

**Das Vorkommen der Genres und Scaffolding in
Textproduktionsaufgaben: Lehrwerkanalyse über Genres und über
die Anleitung zur Arbeit mit den Genres**

Masterarbeit

Riikka Vaittinen

Universität Jyväskylä

Institut für Sprach- und Kommunikationswissenschaft

Deutsche Sprache und Kultur

10/2019

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

| | |
|---|--|
| Tiedekunta – Faculty Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta | Laitos – Department Kieli- ja viestintätieteiden laitos |
| Tekijä – Author Vaittinen, Riikka | |
| Työn nimi – Title Das Vorkommen der Genres und Scaffolding in Textproduktionsaufgaben: Lehrwerkanalyse über Genres und über die Anleitung zur Arbeit mit den Genres | |
| Oppiaine – Subject Saksan kieli ja kulttuuri | Työn laji – Level Maisterintutkielma |
| Aika – Month and year Lokakuu 2019 | Sivumäärä – Number of pages 98 |
| Tiivistelmä – Abstract <p>Kirjoittamisen opetus on yksi osa vieraan kielen opettamista. Kirjoittamista ja sen opettamista voi tarkastella eri näkökulmista ja eri teorioiden avulla. Tarkastelun kohteena voi olla yksinkertaisesti kirjoitustaito tai syvemmin tekstintuottaminen.</p> <p>Tässä laadullisessa sisällönanalyysin tutkimuksessa tarkasteltiin englannin ja saksan lukionoppikirjojen tekstintuottamistehtäviä. Tutkimuskohteina oli tehtävissä esiintyvät genret ja miten näiden genrejen käyttöä ohjataan, eli minkälaisia tuen (scaffolding) keinoja käytetään. Materiaalina tutkimukselle toimivat Sanoma Pro -kustantamon oppikirjat On Track ja Plan D, sekä Otava -kustantamon oppikirjasarja Magazin.de. Genrejen esiintymistä tarkasteltiin yleisellä tasolla, eikä tutkimuksen lähtökohtana ole verrata kieliä toisiinsa.</p> <p>Tulokset näyttävät, että genrejä esiintyy tekstintuottamistehtävissä laajasti, sillä yhteensä 20 genreä tunnistettiin tehtävistä. Genret jaettiin kolmeen eri genreperheeseen Rosen ja Martinin (2012) jaottelun mukaan: informoivaan, arvioivaan tai kuvainnolliseen/kertovaan genreperheeseen. Näistä selkeästi suurimmaksi genreperheeksi nousi informoiva genreperhe. Genrejen käyttöä ohjattiin myös monipuolisesti, vaikkakin suurta osaa tehtävistä ei tuettu kirjan avulla lainkaan. Tuki näiden tehtävien tekemiseen tulee siis todennäköisesti opettajalta.</p> <p>Genrejen ja tuen muotojen analyysin lisäksi, tutkimuksen pohdinnassa tuodaan esille kielten ja kustantajien välisiä eroja.</p> | |
| Asiasanat – Keywords saksan kieli, tekstintuottaminen, genre, scaffolding, oppikirja, oppikirjatutkimus | |
| Säilytyspaikka – Depository JYX-julkaisuarkisto | |
| Muita tietoja – Additional information sivuainetutkielma, englannin kieli. | |

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|----|
| 1 Einleitung | 4 |
| 2 Auffassungen über Sprache | 7 |
| 2.1 Verschiedene Auffassungen über Sprache | 8 |
| 2.2 Veränderungen der Auffassungen | 10 |
| 3 Das Lehren der Schreibfertigkeit im Fremdsprachenunterricht | 13 |
| 3.1 Fremdsprachenunterricht..... | 13 |
| 3.2 Lehren der Schreibfertigkeit..... | 16 |
| 3.3 Lehrbücher als Hilfsmittel im Lehren (der Schreibfertigkeit)..... | 21 |
| 4 Text und Genre | 24 |
| 4.1 Textbegriff..... | 24 |
| 4.2 Genre und Genrefamilie | 26 |
| 4.3 Genrepädagogik | 30 |
| 5 Material und Methode | 33 |
| 5.1 Material | 33 |
| 5.1.1 On Track..... | 34 |
| 5.1.2 Magazin.de | 35 |
| 5.1.3 Plan D..... | 36 |
| 5.2 Qualitative Inhaltsanalyse | 36 |
| 5.3 Vorgehen | 38 |
| 6 Genres in den ausgewählten Lehrbuchreihen | 41 |
| 6.1 Die informierende Genrefamilie | 42 |
| 6.1.1 Beschreibung..... | 44 |
| 6.1.2 Kommunikation..... | 45 |
| 6.1.3 Vorstellung..... | 47 |
| 6.1.4 Erklärung..... | 49 |
| 6.1.5 Rede..... | 49 |
| 6.1.6 Bericht und Artikel..... | 51 |
| 6.1.7 Zusammenfassung..... | 52 |
| 6.1.8 Blogs | 53 |
| 6.1.9 Arbeitsleben | 54 |
| 6.1.10 Diskussion..... | 55 |
| 6.1.11 Sonstiges | 56 |

| | |
|--|-----------|
| 6.2 Die bewertende Genrefamilie..... | 58 |
| 6.2.1 Ansicht und Stellungnahme | 60 |
| 6.2.2 Antwort auf eine Mitteilung und Kommentare | 61 |
| 6.2.3 Bewertung | 62 |
| 6.2.4 Diskussion | 63 |
| 6.2.5 Rede..... | 64 |
| 6.3 Die fesselnde Genrefamilie | 65 |
| 6.3.1 Geschichte | 67 |
| 6.3.2 Gedicht | 68 |
| 6.3.3 Nachricht | 70 |
| 6.3.4 Brief und E-Mail | 71 |
| 6.3.5 Plan..... | 71 |
| 6.3.6 Dialog..... | 73 |
| 6.3.7 Tagebuchaufzeichnung..... | 73 |
| 6.3.8 Sonstiges | 74 |
| 7 Scaffolding in Lehrbuchreihen | 76 |
| 7.1 Unterstützung aus dem Extra-Material..... | 77 |
| 7.2 Unterstützung aus der Aufgabe | 79 |
| 7.3 Unterstützung aus dem Kapitel | 81 |
| 7.4 Unterstützung aus dem Text..... | 82 |
| 7.5 Unterstützung aus der Informationssuche | 82 |
| 7.6 Keine Unterstützung..... | 83 |
| 8 Erörterung der Ergebnisse und Diskussion..... | 85 |
| 8.1 Genrefamilien und Genres | 87 |
| 8.2 Unterschiede zwischen den Sprachen | 88 |
| 8.3 Unterschiede zwischen den Verlagen..... | 90 |
| 9 Schlussbetrachtung | 92 |
| LITERATURVERZEICHNIS | 94 |

1 Einleitung

Schreiben ist eine der Grundfertigkeiten im Leben. Die Schreibfertigkeit wird meistens in der Schule gelernt, weil die Schreibfertigkeit sich nicht natürlich, wie z. B. die Sprechfertigkeit entwickelt, sondern sie muss geübt werden. Das Lehren der Schreibfertigkeit in der Muttersprache konzentriert sich als Erstes mehr auf das allgemeine Schreiben, während das Lehren der Schreibfertigkeit in der Zweitsprache oder in der Fremdsprache sofort mehr die Textproduktion hervorheben kann. (Weigle 2009, 4.) In dieser Arbeit wird die Textproduktionsfertigkeit statt der allgemeinen Schreibfertigkeit betont und untersucht.

Beim Lehren der Schreibfertigkeit können verschiedene Aspekte betont werden. Das Lehren kann das fehlerlose Schreiben betonen oder das Schreiben kann z. B. als ein Prozess gesehen werden. Zusätzlich kann das Lehren der Schreibfertigkeit die Kenntnisse über Textsorten bzw. Genres hervorheben. (Svinhufvud 2016, 33-41.) Dieser Genreaspekt ist eng mit der systemisch-funktionalen Linguistik und Genrepädagogik verbunden und bildet zudem die Basis für diese Arbeit, da die Genres im Mittelpunkt stehen.

