

Universität Utrecht

MA Meertaligheid en taalverwerving

Scriptie MTV Duits (TLMV18515)

Erstbetreuer: Dr. Stefan Sudhoff

Zweitbetreuerin: Dr. Svenja Brünger

2022/2023, Block 4

Schreibfertigkeit in Lehrwerken

Eine Analyse anhand des Merkmals *Funktionalität* des kommunikativen Ansatzes

vorgelegt von:

Lisa Vos

6748406

l.c.vos2@students.uu.nl

Abgabedatum:

05.07.2023

Wortierzahl:

10850

Vorwort

Im Februar, März und April 2023 habe ich zehn Wochen ein Praktikum bei Noordhoff absolviert. Noordhoff ist ein Schulbuchverlag. Sie haben zwei Deutsch-Lehrwerke: *TrabiTour* (mit Schwerpunkt auf Landeskunde) und *Neue Kontakte* (mit Schwerpunkt auf Kommunikation). Für das Praktikum habe ich eine Praktikumsuntersuchung durchgeführt. Diese Untersuchung handelte von der Sprechfertigkeit in der Unterstufe von den Lehrwerken *TrabiTour* und *Neue Kontakte*. Eine Lehrwerkanalyse wurde anhand der Merkmale des kommunikativen Ansatzes durchgeführt. Bei dieser Untersuchung ging es speziell um Sprechfertigkeit, weil sie für Noordhoff relevant war und mich interessierte.

Da die produktiven Fertigkeiten noch nicht sehr im Fremdsprachenunterricht stimuliert werden und es einen Zusammenhang zwischen dem Praktikum und dieser Masterarbeit geben sollte, wird nun die Schreibfertigkeit in den Lehrwerken *TrabiTour* und *Neue Kontakte* anhand des Merkmals *Funktionalität* des kommunikativen Ansatzes analysiert. Da mir die Praktikumsuntersuchung gut gefallen hat, wird diese Studie sehr eng damit verbunden sein; diese Studie wird eine sinnvolle und interessante Ergänzung der Praktikumsuntersuchung sein. Die Studie wird teilweise wiederholt. Jedoch ändert sich der Schwerpunkt: statt Sprechfertigkeit wird Schreibfertigkeit analysiert und statt mehrerer Merkmale des kommunikativen Ansatzes wird sich jetzt auf das Merkmal *Funktionalität* fokussiert. Durch die Fokussierung auf die Funktionalität wird diese Untersuchung nicht nur für einen Verlag, sondern für den gesamten niederländischen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht relevant sein. Wegen der neuen Konzept-Qualifikationsziele ist dieses Thema auch aktuell. Zusätzlich wird diese Studie, verglichen mit der Praktikumsuntersuchung erweitert: statt nur die Unterstufe werden jetzt alle Lehrjahre des VWO analysiert.

Zusammenfassung

Die Frage, die diese Masterarbeit untersucht hat, ist: „Wie wird Schreibfertigkeit, anhand des Merkmals *Funktionalität* des kommunikativen Ansatzes, in Lehrwerken angeboten?“ Da sehr viel Untersuchungen zum kommunikativen Ansatz, aber kaum Untersuchungen zum kommunikativen Ansatz in Lehrwerken, durchgeführt wurde, hat diese Studie diese Forschungslücke versucht zu schließen. Lehrwerke sind wichtig, da diese einen großen Einfluss auf die Unterrichtspraxis haben. Schreibfertigkeit wird nicht nur beim Schreiben von Briefen verwendet, sondern auch beim Schreiben von Notizen, Aufgaben etc. Daher ist Schreibfertigkeit eine besondere Sprachfertigkeit, die es zu erforschen gilt. Daneben gibt es im Moment die Entwicklung von neuen Qualifikationszielen in den Niederlanden. Diese Qualifikationsziele fokussieren *Funktionalität*. Deshalb schließt diese Studie gut an den aktuellen Stand an.

Diese Studie wurde anhand einer deduktiven Lehrwerkanalyse durchgeführt. *Funktionalität* war eines der Merkmale und diese wurde in mehrere Subkomponenten unterteilt: freie Produktion, reale Situationen, Integration unterschiedlicher Sprachfertigkeiten, authentische Materialien. Auch wurde untersucht, wie viele zielfertigkeitsorientierte Schreibfertigaufgaben es prozentual gab und wie oft mindestens vier der fünf Kriterien erfüllt wurden.

Die Ergebnisse zeigten, dass *TrabiTour* mehr zielfertigkeitsorientierte Schreibfertigaufgaben als *Neue Kontakte* umfasst. Beide Lehrwerke enthalten auf das Merkmal und die Subkomponente *Funktionalität* und *reale Situationen* hohe Punktzahlen. *Freie Produktion* steigt bei beiden Lehrwerken über die Lehrjahre. Die Ergebnisse von den Subkomponenten *Integration unterschiedlicher Sprachfertigkeiten*, *authentische Materialien* und *mindestens 4 der 5 Kriterien erfüllt* haben keine deutlichen Ergebnisse.

Diese Studie hat geholfen eine Forschungslücke zu verringern. Die Lehrwerke schienen gut auf die neuen Qualifikationsziele, mit Schwerpunkt *Funktionalität*, vorbereitet zu sein. Die Verbesserungsvorschläge für die Lehrwerke sind: mehr über die Verwendung der Subkomponenten *Integration unterschiedlicher Sprachfertigkeiten* und *authentische Materialien* nachdenken und mehr zielfertigkeitsorientierte Schreibfertigaufgaben zu den Lehrwerken von *Neue Kontakte* hinzufügen.

Samenvatting

De vraag die deze masterscriptie heeft onderzocht, luidt: "Hoe wordt schrijfvaardigheid aangeboden in leerboeken op basis van het kenmerk *functionaliteit* van het communicatief talenonderwijs?" Aangezien er veel onderzoek is gedaan naar communicatief talenonderwijs, maar geen onderzoek naar communicatief talenonderwijs in leerboeken, heeft dit onderzoek geprobeerd om dit gat in wetenschappelijk onderzoek op te vullen. Leerboeken zijn belangrijk omdat ze een grote invloed zouden hebben op de praktijk in de klas. Schrijfvaardigheid wordt niet alleen gebruikt bij het schrijven van brieven, maar ook bij het schrijven van notities, opdrachten, enz. Daarom is schrijfvaardigheid een bijzondere taalvaardigheid om te bestuderen. Daarnaast is er momenteel de ontwikkeling van nieuwe eindtermen in Nederland gaande. Deze eindtermen richten zich op *functionaliteit*. Dit onderzoek sluit dan ook goed aan bij de huidige stand van zaken.

Dit onderzoek is uitgevoerd met behulp van een deductieve leerboekanalyse. Bij deze analyse was *functionaliteit* het hoofdkenmerk en werd dit opgedeeld in verschillende sub-componenten: vrije productie, reële situaties, integratie van verschillende taalvaardigheden, authentieke materialen. Ook werd geanalyseerd hoeveel doelgerichte schrijfvaardigheidsoopdrachten er procentueel waren en hoe vaak aan ten minste vier van de vijf criteria werd voldaan.

Uit de resultaten bleek dat *TrabiTour* meer doelgerichte schrijfvaardigheidsoopdrachten omvatte dan *Neue Kontakte*. Beide leerboeken bevatten hoge scores voor het kenmerk en het sub-component *functionaliteit* en *reële situaties*. In beide leerboeken neemt *vrije productie* toe in de loop van de leerjaren. De resultaten van de sub-componenten *integratie van verschillende taalvaardigheden*, *authentieke materialen* en *ten minste aan 4 van de 5 criteria voldaan*, hebben geen duidelijke resultaten.

Dit onderzoek heeft bijgedragen aan het opvullen van een gat in het wetenschappelijk onderzoek. Daarnaast werd duidelijk dat de leerboeken een positieve invloed hebben op de onderwijspraktijk. De leerboeken leken goed voorbereid op de nieuwe eindtermen, die een focus op functionaliteit hebben. De suggesties voor verbetering van de leerboeken zijn: denk meer na over het gebruik van de sub-componenten *integratie van verschillende taalvaardigheden* en *authentieke materialen* en meer doelgerichte schrijfvaardigheidsoopdrachten voor de leerboeken van *Neue Kontakte*.

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	6
2.	Hintergrund von Deutsch als Fremdsprache im Sekundarbereich in den Niederlanden....	8
3.	Theoretischer Rahmen.....	9
3.1	Sprachfertigkeiten im Fremdsprachenunterricht	9
3.1.1	Hintergrund	9
3.1.2	Aktueller Forschungsstand.....	10
3.2	Kommunikativer Ansatz.....	11
3.3	Schreibfertigkeit	13
3.3.1	Schreibfertigkeit im Fremdsprachenunterricht.....	13
3.3.2	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen (GER)	15
3.3.3	Neue Konzept-Qualifikationsziele	16
3.4	Forschung zur Sprechfertigkeit.....	17
4.	Forschungsfragen und Hypothesen	18
4.1	Forschungsfragen.....	18
4.2	Hypothesen	18
5.	Methode.....	20
5.1	Deduktive Lehrwerkanalyse	20
5.2	Lehrwerke	21
6.	Ergebnisse	23
6.1	<i>TrabiTour</i>	23
6.1.1	Lehrerhandbücher.....	23
6.1.2	Lehrwerkanalyse	24
6.2	<i>Neue Kontakte</i>	29
6.2.1	Lehrerhandbücher.....	29
6.2.2	Lehrwerkanalyse	30
6.3	Vergleich	34
7.	Diskussion	37
8.	Fazit.....	41
9.	Literaturverzeichnis.....	42
9.1	Primärliteratur.....	42
9.2	Sekundärliteratur	43
10.	Anhang	46
10.1	Tabelle der Klassifizierung der Aufgaben	46
10.2	Plagiatsformular	54

1. Einleitung

Ein großes Problem im Fremdsprachenunterricht in den Niederlanden ist, dass SchülerInnen jahrelang Fremdsprachenunterricht hatten, aber kaum in der Fremdsprache kommunizieren können (De Graaff, 2018). Um dieses Problem zu beheben, ist der kommunikative Ansatz entwickelt worden (Kwakernaak, 2014). Ziel dieses Ansatzes ist kommunikativ kompetent zu werden (Kianiparsa, 2015). Mehrere Quellen betonen, dass die Schulbücher von Schulbuchverlagen wichtig bezüglich der Unterrichtsinhalte sind (Berns et al., 2022; Kaal, 2018; Rouffet et al., 2022). Deshalb wird in dieser Masterarbeit untersucht, wie Schreibfertigkeit, anhand des Merkmals *Funktionalität* des kommunikativen Ansatzes, in Lehrwerken angeboten wird. Aus welchem Grund diese Forschung wichtig ist und wieso für der Fokus auf Schreibfertigkeit und Funktionalität gelegt wurde, wird in den nächsten Absätzen erläutert.

Der kommunikative Ansatz dient als Quelle der Methodik von Lehrwerken. Trotzdem gibt es aber kaum Fokus auf und Forschung zum kommunikativen Ansatz in Lehrwerken (Richards, 2006). Die bisherigen Untersuchungen haben sich hauptsächlich auf den kommunikativen Ansatz in der Unterrichtspraxis konzentriert (Kianiparsa, 2015; Rouffet et al., 2022; West & Verspoor, 2016). Es wird jedoch gesagt, dass die Unterrichtspraxis auf den Lehrwerken basiert (Berns et al., 2022; Kaal, 2018; Rouffet et al., 2022). Hier gibt es also eine Lücke in der wissenschaftlichen Literatur: der kommunikative Ansatz in Lehrwerken. Es ist daher relevant, diese Lücke in der wissenschaftlichen Literatur zu betrachten und möglicherweise eine neue Diskussion über die Eignung des aktuellen kommunikativen Ansatzes in Lehrwerken anzustoßen. Ist der kommunikative Ansatz geeignet für Lehrwerke oder ist eine Implementierung schwer? Ziel dieser Studie ist es daher, mit neuen Informationen zur bestehenden Literatur zum kommunikativen Ansatz beizutragen und eine neue Perspektive auf den kommunikativen Ansatz zu werfen.

Mehrere Quellen erwähnen die Relevanz der Lehrwerke der Schulbuchverlage (Berns et al., 2022; Kaal, 2018; Rouffet et al., 2022). Die Lehrwerke haben nämlich Einfluss auf die Lernaktivitäten im Fremdsprachenunterricht. DozentInnen planen ihren Unterricht mithilfe der Inhalte der Lehrwerke und deshalb haben die Lehrwerke einen großen Einfluss (Berns et al., 2022; Kaal, 2018; Rouffet et al., 2022). Da die Lehrwerke diesen Einfluss haben, ist es wichtig diese zu analysieren, um eventuelle Verbesserungen vorschlagen zu können. Wenn man ein Lehrwerk verbessern kann, wird wahrscheinlich auch der Unterricht verbessert.

In dieser Studie wird spezifisch die Schreibfertigkeit in den Lehrwerken analysiert. Schreibfertigkeit ist besonders wichtig, da sie in sehr vielen alltäglichen Situationen verwendet wird. Man verwendet Schreiben schon bei Notizen, Mitteilungen, Einkaufslisten, Mails usw. Das Schreiben wird sowohl als Unterstützung beim Lernprozess als auch als Art von Mitteilen verwendet (Rösler, 2012). Seit die digitalen Medien entstanden sind, wird mehr geschrieben und die schriftliche Interaktion im Alltag vermehrt verwendet (Chaabani, 2021; Rösler, 2012). In den neuen Konzept-Qualifikationszielen werden auch unterschiedliche Kontexte und digitale Medien betont (SLO, 2023). Da das Schreiben weit verbreitet ist und noch immer, auf digitaler Ebene, stark entwickelt wird, ist es wichtig, dies in den Lehrwerken zu analysieren.

Um die Frage „Wie wird Schreibfertigkeit, anhand des Merkmals *Funktionalität* des kommunikativen Ansatzes, in Lehrwerken angeboten?“ zu beantworten, wird zuerst der theoretische Rahmen besprochen. In diesem theoretischen Rahmen wird auf Sprachfertigkeit im Fremdsprachenunterricht eingegangen; der Hintergrund und aktueller Forschungsstand werden besprochen. Danach wird der kommunikative Ansatz dargestellt. Hiernach wird Schreibfertigkeit fokussiert. Sowohl Schreibfertigkeit im Fremdsprachenunterricht als auch der GER und die neuen Konzept-Qualifikationsziele werden erläutert. Daneben wird auch Forschung zur Sprechfertigkeit besprochen, so dass diese zwei Fertigkeiten am Ende miteinander verglichen werden können. Zweitens werden die Forschungsfragen und Hypothesen, basiert auf dem theoretischen Rahmen, vorgestellt. Drittens werden in der Methode die deduktive Lehrwerkanalyse und die Lehrwerke erläutert. Viertens werden die Ergebnisse dargestellt. Diese Ergebnisse enthalten die Analyse der Lehrerhandbücher und die Lehrwerkanalyse von *TrabiTour* und *Neue Kontakte*. Auch wird ein Vergleich dargestellt. Schließlich gibt es noch die Diskussion und das Fazit, wo die Ergebnisse interpretiert, die Untersuchung bewertet und Vorschläge zur weiteren Forschung vorgestellt werden.

2. Hintergrund von Deutsch als Fremdsprache im Sekundarbereich in den Niederlanden

Da diese Studie Deutsch als Fremdsprache in den Niederlanden als Schwerpunkt hat, wird zuerst der Hintergrund von Deutsch als Fremdsprache im Sekundarbereich in den Niederlanden skizziert, so dass bestimmte Begriffe des theoretischen Rahmens erläutert und bekannt sind.

Der niederländische Unterricht im Sekundarbereich ist in drei unterschiedliche Bereiche einzuteilen: VMBO, HAVO und VWO. VMBO dauert vier Jahre und bedeutet vorbereitende sekundäre Berufsausbildung (niederländisch: voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs). HAVO dauert fünf Jahre und bedeutet höhere allgemeine Sekundarschulbildung (niederländisch: hoger algemeen voortgezet onderwijs). VWO dauert sechs Jahre und bedeutet vorbereitende wissenschaftliche Bildung (niederländisch: voorbereidend wetenschappelijk onderwijs) (Nuffic, o.D.).

In all diesen Bereichen können die SchülerInnen über die deutsche Sprache erfahren. In der Unterstufe von VMBO können die SchülerInnen Deutsch als eine obligatorische zweite Fremdsprache wählen. In der Oberstufe von VMBO können die SchülerInnen mit einer wirtschaftlichen Richtung Deutsch als Wahlfach wählen. Zudem können sich alle VMBO-SchülerInnen in der Oberstufe für Deutsch als zusätzliches Fach entscheiden. In der Unterstufe von HAVO und VWO kann Deutsch als eine obligatorische zweite oder dritte Fremdsprache gewählt werden. In der Oberstufe von HAVO und VWO kann Deutsch als Fremdsprache immer von den SchülerInnen gewählt werden. Bei VWO müssen die SchülerInnen eine obligatorische zweite Fremdsprache lernen; diese kann Deutsch sein (SLO, 2020).

Bei VMBO und der Unterstufe von HAVO und VWO gibt es keine Mindestanzahl an Unterrichtsstunden für Deutsch als Fremdsprache. Bei der Oberstufe von HAVO sind 400 Stunden für Deutsch als Fremdsprache zugeteilt und bei der Oberstufe des VWO sind 480 Stunden für Deutsch als Fremdsprache vorgeschrieben (SLO, 2020).