Genres kommen oft in unserem Alltag vor, aber sind zudem eng mit dem Textbegriff und Texten verbunden. Die Genres vermitteln sprachliche und kulturelle Kenntnisse über Texte und über die Funktionen der Texte. (Hallet 2016, 32.) Der Begriff *Genre* ist auch eng mit dem Lehren der Schreibfertigkeit verbunden, weil, um einen Text produzieren zu können, der Lerner¹ Kenntnisse über die Genres und die Verwendung der Genres haben muss. Die Textproduktionsaufgaben in den Lehrwerken repräsentieren immer irgendein Genre und deswegen ist der Begriff *Genre* ein der wichtigsten Begriffe dieser Arbeit.

Das Lehren der Schreib- und Textproduktionsfertigkeit muss aber irgendwie unterstützt werden. Scaffolding bedeutet (sprachliche) Unterstützung, die die Lerner vor allem von dem Lehrer bekommen, damit sie sich beim Schreiben weiter entwickeln können. Obwohl die Unterstützung meistens während des Unterrichts passiert, gehört die Planung

¹ Mit allen im Text verwendeten Personenbezeichnungen sind stets beide Geschlechter gemeint.

und Information über Lerngruppe auch zum Scaffolding. (Klewitz 2017, 15.) Laut Hammond und Gibbons (2015, 21) und Klewitz (2017, 15) ist das Scaffolding erfolgreich, wenn der Lerner in seiner Zone der proximalen Entwicklung arbeitet und sich mit der Unterstützung seiner Kenntnisse und Fertigkeiten weiterentwickeln kann. Obwohl die Unterstützung meistens vom Lehrer kommt, kann das Scaffolding auch in verschiedenen Formen erscheinen. In dieser Arbeit wird untersucht, wie die Textproduktionsaufgaben und die Verwendung der Genres mit Hilfe der verschiedenen Lehrbuchreihen unterstützt und angeleitet werden.

In Finnland werden Fremdsprachen viel gelernt. In dieser Arbeit haben Englisch und Deutsch die zentralste Rolle und das Lernen dieser Sprachen ist auch in Finnland sichtbar. Englisch ist die beliebteste Fremdsprache und wird meistens als A1²-Sprache gelernt. Deutsch hingegen ist die meist gewählte B2³- oder B3-Sprache. (Opetushallitus 2018.) In dieser Arbeit werden Lehrbuchreihen von beiden Sprachen untersucht und als Material verwendet.

Das Material der Untersuchung besteht aus einer englischen Lehrbuchreihe und zwei deutschen Lehrbuchreihen. Alle Lehrbücher basieren auf dem neuesten Rahmenlehrplan (2016) und werden in der gymnasialen Oberstufe benutzt. Die Lehrbuchreihe für Englisch heißt *On Track* und sie wurde vom Verlag Sanoma Pro veröffentlicht. Die gewählten deutschen Lehrbuchreihen heißen *Magazin.de* und *Plan D*. *Magazin.de* wurde vom Otava-Verlag publiziert, während *Plan D* vom Verlag Sanoma Pro veröffentlicht wurde. Mehr über das analysierte Material wird in Kapitel 5.1 besprochen.

Die folgende Frage dient als Hauptforschungsfrage für diese Arbeit:

- Wie werden die Schüler mithilfe der Lehrbücher der verschiedenen Sprachniveaus⁴ in der gymnasialen Oberstufe beim Schreiben angeleitet?

Zusätzlich werden auch die folgenden Unterfragen beachtet und untersucht:

² A1-Sprache ist die erste Fremdsprache, die gelernt wird. Das Lernen der A1-Sprache fängt in der ersten, zweiten oder dritten Klasse an.

³ B2- und B3-Sprachen sind fakultative Fremdsprachen. Das Lernen der B2-Sprache fängt in der siebten Klasse an und das Lernen der B3-Sprache in der gymnasialen Oberstufe.

⁴ Mit dem Begriff Sprachniveau werden hier die A1- und B2- oder B3-Sprachen gemeint.

- Welche Genres sind in den Textproduktionsübungen vorhanden?
- Wie werden die Lerner bei der Verwendung dieser Genres angeleitet? Welche Scaffolding-Methoden werden verwendet?

Obwohl diese Fragen meine Forschungsfragen sind, wird auch beachtet, ob es Unterschiede zwischen Deutsch und Englisch gibt und welche Unterschiede gefunden werden können. Zusätzlich werden auch den Verlagen (Otava und Sanoma Pro) miteinander verglichen. Der Vergleich zwischen Deutsch und Englisch und den Verlagen ist aber nicht das Hauptanliegen dieser Arbeit. Die Textproduktionsübungen werden ferner mit den Anforderungen des Rahmenlehrplans verglichen. Mit Hilfe dieses Vergleichs kann festgestellt werden, ob die Textproduktionsübungen den momentanen Auffassungen über Sprache und Fremdsprachenunterricht folgen.

Ich habe dieses Thema gewählt, weil ich schon in meiner Bachelorarbeit eine Lehrwerkanalyse gemacht habe. Ich fand das Thema interessant und wollte damit weitergehen, obwohl ich der Aspekt geändert habe. In meiner Bachelorarbeit habe ich die mündlichen Übungen untersucht, während in dieser Arbeit die Textproduktionsaufgaben im Mittelpunkt stehen. Ich werde auch Lehrerin und deswegen finde dieses Thema wichtig, weil es wichtig für Lehrer ist, Lehrbücher evaluieren und analysieren zu können.

Im Theorieteil dieser Arbeit werden zuerst im Kapitel 2 verschiedene Auffassungen über Sprache vorgestellt. Das Kapitel 3 behandelt den Fremdsprachenunterricht und das Lehren der Schreibfertigkeit. In diesem Kapitel wird auch der zentrale Begriff *Scaffolding* vorgestellt. Im dritten Kapitel wird auf die Verwendung der Lehrbücher im Unterricht eingegangen. Im Kapitel 4 werden die wichtigsten Begriffe dieser Arbeit *Genre*, *Text* und *Genrepädagogik* erläutert.

Das Material, die Methode und das Vorgehen dieser Arbeit werden im Kapitel 5 erklärt. Die Forschungsfragen und die Textproduktionsübungen werden im Kapitel 6 behandelt und analysiert. Im Kapitel 7 werden die Scaffolding-Methoden, die in den Textproduktionsaufgaben sichtbar sind, analysiert. Die Analyse dieser Arbeit wird im Kapitel 8 erörtert und besprochen und der Kapitel 9 stellt die Schlussbetrachtung für die ganze Arbeit dar.

2 Auffassungen über Sprache

Sprachen verändern sich im Laufe der Zeit und sie sind mit der Zeit und dem sozialen Kontext verbunden (Dufva et. al. 2011). Deshalb hat sich die Art und die Weise, wie Sprache gesehen wird, im Laufe der Zeit verändert und die Auffassungen über Sprache variieren in verschiedenen Kontexten. Es hängt von dem sozialen Kontext und dem Zweck der Sprachverwendung ab, wie Sprache und Sprachlehren gesehen werden. Deshalb gibt es nicht nur eine Auffassung über Sprache. Diese Konzepte zu definieren, ist auch nicht eindeutig. Obwohl es verschiedene Auffassungen gibt, können auch Ähnlichkeiten gefunden werden.

Die Theorie über die Auffassungen über Sprache ist im Kontext dieser Arbeit erwähnenswert, weil die Auffassungen über Sprache einen Einfluss auf das (Fremd)Sprachlehren haben. Wie die Auffassungen über Sprache, entwickeln und verändern sich zudem die Auffassungen über das Sprachlehren. Diese Veränderungen spiegeln sich dann in Aufgaben, die in dem Sprachunterricht verwendet werden und damit werden verschiedene Aspekte der Sprache und des Sprachunterrichtes auch in den Aufgaben betont.

In diesem Kapitel werden verschiedene Auffassungen über Sprache vorgestellt. Die Auffassungen über Sprache sind mit dem Fremdsprachenlehren eng verbunden und beeinflussen die Ansichten der Lerner über Sprache und Fremdsprachenlehren. In dieser Arbeit sind die Auffassungen über Sprache zentrale Begriffe, weil sie mit den Theorien über Fremdsprachlehren und Genres verbunden sind. Zu einem späteren Zeitpunkt wird darauf näher eingegangen. Zuerst werden im Kapitel 2.1 die verschiedenen Auffassungen über Sprache und deren Ähnlichkeiten und Unterschiede vorgestellt. Danach werden im Kapitel 2.2 die Veränderungen der Auffassungen im Laufe der Zeit besprochen.

2.1 Verschiedene Auffassungen über Sprache

Der Bereich der Auffassungen über Sprache ist sehr vielfältig. Salo (2016) stellt das Modell von Richards und Rodgers (1986) vor, nach dem die Auffassungen über Sprache in drei Gruppen aufgeteilt werden können: strukturbezogene Auffassung, kommunikative Auffassung oder interaktive Auffassung. *Die strukturbezogene Auffassung* über Sprache meint, dass Sprache ein System ist, das verschiedene Elemente mit einer Bedeutung, zum Beispiel Morpheme, beinhaltet. *Die kommunikative Auffassung* wiederum betont die kommunikativen und semantischen Dimensionen der Sprache und deshalb ist diese Auffassung stark mit dem kommunikativen Konzept von Sprache verbunden. (Richards & Rodgers 2014, 23.) Die kommunikative Auffassung hebt auch die funktionale Bedeutung der Sprache hervor und kann deshalb auch als *funktionale Auffassung* definiert werden. Bei der *interaktiven Auffassung* wird die Sprache als ein soziales Mittel zwischen Menschen gesehen. (Salo 2016, 239; Richards & Rodgers 1986.)

Daneben stellen Richards und Rodgers (2014) vier weitere Auffassungen über Sprache dar. Die erste Auffassung ist *das kognitive Modell*, bei dem Sprache als „properties of the mind“ gesehen wird (ebd., 23). Das zweite Modell heißt *soziokulturelles Modell*. Dieses Modell betont die Kommunikation und den sozialen Kontext der Sprache. (ebd., 24.) Ebenso Alanen (2003, 80) erwähnt, dass in diesem soziokulturellen Modell die Sprache als ein kulturelles Mittel gesehen wird, dass in Form von Kommunikation vorkommt. Weil die soziale Dimension der Sprache betont wird, können die Ähnlichkeiten zwischen der kommunikativen oder funktionalen Ansicht und dem soziokulturellen Modell gefunden werden.

Außerdem äußern sich Richards und Rodgers (2014) über die *lexikalische Auffassung*, bei der der Wortschatz und die Assoziation zwischen Grammatik und Vokabular betont werden (Richards & Rodgers 2014, 25). Die Gemeinsamkeiten zwischen der lexikalischen Auffassung und dem strukturbezogenen Modell können gefunden werden, weil beide die Struktur der Sprache statt der kommunikativen Dimension hervorheben. Die letzte Ansicht, die Richards und Rodgers (2014) vorstellen, ist *das funktionale Modell* über Sprache, d. h. *Genre-Modell*. In dieser Auffassung wird die Sprache als ein variables System, das in verschiedenen Diskursen unterschiedlich vorkommt, gesehen (Richards &

Rodgers 2014, 25). Zum Beispiel gibt es im Kontext der Medizin oder Ausbildung Differenzen beim Sprachgebrauch. Der soziale Kontext prägt die Sprache und die Texte, doch, „the social context is shaped by the people using language“ (ebd.) Salo (2016, 239) spricht darüber, dass die funktionale Auffassung über Sprache oder hier auch Genre-Modell, das betont, dass die Sprache irgendeine Funktion hat und „mit dem Sprachgebrauch man etwas auszurichten versucht“.

Es könnte argumentiert werden, ob dieses Genre-Modell wirklich eine Auffassung über Sprache ist. Die Genres haben ähnliche Eigenschaften wie die dialogische Auffassung über Sprache und deshalb wird dieses Modell hier vorgestellt. Mehr über diese Ähnlichkeiten wird später besprochen.⁵ In dieser Arbeit ist dieses Genre-Modell aber zentral, weil die Methode, die in der Analyse⁶ benutzt wird, eine (genre-based) Inhaltsanalyse ist. Deshalb ist es wichtig zu erwähnen, dass Genres stark mit den Auffassungen über Sprache verbunden sind. Der Begriff *Genre* wird später in dieser Arbeit ausführlich vorgestellt.

Im Vergleich zu den Modellen von Richards und Rodgers (1986; 2014), teilen Dufva et al. (2011) die Auffassungen über Sprache in zwei Kategorien ein: *die monologische Auffassung* und *die dialogische Auffassung*. Die *monologische Auffassung* betont das strukturelle Modell von de Saussure, nach dem es nur eine „nationale Sprache“ gibt. Die *dialogische Auffassung* hingegen basiert auf der Heteroglossia und dem Modell von Bahtin, bei dem die Sprache als variables System gesehen wird und abhängig von dem sozialen Kontext und der Zeit variiert (Dufva et.al. 2011). Laut dieser Forscher fand eine Verlagerung von der monologischen Auffassung zu einer mehr dialogischen und funktionalen Auffassung statt (vgl. hierzu Kapitel 2.2).

Die Auffassungen über Sprache lassen sich auch differenzierter definieren. Salo (2016) teilt die Auffassungen folgendermaßen ein: formalistisch gegen funktional, atomistisch gegen holistisch und normativ gegen beschreibend. *Die formalistische Auffassung* betont die Grammatik, während *die funktionale Auffassung* mehr auf die Sprachverwendung und auf den Glauben, dass die Sprache irgendeinen Zweck hat, setzt. *Das atomistische Modell*

⁵ s. Kapitel 4.2 *Genre*.

⁶ Die gewählte Methode und die Gründe für die Wahl dieser Methode werden im Kapitel 5 beschrieben.

sieht Sprache als einzelne Einheiten, während *die holistische Auffassung* die Gesamtheit der Sprache hervorhebt. Mit *dem normativen Modell* sind die Regeln und Anweisungen zur Sprachverwendung gemeint, während *die beschreibende Auffassung* von der Sprachverwendung abhängig ist. In diesem beschreibenden Modell spielen die Fehler keine Rolle. (Salo 2016.) Ähnlichkeiten zwischen den formalistischen, atomistischen und normativen Auffassungen können gefunden werden, weil sie alle die Struktur der Sprache betonen und auf dem strukturbezogenen Modell von Richards und Rodgers (1986) beruhen. Allerdings konzentrieren die funktionalen, holistischen und beschreibenden Auffassungen sich mehr auf die soziale Dimension und könnten deshalb mit den funktionalen und soziokulturellen Modellen von Sprache verbunden sein.

Wie erwähnt, lassen sich Ähnlichkeiten zwischen den verschiedenen Auffassungen finden. Barcelos (2003, 8) behauptet, dass zusätzlich zu der kognitiven Dimension die Auffassungen über Sprache auch eine soziale Dimension haben. Die Auffassungen hängen mit der Sprachverwendung und der Personen, die Sprache verwenden, zusammen. Es fand auch eine Verlagerung von einer monologischen zu einer eher dialogischen Ansicht statt. Diese wird näher im nächsten Kapitel besprochen.

2.2 Veränderungen der Auffassungen

Es hat kürzlich Veränderungen hinsichtlich der Auffassungen über Sprache gegeben. Die Sprache wird inzwischen mehr als ein Kommunikationsmittel außerhalb der Klasse gesehen und die Betonung liegt stärker auf der Kommunikation (Nikula 2010; Aalto et al. 2009). Block (2003) behauptet zudem, dass es eine soziale Verlagerung in Bezug auf Auffassungen über Sprache und Fremdsprachenlehren gab. Der Glaube, dass die Sprache ein abstraktes System und von anderen Sprachen getrennt ist, hat sich zu einer eher kommunikativen Auffassung über Sprache verändert. In diesem kommunikativen Modell wird die Sprache nicht nur als ein abstraktes System, sondern auch als ein Kommunikationsmittel zwischen Menschen gesehen. (Block 2003.) Mit anderen Worten hat sich die monologische Auffassung, in der die Sprache als getrennte Einheiten gesehen wird, zu einer eher dialogischen Auffassung geändert. Unter der dialogischen Auffassung

wird verstanden, dass Sprachen sich im Laufe der Zeit verändern und Sprachen nicht von anderen Sprachen getrennt werden können. (Dufva et.al. 2011.) Laut Nikula (2011) kann diese Veränderung bezüglich der Auffassungen so definiert werden, dass es eine Veränderung von der strukturalen Auffassung zur funktionalen Auffassung gab.