Wenn man einen Abschluss in Deutsch als Fremdsprache erledigt hat, beherrscht man die Sprache auf einem bestimmten GER-Niveau. Diese Niveaus variieren pro Sprachfertigkeit. Für VMBO gilt für Hör- und Sehfertigkeit GER-Niveau A2/B1, für Gesprächsfertigkeit GER-Niveau A2, für Schreibfertigkeit A1/A2 und für Lesefertigkeit A2/B1 (SLO, 2019). Für HAVO gilt für Hör- und Sehfertigkeit, Gesprächsfertigkeit und Schreibfertigkeit GER-Niveau B1 und für Lesefertigkeit B1/B2. Für VWO gilt für Hör- und Sehfertigkeit, Gesprächsfertigkeit und Schreibfertigkeit GER-Niveau B2 und für Lesefertigkeit C1 (Noordhoff, o. D.-b).

3. Theoretischer Rahmen

In diesem theoretischen Rahmen wird zuerst auf die allgemeinen Sprachfertigkeiten im Fremdsprachenunterricht eingegangen. Der Hintergrund wird diskutiert und der aktuelle Forschungsstand wird besprochen. Zweitens wird der kommunikative Ansatz dargestellt. Drittens wird auf Schreibfertigkeit eingegangen. Bei der Schreibfertigkeit wird der Fokus sowohl auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) als auch auf die neuen Konzept-Qualifikationsziele gelegt. Viertens wird noch kurz die Forschung zur Sprechfertigkeit angesprochen, so dass im Diskussionskapitel die Forschung zur Sprechfertigkeit und Schreibfertigkeit miteinander verglichen werden können und eventuelle Zusammenhänge, Übereinstimmungen oder Unterschiede gefunden werden können.

3.1 Sprachfertigkeiten im Fremdsprachenunterricht

Sprachfertigkeit bedeutet in der Lage zu sein, in unterschiedlichen kommunikativen Situationen in der Zielsprache handeln zu können (Berns et al., 2022). Im Fremdsprachenunterricht wird adäquat kommunizieren können, beziehungsweise gute Sprachfertigkeit, von Dozenten als wichtigster Grund für das Lernen einer Fremdsprache gesehen (Kaal, 2018; Rouffet, 2020). Es gibt viele unterschiedlichen Gründe, wieso eine gute Sprachfertigkeit wichtig ist. Zum Beispiel für die internationale Zusammenarbeit, die Wichtigkeit in der Wissensgesellschaft, mehr Verständnis für Menschen mit einem multikulturellen Hintergrund, die Globalisierung, die Arbeit, das Studium oder der Urlaub (Berns et al., 2022; De Graaff, 2018; Kaal, 2018; Kianiparsa, 2015; Rouffet, 2020). Die Europäische Union hat sogar ein Idealbild, bei dem jeder Europäer eine Muttersprache und zwei Fremdsprachen auf B1 GER-Niveau spricht (De Graaff, 2018; Kaal, 2018). Trotz dieser Wichtigkeit gibt es im Moment einen Teufelskreis, da es immer weniger Aufmerksamkeit für Sprachen gibt, sodass es weniger ausgebildete Lehrer gibt, wodurch es weniger qualitativen Unterricht gibt, wodurch das Interesse weniger wird und es noch weniger Aufmerksamkeit gibt (Kaal, 2018).

3.1.1 Hintergrund

Der traditionelle Fremdsprachenunterricht hat mit der Grammatik-Übersetzungs-Methode angefangen (Kwakernaak, 2014). Im Prinzip wurde diese Methode für Latein und Griechisch im Schulkontext entwickelt. Der Fokus war die passive Beherrschung von Grammatik und Wortschatz (De Graaff, 2018). Das Ziel dieser Methode war der Zugang zur Literatur in der Fremdsprache. Zuerst wurde das Lesen von Texten verwendet, um die Sprache zu erwerben. Später wurde zuerst Grammatik und Wortschatz gelernt, um danach die Texte zu lesen (Kwakernaak, 2014). Neben Latein und Griechisch wurden die anderen Fremdsprachen auch

mittels der Grammatik-Übersetzungs-Methode erworben. Es gab bei dieser Methode wenig Fokus auf Kommunikation und in authentischen Situationen konnten die Lernenden auch nicht adäquat kommunizieren (De Graaff, 2018). Deshalb gab es ab den 1980er Jahren einen Wandel im Fremdsprachenunterricht: statt Wissen über die Sprache wurden Sprachfertigkeiten das Lernziel; freies Sprechen und Schreiben wurden der Fokus. Die Lernenden sollten in der Gesellschaft funktionieren können. Sowohl Grammatik als auch das Hören und Lesen von authentischen Materialien waren die Hilfsmittel beim Erreichen des Zieles. Die Sprachfertigkeiten wurden zuerst nur in der Oberstufe gelernt und ab 1993 wurden sie auch in der Unterstufe gelernt (Kwakernaak, 2014).

3.1.2 Aktueller Forschungsstand

Wie bereits erwähnt, gibt es einen Teufelskreis bezüglich des Fremdsprachenunterrichts (Berns et al., 2022). Einer der Gründe dieses Teufelskreises sei der Druck auf dem Unterricht; beschränkende Lehrpläne und Abschlussprüfungen machen es den DozentInnen unmöglich, den Unterricht tiefgreifend und motivierend zu gestalten. Beim CSE (zentrale schriftliche Abschlussprüfung) wird zum Beispiel nur Lesefertigkeit geprüft (Berns et al., 2022; De Graaff, 2018; Kaal, 2018). Bei weiteren Prüfungen werden überwiegend Grammatik und Wortschatz abgefragt (Kaal, 2018; Rouffet, 2020).

Um effektiven Unterricht zu haben, wird *constructive alignment* als Bedingung vorausgesetzt (Rouffet et al., 2022). Constructive alignment bedeutet, dass es einen Zusammenhang zwischen Lernzielen, Lernaktivitäten und Prüfungen gibt. In den Niederlanden sind die Lernziele auf dem GER basiert und deshalb kommunikativ. Das sollte laut *constructive alignment* bedeuten, dass die Lernaktivitäten und Prüfungen auch kommunikativ sein sollen (Rouffet, 2020). Wie oben gezeigt, gibt es in den Niederlanden keine kommunikativen Prüfungen, was bedeutet, dass es ein mangelhaftes *constructive alignment* gibt (Rouffet, 2020). Die Folge von diesen nicht-kommunikativen Prüfungen wäre, dass die Lernaktivitäten auch nicht kommunikativ sind: der sogenannte *washback-effect* oder *teaching-to-the-test* (De Graaff, 2018; Rouffet, 2020; Rouffet et al., 2022). Da die Lernziele kommunikativ sind, aber die Lernaktivitäten und Prüfungen nicht, könnte es sein, dass es Lernende gibt, die guten Noten haben, aber nicht in der Fremdsprache kommunizieren können (De Graaff, 2018; Rouffet, 2020; Rouffet et al., 2022).

Wegen diesem großen Einfluss der Prüfungen auf die Lernaktivitäten schlagen mehrere Profis eine Änderung des CSEs vor. Statt sich nur auf die Lesefertigkeit zu konzentrieren, soll der Fokus auf allen Sprachfertigkeiten liegen (Berns et al., 2022; Kaal, 2018). De Graaff (2018)

geht noch ein bisschen weiter und sagt, dass die Sprachfertigkeiten das Mittel zur funktionellen Kommunikation statt des Ziels sein sollen und dass die Qualifikationsziele mehr als nur Sprachfertigkeiten umfassen sollen. Dazu zählt beispielsweise die Demonstration, wie man seine Sprachfertigkeiten beim Erwerben von Wissen oder beim Kommunizieren mit Menschen verschiedener Hintergründe anwenden könnte (De Graaff, 2018).

In der Studie von Kaal (2018) sagen Dozenten, dass die Lehrwerke Einfluss auf den Inhalt des Unterrichts haben; es könnte sogar ein Grund sein, etwas im Unterricht zu behandeln. Um die Wichtigkeit von Schulbuchverlagen im Unterricht noch mehr zu betonen, schlagen Berns et al. (2022) und Kaal (2018) vor, dass bei Implementation, Verbesserung und Änderung des Unterrichts die Schulbuchverlage auch eine Stimme haben sollen. Sie können die Lehrwerke daran anpassen und die Lernaktivitäten der Dozenten können sich darauf stützen.

3.2 Kommunikativer Ansatz

Oben wurden bereits der Hintergrund und der aktuelle Forschungsstand von Sprachfertigkeiten im Fremdsprachenunterricht dargelegt. Dabei wurde deutlich, dass die Lernziele im niederländischen Fremdsprachenunterricht kommunikativ sind und die Lernaktivitäten, sowie die Prüfung, auch kommunikativ sein sollten. Deshalb wird jetzt der kommunikative Ansatz, der gut zu den kommunikativen Lernzielen, Lernaktivitäten und Prüfungen passt, erläutert.

Nach dem Zweiten Weltkrieg gab es viele Menschen, die in andere Länder umgezogen sind; diese Menschen mussten eine neue Sprache lernen. Deshalb entwickelte der Europarat im Jahr 1963 das *moderne Sprachen Projekt*. Bei diesem Projekt ging es nicht nur um die korrekte Verwendung von Sprachen, sondern auch um die Art und Weise der Verwendung. Hier entstand die Grundlage des kommunikativen Ansatzes (Kianiparsa, 2015).

Der kommunikative Ansatz habe nicht als Ziel, Prüfungen zu bestehen. Es gehe dabei eher darum, sich sprachlich kompetent auszudrücken und flüssig kommunizieren zu können (Kianiparsa, 2015). Es gibt mehrere Merkmale, die beim Erreichen dieser kommunikativen Kompetenz laut dem kommunikativen Ansatz wichtig sind, zum Beispiel: authentische Materialien, alltägliche Situationen, sinnvolle Aufgaben und Aktivitäten, Kommunikation und unterschiedliche Kontexte (Berns et al., 2022; Kaal, 2018; Kianiparsa, 2015; Rösler, 2012). Laut West & Verspoor (2016) habe ein kommunikativer Ansatz die größte Chance beim Fremdsprachenunterricht effektiv zu sein, sofern er diese der Merkmale des kommunikativen Ansatzes erfüllt: sinnvolle Verwendung von Sprache, viel (authentischer) sprachlicher Input und ein wenig Aufmerksamkeit für die Grammatik. Trotz dieser Effektivität des

kommunikativen Ansatzes werde dieser laut West & Verspoor (2016) nicht oft im Unterricht verwendet. Als Grund hierfür nennen Rouffet (2020) und Rouffet et al. (2022) den Mangel an geeignetem Material.

Einige dieser Merkmale des kommunikativen Ansatzes werden nun genauer erläutert. Erstens wird *Authentizität* erklärt; hiermit sind authentische Materialien gemeint (Rouffet et al., 2022). Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) könnten helfen, authentische und aktuelle Situationen zu bilden (Kaal, 2018). Zweitens wird *Alltag* beschrieben; hiermit sind alltägliche Situationen gemeint (z.B. beim Einkaufen, in der Schule etc.). Beim Alltag ist es wichtig, dass er von realen Situationen unterstützt wird und dass man das lernt, was man in diesen Situationen braucht; die Einbeziehung unterschiedlicher Kontexte/Situationen ist wichtig (Kianiparsa, 2015; Rouffet et al., 2022). Das dritte Merkmal ist die *Kommunikation*; hiermit ist gemeint, dass fast alles aus einer kommunikativen Intention gemacht wird (Kianiparsa, 2015). Viertens wird noch *Funktionalität* dargelegt; hiermit ist das tatsächliche Lernen gemeint, um in einer Sprache kommunizieren können. Funktionalität ist wieder in mehreren Subkomponenten aufgeteilt. Dazu zählen die freie Produktion, reale Situationen oder die Integration unterschiedlicher Sprachfertigkeiten (Rouffet et al., 2022). Alle Merkmale des kommunikativen Ansatzes scheinen eng miteinander zusammenzuhängen. Diese Untersuchung wird sich auf das Merkmal *Funktionalität* fokussieren.

Der kommunikative Ansatz wird inzwischen als ein akzeptierter und anerkannter didaktischer Ansatz gesehen (Rouffet et al., 2022). Auch begutachten viele Linguisten ihn als einer der meisten effektiven Ansätze (Kianiparsa, 2015). Trotzdem gibt es laut Kianiparsa (2015) noch immer einige Probleme und Missverständnisse bezüglich des kommunikativen Ansatzes. Eines der Probleme ist, dass es keine eindeutige Definition oder Handbücher des kommunikativen Ansatzes gibt (Kianiparsa, 2015; Rouffet et al., 2022). Weiter erreicht die Richtigkeit beim kommunikativen Ansatz kein hohes Niveau; das ist nämlich auch nicht der Fokus (Kianiparsa, 2015). Zudem ist der kommunikative Ansatz schwierig zu implementieren, teilweise aufgrund eines Mangels an authentischen Materialien und aufgrund eines Mangels an Zeit, um kommunikative Lernaktivitäten und Prüfung zu entwickeln (Kianiparsa, 2015; Rouffet et al., 2022). Die Missverständnisse bezüglich des kommunikativen Ansatzes beinhalten die Aussagen, dass Grammatik nicht wichtig sei, und dass der Fokus nur auf dem Sprechen liege (Kianiparsa, 2015). Wie bereits erwähnt, ist dies nicht korrekt, da das Ziel Sprechen und Schreiben ist und dieses durch Grammatik, Hören und Lesen erreicht werden soll (Kwakernaak, 2014). Auch ist Grammatik tatsächlich wichtig. Allerdings nur dann, wenn es in sinnvollen,

kommunikativen Kontexten eingebettet wird, anstatt es explizit zu diskutieren (Rouffet et al., 2022).

Rouffet et al. (2022) haben eine Untersuchung zur Verwendung des kommunikativen Ansatzes im Unterricht durchgeführt. Die Ergebnisse bezüglich der Lernziele zeigen, dass ungefähr die Hälfte der Lernziele auf Sprachfertigkeiten fokussiert sind. Die Lernziele würden hauptsächlich auf dem Lehrwerk und manchmal auf dem GER basiert werden. Die Ergebnisse bezüglich der Lernaktivitäten zeigen, dass die meisten Lernaktivitäten, anhand der Merkmale des kommunikativen Ansatzes, sinnvoll sind, aber nicht funktional, frei oder authentisch. Lernaktivitäten sind meist auf das Lernen von Grammatik, Wortschatz und Lesefertigkeit gerichtet. Schreibfertigkeit kommt häufiger als Sprech- und Hörfertigkeit vor. Außerdem entspricht die Schreibfertigkeit mehr Merkmalen des kommunikativen Ansatzes als die Sprechfertigkeit. Die Ergebnisse bezüglich der Prüfung zeigen, dass Wortschatz und Grammatik am meisten abgeprüft werden und Hör-, Schreib- und Sprechfertigkeit am wenigsten. Auch wurde das Merkmal *sinnvolle Aufgaben und Aktivitäten* wieder erfüllt, während die anderen Merkmale nicht erfüllt wurden. Diese grammatikalischen Prüfungen sollten negativ für die Implementierung des kommunikativen Ansatzes sein (Rouffet et al., 2022).

3.3 Schreibfertigkeit

In diesem Unterkapitel steht die Schreibfertigkeit im Vordergrund. Neben der Fokussierung auf Schreibfertigkeit im Fremdsprachenunterricht wird zusätzlich die Schreibfertigkeit in dem GER und neue Konzept-Qualifikationsziele in den Blick genommen.

3.3.1 Schreibfertigkeit im Fremdsprachenunterricht

Schreibfertigkeit ist neben Sprech- und Gesprächsfertigkeit die andere produktive Fertigkeit (Rösler, 2012). Deshalb ist es interessant diese zwei produktiven Fertigkeiten miteinander zu vergleichen.

Im Fremdsprachenunterricht wird viel geschrieben: nicht nur bei spezifischen Schreibaufgaben, sondern auch bei dem Machen von Notizen und Lücken-Aufgaben oder bei Mitteilungen im Chat (Rösler, 2012). Schreiben ist notwendig, um das Lernen (einer Sprache) voranzubringen; Schreiben unterstützt den Lernprozess durch zum Beispiel Mitschriften (Chaabani, 2021). Seit es digitale Medien gibt, wird immer mehr geschrieben (oder getippt) (Rösler, 2012). Das Schreiben in den digitalen Medien fördert die Interaktion beim Schreiben und wird im Alltag

immer mehr verwendet. Wie wichtig Schreiben im Alltag ist, variiert pro Person und ist beispielsweise abhängig vom Berufs- oder Privatleben (Chaabani, 2021).

Seit den 80er Jahren ist Schreiben immer wichtiger im Fremdsprachenunterricht geworden (Chaabani, 2021). Diese Entwicklung fällt mit dem Wandel im Fremdsprachenunterricht zusammen (Kwakernaak, 2014). Bei der Grammatik-Übersetzungsmethode wurde das Schreiben als Unterstützung des Fremdsprachenunterrichts gesehen. Bei den audiolingualen und audiovisuellen Methoden stand das Schreiben im Hintergrund, da Sprechen das Ziel war (Chaabani, 2021). Beim kommunikativen Ansatz steht Schreiben, zusammen mit Sprechen, im Vordergrund (Kwakernaak, 2014).