Laut Dufva et. al. (2011) gibt es vielfältige Gründe für diese Veränderung der Auffassungen und für ihre Notwendigkeit. Erstens entspricht die strukturale oder monologische Auffassung nicht mehr den Modellen und Funktionen für die Sprachverwendung heutzutage (Dufva et. al. 2011). Damit ist gemeint, dass die Sprache nicht nur als ein abstraktes System mit Regeln, sondern auch als Kommunikationsmittel gesehen wird. Zweitens gibt es Belege, dass die Sprache sich im Laufe der Zeit verändert und in verschiedenen Kontexten und Diskursen variiert (Dufva et.al. 2011). Weil die monologische Auffassung diese Dimensionen nicht betrachtet, gibt es einen Veränderungsbedarf in Richtung einer eher funktionalen Auffassung über Sprache.

Diese Veränderung in Richtung einer eher dialogischen und funktionalen Auffassung über Sprache kann auch im finnischen Rahmenlehrplan gesehen werden. Laut LOPS 2016⁷ (2016, 113) ist das Ziel des Fremdsprachenlehrens die Schüler auf die Sprachverwendung außerhalb der Klasse vorzubereiten. Das Fremdsprachenlehren sollte kommunikativ sein und die soziale Kommunikation sollte abhängig von dem Kontext der Sprachverwendung sein. (LOPS 2016, 113.) Daraus lässt sich erkennen, dass der Rahmenlehrplan der dialogischen und soziokulturellen Auffassung über Sprache folgt. Das Ziel des Fremdsprachenlehrens ist diese Ziele des Rahmenlehrplans auszuführen. Die Veränderungen der Auffassungen und deswegen die Anforderungen des Rahmenlehrplans reflektieren zu der Lehrbuchreihen und Aufgaben, die in dem Unterricht verwendet werden und das ist bemerkenswert in dieser Arbeit zu beachten.

Als Schlussfolgerung kann konstatiert werden, dass es nicht nur eine Auffassung über Sprache gibt, sondern die Auffassungen variieren auch unter den Forschern im Fach. Es gibt viele Definitionen bezüglich der Auffassungen über Sprache und diese Auffassungen können sich voneinander unterscheiden. Allerdings sind auch Ähnlichkeiten zu finden. In letzter Zeit findet eine Verlagerung zu einer eher funktionalen Ansicht statt und dieser

⁷ Der finnische Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe.

Wechsel kann auch im Fremdsprachenunterricht gesehen werden (Dufva et. al. 2011). Im nächsten Teil stelle ich die Begriffe *Fremdsprachenunterricht* und *Lehren der Schreibfertigkeit* vor. Zusätzlich werde ich den Begriff *Scaffolding* vorstellen.

3 Das Lehren der Schreibfertigkeit im Fremdsprachenunterricht

In diesem Kapitel wird das Lehren der Schreibfertigkeit im Fremdsprachenunterricht (nachfolgend: FSU) besprochen. Als Erstes wird der FSU im Allgemeinen im Kapitel 3.1 vorgestellt. Verschiedene Theorien des FSU werden vorgestellt und mit den gegenwärtigen Auffassungen von Sprache verglichen. Diese allgemeinen Theorien über den FSU bilden die Basis für das Lehren der Schreibfertigkeit.

In Kapitel 3.2 wird das Lehren der Schreibfertigkeit näher anhand verschiedener Theorien erklärt. Die Schreibfertigkeit ist auch eng mit dem Begriff *Scaffolding* verbunden, der in diesem Kapitel erläutert wird. Der Begriff *Scaffolding* wird in der Analyse verwendet, wenn die Textproduktionsübungen aus dem Blickwinkel der Genres und Scaffolding betrachtet werden. Die Verwendung der Lehrbücher im FSU und beim Lehren der Schreibfertigkeit wird in Kapitel 3.3 näher vorgestellt, weil die Lehrbücher in dieser Arbeit als Material benutzt werden und sie allgemein zentral im FSU sind.

3.1 Fremdsprachenunterricht

Das Sprachlernen gehört von Anfang an zum Leben. Die Muttersprache, auch L1-Sprache genannt, wird durch den Input der Bezugspersonen und der Lebensumgebung erlernt, während die Zweit- oder Fremdsprache (auch L2- bzw. L3- Sprache) ggf. später im Leben und in anderen Kontexten, wie z. B. in der Schule, im Gegensatz zu der L1- Sprache gelernt wird (Lightbrown & Spada 2006). Laut Huneke und Steinig (2010, 18) und Block (2003, 48-49) gibt es Unterschiede zwischen den Begriffen *Zweitsprache* und *Fremdsprache*. Beide Sprachen werden meistens in der Schule gelernt, aber der Kontext ist unterschiedlich. Die Zweitsprache wird in so einem Kontext beigebracht, wo die Sprache auch außerhalb der Schule gesprochen wird d. h. einen offiziellen Status hat. Eine Fremdsprache hingegen hat keinen offiziellen Status und wird meistens nicht außerhalb der Schule gesprochen.

In Finnland wird sowohl Englisch als auch Deutsch als Fremdsprache gelernt und als Fremdsprache gesehen (LOPS 2016; OPH 2018), obwohl der Status des Englischen

sichtbarer auch außerhalb des Schulkontexts ist. Englisch wird heutzutage überall gehört, gesehen und gelernt und deshalb ist der Status des Englischen auch in Finnland umstritten, ob es sich überhaupt noch um eine Fremdsprache handelt. In dieser Arbeit werden aber beide Sprachen als Fremdsprachen gesehen und in diesem Kapitel wird kein Unterschied zwischen dem Lehren einer Zweitsprache oder Fremdsprache gemacht, sondern beide Begriffe sind mit dem Begriff *FSU* gemeint.

Der FSU kann auf dem Hintergrund unterschiedlicher Theorien betrachtet werden. FSU hat sich im Laufe der Zeit verändert und verschiedene Aspekte, wie die Kommunikation und die mündliche Sprachkompetenz, werden jetzt mehr betont als früher. Die erste bestimmende Theorie für den FSU war der *Behaviorismus*. Dort wurde die Auswirkung der Umgebung beim Lernen betont. Die Fremdsprache wurde durch die Reaktion auf den Stimulus und anhand von Feedback gelernt und die zentralsten Methoden beim Lernen waren die Imitation, die Praxis, die Verstärkung und Gewohnheitsbildung⁸. Die Lehrmethoden, die stark mit dem Behaviorismus verbunden waren, sind zum Beispiel „Grammatik-Übersetzung“- Methode und die kontrastive Analyse. (Ellis 1992, 3; Lightbrown & Spada 2006, 34; Mitchell & Meyer 2013, 28-29).

Der Behaviorismus und die Lehrmethoden dieser Theorie wurden jedoch stark kritisiert. Laut Ellis (1992, 3) hat sich die Betonung der Umgebung zu der Betonung der „learner-internal Faktoren“ verändert. Die Theorien von Chomsky stellten vor, dass die Lerner eine innere Fertigkeit haben, mit der sie die Fremdsprache und Grammatik lernen. Zu den Theorien von Chomsky gehört die Idee einer *Universal Grammar*, die bedeutet, dass alle Sprachen eine strukturelle Basis haben. Der Begriff *Universal Grammar* betont auch, dass die Sprachen durch Prinzipien und Parameter gelernt werden. (Lightbrown & Spada 2006, 35; Mitchell & Meyer 2013, 30; Cook 2016, 235.)

Seit Anfang 2000 wird der kommunikative Aspekt von Sprache beim FSU stärker betont (Hummel 2014, 129). Es wurde verstanden, dass die Lerner nicht nur die grammatischen und strukturalen Aspekte der Sprache, sondern auch die sozialen Aspekte lernen sollten.

⁸ Unter dem Begriff *Gewohnheitsbildung* versteht man den Prozess der Herausbildung von Gewohnheiten.

Block (2003, 59) und Ellis (1992,3) erklären, dass es eine Veränderung im FSU gab, durch die kommunikative Kompetenz statt der linguistischen Kompetenz betont wird.

Eine der wichtigsten Theorie, die diese Veränderung beeinflusst hat, ist *die soziokulturelle Theorie* von Vygotsky. In dieser Theorie wird das Lernen der Fremdsprachen durch die sozialen Situationen erklärt. Die kognitiven Kenntnisse und die sprachlichen Kenntnisse entwickeln sich bei der sozialen Kommunikation. (Lightbrown & Spada 2006, 47; Hummel 2013, 91; Cook 2016, 248.) Cook (2016, 51) fasst zusammen, dass in der soziokulturellen Theorie das Lernen als sprachliche Mediation gesehen wird, während der die Kenntnisse, die bei der sozialen Kommunikationssituation erworben wurden, internalisiert wird. Die soziokulturelle Theorie von Vygotsky ist in dieser Arbeit zentral, weil die Textproduktionsaufgaben aus dem Blickwinkel von Scaffolding zusätzlich zu den Genres analysiert werden und der Begriff *Scaffolding* mit dieser Theorie verbunden ist.

Zu der soziokulturellen Theorie gehören vor allem die Begriffe *die Zone der proximalen Entwicklung* bzw. *ZPD* und das oben erwähnte *Scaffolding* bzw. *die sprachliche Unterstützung für die Lerner*⁹. Mit ZPD ist die Zone gemeint, die zwischen den früheren Kenntnissen und den weiteren Kenntnissen des Lerners erscheint. Laut Gibbons (2015) arbeitet der Lerner in seiner ZPD, wenn er Unterstützung braucht, damit er seine Kenntnisse weiterentwickeln kann. Diese Unterstützung kommt meistens vom Lehrer. Die Lerner müssen in der ZPD arbeiten, damit das Lernen sich entwickelt.

Wie in den Auffassungen über Sprache kann auch im FSU eine ähnliche Veränderung gesehen werden. Das Lehren hat sich von dem Verständnis, grammatischen Regel und Aspekte zu betonen, dahingehend verändert, dass nun der kommunikative Aspekt hervorgehoben wird (Dufva et al. 2011). Die Veränderung im FSU kann zudem so definiert werden, dass es eine Veränderung von der strukturbezogenen oder monologischen Auffassung zu einer eher funktionalen oder dialogischen Auffassung stattgefunden hat. Diese Veränderung stimmt auch mit den Auffassungen überein¹⁰.

⁹ Der Begriff *Scaffolding* wird näher im Kapitel 3.2 *Lehren der Schreibfertigkeit* vorgestellt.

¹⁰ s. Kapitel 2.2

Zum Sprachenlernen gehört das Lernen der Kompetenzen, wie das Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen. Laut Mohr (2010) können die Grundfertigkeiten und das Lehren nicht voneinander getrennt werden, weil sie einander unterstützen. Zu einem Schreibprozess gehören zum Beispiel die Lese- und Hörverständnisfertigkeit sehr stark und deshalb müssen diese Kompetenzen berücksichtigt werden. Alle diese Fertigkeiten sollten sich gleichmäßig entwickeln. Die Schreibfertigkeit ist in dieser Arbeit die zentralste Fertigkeit und deswegen wird das Lehren der Schreibfertigkeit im nächsten Kapitel näher vorgestellt.

3.2 Lehren der Schreibfertigkeit

Schreiben ist eine von den vier Grundfertigkeiten¹¹. Das Schreiben wird nicht automatisch gelernt, sondern es muss auch in der L1- Sprache bzw. Muttersprache geübt werden. Obwohl, der Prozess des Lernens der Schreibfertigkeit in L1-Sprache und in der L2-/L3-Sprache ganz ähnlich ist, gibt es Unterschiede in Bezug auf das Ziel des Prozesses. Laut Weigle (2009) ist die Schreibfertigkeit in der Muttersprache bzw. in der L1-Sprache eng mit dem akademischen Erfolg verbunden, während sich die Schreibfertigkeit in der Fremdsprache mehr auf die alltägliche Kommunikation konzentriert. Das Schreiben in der Fremdsprache betont auch die Sprache mehr als den Inhalt, weil die Lerner Kenntnisse über Grammatik und Vokabular haben müssen, damit sie in der Fremdsprache überhaupt schreiben können.

Laut Polio und Williams (2009, 486) ist das Schreiben in einer Fremdsprache „ein komplizierter Prozess“, zu dem nicht nur die Kenntnisse über Fremdsprachenunterricht, sondern auch die Kenntnisse über die Verwendung der Genres und der Diskurse in einer fremden Kultur gehören. Ebenso Mohr (2010) betont, dass das Schreiben in einem kulturellen Kontext passiert und deshalb müssen die Lerner die Zielkultur kennen.

Die Schreibfertigkeit in der Fremdsprache kann durch verschiedene Theorien beachtet werden. Laut Cumming (2016) dominieren in den letzten Jahren vier verschiedene

¹¹ Schreiben, Lesen, Hören und Sprechen.

Theorien in diesem Bereich. Die erste Theorie wird *die kontrastive Rhetorik* genannt. Nach dieser Theorie wird der Einfluss der ersten Sprache und Kultur auf das Schreiben in einer Fremdsprache untersucht. Es wird zudem untersucht, wie eine gemeinsame Sprache in verschiedenen Kulturen verwendet wird.

Die zweite Theorie bzw. *kognitiven Modelle der Komposition* betont mentale Aktivitäten und Verhaltensweisen, die mit der Produktion des Schreibens verbunden sind. Das Schreiben wird als psychologische Problemlösung gesehen. Die dritte Theorie, die *Genre-Theorien* heißt, stellt die Kenntnisse über die verschiedenen Diskurse vor und wie verschiedene Texte in diesen Diskursen und sozialen Kommunikationssituationen verwendet werden. (Cumming 2016, 69; 72.) Diese Theorie ist eng mit der Genrepädagogik verbunden, worauf im Kapitel 4.3 eingegangen wird, weil sie zentral für dieser Arbeit ist.

Die vierte und letzte Theorie heißt *die soziokulturelle Theorie*. Der zentralste Begriff dieser Theorie ist die *Vermittlung*, weil die Kenntnisse historisch und sozial in einer Kultur vermittelt werden. Die Lerner internalisieren die kulturelle geeignete Verwendung der Sprache aufgrund von Erfahrungen, wenn sie mit anderen Menschen zusammenarbeiten. Das Ziel ist, dass die Lerner lernen, diese Aspekte des Schreibens selbst zu benutzen. Zu dieser Theorie gehört die Theorie von *der Zone der proximalen Entwicklung* (vgl. Kapitel 3.1).

Die Schreibfertigkeit kann aus verschiedenen Perspektiven beigebracht werden. Wenn die Theorien über Schreibfertigkeit und das Lehren der Schreibfertigkeit verglichen werden, können sowohl Ähnlichkeiten als auch Unterschiede gefunden werden. Nachfolgend werden drei Blickwinkel von Experten verglichen; nämlich die von Luukka (2004), von Hyland (2003) und von Svinhufvud (2016) vorgestellt wird.

Vier ähnliche Aspekte wurden von allen diesen Experten vorgestellt. Laut Hyland (2003), Luukka (2004) und Svinhufvud (2016) kann Schreiben als eine *Fertigkeit* gesehen werden, die die Strukturen einer Sprache betont. Aus dieser Perspektive werden beim Schreiben die grammatischen Regeln und Strukturen der Sprache hervorgehoben und das Ziel des Schreibens ist, dass das Schreibprodukt grammatisch korrekt ist. Es wird betont,

dass besonders im FSU die grammatischen Regeln gelernt werden müssen, damit die Lerner Texte grammatisch korrekt schreiben können.

Hyland (2003), Luukka (2004) und Svinhufvud (2016) beschreiben ferner, dass das Schreiben Selbstdarstellung sein kann. Dieser Aspekt betont das kreative Schreiben und das Ziel ist, dass die Texte persönlich sind und die Lerner über die Schwierigkeiten beim Schreiben hinwegkommen, sobald sie nur irgendetwas schreiben müssen. Zusätzlich zu der Kreativität kann das Schreiben auch als ein *Prozess* gesehen werden. Bei dieser Theorie wird die Struktur *Planung – Schreiben – Überarbeitung* betont und die Schreibprodukt wird mithilfe von Feedback verbessert.

Der letzte ähnliche Aspekt stellt die Betonung der verschiedenen *Genres* fest. Beim Lehren der Schreibfertigkeit wird die Verwendung der Genres den Lernern bekannt gemacht, damit sie die Unterschiede zwischen diesen Genres kennenlernen. Es wird auch betont, dass die Genres sozialen und kulturellen Normen folgen, die beim Schreiben beachtet werden müssen. (Hyland 2003; Luukka 2004; Svinhufvud 2016).