Laut Chaabani (2021) sollte Schreibfertigkeit in Kontrast zu den anderen Sprechfertigkeiten wegen folgender Gründe besonders sein: erstens wird Motivation, Reflexion und Austausch gefördert, zweitens ist die Intensivität größer (im Vergleich zur Sprechfertigkeit) und drittens spielt das Schreiben im Alltagsleben eine wichtige Rolle. Daneben sei Schreiben eine komplexe Sprachfertigkeit, da es aus mehreren Teilkompetenzen bestehe. Beispiele dieser Teilkompetenzen sind Rechtschreibung, Schriftsystem oder Textsortenkompetenz. Trotz der Tatsache, dass Schreiben eine komplexe Fertigkeit ist, ist es teilweise, zum Beispiel kognitiv, das gleiche wie in der Muttersprache; die Konventionen können jedoch im Vergleich zur Muttersprache unterschiedlich sein (Fasoglio et al., 2014). Kommunizieren oder Inhalte mitteilen ist die wichtigste Funktion von Schreiben; hierbei können unterschiedliche Textsorten mit unterschiedlichen Funktionen hilfreich sein. Schreiben könnte als Zielfertigkeit und als Mittlerfertigkeit eingesetzt werden. Als Zielfertigkeit ist die sprachliche Handlung des Schreibens der zentrale Aspekt. Als Mittlerfertigkeit hilft Schreiben beim Erreichen eines anderen Zwecks (Chaabani, 2021).

Im Fremdsprachenunterricht gibt es keine eindeutige Definition von Schreibfertigkeit (Fasoglio et al., 2014). Trotzdem gibt es laut Chaabani (2021) auf jeden Fall zwei Ansätze spezifisch zur Schreibdidaktik: produktorientierte Schreibdidaktik und prozessorientierte Schreibdidaktik. Bei der produktorientierten Schreibdidaktik liege der Fokus auf dem Text als Resultat. Wichtige Elemente seien dabei: die Form des Textes, die Schreibnormen und Konventionen, die Textsorte, ob es rein produktiv oder reproduktiv und produktiv sei und der kulturelle Kontext. Bei der prozessorientierten Schreibdidaktik liege der Fokus auf dem Prozess des Schreibens und der Bewusstmachung bei diesem Prozess. Aktuell gebe es keinen Unterschied zwischen produktorientierter und prozessorientierter Schreibdidaktik im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht.

Lernende lernen im Fremdsprachenunterricht wie man authentische kommunikative Texte schreibt (Chaabani, 2021). Kaal (2018) behauptet, dass es in der Unterstufe weniger Aufmerksamkeit für Schreibfertigkeit als in der Oberstufe gebe; in der Unterstufe werde die Aufmerksamkeit auf Wortschatz und Grammatik gerichtet. Schreiben ist eine kulturell bestimmte sprachliche Handlung. Deshalb sollte das Schreiben in authentischen, kommunikativen, kontextuellen Sprachaktivitäten trainiert werden (Chaabani, 2021). Eine größere Variation an Texttypen würde mehr repräsentative Kontexte bei den sprachlichen Aktivitäten ermöglichen (Fasoglio et al., 2014). Schreibfertigkeit enthält manchmal auch andere Sprachfertigkeiten, wie Hörfertigkeit oder Lesefertigkeit, diese sollen am besten auch authentisch sein (Chaabani, 2021). Barrieren bei der Schreibfertigkeit im Unterricht können sein: zu wenig Zeit, zu viele SchülerInnen oder zu wenig Materialien (Fasoglio et al., 2014).

3.3.2 Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen (GER)

Im Jahr 2001 hat der Europarat den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) entwickelt. Der GER besteht aus sechs unterschiedlichen Beherrschungsniveaus; A1 bis C2. Bei jedem Beherrschungsniveau wird vom GER beschrieben, was man kann, die sogenannten *can-do-statements*. Die *can-do-statements* beziehen sich auf Sprachaktivitäten, Sprachstrategien und Sprachkompetenzen. Unter die Sprachaktivitäten fallen bezüglich Schreibfertigkeit: schriftliche Produktion (Schreiben), schriftliche Interaktion (schreiben, auch online) und Mediation eines Textes (SLO, o.D.).

Der GER fokussiert sich auf Sprachfertigkeit. Bei den zunehmenden Beherrschungsniveaus wird die Komplexität der Kommunikation größer und die Kontexte variieren stärker (Berns et al., 2022). Die Prüfungsprogramme in den Niederlanden sind mit dem GER verbunden. Für die unterschiedlichen Sprachen sind GER-Zielniveaus formuliert; für die deutsche Schreibfertigkeit ist das GER-Zielniveau bei VWO B1 (Fasoglio et al., 2014).

Fasoglio et al. (2014) haben eine Studie zur Machbarkeit der GER-Niveaus durchgeführt. Sie gingen aber davon aus, da französische Schreibfertigkeit bei VWO auch B1 GER-Zielniveau war, dass die SchülerInnen statt B1 auch B2 bei deutscher Schreibfertigkeit erreichen könnten, denn Niederländisch hat mehr Ähnlichkeit mit Deutsch als mit Französisch. Deshalb haben sie in ihrer Studie B2 als GER-Zielniveau bei deutscher Schreibfertigkeit auf VWO-Niveau gesetzt. Nur 35,1% haben in ihrer Untersuchung das B2-Niveau erreicht. Sie hatten eine 75%-Grenze, also das Niveau war nicht ausreichend erreicht. Durch die Erhöhung des Niveaus ist es schwer zu sagen, ob das B1-Niveau erreicht werden würde. Nur das GER-Zielniveau ist bekannt, ob es tatsächlich erreicht wird, ist noch immer unklar (Fasoglio et al., 2014).

3.3.3 Neue Konzept-Qualifikationsziele

Die Prüfungsprogramme des modernen Fremdsprachenunterrichts in den Niederlanden werden erneuert. Die neuen Konzept-Qualifikationsziele von SLO (2023) werden in drei Domänen unterteilt: Sprachkompetenz, Sprachbewusstsein und Kulturbewusstsein. Sprachkompetenz wird den Großteil des Unterrichts ausmachen und ist auf dem GER basiert. Bei der Sprachkompetenz werden kommunikative Sprachfertigkeiten gelernt, wodurch bestimmte Ziele erreicht werden könnten; Angemessenheit, unterschiedliche Kontexte und (digitale) Medien sind hierbei wichtig. Beim Sprachbewusstsein wird auf Sprachfertigkeit und Sprachvarianten fokussiert. Beim Kulturbewusstsein wird eine effektive Kommunikation in unterschiedlichen Kontexten gelernt. Die Domänen könnten miteinander kombiniert werden; sie sollen also nicht unbedingt getrennt behandelt werden (SLO, 2023).

Die Domänen sollten die SchülerInnen auf die Teilnahme an der Kommunikation in unterschiedlichen Kontexten vorbereiten, entweder analog oder digital. Die SchülerInnen sollen auf Weiterbildung, berufliche Orientierung, Teilnahme an der Gesellschaft und persönliche Entwicklung vorbereitet werden, so dass die SchülerInnen zu Weltbürgern heranwachsen. Um die SchülerInnen auf diese Kommunikation vorzubereiten, sind sinnvolle Quellen und realistische Aufgaben wichtige unterstützende Mittel (SLO, 2023).

Die neuen Konzept-Qualifikationsziele sind die gesetzlichen Ziele des modernen Fremdsprachenunterrichts; diese Ziele müssen am Ende der Schulzeit von den SchülerInnen erreicht werden. Was wichtig für Schreibfertigkeit in den neuen Konzept-Qualifikationszielen ist, ist schriftliche Kommunikation, sowohl analog als auch digital, und (online) Interaktion. Daneben haben die produktiven Fertigkeiten, wie Schreibfertigkeit, oft eine Kopplung mit Input aus mündlichen oder schriftlichen Quellen; es ist wichtig, dass diese Quellen sowohl analog als auch digital sein können, authentisch sind und multimedial sein können. Auch sollen die SchülerInnen in unterschiedlichen Kontexten kommunizieren können. Die neuen Konzept-Qualifikationsziele sind auf dem GER basiert. Erwartet wird, dass sich das GER-Niveau bei VWO-SchülerInnen zwischen B1 und C1 befindet. Jedoch wurde das nie bewiesen und wird in Zukunft noch weiter erforscht (SLO, 2023).

In diesem theoretischen Rahmen wurde deutlich, dass in den Niederlanden die Lernziele des Fremdsprachenunterrichts kommunikativ sind, während die Lernaktivitäten und Prüfungen nicht immer kommunikativ sind (Rouffet, 2020). Der kommunikative Ansatz schließt mit seinen Merkmalen bei kommunikativen Lernzielen, Lernaktivitäten und Prüfungen an. Da die

Forschung bezüglich des kommunikativen Ansatzes sich fast nur auf die Unterrichtspraxis fokussiert hat, ist es wichtig die Lehrwerke zu analysieren, da diese laut Kaal (2018) ein großer Einfluss auf die Unterrichtspraxis haben sollten.

Schreibfertigkeit hat eine besondere Rolle im Fremdsprachenunterricht; sie ist notwendig, um das Lernen voranzubringen (Chaabani, 2021). Auch ist Schreibfertigkeit ständig im Wandel, da sich die digitalen Medien noch immer entwickeln (Rösler, 2012). Mit der Entstehung des kommunikativen Ansatzes, wurde auch Schreibfertigkeit wichtiger (Chaabani, 2021). In den neuen Konzept-Qualifikationszielen wurde deutlich, dass der kommunikative Ansatz mit ihnen übereinstimmt, da der Fokus auf der Funktionalität der Kommunikation liegt (SLO, 2023). Inwiefern die Lehrwerke sich auf die Funktionalität von Schreibfertigkeit fokussieren, sollte noch untersucht werden.

3.4 Forschung zur Sprechfertigkeit

Wie im Vorwort erwähnt, ist diese Studie von einer Praktikumsuntersuchung inspiriert und basiert teilweise auf dieser. In der Praktikumsuntersuchung wurde Sprechfertigkeit anhand der Merkmale des kommunikativen Ansatzes in der Unterstufe untersucht. Da die gleichen Lehrwerke verwendet wurden und Sprech- und Schreibfertigkeit beides produktive Fertigkeiten sind, ist einer der Forschungsfragen dieser Masterarbeit, welche Unterschiede es diesbezüglich gibt.

In der Studie von Vos (2023) wurden die folgenden Merkmale des kommunikativen Ansatzes in den Lehrwerken analysiert: Kontext entsprechend der Erfahrungswelt der Schüler, sinnvolle Aufgaben mit den Aspekten *Wortschatz*, *Grammatik* und *Aussprache* und funktionale Sprachaktivitäten einschließlich freier Produktion. Die wichtigsten Ergebnisse für diese Studie sind: das Merkmal *entsprechender Kontext* kam am meisten in den Aufgaben der Lehrwerke vor und das Merkmal *sinnvolle Aufgaben mit Aspekten* kam am wenigsten in den Aufgaben der Lehrwerke vor. Die Aufgaben des dritten Lehrjahres umfassten mehr Merkmale des kommunikativen Ansatzes als die Aufgaben des ersten und zweiten Lehrjahres und sowohl *TrabiTour* als auch *Neue Kontakte* haben hohe Sprechfertigaufgabenanteile (Vos, 2023).

Rouffet et al. (2022) haben auch eine Studie zum kommunikativen Ansatz bezüglich der Sprachfertigkeiten durchgeführt. Laut ihnen sollen sich die Merkmale des kommunikativen Ansatzes bei der Schreibfertigkeit deutlicher in Lehraktivitäten zeigen als bei der Sprechfertigkeit. Im Unterricht sollen sich die SchülerInnen häufiger mit der Schreib- als mit der Sprechfertigkeit auseinandersetzen. Das gleiche gilt für die Prüfung (Rouffet et al., 2022).

4. Forschungsfragen und Hypothesen

In diesem Kapitel werden die Forschungsfragen und die dazugehörigen Hypothesen erläutert. Zuerst werden die Forschungsfrage und die Teilfragen, aus der Theorie entstanden, dargestellt. Danach werden die Hypothesen auf Grundlage der Literatur formuliert.

4.1 Forschungsfragen

Aus dem Theorieteil wurde deutlich, dass im Fremdsprachenunterricht die Funktionalität manchmal noch fehlt; SchülerInnen haben gute Noten, aber können nicht funktional kommunizieren. Die neuen Konzept-Qualifikationsziele sind trotzdem auf diese Funktionalität fokussiert, so dass die SchülerInnen auf das Heranwachsen zu Weltbürgern vorbereitet werden. Da edukative Verlage großen Einfluss auf die Unterrichtspraxis haben, wäre es wichtig die Lehrwerke zu analysieren. Aus dieser Analyse könnte deutlich werden, ob die Lehrwerke schon für die neuen Konzept-Qualifikationsziele geeignet sind oder nicht. Aus dieser Perspektive sind die untenstehenden Fragen entstanden.

Die Forschungsfrage dieser Masterarbeit lautet:

- Wie wird Schreibfertigkeit, anhand des Merkmals *Funktionalität* des kommunikativen Ansatzes, in Lehrwerken angeboten?

Die zusätzlichen Teilfragen sind folgende:

- Was sind die Unterschiede bezüglich der Schreibfertigkeit zwischen den Büchern der Lehrwerke *TrabiTour* und *Neue Kontakte*?
- Was sind die Unterschiede bezüglich der Schreibfertigkeit in den Büchern der Lehrwerke *TrabiTour* und *Neue Kontakte* pro Lehrjahr?
- Welche Subkomponenten von *Funktionalität* des kommunikativen Ansatzes werden in den Büchern der Lehrwerke *TrabiTour* und *Neue Kontakte* angesprochen und welche nicht?
- Welche Unterschiede gibt es zwischen Schreibfertigkeit und Sprechfertigkeit in den Büchern der Lehrwerke *TrabiTour* und *Neue Kontakte*?

4.2 Hypothesen

Zuerst wird erwartet, dass in *Neue Kontakte* die Schreibfertigkeit mehr anhand des Merkmals *Funktionalität* des kommunikativen Ansatzes angeboten wird als in *TrabiTour*. Diese Erwartung basiert sowohl auf den Schwerpunkten der Lehrwerke (*TrabiTour* mit Schwerpunkt auf Landeskunde und *Neue Kontakte* mit Schwerpunkt auf Kommunikation) als auch auf der

Studie von Rouffet et al. (2022). Zweitens besteht die Erwartung, dass in den oberen Lehrjahren das Merkmal *Funktionalität* des kommunikativen Ansatzes mehr als in den unteren Lehrjahren verwendet wird. In den höheren Lehrjahren wird das Sprachniveau auch höher sein und deshalb könnten die SchülerInnen besser frei schreiben und würde das Merkmal *Funktionalität* des kommunikativen Ansatzes besser und einfacher passen. Auch behauptet Kaal (2018), dass in der Unterstufe die Aufmerksamkeit am meisten auf Grammatik und Wortschatz gerichtet sei. Deshalb sollte es in der Oberstufe mehr Aufmerksamkeit auf Schreibfertigkeit geben. Es könnte sein, dass diese Aufmerksamkeit auf Schreibfertigkeit im letzten Lehrjahr wieder abnimmt, da im letzten Jahr die zentrale schriftliche Abschlussprüfung sich auf Lesefertigkeit fokussiert und das teaching-to-the-test auftreten könnte (De Graaff, 2018). Drittens wird erwartet, dass auf jeden Fall *die Vorbereitung auf reale Situationen* vermehrt vorkommen wird, da der GER unterschiedliche Kontexte wichtig findet und das Prüfungsprogramm, auf die sich die Lehrwerke stützen, auf den GER basieren (Berns et al., 2022; Fasoglio et al., 2014). Daneben behauptet Rouffet et al. (2022), dass *freie Produktion* und *authentische Materialien* weniger im Unterricht vorkommen. Deshalb besteht die zusätzliche Erwartung, dass diese Subkomponenten weniger vorkommen werden. Viertens wird erwartet, dass das Merkmal *Funktionalität* häufiger bei Schreibfertigkeit als bei Sprechfertigkeit auftreten werde (Rouffet et al., 2022).

5. Methode

In dieser Masterarbeit wird pro Lehrwerk die Schreibfertigkeit in den Lehrerhandbüchern analysiert und danach eine deduktive Lehrwerkanalyse, fokussiert auf das Merkmal *Funktionalität* des kommunikativen Ansatzes, durchgeführt. Diese Analysen werden bei den VWO-Büchern von *Neue Kontakte* und *TrabiTour* erledigt. Zuerst wird in dieser Methode die deduktive Lehrwerkanalyse dargestellt. Danach werden die Lehrwerke, die analysiert werden sollen, beschrieben.

5.1 Deduktive Lehrwerkanalyse

In dieser Masterarbeit wird bei der Analyse der Lehrwerke eine deduktive Inhaltsanalyse verwendet. Die Inhaltsanalyse ist Anfang des 20. Jahrhunderts entstanden und war damals quantitativ. Als Erweiterung dieser quantitativen Inhaltsanalyse, ist die qualitative Inhaltsanalyse entstanden. Bei der qualitativen Inhaltsanalyse wird die Bildung von Kategorien verwendet; diese Kategorien werden systematisch benutzt. Die qualitative Inhaltsanalyse wird oft auch bei fremdsprachdidaktischen Forschungen von Lehrwerken eingesetzt. Deshalb könnte man das, was in dieser Arbeit erledigt wird, auch eine Lehrwerkanalyse nennen. Innerhalb der qualitativen Inhaltsanalyse befinden sich deduktive und induktive Inhaltsanalysen. Induktiv bedeutet, dass die Kategorien nicht vorab, sondern anhand der Daten gebildet werden. Deduktiv wird in dieser Masterarbeit verwendet und bedeutet, dass die Daten anhand vorab bestimmter Kategorien analysiert werden. Da das Forschungsgebiet bezüglich des kommunikativen Ansatzes schon sehr breit und detailliert ist, ist diese deduktive Inhaltsanalyse möglich. Die Grenzen der Kategorien sollen bei einer deduktiven Inhaltsanalyse scharf und genau sein. Wenn die Grenzen während der Analyse nicht ausreichend scharf und genau zu sein scheinen, könnten sie noch induktiv geändert werden (Burwitz-Melzer & Steininger, 2022).

Wie bereits erwähnt, wird sich diese Masterarbeit mit dem Merkmal *Funktionalität* des kommunikativen Ansatzes in Lehrwerken beschäftigen. Dieses Merkmal wird in Subkomponenten aufgeteilt, so dass es genauer zu analysieren ist. Die Subkomponenten basieren auf die Definition von *Funktionalität* von Rouffet et al. (2022). Die Subkomponenten von *Funktionalität*, die in dieser Masterarbeit analysiert werden sollen, sind:

- Freie Produktion;
- Vorbereitung auf reale Situationen;
- Integration unterschiedlicher Sprachfertigkeiten;
- Authentische Materialien.

Zuerst wird analysiert, wie viele Schreibfertigaufgaben prozentual vorkommen. Die Aufgaben in den Lehrwerken, die in dieser Masterarbeit als Schreibfertigaufgaben gezählt werden, sind die, in denen das Schreiben als Zielfertigkeit eingesetzt wird. Die sprachliche Handlung des Schreibens ist damit der zentrale Aspekt; der Zweck dieser sprachlichen Handlung ist das Produzieren eines Textes.

Nach dieser ersten globalen Analyse werden die Schreibfertigaufgaben anhand des Merkmals *Funktionalität* und seiner oben genannten Subkomponenten detaillierter analysiert. Um zu entscheiden, ob eine Schreibfertigaufgabe dem Merkmal und den Subkomponenten entspricht, sollen die folgenden Fragen mit ‚ja‘ beantwortet werden:

- Funktionalität: Lernt man in der Zielsprache kommunizieren?
- Freie Produktion: Wird gelernt, frei zu schreiben?
- Vorbereitung auf reale Situationen: Wird auf reale Situationen vorbereitet, die die SchülerInnen in ihrem Leben erfahren könnten?
- Integration unterschiedlicher Sprachfertigkeiten: Wird neben Schreibfertigkeit noch eine oder mehrere andere Sprachfertigkeiten in der Aufgabe integriert?
- Authentische Materialien: Werden authentische deutsche Materialien in der Aufgabe verwendet? (könnte auch unterstützend sein)

Die Subkomponenten von *Funktionalität* müssen nicht alle in einer Aufgabe vorkommen, um das Merkmal *Funktionalität* zu erfüllen. Trotzdem wäre es besser, wenn mehrere Subkomponenten vorkommen; das bedeutet, dass eine Aufgabe funktionaler wäre. Unterschiedliche Zusammensetzungen der Subkomponenten könnten in den Aufgaben vorkommen; eine Subkomponente schließt eine andere Subkomponente nicht aus.

5.2 Lehrwerke

Die Deutsch-Lehrwerke, die in dieser Masterarbeit analysiert werden sollen, sind *TrabiTour* und *Neue Kontakte* von Schulbuchverlag Noordhoff. Die beiden Lehrwerke haben unterschiedliche Schwerpunkte. *TrabiTour* hat Landeskunde als Schwerpunkt. Das Ziel ist das Deutsch lernen Spaß macht. Auch sind Variation und Kreativität wichtig. Es gibt in Prinzip keine Bemerkungen über die Sprachfertigkeiten oder Kommunikation (Noordhoff, o. D.-l). *Neue Kontakte* hat die Verwendung von Deutsch als Schwerpunkt. *Neue Kontakte* hat einen eigenen didaktischen Ansatz bezüglich Sprechfertigkeit und Schreibfertigkeit. Die Lernenden können selbst kreativ mit Bausteinen experimentieren. Weiter wird auch Landeskunde im Buch integriert (Noordhoff, o. D.-k).

Die Bücher dieser Lehrwerke, die analysiert werden sollen, sind die Bücher aller Jahrgangsstufen des VWO. Wegen der beschränkten Zeit dieser Masterarbeit wäre es unmöglich, alle Bücher aller Lehrjahre aller Niveaus zu untersuchen. Die Bücher des VWO sind für die Analyse ausgewählt worden, da dieses Niveau die meisten Lehrjahre enthält und damit auch die meisten unterschiedlichen Sprachniveaus umfasst. Eine der Forschungsfragen betrifft die Unterschiede pro Lehrjahr; VWO scheint wegen der vielen Lehrjahre hier sehr geeignet. Die konkreten Bücher von *Neue Kontakte*, die analysiert werden sollen, sind: 1-2 VWO, 3 VWO, 4 VWO, 5 VWO und 6 VWO. Die Bücher von *TrabiTour*, die analysiert werden sollen, sind: 1-2 VWO, 3 VWO, 4 VWO, 5 VWO und 6 VWO. Die genauen Bücher sind im Literaturverzeichnis bei der Primärliteratur zu finden. Insgesamt umfasst die Analyse also zehn Bücher. Manche Bücher bestehen aus Teil A und Teil B. Diese Bücher gehören zusammen, da sie das gleiche Lehrjahr betreffen und die Kapitel aufeinander aufbauen. Sie werden als eine Bucheinheit analysiert. Wenn also über *TrabiTour* 3 VWO gesprochen wird, sind Teil A und B gemeint.

6. Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse dargestellt. Zu Beginn werden die Ergebnisse von *TrabiTour* präsentiert und danach die Ergebnisse von *Neue Kontakte*. Zuerst wird die Analyse der Lehrerhandbücher dargestellt, um anschließend die Ergebnisse der Lehrwerkanalyse zu demonstrieren. Dabei werden anfangs einige zielfertigkeitsorientierten Schreibfertigaufgaben gezeigt und anhand der Kriterien erläutert. Es wird deutlich, wie an die Analyse herangegangen wurde und wie es zu den Ergebnissen gekommen ist.

Während der deduktiven Lehrwerkanalyse wurde klar, dass die Grenze bei der Subkomponente *freie Produktion* noch zu unscharf war. Deshalb wurde diese Grenze induktiv ein bisschen nachgebessert: unter *freie Produktion* wurden Aufgaben gerechnet, bei denen sich die SchülerInnen selbst etwas ausdenken sollen. Es gibt nämlich auch Aufgaben, die auf vorherige Aufgaben aufbauen und stark geleitet sind. Bei diesen Aufgaben könnten die SchülerInnen die Sätze für den Text fast komplett übernehmen. Deshalb wird bei dieser Subkomponente auch auf die schon bekannten Informationen geachtet. Aufgaben, bei denen nicht bereits alle Informationen gegeben sind und die SchülerInnen selbst einigermaßen kreativ sein sollen, werden unter *freie Produktion* gerechnet.

Im Anhang 10.1 *Tabelle der Klassifizierung der Aufgaben* sind alle zielfertigkeitsorientierten Schreibaufgaben mit ihrer Klassifizierung zu finden. Wenn eine Aufgabe einem Merkmal entspricht, wurde ein ‚eins‘ kodiert.

6.1 *TrabiTour*

6.1.1 Lehrerhandbücher

Die Lehrwerke von *TrabiTour* sind im Grunde gleich; sie sind vergleichbar aufgebaut und die gleichen Komponenten (Grammatik, Lesefertigkeit, Hörfertigkeit, etc.) kommen in allen Lehrwerken vor. Deshalb werden jetzt zuerst die relevanten Informationen aus dem Lehrerhandbuch von *TrabiTour* 1-2 VWO dargestellt und danach werden nur die Informationen aus den anderen Lehrerhandbüchern, die abweichend von Lehrjahr 1-2 sind, aufgezeigt. Wenn etwas nicht erneut genannt wird, soll man davon ausgehen, dass es gleich zum *TrabiTour* 1-2 VWO ist. Die genauen Lehrerhandbücher sind im Literaturverzeichnis bei der Primärliteratur zu finden.

TrabiTour 1-2 VWO besteht aus zehn Kapiteln, wovon acht thematisch sind und zwei Projekt-Kapitel. Daneben gibt es am Ende eines Buches ein Bonus-Kapitel. In diesen acht thematischen

Kapiteln kommen die Abschnitte A bis I vor. Am Anfang eines Abschnitts sind die Lernziele zusammen mit den GER-Niveaus und die *can-do-statements* gegeben. Abschnitt E beinhaltet Grammatik und Schreiben, so dass die Grammatik gleich verwendet werden kann, und Abschnitt I beinhaltet nur Schreiben. Nach jedem Kapitel befindet sich eine Lernecke, wo alle Inhalte, die gelernt werden sollen, aufgelistet sind; auch eine Schreibecke, die zu Abschnitt E und I gehört. Das Lehrwerk *TrabiTour 1-2 VWO* beinhaltet insgesamt acht Schreibprüfungen, die bei den thematischen Kapiteln abgelegt werden können. *TrabiTour 3 VWO* unterscheidet sich von *TrabiTour 1-2 VWO*, da es nur sechs statt acht thematischer Kapitel gibt. Deshalb werden auch statt acht nur sechs Schreibprüfungen angeboten. Weiter ist *TrabiTour 3 VWO* gleich zu *TrabiTour 1-2 VWO*.

TrabiTour 4 VWO ist anders als Lehrjahr 1-2 und 3 aufgebaut. Im Buch des viertens Lehrjahres kommen vier thematische Kapitel und ein fünftes optionales Kapitel vor. Alle Kapitel haben einen Abschnitt, der auf Schreiben fokussiert. In diesen Abschnitt wird mit einer einleitenden Aufgabe begonnen. Danach werden die SchülerInnen die Grammatik nochmal wiederholen. Nach der Wiederholung gibt es eine Schreibecke-Aufgabe, wo die SchülerInnen neue Sätze lernen. In der anschließenden Aufgabe können die SchülerInnen diese Sätze verwenden. In den letzten Aufgaben wird freies Schreiben geübt; diese enthalten eine Checkliste und bereiten auf das Goethe-Zertifikat vor. Hinten im Buch befindet sich eine Schreibhilfe, die die wichtigsten Punkte zum formellen und informellen Schreiben darstellt. In *TrabiTour 4 VWO* sind zwei Schreibprüfungen verfügbar. *TrabiTour 5 VWO* ist gleich wie *TrabiTour 4 VWO* aufgebaut.

TrabiTour 6 VWO besteht aus sechs Kapiteln, darunter ein Schreibkapitel. Die Kapitel sind nicht thematisch und bestehen aus CITO-Fragen, die auf die Abschlussprüfungen vorbereiten. Hinter im Buch befindet sich eine Wörterliste-Produktiv, die sich auf den Wortschatz, der oft beim Sprechen und Schreiben vorkommt, fokussiert. *TrabiTour 6 VWO* beinhaltet zwei Schreibprüfungen.

6.1.2 Lehrwerkanalyse

In Abbildung 1 ist eine zielfertigkeitsorientierte Schreibfertigaufgabe aus *TrabiTour 1-2 VWO* zu sehen. Erstens erfüllt diese Aufgabe das Merkmal *Funktionalität*. Die SchülerInnen lernen, wie man einen Text über seine Schule schreiben kann und nachher könnten die SchülerInnen diese Form von Kommunikation selbst. Zweitens entspricht diese Aufgabe nicht der Subkomponente *freie Produktion*. In der Aufgabe steht deutlich, dass die SchülerInnen die Schreibecke benutzen sollen und nur die fettgedruckten Wörter anpassen sollen. Die Aufgabe

ist stark geleitet und die SchülerInnen sollen sich nicht selbst etwas ausdenken, deshalb entspricht die Aufgabe dieser Subkomponente nicht. Drittens erfüllt diese Aufgabe die Subkomponente *reale Situationen*. Die SchülerInnen könnten in ihrem Leben erfahren, dass sie über ihre Schule schreiben sollen. Viertens stimmt diese Aufgabe nicht mit den Subkomponenten *Integration unterschiedlicher Sprachfertigkeiten* und *authentische Materialien* überein. Neben Schreibfertigkeit wird keine andere Sprachfertigkeit in der Aufgabe integriert. Nur Schreibfertigkeit wird von den SchülerInnen erwartet. Auch kommt keine Verwendung von authentischen deutschen Materialien in der Aufgabe vor. Insgesamt werden zwei der fünf Kriterien erfüllt.

35 SCHREIBEN

- A** Nimm ein Blatt Papier und **schreibe** einen Text, in dem du deine Schule beschreibst. **Benutze** dafür alle Sätze aus der Schreibecke I und **lasse** die fett gedruckten Wörter an. **Schreibe** auch drei Dinge **auf**, die nicht stimmen (*kloppen*). Wenn du zum Beispiel Deutsch schwierig findest, kannst du schreiben: "Deutsch finde ich nicht schwierig!" **Achte auf** die Rechtschreibung (*spelling*), die muss korrekt sein! Danach liest ein Mitschüler oder eine Mitschülerin deinen Text. Kann er oder sie die drei falschen Behauptungen entdecken?
- B** Wie lief's? **Fülle** erst das Feedbackformular für dich selbst **aus**. **Tausche** danach dein Buch mit deinem Mitschüler oder deiner Mitschülerin und **beurteile**, wie er oder sie den Text geschrieben hat.

	volgens mijzelf:	volgens mijn klasgenoot:
alle zinnen uit de Schreibecke gebruikt	😊 😐 😞	😊 😐 😞
drie foute beweringen opgeschreven	😊 😐 😞	😊 😐 😞
spelling is correct	😊 😐 😞	😊 😐 😞
top		
tip		

Abbildung 1: Aufgabe TrabiTour 1-2 VWO

In Abbildung 2 ist ein Beispiel von einer zielfertigkeitsorientierten Schreibfertigaufgabe aus *TrabiTour 3 VWO* gegeben. Erstens wird das Merkmal *Funktionalität* erfüllt. Die SchülerInnen lernen, wie sie schriftlich auf eine Nachricht reagieren könnten, und hiernach könnten die SchülerInnen diese Kommunikation selbst. Zweitens wird den Subkomponente *freie Produktion* entsprochen. Die SchülerInnen könnten die Schreibecke verwenden, aber diesmal ist sie nur zur Unterstützung; sie sollen ihre eigene Meinung formulieren. Auch wird in der Aufgabe die Voraussetzung ‚denke dir selbst noch zwei eigene Sätze aus‘ gefordert.

In Abbildung 3 ist ein Beispiel von einer zielfertigkeitsorientierten Schreibfertigaufgabe aus *TrabiTour 6 VWO* gegeben. Erstens wird das Merkmal *Funktionalität* erfüllt. Die SchülerInnen lernen, wie sie eine E-Mail schreiben könnten und wie sie um Informationen fragen sollten. Hiernach könnten die SchülerInnen diese Form der Kommunikation selbst anwenden. Zweitens wird der Subkomponente *freie Produktion* entsprochen. Gegeben wird, was in der E-Mail vorkommen soll, aber die SchülerInnen sollen selbst entscheiden, wie sie diese Information in der E-Mail formulieren. Drittens erfüllt diese Aufgabe die Subkomponente *reale Situationen*. Sich über etwas informieren, wovon die Informationen noch nicht ausreichend deutlich sind, ist eine realistische Situation, die die SchülerInnen in ihrem Leben wahrscheinlich mehrmals erfahren werden. Viertens wird nicht mit der Subkomponente *Integration unterschiedlicher Sprachfertigkeiten* übereingestimmt. Nur Schreibfertigkeit wird von den SchülerInnen gefordert; keine andere Sprachfertigkeit kommt vor, die die SchülerInnen verwenden sollen. Fünftens wird den Subkomponente *authentische Materialien* auch nicht entsprochen; es gibt keine authentischen Materialien, die bei dieser Aufgabe verwendet werden. Insgesamt werden drei der fünf Kriterien erfüllt.

Aufgabe

9

Situation

Du möchtest deine Deutschkenntnisse verbessern und hast preiswerte Sprachkurse an der *DeutschAkademie* in Wien gefunden. Doch du konntest im Internet nicht alle nötigen Informationen finden.

- a Schreibe der *DeutschAkademie* eine E-Mail von ungefähr 150 Wörtern und stelle deine Fragen. Verarbeite Folgendes:
- Anhef; schrijf de reden van je mail;
 - stel vragen over de niveaubepaling van jouw talenkennis, de grootte van de groep en de inhoud van de cursus;
 - stel vragen over activiteiten naast de cursus, bijvoorbeeld excursies en bezoeken aan musea, theater, andere groepsactiviteiten;
 - vraag naar het totale kostenplaatje van de cursus en overige activiteiten;
 - vraag of de *DeutschAkademie* kan adviseren bij het vinden van een geschikt onderkomen;
 - sluit passend af.

Hilfestellung Voor formele e-mails gelden grotendeels dezelfde regels als voor brieven. Herhaal deze regels in het *Nachschlageteil Schreiben* op bladzijde 139.

- b Controleer je E-Mail anhand der *checklijst schrijven* auf Seite 138. Verbessere deine Fehler.

Hilfestellung In deze brief moet je veel verschillende vragen stellen. Let op dat je deze niet in één lange zin verwerkt, maar dat je overzichtelijke, korte zinnen maakt. Op deze manier voorkom je fouten en is het voor de lezer veel duidelijker wat je wilt weten. Controleer je brief hierop en deel lange zinnen zo nodig op in tweeën.