Darüber hinaus können auch Unterschiede zwischen diesen Experten gefunden werden. Hyland (2003) stellt vor, dass beim Lehren der Schreibfertigkeit der Fokus auf den *Inhalt* oder die *Funktionen des Textes* liegen können. Wenn der Inhalt betont wird, muss beachtet werden, dass die Lerner dem Thema folgen und darüber richtig schreiben. Dementsprechend, wenn die Betonung auf den Funktionen des Textes liegt, wird der rote Faden, der Verlauf der Geschichte oder Ereignisse betont. Die Ordnung des Abschnittes und die Verwendung des Hauptsatzes und der stützenden Sätze werden beigebracht.

Svinhufvud (2016) seinerseits stellt noch zwei Aspekte für das Schreiben vor. Das Schreiben kann als eine *soziale Aktivität* oder als eine *soziopolitische Aktivität* gesehen werden. Diese Aspekte basieren insbesondere auf der früher erwähnten Genretheorie und Genrepädagogik. Wenn das Schreiben als eine soziale Aktivität gesehen wird, ist nach Svinhufvud (2016, 43) gemeint, dass das Schreiben „eine zielorientierte Aktivität, die in einer bestimmten sozialen Gemeinschaft basiert“ ist. Der Unterschied zwischen diesem Aspekt und dem soziopolitischen Aspekt ist, dass bei soziopolitischem Aspekt das Schreiben oder der Lerner Macht hat.

Jeder Lehrer entscheidet selbst, welche Bereiche er beim Lehren betonen möchte. Die Auffassungen über Sprache und FSU folgt heutzutage mehr der dialogischen und funktionalen Auffassung und diese Veränderung ist auch beim Lehren der Schreibfertigkeit sichtbar. Der Prozess und soziale Aspekte des Schreibens werden mehr betont als die fehlerlose Grammatik. Ebenfalls Gibbons (2015, 108-109) erklärt, dass die kulturellen und sozialen Aspekte des Schreibens immer mehr beim Lehren betont werden. Zusätzlich zu diesen Aspekten wird ebenso immer mehr hervorgehoben, dass die Lerner Unterstützung von Lehrer bekommen, damit sie sich bei ihrem Schreiben weiterentwickeln können. Dieses Phänomen wird *Scaffolding* genannt.

Scaffolding gehört vor allem zu dem Lehren der Schreibfertigkeit und auch überhaupt zu dem FSU. Mit dem Begriff *Scaffolding* ist die (sprachliche) Unterstützung gemeint und die Lehrer sollten so eine Unterstützung den Lernern anbieten, damit sie ihren Sprachgebrauch entwickeln können (Klewitz 2017, 15). Obwohl die Unterstützung meistens von dem Lehrer kommt, können die Lerner sich ebenfalls gegenseitig unterstützen, z. B. durch Peer-Feedback. Laut Skerra (2018) spielt diese Kleingruppensituationen oder Partnersituationen eine große Rolle bei der sprachlichen Unterstützung. Der Begriff *Scaffolding* wurde von Wood et al. (1976) eingeführt und ist insbesondere mit der Theorie ZPD von Vygotsky verbunden (Gibbons 2015; Hammond & Gibbons 2005; Kniffka 2010; Skerra 2018; Trommer 2018).

Scaffolding kann in zwei Kategorien eingeteilt werden: Mikro- und Makro-Scaffolding. *Mikro-Scaffolding* ist die Form des Scaffoldings, die im Unterricht dann gesehen wird, wenn Schülern die sprachliche Unterstützung gegeben wird. Mikro-Scaffolding kann auch als *Interaktional Scaffolding* bezeichnet werden, weil es während der Unterrichtssituation stattfindet. (Skerra 2018, 7; Hammond & Gibbons 2005, 7.) Laut Skerra (2018, 7) wird Mikro-Scaffolding im Unterricht benutzt, wenn die Schüler ihr „sprachliches Repertoire“ ausgebeutet haben (Skerra 2018, 7). Aus dem Grund ist die Theorie von ZPD stark mit Mikro-Scaffolding verbunden, wenn die Schüler die Unterstützung bekommen, damit sie weiter lernen können. Auch Hammond und Gibbons (2005, 21) betonen die Theorie von ZPD beim Mikro-Scaffolding.

Makro-Scaffolding hingegen bildet eine Basis für das Mikro-Scaffolding, weil es vor allem mit der Unterrichtsplanung verbunden ist. Laut Skerra (2018, 5) und Kniffka (2010) findet Makro-Scaffolding außerhalb des Unterrichtes und in der Vorbereitung statt. Wenn die Lehrer ihren Unterricht planen, muss beobachtet werden, was für eine Unterstützung die Lerner brauchen, damit sie ihre Kenntnisse und ihr Können weiterentwickeln können. Deshalb muss der Lehrer Informationen über die Lerngruppe und die einzelnen Individuen haben, damit Scaffolding richtig geplant werden kann. Zu Makro-Scaffolding gehört auch die Wahl der richtigen Lehrmaterialien für die Lerngruppe.

Skerra (2018, 8) beschreibt das Scaffolding und die Verbindung zwischen dem Mikro- und Makro-Scaffolding folgendermaßen:

Der Abbau der Unterstützung ist dabei ein zentraler Prozess. Auf der Ebene des Makro Scaffoldings wird das Unterstützungsniveau durch differenzierte Materialien, Arbeitsaufträge und Arbeitsblätter variiert, welche auf die offene Verwendung von Fach- und Bildungssprache ausgerichtet werden. Auf der Ebene des Mikro Scaffoldings wird das sprachliche Modell und die direkte sprachliche Führung durch die Lehrkraft zurückgenommen. (Skerra 2018, 8).

In der nachfolgenden **Tabelle 1** werden die Unterschiede und Eigenschaften des Mikro- und Makro-Scaffoldings zusammengefasst.

Tabelle 1. Mikro- und Makro-Scaffolding.

| Mikro-Scaffolding | Makro-Scaffolding |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Unterrichts(inter)aktion | <ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtsplanung • Bedürfnisanalyse • Lernstandserfassung |

Laut Walker und Horsley (2006, 113) kommt Scaffolding auch in Lehrbüchern und Lehrmaterialien vor. Die Lehrer müssen die passenden Lehrmaterialien finden, damit die Lerner in ihrer Zone der proximalen Entwicklung arbeiten. Die Lehrbücher helfen dabei, dass die Lerner ihre Kenntnisse weiterentwickeln können. Das Scaffolding in den Lehrbuchreihen kann z. B. als Unterstützung aus der eigenen Aufgabe oder Unterstützung aus dem Text erscheinen und diese Aspekte werden näher behandelt, wenn die Scaffolding-Methoden, die in den analysierten Lehrbuchreihen vorgekommen sind, im

Kapitel 7 vorgestellt werden. Im nächsten Kapitel wird auf die Verwendung der Lehrbücher beim Lehren (der Schreibfertigkeit) eingegangen.

3.3 Lehrbücher als Hilfsmittel im Lehren (der Schreibfertigkeit)

Lehrbücher werden meistens als Material im Unterricht benutzt. Die Verwendung der Lehrbücher ist aber umstritten. Tomlinson (2012, 158) behauptet, dass die Benutzung der Lehrbücher zeitsparend ist und ein leichtes Hilfsmittel für die Lehrer darstellen. Mit dieser Behauptung meint Tomlinson (2012, 158), dass die Lehrer schon eine Basis für den Kurs¹² und für das Lehren haben, wenn sie Lehrbücher benutzen. Die Lehrbücher müssen die Anforderungen des Rahmenlehrplans erfüllen und deshalb bieten sie eine Unterstützung für die Lehrer beim Lehren an.

Zusätzlich gibt es auch Argumente gegen die Verwendung der Lehrbücher. Heinonen (2005, 31) zum Beispiel behauptet, dass die Lehrbücher nicht immer zeitgemäß sind und die Anforderungen des Rahmenlehrplans, der Lerner und der Lehrer nicht erfüllen (Heinonen 2005, 31; Tomlinson 2010, 262). Ein Beispiel für die Aktualität des Materials ist, dass es in Finnland keine aktuelle deutsche Lehrbuchreihe für die A1-/A2-Sprache gibt. Die verwendete Lehrbuchreihe wurde Anfang 2000 veröffentlicht und erfüllt deshalb nicht die Anforderungen des Rahmenlehrplans und des Lehrens heutzutage. Aus diesem Grund werden die deutschen Lehrbuchreihen für die B2- und B3-Sprachen als Material in dieser Arbeit verwendet.