Abbildung 3: Aufgabe *TrabiTour 6 VWO*

Die meisten Schreibfertigaufgaben sind bei *TrabiTour* in den Schreibfertigaufgabenabschnitten zu finden; trotzdem nicht alle. In diesen Schreibfertigaufgabenabschnitten sind nicht alle Schreibfertigaufgaben auf Schreiben als Zielfertigkeit orientiert. Nur die zielfertigaufgabenorientierten Schreibfertigaufgaben werden analysiert. In anderen Abschnitten kommt ab und zu auch noch eine zielfertigaufgabenorientierte Schreibfertigaufgabe vor. In Tabelle 1 ist zu sehen, dass bei *TrabiTour* die Anzahl der zielfertigaufgabenorientierten Schreibfertigaufgaben pro Lehrjahr zunimmt (TT 1-2 V; TT 3 V; TT 5 V). Allerdings tritt bei TT 6 V eine Abnahme auf.

Wie in Tabelle 1 zu betrachten ist, ist das Merkmal *Funktionalität* bei den Schreibfertigaufgaben aller Lehrjahre 100% (TT 1-2 V; TT 3 V; TT 4 V; TT 5 V; TT 6 V). Die Subkomponente *freie Produktion* ist im Lehrjahr 1-2 nur 25% (TT 1-2 V) und steigt danach über die Lehrjahre schnell zu 100% (TT 3 V; TT 4 V; TT 5 V; TT 6 V). Die Subkomponente *reale Situationen* liegt bei allen Lehrjahren von *TrabiTour* bei ungefähr 92% (TT 1-2 V; TT 3 V; TT 4 V; TT 5 V; TT 6 V). Die Häufigkeit der Subkomponente *unterschiedliche Sprachfertigkeiten* variiert sehr stark. Bei TT 1-2 V liegt der Prozentanteil bei 25%, bei TT 3 V bei 15,38%, bei TT 4 V bei 50%, bei TT 5 V bei 37,50% und bei TT 6 V bei 56,25%. Bei der Subkomponente *Authentizität* sind die Ergebnisse so unterschiedlich wie bei den *unterschiedlichen Sprachfertigkeiten*. Der Prozentanteil von TT 1-2 V liegt bei 30%, TT 3 V liegt bei 19,23%, TT 4 V liegt bei 50%, TT 5 V liegt bei 40,63% und TT 6 V liegt bei 62,50%. Die Anzahl erfüllter Kriterien ist wieder so unterschiedlich wie *unterschiedliche Sprachfertigkeiten* und *authentische Materialien*: TT 1-2 V liegt auf 25%, TT 3 V auf 19,23%, TT 4 V auf 50%, TT 5 V auf 37,50% und TT 6 V auf 62,50%.

Weitere Punkte, die bei der Lehrwerkanalyse aufgefallen sind, sind unter anderem die Kreativität bei der Schreibfertigaufgaben; die Situationen sind sehr originell, aber nicht immer realistisch. Auch soll im TT 1-2 V, wie in Abbildung 1 zu erkennen ist, die Schreibecke tatsächlich verwendet werden und ist kein optionales Hilfsmittel; es steht sogar in der Checkliste bei den Schreibfertigaufgaben und nur die fettgedruckten Wörter sollen angepasst werden. Ab Lehrjahr 3 wird die Schreibecke mehr als Unterstützung und Inspiration eingesetzt. Daneben kann man bei den Aufgaben von *TrabiTour* authentische Quellen aus dem Internet benutzen. Schließlich wird meistens Lesen und manchmal Hören verwendet, wenn Schreibfertigkeit mit einer anderen Sprachfertigkeit kombiniert wurde.

Tabelle 1: Ergebnisse der Analyse von TrabiTour

	Gesamtzahl der Aufgaben	Anzahl der Schreibfertigaufgaben	Schreibfertigkeit					Mindestens 4 der 5 Kriterien erfüllt
			Funktionalität	Freie Produktion	Reale Situationen	Unterschiedliche Sprachfertigkeiten	Authentizität	
TT 1-2 V	379	20	20	5	18	5	6	5
(%)	(100%)	(5,28%)	(100%)	(25%)	(90%)	(25%)	(30%)	(25%)
TT 3 V	288	26	26	25	25	4	5	5
(%)	(100%)	(9,03%)	(100%)	(96,15%)	(96,15%)	(15,38%)	(19,23%)	(19,23%)
TT 4 V	306	28	28	27	27	14	14	14
(%)	(100%)	(9,15%)	(100%)	(96,43%)	(96,43%)	(50%)	(50%)	(50%)
TT 5 V	300	32	32	32	30	12	13	12
(%)	(100%)	(10,67%)	(100%)	(100%)	(93,75%)	(37,50%)	(40,63%)	(37,50%)
TT 6 V	187	16	16	16	13	9	10	10
(%)	(100%)	(8,56%)	(100%)	(100%)	(81,25%)	(56,25%)	(62,50%)	(62,50%)

6.2 Neue Kontakte

6.2.1 Lehrerhandbücher

Für die Lehrwerke von *Neue Kontakte* gilt das Gleiche wie für die Lehrwerke von *TrabiTour*: Die Lehrwerke der Methode sind im Grunde vergleichbar; sie sind übereinstimmend aufgebaut und die gleichen Komponenten (Grammatik, Lesefertigkeit, Hörfertigkeit, etc.) kommen in allen Lehrwerken vor. Deshalb wird zuerst *Neue Kontakte* 1-2 VWO dargestellt und danach nur die Unterschiede pro Lehrjahr. Wenn etwas also in einem höheren Lehrjahr nicht erwähnt wird, gibt es bezüglich dieses Aspekts keine Unterschiede. Die genauen Lehrerhandbücher sind im Literaturverzeichnis bei der Primärliteratur zu finden.

Neue Kontakte 1-2 VWO besteht aus zehn thematischen Kapiteln. Die Kapitel 1, 6 und 10 sind kürzere Kapitel. Die kürzeren Kapitel haben die Abschnitte A bis E und keinen Abschnitt spezifisch für Schreiben. Die längeren Kapitel enthalten die Abschnitte A bis H, wobei Abschnitt G Schreiben ist. Ein Schreiben-Abschnitt fängt mit einer Aufgabe an, bei der nützliche Schreibsätze gelernt werden. Danach wird mit diesen Sätzen geübt, um sie schließlich in einer Aufgabe mit Checkliste anzuwenden. Auch enthält der Abschnitt ein Diktat, bei dem die SchülerInnen mit Rechtschreibung üben. Am Anfang eines Abschnitts sind die Lernziele, die GER-Niveaus und die *can-do-statements* dargestellt. In *Neue Kontakte* 1-2 VWO sind keine Schreibprüfungen verfügbar.

Neue Kontakte 3 VWO enthält sechs thematische Kapitel. Die Kapitel sind gleich aufgebaut wie die längeren Kapitel in *Neue Kontakte 1-2 VWO*. In der Online-Umgebung sind vorbereitende Schreibaufgaben zum Goethe-Zertifikat zu finden; die SchülerInnen lernen freier Schreiben als in den Aufgaben des Lehrwerks. Die Goethe-Aufgaben sind optional. Daneben enthält *Neue Kontakte 3 VWO* drei Schreibprüfungen.

Neue Kontakte 4 VWO besteht aus vier thematischen Kapiteln, wobei die Kapitel in zwei gleichen Teilen aufgeteilt sind. Diese Kapitel haben die Abschnitte A bis J, wovon E und J auf Schreiben fokussiert sind. Daneben umfasst es noch zwei Literatur-Kapitel und zwei Online-Geschichte-Kapitel. In der Online-Umgebung befinden sich auch wieder Goethe-Aufgaben und diesmal auch eine vorbereitende Goethe-Prüfung. Auch sind zwei Schreibprüfungen mit je einer Version A und B verfügbar. *Neue Kontakte 5 VWO* ist genauso wie *Neue Kontakte 4 VWO* aufgebaut. Der Unterschied ist, dass jetzt vier Literatur-Kapitel und drei Online-Geschichte-Kapitel vorkommen.

Neue Kontakte 6 VWO enthält ein thematisches Kapitel, das gleich wie die thematischen Kapitel von Lehrjahr 4 und 5 aufgebaut ist. Neben diesem thematischen Kapitel kommen noch vier Abschlusstraining-Kapitel vor, die jeweils auf eine Sprachfertigkeit fokussiert sind; Schreibfertigkeit hat auch ihr eigenes Kapitel. In den Abschlusstraining-Kapitel befinden sich Theorie, Aufgaben, Hilfestellungen und ein Teil mit Beispielen und Hilfen. Das Abschlusstraining-Kapitel von Schreibfertigkeit fokussiert sich auf die folgenden Textsorten: Kurzberichte, informelle Korrespondenz, formelle Korrespondenz und Kommentare. Danach treten noch fünf Literatur-Kapitel und drei Online-Geschichte-Kapitel auf. Auch kommen online wieder Goethe-Aufgaben und eine vorbereitende Goethe-Prüfung vor. Schließlich ist eine Schreibprüfung in einer A und B Version verfügbar.

6.2.2 Lehrwerkanalyse

In Abbildung 4 ist eine zielfertigkeitsorientierte Schreibfertigaufgabe aus *Neue Kontakte 1-2 VWO* zu sehen. Erstens erfüllt diese Aufgabe das Merkmal *Funktionalität*. Die SchülerInnen lernen, wie man bei Textnachrichten kommuniziert. Anschließend könnten die SchülerInnen das Kommunizieren bei Textnachrichten selbständig. Zweitens entspricht die Aufgabe nicht der Subkomponente *freie Produktion*. In der Aufgabe wird gesagt, dass die SchülerInnen die vorherigen Aufgaben und die Checkliste benutzen sollen; hier stehen schon die kompletten Sätze, die die SchülerInnen in der Aufgabe verwenden könnten. Die SchülerInnen sollen sich also nicht unbedingt selbst etwas ausdenken und daher ist es keine

freie Produktion. Drittens erfüllt die Aufgabe die Subkomponente *reale Situationen*. Die Situation, über sich selbst bei Textnachrichten kommunizieren, ist sehr real und könnte sowohl bei einem Austausch als auch bei anderen Situationen vorkommen. Viertens stimmt diese Aufgabe mit den Subkomponenten *Integration unterschiedlicher Sprachfertigkeiten* und *authentische Materialien* überein. Da die SchülerInnen auf Textnachrichten antworten sollen, sind schon die Textnachrichten des Austauschpartners gegeben. Hierdurch wird auch die Sprachfertigkeit Lesen von den SchülerInnen gefordert und erfüllt die Aufgabe die Subkomponente *Integration unterschiedlicher Sprachfertigkeiten*. Die Textnachrichten sind authentische deutschsprachige Materialien und entsprechen damit der Subkomponente *authentische Materialien*. Insgesamt werden in dieser Schreibfertigaufgabe vier der fünf Kriterien erfüllt.

49 Nachrichten schreiben

a Bearbeite die Aufgabe. Benutze die vorigen Aufgaben und die Checkliste.

Situation: Deine Schule organisiert einen Austausch. Dein Partner / deine Partnerin möchte wissen, wer du bist.

Aufgabe: Reagiere auf die Fragen in den Textnachrichten. Antworte in ganzen Sätzen.

Hallo! Wir machen den Austausch zusammen – toll! Wie heißt du?	_____
Und wie alt bist du?	_____
Übrigens, wo wohnst du, und wo genau liegt das?	_____ _____
Cool! Hast du eigentlich Geschwister? Wenn ja, wie alt sind sie?	_____ _____
Und wie sind deine Eltern so?	_____ _____
Klingt nett! Tschüss!	_____ _____

b Ergänze die Checkliste.

CHECKLISTE	ja	nein
Ich kann die Regeln für die Großbuchstaben anwenden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe Informationen über mich selbst aufgeschrieben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe mindestens 50 Wörter geschrieben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abbildung 4: Aufgabe Neue Kontakte 1-2 VWO

In Abbildung 5 ist ein Beispiel von einer zielfertigkeitsorientierte Schreibfertigaufgabe aus *Neue Kontakte 4 VWO* gegeben. Erstens wird das Merkmal *Funktionalität* erfüllt. Die SchülerInnen lernen einen Text, worin sie ihre eigene Meinung äußern, zu schreiben. Nach dieser Aufgabe sollten die SchülerInnen diese Form von schriftlicher Kommunikation selbst verwenden könnten. Zweitens wird der Subkomponente *freie Produktion* entsprochen. Die SchülerInnen sollen selbst eine Band wählen und ihre eigene Meinung dazu äußern. Auch können sie die Sätze nicht einfach übernehmen. Drittens stimmt diese Aufgabe mit der Subkomponente *reale Situation* überein; eine Meinung über eine Veranstaltung zu äußern, bei der man gewesen ist, ist eine reale Situation, die die SchülerInnen in ihrem Leben erfahren könnten. Viertens erfüllt diese Aufgabe die Subkomponente *Integration unterschiedlicher Sprachfertigkeiten* und *authentische Materialien* nicht. In dieser Aufgabe wird nur Schreibfertigkeit von den SchülerInnen gefordert. Auch gibt es keine authentischen Materialien, die verwendet werden. Insgesamt werden bei dieser Aufgabe drei der fünf Kriterien erfüllt.

Aufgabe

33

Situation:
Stell dir vor, dass du im 'Kunstrasen' in Bonn auf einem Konzert deiner Lieblingsband oder deines Lieblingskünstlers warst. Nach dem Konzert schreibst du einen Fan-Report.

- 1 Schreibe einen Fan-Report von mindestens 100 Wörtern. Verarbeite folgende Punkte:
 - Geef een beoordeling en een titel;
 - schrijf naar welke band of artiest je bent geweest en hoe je het vond;
 - beschrijf drie positieve aspecten van het optreden;
 - beschrijf twee negatieve aspecten van het optreden;
 - schrijf een slot met een conclusie.
- 2 Arbeidet zu zweit. Besprecht eure Fan-Reporte miteinander. Achtet auf folgende Punkte:

Inhalt	1 Zijn alle punten van de opdracht correct verwerkt?
	2 Zijn er voldoende woorden gebruikt?
Grammatik	3 Zijn de werkwoorden juist vervoegd? Let vooral op de vormen in de verleden tijd.

Abbildung 5: Aufgabe *Neue Kontakte 4 VWO*

In Abbildung 6 ist ein Beispiel von einer funktionalen Aufgabe aus *Neue Kontakte 6 VWO* zu sehen. Erstens wird das Merkmal *Funktionalität* erfüllt; die SchülerInnen lernen, wie sie auf Forumsbeiträge reagieren sollen. Hiernach können sie selbständig auf Forumsbeiträge reagieren und beherrschen diese Form der Kommunikation. Zweitens wird der Subkomponente *freie Produktion* entsprochen. Die SchülerInnen sollen sich selbst eine Reaktion, Argumente und Stellungnahme ausdenken; die Sätze können die SchülerInnen nicht einfach übernehmen. Drittens wird die Subkomponente *reale Situationen* erfüllt. Auf einen Bericht von jemand anderem zu reagieren und eine Meinung zu äußern ist eine reale Situation, die die SchülerInnen erfahren könnten. Viertens wird der Subkomponente *Integration unterschiedlicher*

Sprachfertigkeiten ebenfalls entsprochen. Die SchülerInnen sollen zuerst die Forumsbeiträge lesen, um darauf reagieren zu können; dabei wird die Lesefertigkeit angesprochen. Fünftens wird auch die Subkomponente *authentische Materialien* angesprochen. Die Forumsbeiträge sind authentisch. Insgesamt werden alle Kriterien erfüllt.

Aufgabe

14

Situation

Du liest auf der Website *Fluter.de* die folgenden Forumsbeiträge zum Thema *Schokosteuer*. Du beschließt, einen Beitrag zum Thema zu schreiben.

- 1 Schreibe einen Forumsbeitrag zum Thema *Schokosteuer* von ungefähr 100 Wörtern. Verarbeite Folgendes:
 - Ga in op de forumbijdrages van Leroy en Leon;
 - noem twee argumenten voor en twee tegen de *Schokosteuer*;
 - neem stelling.
- 2 Controleer je Forumbeitrag mit der *checklijst schrijven* auf Seite 138. Verbessere deine Fehler.

Forum: Schokosteuer – Ja oder nein?



Leroy: Also mal bitte kurz die Hyperventilation einstellen, tief durchatmen und mitdenken. Es geht nicht darum, zucker- und fetthaltige Lebensmittel zu verbieten. Schokoriegel, Chips, Sahnetorte, Eis, all das gäbe es auch weiterhin zu kaufen. Eine solche Steuer würde lediglich bedeuten, dass stark zucker- und fetthaltige Lebensmittel teurer würden. Es ist ein Schubs in die richtige Richtung. Ein Anreiz, der ein erwünschtes Verhalten begünstigt.



Leon: Natürlich bin ich dagegen, denn die ganze Idee ist absolut bevormundend. Die Politik soll mir vorschreiben, wie ich mich zu ernähren habe? Dass wir das überhaupt diskutieren müssen! Eine Strafsteuer auf vermeintlich ungesunde Lebensmittel schränkt uns nicht nur in unserer persönlichen Freiheit ein. Wie eine solche Steuer aussehen sollte, ist nicht vernünftig regelbar. In Ernährungsfragen ist oft auch gar nicht so eindeutig, was vernünftig ist und was nicht.

Nach: www.fluter.de

Abbildung 6: Aufgabe Neue Kontakte 6 VWO

Die meisten Schreibfertigaufgaben sind bei *Neue Kontakte* auch in den Schreibfertigaufgabenabschnitten zu finden. Auch in diesen Schreibfertigaufgabenabschnitten sind nicht alle Schreibfertigaufgaben zielfertigaufgabenorientiert. Andere zielfertigaufgabenorientierten Schreibfertigaufgaben waren in anderen Abschnitten zu finden. In Tabelle 2 ist zu sehen, dass bei *Neue Kontakte* die Anzahl der zielfertigaufgabenorientierten Schreibfertigaufgaben, außer NK 1-2 V, pro Lehrjahr zunimmt (NK 3 V; NK 4 V; NK 5 V; NK 6 V).

In Tabelle 2 ist zu bemerken, dass das Merkmal *Funktionalität* bei allen Lehrjahren bei 100% liegt (NK 1-2 V; NK 3 V; NK 4 V; NK 5 V; NK 6 V). Die Subkomponente *freie Produktion* fängt in Lehrjahr 1-2 mit 30% an und steigert sich dann jedes Lehrjahr weiter bis 100% in Lehrjahr 6 (NK 1-2 V; NK 3 V; NK 4 V; NK 5 V; NK 6 V). Die Subkomponente *reale Situationen* ist bei *Neue Kontakte* bei allen Lehrjahren 100% (NK 1-2 V; NK 3 V; NK 4 V; NK

5 V; NK 6 V). Die Subkomponenten *unterschiedliche Sprachfertigkeiten* und *Authentizität* haben beide sehr unterschiedliche Prozentanteile in allen Lehrjahren; sie variieren zwischen 33,33% und 66,67%; das gleiche gilt für die Anzahl der erfüllten Kriterien (NK 1-2 V; NK 3 V; NK 4 V; NK 5 V; NK 6 V).

Tabelle 2: Ergebnisse der Analyse von *Neue Kontakte*

	Gesamtzahl der Aufgaben	Anzahl der Schreibaufgaben	Schreibfertigkeit					Mindestens 4 der 5 Kriterien erfüllt
			Funktionalität	Freie Produktion	Reale Situationen	Unterschiedliche Sprachfertigkeiten	Authentizität	
NK 1-2 V	485	10	10	3	10	4	5	4
(%)	(100%)	(2,06%)	(100%)	(30%)	(100%)	(40%)	(50%)	(40%)
NK 3 V	367	6	6	3	6	2	2	2
(%)	(100%)	(1,63%)	(100%)	(50%)	(100%)	(33,33%)	(33,33%)	(33,33%)
NK 4 V	305	9	9	6	9	6	6	6
(%)	(100%)	(2,95%)	(100%)	(66,67%)	(100%)	(66,67%)	(66,67%)	(66,67%)
NK 5 V	291	9	9	8	9	5	5	5
(%)	(100%)	(3,09%)	(100%)	(88,89%)	(100%)	(55,56%)	(55,56%)	(55,56%)
NK 6 V	174	20	20	20	20	10	10	10
(%)	(100%)	(11,49%)	(100%)	(100%)	(100%)	(50%)	(50%)	(50%)

Außerdem ist bei der Lehrwerkanalyse aufgefallen, dass wenn bei einer Aufgabe mehrere Sprachfertigkeiten kombiniert wurden, die neben der Schreibfertigkeit fast immer die Lesefertigkeit gefordert wurde, indem zusätzlich ein deutscher Text gegeben war. Daneben war auffällig, dass bei NK 4 V in jedem Kapitel zuerst eine Schreibaufgabe erledigt wurde, die nicht sehr frei war und später immer noch eine freie Schreibaufgabe. Schließlich wurde in NK 6 V kaum noch Grammatik oder Wortschatz geübt, wodurch der Fokus sehr stark auf die Sprachfertigkeiten, unter anderem Schreibfertigkeit, lag.

6.3 Vergleich

Bei der Analyse der Lehrerhandbücher wurden einige Unterschiede und Übereinstimmungen zwischen den Lehrwerken wahrgenommen. Die meisten Unterschiede sind in der Unterstufe zu bemerken. Erstens hat *TrabiTour* eine spezifische Schreibecke, während *Neue Kontakte* keine Schreibecke enthält. Zweitens hat *TrabiTour* in jedem Kapitel in der Unterstufe zwei Abschnitte der Schreibfertigkeit gewidmet; *Neue Kontakte* hat dahingegen nur einen oder keinen Abschnitt mit diesem Fokus. Drittens enthält *TrabiTour* in der Unterstufe mehr Schreibprüfungen als *Neue Kontakte*. Viertens bietet *Neue Kontakte* schon ab Lehrjahr 3 Goethe-Aufgaben an und *TrabiTour* ab Lehrjahr 4.

Die meisten Übereinstimmungen sind in der Oberstufe zu finden. Erstens befinden sich in beiden Lehrwerken jeweils zwei Schreibfertigungsabschnitte pro Kapitel. Zweitens sieht der Aufbau der Schreibfertigungsaufgaben in den Schreibfertigungskapiteln auch ähnlich aus. Drittens stimmen die Bücher des sechsten Lehrjahres miteinander überein. Sie haben beide Abschlusskapitel und ein spezifisches Kapitel für Schreibfertigkeit.

Bei der Lehrwerkanalyse wurden auch einige Übereinstimmungen und Unterschiede beobachtet. Diese Beobachtungen sind in Tabelle 3 zu betrachten. Erstens hat *TrabiTour* einen viel größeren Prozentanteil zielfertigkeitsorientierter Schreibfertigungsaufgaben als *Neue Kontakte* (NK 1-2 V; NK 3 V; NK 4 V; NK 5 V; TT 1-2 V; TT 3 V; TT 4 V; TT 5 V). Die einzige Ausnahme ist Lehrjahr 6, dabei hat *Neue Kontakte* einen größeren Prozentanteil (NK 6 V; TT 6 V). Zweitens enthalten die zielfertigkeitsorientierten Schreibfertigungsaufgaben sowohl von *TrabiTour* als auch von *Neue Kontakte* in allen Jahren eine Punktzahl von 100% auf *Funktionalität* (NK 1-2 V; NK 3 V; NK 4 V; NK 5 V; NK 6 V; TT 1-2 V; TT 3 V; TT 4 V; TT 5 V; TT 6 V). Drittens wird sowohl bei *TrabiTour* als auch bei *Neue Kontakte* die *freie Produktion* pro Lehrjahr aufgebaut. Dieser Anstieg geht bei *TrabiTour* aber schneller als bei *Neue Kontakte*. Beide enden jedoch mit 100% (NK 1-2 V; NK 3 V; NK 4 V; NK 5 V; NK 6 V; TT 1-2 V; TT 3 V; TT 4 V; TT 5 V; TT 6 V). Viertens hat *Neue Kontakte* bei der Subkomponente *reale Situationen* überall einen Prozentanteil von 100% (NK 1-2 V; NK 3 V; NK 4 V; NK 5 V; NK 6 V). Bei *TrabiTour* dahingegen war der Prozentanteil ein bisschen niedriger mit rund 92% (TT 1-2 V; TT 3 V; TT 4 V; TT 5 V; TT 6 V). Fünftens gab es sowohl bei *TrabiTour* als auch bei *Neue Kontakte* keine eindeutigen Prozentanteile bei den Subkomponenten *unterschiedliche Sprachfertigkeiten* und *Authentizität*. Die Ergebnisse sind bei beiden sehr unterschiedlich und variieren zwischen 15,38% und 66,67% (NK 1-2 V; NK 3 V; NK 4 V; NK 5 V; NK 6 V; TT 1-2 V; TT 3 V; TT 4 V; TT 5 V; TT 6 V).

Pro Lehrjahr bestehen auch einige Unterschiede und Übereinstimmungen, die in Tabelle 3 zu sehen sind. Erstens wächst der Anteil der Schreibfertigungsaufgaben, außer TT 6 V, über die Lehrjahre (NK 1-2 V; NK 3 V; NK 4 V; NK 5 V; NK 6 V; TT 1-2 V; TT 3 V; TT 4 V; TT 5 V). Zweitens ist der Anteil *Funktionalität* und *reale Situationen* über die Lehrjahre gleich und ändert sich nicht (NK 1-2 V; NK 3 V; NK 4 V; NK 5 V; NK 6 V; TT 1-2 V; TT 3 V; TT 4 V; TT 5 V; TT 6 V). Drittens wächst der Anteil Schreibfertigungsaufgaben mit *freier Produktion* auch über die Lehrjahre (NK 1-2 V; NK 3 V; NK 4 V; NK 5 V; NK 6 V; TT 1-2 V; TT 3 V; TT 4 V; TT 5 V; TT 6 V).

Tabelle 3: Ergebnisse der kompletten Analyse

	Gesamtzahl der Aufgaben	Anzahl der Schreibfertigungs- aufgaben	Schreibfertigkeit					
			Funktionalität	Freie Produktion	Reale Situationen	Unterschiedliche Sprachfertigkeiten	Authentizität	Mindestens 4 der 5 Kriterien erfüllt
NK 1-2 V (%)	485 (100%)	10 (2,06%)	10 (100%)	3 (30%)	10 (100%)	4 (40%)	5 (50%)	4 (40%)
NK 3 V (%)	367 (100%)	6 (1,63%)	6 (100%)	3 (50%)	6 (100%)	2 (33,33%)	2 (33,33%)	2 (33,33%)
NK 4 V (%)	305 (100%)	9 (2,95%)	9 (100%)	6 (66,67%)	9 (100%)	6 (66,67%)	6 (66,67%)	6 (66,67%)
NK 5 V (%)	291 (100%)	9 (3,09%)	9 (100%)	8 (88,89%)	9 (100%)	5 (55,56%)	5 (55,56%)	5 (55,56%)
NK 6 V (%)	174 (100%)	20 (11,49%)	20 (100%)	20 (100%)	20 (100%)	10 (50%)	10 (50%)	10 (50%)
TT 1-2 V (%)	379 (100%)	20 (5,28%)	20 (100%)	5 (25%)	18 (90%)	5 (25%)	6 (30%)	5 (25%)
TT 3 V (%)	288 (100%)	26 (9,03%)	26 (100%)	25 (96,15%)	25 (96,15%)	4 (15,38%)	5 (19,23%)	5 (19,23%)
TT 4 V (%)	306 (100%)	28 (9,15%)	28 (100%)	27 (96,43%)	27 (96,43%)	14 (50%)	14 (50%)	14 (50%)
TT 5 V (%)	300 (100%)	32 (10,67%)	32 (100%)	32 (100%)	30 (93,75%)	12 (37,50%)	13 (40,63%)	12 (37,50%)
TT 6 V (%)	187 (100%)	16 (8,56%)	16 (100%)	16 (100%)	13 (81,25%)	9 (56,25%)	10 (62,50%)	10 (62,50%)

7. Diskussion

In diesem Diskussionskapitel wird zuerst die Untersuchung dieser Masterarbeit ausgewertet; die Stärken und Schwächen der Studie werden besprochen. Zweitens werden die Ergebnisse interpretiert und Implikationen gegeben. Schließlich werden noch Anregungen für die weitere Forschung diskutiert.

Da schon viel Literatur über den kommunikativen Ansatz verfügbar war, konnte eine deduktive Lehrwerkanalyse durchgeführt werden. Während dieser Analyse konnten induktiv noch Änderungen zu dieser Analyse erledigt werden. Wegen dieser Möglichkeit würde sich die Validität dieser Studie erhöhen. Die Kategorien der Analyse waren deutlich und die Kriterien waren entweder deutlich oder konnten nachgebessert werden.

Wegen der beschränkten Zeit dieser Masterarbeit, war eine Analyse nur bei einer begrenzten Anzahl an Lehrwerken möglich. Die Lehrwerke, die jetzt analysiert sind, sind von VWO, da sie die meisten Lehrjahre und damit auch die meisten Niveaus enthalten. Auch wurde durch diese beschränkte Zeit nur das Schreiben als Zielfertigkeit analysiert. Das Schreiben als Mittlerfertigkeit wurde in dieser Studie ignoriert.

In dieser Studie wurde untersucht, wie Schreibfertigkeit, anhand des Merkmals *Funktionalität* des kommunikativen Ansatzes, in Lehrwerken angeboten wird. Zuerst wurde deutlich, dass die Lehrwerke von *TrabiTour* mehr zielfertigkeitsorientierte Schreibfertigaufgaben als die Lehrwerke von *Neue Kontakte* enthalten. Die Hypothese stimmt hiermit nicht überein; aufgrund der Schwerpunkte der Lehrwerke, wurde erwartet, dass *Neue Kontakte* mit Kommunikation als Schwerpunkt mehr zielfertigkeitsorientierte Schreibfertigaufgaben als *Trabitour* mit Landeskunde als Schwerpunkt enthielte (Noordhoff, o. D.-k; Noordhoff, o. D.-l). Daneben nimmt in Prinzip der Prozentanteil zielfertigkeitsorientierter Schreibfertigaufgaben mit den Lehrjahren zu. Diese Zunahme wurde von Kaal (2018) erwartet, da sie gesagt hat, dass in der Unterstufe, im Gegensatz zur Oberstufe, die Aufmerksamkeit mehr auf Grammatik und Wortschatz gerichtet werde. Die Hypothese stimmt hiermit überein. Auch wurde eine eventuelle Abnahme von Schreibfertigaufgaben im letzten Lehrjahr erwartet; das stimmt mit *TrabiTour* überein. De Graaff (2018), Rouffet (2020) und Rouffet et al. (2022) haben von *teaching-to-the-test* gesprochen, wobei im Unterricht nur von den SchülerInnen gefordert wird, was abgeprüft werden soll. Da im letzten Lehrjahr das CSE (zentrale schriftliche Abschlussprüfung) zentral steht, in dem nur Lesefertigkeit abgeprüft wird, könnte eine Abnahme von Schreibfertigaufgaben eine Folge sein (De Graaff, 2018).

Mit Blick auf die *Funktionalität* wird deutlich, dass alle zielfertigkeitsorientierten Schreibfertigaufgaben der Lehrwerke 100% funktional sind. Es könnte sein, dass dieses Ergebnis durch die Selektion von Schreibfertigaufgaben entstanden ist. Nur zielfertigkeitsorientierte Schreibfertigaufgaben sind verwendet. Es könnte sein, dass wenn auch mittelfertigkeitsorientierte Schreibfertigaufgaben benutzt wurden, die *Funktionalität* nicht 100% sein würde. Die Hypothese war, dass *Funktionalität* häufiger bei *Neue Kontakte* als bei *TrabiTour* vorkomme. Diese Hypothese stimmt also nicht ganz mit der Realität überein. Auch wurde erwartet, dass in den höheren Lehrjahren *Funktionalität* häufiger als in den niedrigen Lehrjahren vorkomme. Auch diese Hypothese ist nicht korrekt. Diese Erwartungen waren beide auch auf die Behauptung von Kaal (2018), dass in der Oberstufe mehr Aufmerksamkeit für die Sprachfertigkeiten sein würde, und die Schwerpunkte der Lehrwerke basiert (Noordhoff, o. D.-k; Noordhoff, o. D.-l).

Bei der Subkomponente *freie Produktion* haben *Neue Kontakte* und *TrabiTour* vergleichbare Ergebnisse. Die *freie Produktion* in *Neue Kontakte* baut sich ein bisschen langsamer auf als in *TrabiTour*, aber am Ende erreichen sie beide 100% *freie Produktion*. Erwartet wurde, dass *freie Produktion* nicht viel in den Lehrwerken vorkommt; diese Hypothese stimmt nicht mit den Ergebnissen überein. Die Hypothese hat sich auf die Studie von Rouffet et al. (2022) gestützt, in der gesagt wurde, dass die meisten Lernaktivitäten nicht frei sind.

Bei der Subkomponente *reale Situationen* haben die Schreibfertigaufgaben von *Neue Kontakte* bei allen Lehrjahren einen Prozentanteil von 100%. Die Schreibfertigaufgaben von *TrabiTour* haben dahingegen einen Prozentanteil von ungefähr 92%. Die Ursache dafür könnte sein, dass in *TrabiTour* viele kreativen Aufgaben vorkommen, wodurch die Situationen manchmal unrealistisch werden. Trotzdem war die Hypothese, dass *die Vorbereitung auf reale Situationen* vielmehrt vorkommt, und das stimmt mit den Ergebnissen überein. Chaabani (2021) hat behauptet, dass Schreiben im Alltagsleben eine wichtige Rolle spiele. Es könnte sein, dass wegen dieser Verbindung zwischen Alltag und Schreiben die Prozentanteile dieser Subkomponente so hoch sind.

Die Ergebnisse von *unterschiedlichen Sprachfertigkeiten*, *authentische Materialien* und *mindestens 4 der 5 Kriterien erfüllt* scheinen miteinander zusammenzuhängen. Die Prozentanteile sind entweder gleich oder fast gleich. *Neue Kontakte* ist ein bisschen konstanter als *TrabiTour*, aber man kann nicht tatsächlich einen Zusammenhang zwischen den Büchern oder den Lehrjahren sehen. Es könnte sein, dass wenn eine andere Sprachfertigkeit angesprochen wird, *authentische Materialien* automatisch zusammen mit dieser

Sprachfertigkeit verwendet werden, sowie Lesefertigkeit und (authentische) Texte und Hörfertigkeit und (authentische) Hörfragmenten. Wenn dann eines dieser Kriterien nicht erfüllt wäre, wäre das andere Kriterium auch nicht erfüllt. Dann wären automatisch nur noch maximal drei der fünf übrigen Kriterien erfüllt, wodurch das Kriterium *mindestens 4 der 5 Kriterien* nicht mehr erfüllt werden könnte. Die Prozentanteile variieren zwischen 15,38% und 66,67%. Erwartet wurde, dass *authentische Materialien* weniger in den Lehrwerken vorkomme. Rouffet et al. (2022) gaben hierfür als Grund einen Mangel an geeignetem Material an. Diese Hypothese kann weder bestätigt noch widerlegt werden, da die Ergebnisse pro Lehrwerk und pro Lehrjahr so unterschiedlich sind.