Lent (2012, 175) konstatiert, dass die Texte in den Lehrbüchern meistens nicht authentisch sind und die Verlage kein Risiko eingehen. Er behauptet zudem, dass die Lerner kritischer lesen könnten, wenn die Texte in den Lehrbüchern authentischer wären und im Unterricht auch Texte außerhalb der Lehrbücher benutzt werden würden. (Lent 2012, 175.) Tomlinson (2012) fordert ferner, dass die Lehrbücher und besonders die Texte in den Lehrbüchern relevanter für das Leben außerhalb der Schule sein sollten.

¹² In der finnischen gymnasialen Oberstufe dauert ein Kurs 1,5 Monaten.

Laut Tomlinson (2012, 157) benutzen diejenigen, die ihre Arbeit als Lehrer beginnen, die Lehrbücher mehr als die Lehrer, die länger unterrichtet haben. Die Experten sind kritischer den Lehrmaterialien gegenüber und sie stellen ihr eigenes Material öfter zusammen. (ebd.) Die neuen Lehrer haben nicht so viele Erfahrungen bei der Beurteilung des Materials und vertrauen deshalb mehr auf die Lehrbücher. Lent (2012, 177) ist der Meinung, dass im Unterricht verschiedene Lehrmaterialien benutzt werden sollen und die Lehrer nicht nur auf die Lehrbücher vertrauen sollen. Damit diese Veränderung erfolgreich wäre, müssen sich die Einstellungen der Lehrer verändern, und die Lehrer sollten sich zu dieser Veränderung verpflichten. (ebd.)

Die digitalen Lehrbücher werden immer mehr statt gedruckter Lehrbücher benutzt, weil der Aufstieg der Technologie in den letzten Jahren groß gewesen ist. Laut Tomlinson (2012, 165) gibt es auch Debatten darüber, ob die digitalen Lehrbücher gut oder schlecht sind. Er meint zum Beispiel, dass die digitalen Lehrbücher billiger sein können, aber auch mehr technologische Probleme vorkommen können (ebd). In dieser Arbeit werden die gedruckten Lehrbücher statt der digitalen Lehrbücher benutzt, weil Unterschiede bei den Übungen vorkommen können. Die Textproduktionsübungen, die in dieser Arbeit analysiert werden, können nicht immer in digitalen Lehrbüchern gefunden werden. Das Durchblättern des Materials ist auch leichter mit gedruckten Lehrbüchern. Im Kapitel 5.1 wird mehr über das Material gesprochen.

Es gibt nicht so viele Untersuchungen über die Verwendung der Lehrbücher über die Ansicht vom Lehren der Schreibfertigkeit oder überhaupt vom Lehren der einzelnen Fertigkeiten (Elomaa 2009, 30). Es kann aber argumentiert werden, dass die Verwendung der Lehrbücher beim Lehren der Schreibfertigkeit und besonders der Textproduktionsfertigkeit zeitsparend ist, da die Genres, die geübt werden sollten, schon gegeben sind. Die Themen, Genres und meistens die Anleitungen für die Verwendung der Genres sind in den Lehrbuchreihen und deswegen funktionieren die Lehrbücher als Hilfsmittel für die Lehrer, wenn sie die Aufgaben nicht selbst machen sollen. Es könnte argumentiert werden, dass alles, was gerade angesprochen wurde, für das Lehren aller Fertigkeiten im FSU gilt.

Im Allgemeinen sollten die Lehrbücher oder die benutzten Materialien authentisch und zeitgemäß sein. Die Verwendung der Lehrbücher beim Lehren ist umstritten, aber die Lehrbücher werden noch viel im Unterricht benutzt. Heinonen (2005, 32) erklärt, dass die Entwicklung des Lehrmaterials „ein dynamischer Prozess“ ist und es kann problematisch für die Verlage sein, wenn die Sprache und die Erwartungen der Lehrer und Lerner sich immer verändern. Lent (2012, 164) denkt, dass das Lehren die Anforderungen des Rahmenlehrplans statt diejenigen der Lehrbücher erfüllen sollte und deshalb ist es egal, ob die Lehrer Lehrbücher beim Lehren benutzen oder nicht. Die Lehrbücher werden aber als Hilfsmittel für die Lehrer gesehen und deshalb werden sie so oft benutzt. Tomlinson (2010, 262) hebt hervor, dass zusätzlich zu der Authentizität und der Aktualität die Lehrbücher oder das Lehrmaterial immer passend für die Lerngruppe sein sollten.

Obwohl die Lehrbücher ganz oft im Unterricht benutzt werden, gibt es nicht so viele Informationen darüber, was die Lehrer mit den Lehrbüchern machen und welche Auswirkung die Lehrbücher auf das Lernen haben. Diese Informationen wären besonders wichtig für die Verlage, damit sie die Lehrbücher verbessern könnten. (Tomlinson 2010, 437; Tomlinson 2012, 157). Es gibt aber Untersuchungen darüber, dass die Lehrer bewusster über die Evaluation des Lehrmaterials sind (Tomlinson 2012, 170). Die Lehrer können das benutzte Lehrmaterial, meistens die Lehrbücher, selbst wählen (Heinonen 2005, 33) und deshalb ist es auch wichtig, dass die Lehrer Kenntnisse darüber haben, wie sie die Lehrbücher evaluieren können. Die Lehrer sollten das Lehrmaterial finden, das die Bedürfnisse der Lehrgruppe am besten erfüllen.

Texte sind eng mit dem Lehren der Schreibfertigkeit und auch mit den Lehrbuchreihen verbunden. In diesem Kapitel wurde diskutiert, dass die Texte, die im Lehren verwendet werden, authentisch und relevant für das Leben außerhalb der Schule sein sollten. Im nächsten Kapitel wird aber erklärt, was mit diesem Begriff *Text* überhaupt gemeint wird. Zusätzlich wird auch die Begriffe *Genre* und *Genrepädagogik* vorgestellt, da sie eng mit dem Begriff *Text* verbunden sind und sind zudem die wichtigsten Begriffe dieser Arbeit.

4 Text und Genre

In diesem Kapitel werden die Begriffe *Text* und *Genre* vorgestellt. In dieser Arbeit ist der Begriff *Genre* der wichtigste, weil in der Analyse die Genres der Textproduktionsübungen analysiert werden. Die Genres gehören auch zu irgendeiner Genrefamilie und deswegen wird der Begriff *Genrefamilie* zusätzlich zum Begriff *Genre* im Kapitel 4.2 besprochen. Die Begriffe *Text* und *Genre* hängen eng zusammen, weil die Texte immer zu einem Genre gehören. Deshalb wird auch der Begriff *Text* hier kurz vorgestellt. Wie bereits im Kapitel 3.2 erwähnt, ist *Genrepädagogik* mit dem Lehren der Schreibfertigkeit verbunden und aus dem Grund wird dieser Begriff im Kapitel 4.3 vorgestellt.

4.1 Textbegriff

Texte kommen im Alltag oft vor und so lässt sich daraus ableiten, dass alle eine Auffassung von diesem Begriff haben. Meistens werden Texte in Form eines Buches, Artikels usw. gesehen. Svinhufvud (2016,20) ist der Meinung, dass Texte einen „physischen Zustand“ haben und mit dem Begriff *Text* wird einfach das Resultat des Schreibens gemeint.

Die Texte sind aber nicht immer nur Resultate des Schreibens, sondern sie übermitteln auch Bedeutungen. Laut Svinhufvud (2016, 20) können die Texte auch als „inhaltliche Einheiten“ gesehen werden. Damit ist gemeint, dass mit jedem Text Bedeutungen übermitteln werden. Jeder Text hat seine eigenen Ziele und Funktionen. (ebd.) Wenn man zum Beispiel Nachrichten und Leserbriefe miteinander vergleicht, gibt es Unterschiede zwischen der Bedeutung und Funktion dieser Texte.