Eine der Forschungsfragen dieser Masterarbeit handelte von den Unterschieden zwischen Schreib- und Sprechfertigkeit in den Büchern der Lehrwerke *TrabiTour* und *Neue Kontakte*. Da diese Studie anders durchgeführt wurde als die Untersuchung über Sprechfertigkeit, bei der alle Sprechfertigkeitssaufgaben statt nur zielfertigkeitsorientierte Schreibfertigkeitssaufgaben analysiert wurden, sind die Ergebnisse schwierig miteinander zu vergleichen. Bei Sprechfertigkeit umfassten die höheren Lehrjahre mehr Merkmale des kommunikativen Ansatzes als die niedrigen Lehrjahre; dies gilt also auch für *Funktionalität*. Bei Schreibfertigkeit war *Funktionalität* bei allen Lehrjahren 100%. Dieser Unterschied könnte wegen des Unterschieds in den analysierten Aufgaben, alle Sprechfertigkeitssaufgaben oder nur zielfertigkeitsorientierten Schreibfertigkeitssaufgaben, verursacht sein. Erwartet wurde, aufgrund der Studie von Rouffet et al. (2022), dass das Merkmal *Funktionalität* häufiger bei Schreibfertigkeit als bei Sprechfertigkeit vorkomme. Diese Erwartung stimmt mit den Ergebnissen überein, aber es muss betont werden, dass die analysierten Aufgaben sich unterscheiden.

Diese Ergebnisse bedeuten, dass die Funktionalität von zielfertigkeitsorientierten Schreibfertigkeitssaufgaben in den Lehrwerken gut ist. Auch baut die freie Produktion sich langsam auf, wodurch diese dem Niveau der SchülerInnen entspricht. Der Prozentanteil *reale Situationen* ist auch sehr hoch; SchülerInnen werden auf reale und unterschiedliche Situationen vorbereitet. Nur über die *unterschiedlichen Sprachfertigkeiten* und *authentische Materialien* sind keine eindeutigen Ergebnisse verfügbar. Es wäre gut, wenn mehr über den Einsatz von diesen Kategorien nachgedacht würde. Es scheint so, als ob die Lehrwerke erstellt wurden, ohne dass sich im Vorfeld Gedanken über diese Kategorien gemacht wurden. Die Anzahl von zielfertigkeitsorientierten Schreibfertigkeitssaufgaben ist bei *Neue Kontakte* noch ein bisschen niedrig; diese könnten erhöht werden.

Für die Unterrichtspraxis bedeutet das, dass die Lehrwerke funktional sind und damit die Chance groß ist, dass die Lernaktivitäten im Unterricht auch funktional angeboten werden, da die Lehrwerke Einfluss darauf haben sollten (Berns et al., 2022; Kaal, 2018; Rouffet et al., 2022). Es ist positiv, dass die Lehrwerke an die Unterrichtspraxis anschließen, da die Lernziele in den Niederlanden auch kommunikativ sind und sich die neuen Konzept-Qualifikationsziele auch auf Kommunikation, und spezifisch funktionale Kommunikation, fokussieren werden. Die Funktionalität war in den Lehrwerken bei den zielfertigkeitsorientierten Schreibfertigaufgaben 100%, was gut an die neuen Konzept-Qualifikationsziele anschließt. Auch wurde im theoretischen Rahmen durch Chaabani (2021) gesagt, dass die digitalen Medien immer wichtiger bei Schreibfertigkeit werden; es gibt in den Lehrwerken mehrere Schreibfertigaufgaben, die sich mit digitalen Medien beschäftigen. Beispiele hiervon sind sogar in Abbildungen 3 (E-Mail), 4 (Textnachrichten) und 6 (Forumsbeitrag) zu sehen. Alles im allem sieht es danach aus, dass die Lehrwerke schon gut auf die neuen Konzept-Qualifikationsziele vorbereitet sind.

Für die Wissenschaft ist diese Studie ein guter Beitrag zum Forschungsfeld des kommunikativen Ansatzes in Lehrwerken; hierzu wurden noch kaum Untersuchungen durchgeführt (Richards, 2006). Aus dieser Studie wurde deutlich, dass der kommunikative Ansatz für Lehrwerke geeignet scheint. Natürlich sind nur zwei unterschiedliche Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrwerke untersucht wurden. Trotzdem wirft diese Studie eine neue Perspektive auf den kommunikativen Ansatz; er ist nicht nur für Lehrpläne und Lernaktivitäten in der Unterrichtspraxis geeignet, sondern auch für die Lehrwerke. Hoffentlich werden weitere Untersuchungen den Bereich dieser Studie fortsetzen, so dass die Lücke noch weiter gefüllt wird.

Für die weitere Untersuchungen könnten, wie bereits gesagt, mehr Lehrwerke analysiert werden. Auch könnten mehr Lehrjahre von mehreren Niveaus analysiert werden. Es könnte sein, dass wegen eines geringen Niveaus, bestimmte Subkomponenten von *Funktionalität*, so wie *freie Produktion*, einen niedrigeren Prozentanteil haben. Daneben könnte Schreibfertigkeit noch als Mittlerfertigkeit analysiert werden. Die Mittlerfertigkeit würde eine andere Verwendung von Schreibfertigkeit sein und könnte für ganz andere Ergebnisse sorgen. Schließlich könnten noch Lehrwerke aus anderen Ländern analysiert werden. Es könnte sein, dass sie *Funktionalität* noch besser in den Lehrwerken durchgeführt haben, wodurch sie als ein Beispiel verwendet werden könnten.

8. Fazit

Das Ziel dieser Studie war es, die folgende Frage zu beantworten: „Wie wird Schreibfertigkeit, anhand des Merkmals *Funktionalität* des kommunikativen Ansatzes, in Lehrwerken angeboten?“ Um diese Frage zu beantworten, ist eine Lehrwerkanalyse zu den Lehrwerken von *TrabiTour* und *Neue Kontakte* durchgeführt.

Erstens zeigte sich aus den Ergebnissen die Unterschiede zwischen den Lehrwerken. Die Lehrwerke von *TrabiTour* bestanden aus mehr zielfertigkeitsorientierten Schreibfertigaufgaben als die Lehrwerke von *Neue Kontakte*. Sowohl *TrabiTour* als auch *Neue Kontakte* waren beide 100% funktional. Auch hatte die Subkomponente *freie Produktion* in beiden Lehrwerken vergleichbare Ergebnisse. Bei der Subkomponente *reale Situationen* hatte *Neue Kontakte* einen höheren Prozentanteil als *TrabiTour*.

Zweitens wurden aus den Ergebnissen die Unterschiede pro Lehrjahr deutlich. Der Prozentanteil zielfertigkeitsorientierter Schreibfertigaufgaben nahm mit den Lehrjahren zu. Bei der *Funktionalität* gab es keine Unterschiede zwischen den Lehrjahren und bei *realen Situationen* auch nicht. *Freie Produktion* dahingegen war mit den oberen Lehrjahren zunehmend. Kein Zusammenhang wurde zwischen den Lehrjahren bei *unterschiedlichen Sprachfertigkeiten* und *authentischen Materialien* entdeckt.

Drittens zeigte sich aus den Ergebnissen, welche Subkomponenten angesprochen wurden und welche nicht. *Freie Produktion* wurde in höheren Lehrjahren recht häufig angesprochen. *Die Vorbereitung auf reale Situationen* wurde ebenfalls oft angesprochen. Die *unterschiedlichen Sprachfertigkeiten* und *authentischen Materialien* schienen miteinander zusammenzuhängen. Trotzdem war es nicht möglich eine Aussage darüber zu treffen, ob sie viel oder wenig angesprochen wurden, da die Ergebnisse sehr unterschiedlich sind.

Diese Studie hat gezeigt, dass die Lehrwerke schon gut auf die neuen Konzept-Qualifikationsziele vorbereitet sind. Daneben hat diese Studie eine Forschungslücke verringert.

Die Prozentanteile der *Funktionalität*, *reale Situationen* und *freie Produktion* sind hoch und logisch aufgebaut. Man könnte jedoch noch mehr über den Einsatz von *unterschiedlichen Sprachfertigkeiten* und *authentischen Materialien* nachdenken. Daneben könnte *Neue Kontakte* noch mehr zielfertigkeitsorientierte Schreibfertigaufgaben in den Lehrwerken einbeziehen.

9. Literaturverzeichnis

9.1 Primärliteratur

- Baas, G., Bouma, A., Ebner, D., Fahning-Damen, A., Fennema, A., Goossen, P., Hawlik, A., Meijboom, D., Prins, K., van Ruremonde, K., Valkenburg, G. & Vinzelberg, A. (2019). *TrabiTour: 4 vwo* (2. Aufl.). Noordhoff Uitgevers.
- Berest, Y., Dengler, S., Fennema, A.-M., Groninger, W., & Großherr, J. (2020). *TrabiTour: 1-2 vwo Deutschbuch A* (4. Aufl.). Noordhoff Uitgevers.
- Berest, Y., Dengler, S., Fennema, A.-M., Groninger, W., Großherr, J., Hidding, G., & Trimbach, M. (2020). *TrabiTour: 1-2 vwo Deutschbuch B* (4. Aufl.). Noordhoff Uitgevers.
- Custers, C., Gerda, H., Groenewold, P., Hünig, F., van IJssel-Groffen, C., Lauwerens-Foerster, B., Mengerink, M., Scheliga, M., Verkerk-Schneider, J., de Vries, E. K. & de Vries, J. (2021). *Neue Kontakte: 4 vwo* (7. Aufl.). Noordhoff Uitgevers.
- Custers, C., Gerda, H., Hoffmann, K., Hünig, F., van IJssel-Groffen, C., van der Laan, M., Lauwerens-Foerster, B., Mengerink, M., Scheliga, M., Verkerk-Schneider, J. & de Vries, J. (2021). *Neue Kontakte: 5 vwo* (7. Aufl.). Noordhoff Uitgevers.
- Custers, C., Gerda, H., Hünig, F., van IJssel-Groffen, C., van der Laan, M., Lauwerens-Foerster, B., Mengerink, M., Scheliga, M., Verkerk-Schneider, J. & de Vries, J. (2021). *Neue Kontakte: 6 vwo* (7. Aufl.). Noordhoff Uitgevers.
- Dekkers, K., Goossen, P., Prins, K., van Ruremonde, K., Valkenburg, G., van den Hul, A., Wackermann, Y. & Wegter, H. (2019). *TrabiTour: 5 vwo* (2. Aufl.). Noordhoff Uitgevers.
- Dengler, S., Groninger, W., Großherr, J., Nunn, L., Nützel, I., & Valkenburg, G. (2020). *TrabiTour: 3 vwo Deutschbuch B* (4. Aufl.). Noordhoff Uitgevers.
- Dengler, S., Groninger, W., Großherr, J., Nützel, I., & Valkenburg, G. (2020). *TrabiTour: 3 vwo Deutschbuch A* (4. Aufl.). Noordhoff Uitgevers.
- Ebner, D., Hawlik, A. & Kleemans, J. (2020a). *TrabiTour: 6 vwo Deutschbuch A* (2. Aufl.). Noordhoff Uitgevers.
- Ebner, D., Hawlik, A. & Kleemans, J. (2020b). *TrabiTour: 6 vwo Deutschbuch B* (2. Aufl.). Noordhoff Uitgevers.

- Gerda, H., Hünig, F., Van der Laan, M., Lauwerens-Foerster, B., Mengerink, M., & Verkerk-Schneider, J. (2019a). *Neue Kontakte: 1-2 vwo Deutschbuch A* (7. Aufl.). Noordhoff Uitgevers.
- Gerda, H., Hünig, F., Van der Laan, M., Lauwerens-Foerster, B., Mengerink, M., & Verkerk-Schneider, J. (2019b). *Neue Kontakte: 1-2 vwo Deutschbuch B* (7. Aufl.). Noordhoff Uitgevers.
- Gerda, H., Hünig, F., Van IJssel-Groffen, C., Mengerink, M., & Verkerk-Schneider, J. (2019a). *Neue Kontakte: 3 vwo Deutschbuch A* (7. Aufl.). Noordhoff Uitgevers.
- Gerda, H., Hünig, F., Van IJssel-Groffen, C., Mengerink, M., & Verkerk-Schneider, J. (2019b). *Neue Kontakte: 3 vwo Deutschbuch B* (7. Aufl.). Noordhoff Uitgevers.
- Noordhoff (o. D.-a). *Neue Kontakte: Docentenhandleiding leerjaar 1-2.*
- Noordhoff (o. D.-b). *Neue Kontakte: Docentenhandleiding leerjaar 3.*
- Noordhoff (o. D.-c). *Neue Kontakte: Docentenhandleiding leerjaar 4 havo/vwo.*
- Noordhoff (o. D.-d). *Neue Kontakte: Docentenhandleiding leerjaar 5 vwo.*
- Noordhoff (o. D.-e). *Neue Kontakte: Docentenhandleiding leerjaar 6 vwo.*
- Noordhoff (o. D.-f). *TrabiTour: Docentenhandleiding leerjaar 1-2.*
- Noordhoff (o. D.-g). *TrabiTour: Docentenhandleiding leerjaar 3.*
- Noordhoff (o. D.-h). *TrabiTour: Docentenhandleiding 4 havo | 4 vwo.*
- Noordhoff (o. D.-i). *TrabiTour: Docentenhandleiding 5 vwo.*
- Noordhoff (o. D.-j). *TrabiTour: Docentenhandleiding 6 vwo.*

9.2 Sekundärliteratuur

- Berns, J., Canto, S., de Jong, N., Knopp, E., Le Bruyn, B., Lowie, W., Mearns, T., Michel, M. & den Toonder, J. (2022). *Visie op de toekomst van het curriculum Moderne Vreemde Talen.*
- Chaabani, M. (2021). Zur Vermittlung der Fertigkeit Schreiben im fremdsprachigen Deutschunterricht. Perspektiven zur Theorie und Didaktik des Schreibens. *Altralang journal*, 3(03), 50–62. <https://doi.org/10.52919/altralang.v3i03.134>.
- De Graaff, R. (2018). *Van vreemde talen naar vereende talen: de plek van vreemde talen in het onderwijs.* Hogeschool Utrecht, Kenniscentrum Leren en Innoveren, Lectoraat Didactiek van de Moderne Vreemde Talen.
- Fasoglio, D., Beeker, A., Jong, K. de, Keuning, J., & Til, A. van. (2014). *ERK-niveau schrijfvaardigheid Engels, Duits en Frans : onderzoek naar het bereikte niveau aan het eind van havo en vwo.* Enschede: SLO.

- Kaal, A. (2018). *Mvt-onderwijs nu en in de toekomst. Opvattingen van docenten en vakdidactici.*
- Kianiparsa, P. (2015). *Communicative Language Teaching in Different Countries: Teachers' and Students' Subjective Theories on CLT Concerning Cross-Cultural Awareness in Germany, Iran, the Netherlands, and Sweden.* Cuvillier Verlag.
- Kwakernaak, E. (2014). Vreemdetalenonderwijs: Van grammatica en literatuur naar communicatie. *Levende Talen Magazine*, 101(7), 26–30. <https://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltn/article/view/908>.
- Noordhoff. (o. D.-k). *Neue Kontakte.* Abgerufen am 23. Mai 2023, von <https://www.noordhoff.nl/voortgezet-onderwijs/duits/neue-kontakte>.
- Noordhoff. (o. D.-l). *TrabiTour.* Abgerufen am 23. Mai 2023, von <https://www.noordhoff.nl/voortgezet-onderwijs/duits/trabitour>.
- Nuffic. (o. D.). *Schema: onderwijssysteem Nederland.* Abgerufen am 23. Juni 2023, von <https://www.nuffic.nl/onderwijssystemen/nederland/schema-onderwijssysteem-nederland>.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today.* Cambridge University Press.
- Rösler, D. (2012). *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung.* J.B. Metzler.
- Rouffet, C. (2020). Communicatief toetsen binnen het vreemdetalenonderwijs. *Remediaal*, 38–41. https://hbo-kennisbank.nl/details/sharekit_hu%3Aoi%3Asurfsharekit.nl%3Ae8b1099e-33e3-411b-ab73-97321354f3c2.
- Rouffet, C., van Beuningen, C., & de Graaff, R. (2022). Samenhang in vreemdetalencurricula: Een verkenning van onderwijs- en toetspraktijken in het voortgezet onderwijs. *Levende Talen Tijdschrift*, 23(3).
- SLO. (o.D.). *het ERK.* Abgerufen am 04. Juni 2023, von <https://www.slo.nl/thema/vakspecificatie-thema/mvt/erk/>.
- SLO. (2019). *ERK streefniveaus Duits.* Abgerufen am 23. Juni 2023, von <https://www.slo.nl/handreikingen/vmbo/handreiking-se-duits-vmbo/examenprogramma/erk-streefniveaus/#:~:text=het%20B1%2Dniveau,-De%20ERK%2Dcesuur%20voor%20B1%20is%20door%20de%20experts%20bepaald,Duits%20kb%20op%20B1%2Dniveau.&text=Het%20centraal%20examen%20leesvaardigheid%20Duits,geijkt%20aan%20het%20B1%2Dniveau>.

- SLO. (2020). *De positie van Duits in het curriculum*. Abgerufen am 23. Juni 2023, von <https://www.slo.nl/vakportalen/mvt/duits-achtergrond/positie-duits-curriculum/>.
- SLO. (2023). *Conceptramwerk, selectie van concepteindtermen en conceptkarakteristieken Moderne Vreemde Talen. Tussenproducten voor Adviesperiode 2*.
- Vos, L. (2023). *Spreekvaardigheid in de onderbouw van de lesmethodes TrabiTour en Neue Kontakte. Een analyse aan de hand van de kenmerken van communicatief talenonderwijs (Praktikumsforschung)*. Meertaligheid en taalverwerving, Universiteit Utrecht, Utrecht.
- West, L. F., & Verspoor, M. (2016). An impression of foreign language teaching approaches in the Netherlands. *Levende Talen Tijdschrift*, 17(4), 26–36. <https://research.rug.nl/en/publications/an-impression-of-foreign-language-teaching-approaches-in-the-neth>.

10. Anhang

10.1 Tabelle der Klassifizierung der Aufgaben

Lehrwerk	Kapitel	Aufgabe	Schreibfertigkeitkriterium					Mindestens 4 der 5 Kriterien erfüllt
			Funktionalität	Freie Produktion	Reale Situationen	Unterschiedliche Sprachfertigkeiten	Authentisch	
NK 1-2 V	2	49	1		1	1	1	1
NK 1-2 V	3	48	1		1			
NK 1-2 V	4	44	1		1		1	
NK 1-2 V	5	8	1	1	1	1	1	1
NK 1-2 V	5	45	1		1			
NK 1-2 V	7	47	1		1			
NK 1-2 V	8	17	1	1	1	1	1	1
NK 1-2 V	8	48	1		1	1	1	1
NK 1-2 V	9	48	1		1			
NK 1-2 V	10	7	1	1	1			
NK 3 V	1	50	1		1			
NK 3 V	2	50	1		1			
NK 3 V	3	46	1		1			
NK 3 V	4	50	1	1	1			
NK 3 V	5	47	1	1	1	1	1	1
NK 3 V	6	48	1	1	1	1	1	1
NK 4 V	1.1	35	1		1	1	1	1
NK 4 V	1.2	29	1	1	1	1	1	1
NK 4 V	2.1	35	1		1			
NK 4 V	2.2	31	1	1	1	1	1	1
NK 4 V	3.1	33	1	1	1			

Lehrwerk	Kapitel	Aufgabe	Schreibfertigkeitkriterium					Mindestens 4 der 5 Kriterien erfüllt
			Funktionalität	Freie Produktion	Reale Situationen	Unterschiedliche Sprachfertigkeiten	Authentisch	
NK 4								
V	3.2	35	1	1	1			
NK 4								
V	4.1	33	1	1	1	1	1	1
NK 4								
V	4.2	34	1		1	1	1	1
NK 4	Literatur							
V	.1	12	1	1	1	1	1	1
NK 5								
V	1.1	32	1	1	1			
NK 5								
V	1.2	30	1	1	1			
NK 5								
V	2.1	30	1		1			
NK 5								
V	2.2	31	1	1	1	1	1	1
NK 5								
V	3.1	32	1	1	1			
NK 5								
V	3.2	31	1	1	1	1	1	1
NK 5								
V	4.1	34	1	1	1	1	1	1
NK 5								
V	4.2	29	1	1	1	1	1	1
NK 5	Literatur							
V	.2	4	1	1	1	1	1	1
NK 6								
V	GP.1	31	1	1	1	1	1	1
NK 6								
V	GP.2	29	1	1	1	1	1	1
NK 6	Schreiben							
V	en	1	1	1	1			
NK 6	Schreiben							
V	en	2	1	1	1			
NK 6	Schreiben							
V	en	3	1	1	1	1	1	1
NK 6	Schreiben							
V	en	4	1	1	1			
NK 6	Schreiben							
V	en	5	1	1	1	1	1	1
NK 6	Schreiben							
V	en	6	1	1	1			
NK 6	Schreiben							
V	en	7	1	1	1			
NK 6	Schreiben							
V	en	8	1	1	1			

Lehrwerk	Kapitel	Aufgabe	Schreibfertigkeitkriterium					Mindestens 4 der 5 Kriterien erfüllt
			Funktion- alität	Freie Produktion	Reale Situationen	Unterschied- liche Sprachfertigkeiten	Authen- tisch	
NK 6 V	Schreiben	9	1	1	1			
NK 6 V	Schreiben	10	1	1	1			
NK 6 V	Schreiben	11	1	1	1	1	1	1
NK 6 V	Schreiben	12	1	1	1	1	1	1
NK 6 V	Schreiben	13	1	1	1			
NK 6 V	Schreiben	14	1	1	1	1	1	1
NK 6 V	Schreiben	15	1	1	1	1	1	1
NK 6 V	Schreiben	16	1	1	1			
NK 6 V	Literatur .5	7	1	1	1	1	1	1
NK 6 V	Literatur .6	5	1	1	1	1	1	1
TT 1-2 V	1	21	1		1			
TT 1-2 V	1	39	1		1			
TT 1-2 V	2	21	1		1			
TT 1-2 V	2	40	1		1			
TT 1-2 V	3	20	1		1	1	1	1
TT 1-2 V	3	21	1		1		1	
TT 1-2 V	3	38	1		1			
TT 1-2 V	4	19	1					
TT 1-2 V	4	35	1	1	1			
TT 1-2 V	5.E	2	1	1	1	1	1	1
TT 1-2 V	5.F	6	1	1				
TT 1-2 V	6	18	1		1			
TT 1-2 V	6	35	1		1			

Lehrwerk	Kapitel	Aufgabe	Schreibfertigkeitkriterium					Mindestens 4 der 5 Kriterien erfüllt
			Funktionalität	Freie Produktion	Reale Situationen	Unterschiedliche Sprachfertigkeiten	Authentisch	
TT 1-2 V	7	19	1		1			
TT 1-2 V	7	36	1		1	1	1	1
TT 1-2 V	8	20	1		1			
TT 1-2 V	8	37	1		1			
TT 1-2 V	9	38	1		1			
TT 1-2 V	10.A	4	1	1	1	1	1	1
TT 1-2 V	10.F	5	1	1	1	1	1	1
TT 3 V	1	9	1	1	1			
TT 3 V	1	20	1	1	1			
TT 3 V	1	36	1	1	1			
TT 3 V	1	37	1	1	1			
TT 3 V	2	20	1	1	1			
TT 3 V	2	35	1		1			
TT 3 V	2	36	1	1	1			
TT 3 V	3	21	1	1	1			
TT 3 V	3	29	1	1	1	1	1	1
TT 3 V	3	38	1	1	1			
TT 3 V	4.A	4	1	1	1		1	1
TT 3 V	4.A	5	1	1	1			
TT 3 V	4.B	2	1	1	1	1	1	1
TT 3 V	4.D	1	1	1	1			
TT 3 V	5	18	1	1	1			
TT 3 V	5	33	1	1	1			

Lehrwerk	Kapitel	Aufgabe	Schreibfertigkeitkriterium					Mindestens 4 der 5 Kriterien erfüllt
			Funktionalität	Freie Produktion	Reale Situationen	Unterschiedliche Sprachfertigkeiten	Authentisch	
TT 3								
V	5	34	1	1	1			
TT 3								
V	6	18	1	1	1	1	1	1
TT 3								
V	6	19	1	1	1			
TT 3								
V	6	34	1	1	1			
TT 3								
V	6	35	1	1	1			
TT 3								
V	7	17	1	1	1	1	1	1
TT 3								
V	7	32	1	1	1			
TT 3								
V	7	33	1	1	1			
TT 3								
V	8.A	6	1	1	1			
TT 3								
V	8.D	1	1	1				
TT 4								
V	1	15	1		1			
TT 4								
V	1	31	1	1	1	1	1	1
TT 4								
V	1	32	1	1	1	1	1	1
TT 4								
V	1	35	1	1	1			
TT 4								
V	1	48	1	1				
TT 4								
V	1	50	1	1	1	1	1	1
TT 4								
V	1	52	1	1	1			
TT 4								
V	1	53	1	1	1			
TT 4								
V	2	26	1	1	1			
TT 4								
V	2	34	1	1	1	1	1	1
TT 4								
V	2	36	1	1	1			
TT 4								
V	2	53	1	1	1	1	1	1
TT 4								
V	2	54	1	1	1			

Lehrwerk	Kapitel	Aufgabe	Schreibfertigkeitkriterium					Mindestens 4 der 5 Kriterien erfüllt
			Funktionalität	Freie Produktion	Reale Situationen	Unterschiedliche Sprachfertigkeiten	Authentisch	
TT 4								
V	2	57	1	1	1	1	1	1
TT 4								
V	3	20	1	1	1	1	1	1
TT 4								
V	3	36	1	1	1			
TT 4								
V	3	54	1	1	1			
TT 4								
V	3	55	1	1	1	1	1	1
TT 4								
V	3	58	1	1	1	1	1	1
TT 4								
V	4	13	1	1	1			
TT 4								
V	4	55	1	1	1	1	1	1
TT 4								
V	4	56	1	1	1			
TT 4								
V	4	59	1	1	1	1	1	1
TT 4								
V	5.1	15	1	1	1	1	1	1
TT 4								
V	5.1	16	1	1	1	1	1	1
TT 4								
V	5.1	18	1	1	1			
TT 4								
V	5.3	15	1	1	1			
TT 4								
V	5.3	16	1	1	1	1	1	1
TT 5								
V	1	7	1	1	1			
TT 5								
V	1	28	1	1	1			
TT 5								
V	1	38	1	1	1			
TT 5								
V	1	48	1	1	1	1	1	1
TT 5								
V	1	50	1	1	1			
TT 5								
V	1	52	1	1	1			
TT 5								
V	1	59	1	1	1	1	1	1
TT 5								
V	2	8	1	1	1			

Lehrwerk	Kapitel	Aufgabe	Schreibfertigkeitkriterium					Mindestens 4 der 5 Kriterien erfüllt
			Funktionalität	Freie Produktion	Reale Situationen	Unterschiedliche Sprachfertigkeiten	Authentisch	
TT 5								
V	2	44	1	1	1			
TT 5								
V	2	51	1	1	1	1	1	1
TT 5								
V	2	52	1	1	1			
TT 5								
V	2	55	1	1	1	1	1	1
TT 5								
V	2	56	1	1	1			
TT 5								
V	2	59	1	1	1	1	1	1
TT 5								
V	3	1	1	1	1	1	1	1
TT 5								
V	3	40	1	1	1			
TT 5								
V	3	45	1	1		1	1	1
TT 5								
V	3	51	1	1	1			
TT 5								
V	3	52	1	1			1	
TT 5								
V	3	60	1	1	1	1	1	1
TT 5								
V	4	3	1	1	1	1	1	1
TT 5								
V	4	12	1	1	1	1	1	1
TT 5								
V	4	50	1	1	1			
TT 5								
V	4	51	1	1	1			
TT 5								
V	4	53	1	1	1	1	1	1
TT 5								
V	4	54	1	1	1	1	1	1
TT 5								
V	4	57	1	1	1			
TT 5								
V	5.1	3	1	1	1			
TT 5								
V	5.2	3	1	1	1			
TT 5								
V	5.3	4	1	1	1			
TT 5								
V	5.3	12	1	1	1			

Lehrwerk	Kapitel	Aufgabe	Schreibfertigkeitkriterium					Mindestens 4 der 5 Kriterien erfüllt
			Funktionalität	Freie Produktion	Reale Situationen	Unterschiedliche Sprachfertigkeiten	Authentisch	
TT 5								
V	5.4	1	1	1	1			
TT 6	Schreiben	3	1	1	1		1	1
TT 6	Schreiben	7	1	1	1	1	1	1
TT 6	Schreiben	8	1	1	1			
TT 6	Schreiben	12	1	1	1	1	1	1
TT 6	Schreiben	13	1	1	1	1	1	1
TT 6	Schreiben	14	1	1	1			
TT 6	Schreiben	16	1	1	1			
TT 6	Schreiben	17	1	1	1	1	1	1
TT 6	Schreiben	18	1	1	1	1	1	1
TT 6	Schreiben	20	1	1	1			
TT 6	Schreiben	21	1	1		1	1	1
TT 6	Schreiben	23	1	1				
TT 6	Schreiben	25	1	1	1	1	1	1
TT 6	Schreiben	27	1	1	1	1	1	1
TT 6	Schreiben	28	1	1	1			
TT 6	Schreiben	29	1	1		1	1	1

10.2 Plagiatsformular



Universiteit Utrecht

Faculteit Geesteswetenschappen
Versie september 2014

VERKLARING KENNISNEMING REGELS M.B.T. PLAGIAAT

Fraude en plagiaat

Wetenschappelijke integriteit vormt de basis van het academisch bedrijf. De Universiteit Utrecht vat iedere vorm van wetenschappelijke misleiding daarom op als een zeer ernstig vergrijp. De Universiteit Utrecht verwacht dat elke student de normen en waarden inzake wetenschappelijke integriteit kent en in acht neemt.

De belangrijkste vormen van misleiding die deze integriteit aantasten zijn fraude en plagiaat. Plagiaat is het overnemen van andermans werk zonder behoorlijke verwijzing en is een vorm van fraude. Hieronder volgt nadere uitleg wat er onder fraude en plagiaat wordt verstaan en een aantal concrete voorbeelden daarvan. Let wel: dit is geen uitputtende lijst!

Bij constatering van fraude of plagiaat kan de examencommissie van de opleiding sancties opleggen. De sterkste sanctie die de examencommissie kan opleggen is het indienen van een verzoek aan het College van Bestuur om een student van de opleiding te laten verwijderen.

Plagiaat

Plagiaat is het overnemen van stukken, gedachten, redeneringen van anderen en deze laten doorgaan voor eigen werk. Je moet altijd nauwkeurig aangeven aan wie ideeën en inzichten zijn ontleend, en voortdurend bedacht zijn op het verschil tussen citeren, parafaseren en plagieren. Niet alleen bij het gebruik van gedrukte bronnen, maar zeker ook bij het gebruik van informatie die van het internet wordt gehaald, dien je zorgvuldig te werk te gaan bij het vermelden van de informatiebronnen.

De volgende zaken worden in elk geval als plagiaat aangemerkt:

- het knippen en plakken van tekst van digitale bronnen zoals encyclopedieën of digitale tijdschriften zonder aanhalingstekens en verwijzing;
- het knippen en plakken van teksten van het internet zonder aanhalingstekens en verwijzing;
- het overnemen van gedrukt materiaal zoals boeken, tijdschriften of encyclopedieën zonder aanhalingstekens en verwijzing;
- het opnemen van een vertaling van bovengenoemde teksten zonder aanhalingstekens en verwijzing;
- het parafaseren van bovengenoemde teksten zonder (deugdelijke) verwijzing; parafrazen moeten als zodanig gemarkeerd zijn (door de tekst uitdrukkelijk te verbinden met de oorspronkelijke auteur in tekst of noot), zodat niet de indruk wordt gewekt dat het gaat om eigen gedachtengoed van de student;
- het overnemen van beeld-, geluids- of testmateriaal van anderen zonder verwijzing en zodoende laten doorgaan voor eigen werk;
- het zonder bronvermelding opnieuw inleveren van eerder door de student gemaakt eigen werk en dit laten doorgaan voor in het kader van de cursus vervaardigd oorspronkelijk werk, tenzij dit in de cursus of door de docent uitdrukkelijk is toegestaan;
- het overnemen van werk van andere studenten en dit laten doorgaan voor eigen werk. Indien dit gebeurt met toestemming van de andere student is de laatste medeplchtig aan plagiaat;
- ook wanneer in een gezamenlijk werkstuk door een van de auteurs plagiaat wordt gepleegd, zijn de andere auteurs medeplchtig aan plagiaat, indien zij hadden kunnen of moeten weten dat de ander plagiaat pleegde;
- het indienen van werkstukken die verworven zijn van een commerciële instelling (zoals een internetsite met uittreksels of papers) of die al dan niet tegen betaling door iemand anders zijn geschreven.

De plagiaatregels gelden ook voor concepten van papers of (hoofdstukken van) scripties die voor feedback aan een docent worden toegezonden, voorzover de mogelijkheid voor het insturen van concepten en het krijgen van feedback in de cursushandleiding of scriptieregeling is vermeld.

In de Onderwijs- en Examenregeling (artikel 5.15) is vastgelegd wat de formele gang van zaken is als er een vermoeden van fraude/plagiaat is, en welke sancties er opgelegd kunnen worden.

Onwetendheid is geen excuus. Je bent verantwoordelijk voor je eigen gedrag. De Universiteit Utrecht gaat ervan uit dat je weet wat fraude en plagiaat zijn. Van haar kant zorgt de Universiteit Utrecht ervoor dat je zo vroeg mogelijk in je opleiding de principes van wetenschapsbeoefening bijgebracht krijgt en op de hoogte wordt gebracht van wat de instelling als fraude en plagiaat beschouwt, zodat je weet aan welke normen je je moeten houden.

Hierbij verklaar ik bovenstaande tekst gelezen en begrepen te hebben.	
Naam:	Lisa Vos
Studentnummer:	6748406
Datum en handtekening:	23-06-2023 

Dit formulier lever je bij je begeleider in als je start met je bacheloreindwerkstuk of je master scriptie.

Het niet indienen of ondertekenen van het formulier betekent overigens niet dat er geen sancties kunnen worden genomen als blijkt dat er sprake is van plagiaat in het werkstuk.