Die Texte können auch in verschiedenen Formen vorkommen. Lehtonen (2002, 73) meint, dass Texte zum Beispiel in Form eines Schreibprodukts, Rede oder Musik erscheinen können. Als Grundlage für Texte kann gesagt werden, dass sie organisiert bzw. kohäsiv sind und Bedeutungen übermitteln. (Lehtonen 2002, 73.) Laut Esser (2009) können Texte auch als „selbstständig von dem Medium“ verstanden werden. Esser (2009,

3) stellt vier Annahmen über Texte vor: 1) Texte können in schriftlicher Form erscheinen, 2) Texte können in den verschiedenen Formen vorkommen und unabhängig von dem Medium sein, 3) Texte übermitteln Bedeutungen und gehören zu irgendeinem Genre und 4) Meistens bestehen Texte aus mehr als einem Wort oder einem Satz. In dieser Arbeit werden die Aufgaben beachtet, in denen der Text oder das Produkt in schriftlicher Form erscheinen.

Esser (2009, 13-18) stellt die Theorie von Dressler (1981) vor, die verschiedene Elemente eines Textes feststellt. Als Nächstes werden die Begriffe *Kohäsion*, *Kohärenz* und *Intertextualität* näher vorgestellt, weil sie als eine der wichtigsten Eigenschaften eines Textes gesehen werden. Laut Esser (2009, 13-18) sind mit dem Begriff *Intertextualität* die Verbindungen eines Textes zu anderen Texten gemeint. Die Intertextualität betont „die sozialen Aspekte der Text-Interpretation“. (ebd., 18).

Laut Esser (2009, 13-18) wird die Verknüpfung eines Textes mit dem Begriff *Kohäsion* bezeichnet. Die Verknüpfung wird durch die Benutzung der verschiedenen grammatischen Eigenschaften, z. B. Konjunktionen oder Pronomen, arrangiert. Die *Kohärenz* wiederum betont das Verständnis eines Textes und verschiedene kognitive Modelle, z. B. kausale oder temporale Beziehungen werden als Hilfsmittel benutzt. (Ebd.) Brinker et.al. (2014, 18) behaupten aber, dass meistens zwischen diesen Begriffen keine Unterscheidung gemacht wird so, dass diese Begriffe fast Synonyme sind.

Die Definition des Textbegriffs in der Textlinguistik ist nicht eindeutig oder einstimmig (Brinker et.al. 2014, 11). Brinker et. al. (2014) teilen die Textbegriffe in zwei Richtungen ein. Die erste Richtung heißt *die sprachsystematisch ausgerichtete Textlinguistik* und den Hintergrund dieser Theorie bilden die strukturalistische Linguistik und die generative Transformationsgrammatik. Mit dieser Form von Linguistik wird die Struktur eines Satzes betont, wenn der Satz als „die oberste linguistische Bezugseinheit“ gesehen wird. (ebd. 2014, 13-14.) Die zweite Richtung, *die kommunikationsorientierte Textlinguistik*, besteht aus der linguistischen Pragmatik. Diese Form von Textlinguistik hebt die kommunikative Funktion des Textes hervor und der Text wird als „(komplexe) sprachliche Handlung“ betrachtet. (ebd. 2014, 15-16.)

Als Schlussfolgerung lässt sich formulieren, dass Texte als kohäsive Einheiten gesehen werden, die Bedeutungen übermitteln. Texte gehören auch immer zu irgendeiner Textsorte bzw. *Genre* (Svinhufvud 2016, 20). Mit dem Begriff *Genre* sind die Gruppen gemeint, die gleiche Eigenschaften haben, z. B. Nachrichten oder E-Mails. Der Begriff *Genre* wird näher im nächsten Kapitel vorgestellt.

4.2 Genre und Genrefamilie

Im deutschen Kontext wird der Begriff *Textsorte* statt *Genre* benutzt, weil der Begriff *Genre* nicht die ganz gleiche Bedeutung, wie in dieser Arbeit hat. Langenscheidt Großwörterbuch definiert Genre folgendermaßen: „eine Art von Werken (der bildenden Kunst, Literatur oder Musik), die in Inhalt und Form (zum Teil) übereinstimmen“ (Langenscheidt 2010, s. v. Genre). Mäntynen und Shore (2006) erklären aber, dass im finnischen Kontext Genre und Textsorte Synonyme sind. Weil der Begriff *Genre* im finnischen Kontext so wie in dieser Arbeit verwendet wird, wird der Begriff *Genre* statt Textsorte hier benutzt.

Genre ist in der Literatur, Textlinguistik und auch beim Fremdsprachenlehren ein zentraler Begriff. Zusätzlich zum FSU kommen die Genres auch im Alltag vor. Mit dem Begriff *Genre*, der einen lateinischen Ursprung hat, sind Gruppen gemeint, die gemeinsame Merkmale haben (Shore & Mäntynen 2006, 13). Diese Definition meint aber nicht, dass in einer Gruppe die Genres immer ähnlich sind, sondern es kann auch Veränderung zwischen diesen Genres gefunden werden oder die Genres können gemischt werden (Shore & Mäntynen 2006, 11).

Genres sind insbesondere mit dem Textbegriff verbunden, weil der einzelne Text immer klassifiziert wird (Shore & Mäntynen 2006, 9). Die Texte können z. B. in Gruppen von Nachrichten, E-Mails oder Rezepten eingeteilt werden und diese Gruppen bilden dann verschiedene *Genres*. Diese Genres haben etwas Gemeinsames, z. B. E-Mails haben ihre eigenen Merkmale und ihren eigenen Stil, aber die Merkmale können auch gemischt werden.

Genres sind mit einem sozialen Kontext verbunden und haben ein Ziel (Hyland 2003, 18). Laut Frow (2015, 10) vermitteln Genres auch Bedeutungen. Sie variieren in verschiedenen Diskursen und sozialen Kontexten. Bei der Verwendung verschiedener Genres, folgt man sozialen Konventionen und Regeln, das Ziel eines Genres zu treffen (Hyland 2003, 18).

Ein Mensch kann sich unabhängig vom Kontext an verschiedene Genres anpassen, d. h. Kenntnisse über Genres haben¹³. Andererseits können die Verwendung und der Wechsel der verschiedenen Genres unbewusst sein. (Heikkinen & Voutilainen 2012, 19.) Frow (2015, 31) sagt, dass die Kenntnisse über Genres zu unserem Alltag gehören. In allen sozialen Kommunikationssituationen kann man sich an verschiedene Genres anpassen und meistens weiß man auch, was für ein Genre man benutzen soll. Die Verwendung der Genres ist nie ähnlich, sondern muss in allen Kommunikationssituationen unterschiedlich angepasst werden.

Laut Heikkinen und Voutilainen (2012, 21) gibt es keine klaren Grenzen zwischen Genres, sondern sie können gemischt werden. Dies kann mit der dialogischen Ansicht über Sprache verglichen werden. Wie bereits im Kapitel 2.1 erwähnt, betont die dialogische Auffassung über Sprache, dass Sprachen keine getrennten Einheiten sind, sondern miteinander gemischt werden. Weil dies auch für Genres gilt, lässt sich daraus ableiten, dass Genres wie die Auffassungen über Sprache, einen gemeinsamen Entwicklungsprozess haben. Die Transformation hat von einer monologischen zu einer eher dialogischen Ansicht geführt, wobei es keine klaren Grenzen zwischen verschiedenen Genres gibt.

Laut Hyland (2004) können Genres in drei umfassende Ansätze eingeteilt werden: *Systemisch-funktionale Linguistik (SFL)*, *The New Rhetoric (NR)* und *English for Specific Purposes (ESP)*. Im SFL-Ansatz werden die Genres als zielorientierte, soziale Absicht gesehen. Genres sind abhängig von dem sozialen Kontext und der Sprachverwendung

¹³ s. Heikkinen, V. & Voutilainen, E. 2012. Genre – monitieteen näkökulma. In: Heikkinen, V., Voutilainen E., Lauerma, P., Tiililä, U. & Lounela, M. 2012. *Genre-analyysi – tekstilajitutumuksen käsikirja*. Helsinki: Gaudeamus. & Hyland, K. 2004. *Genre and Second Language Writing*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

und variieren in verschiedenen Diskursen. Aus der Perspektive dieses Ansatzes stehen Genres als Grundlage für Kommunikation und Sprachverwendung, denn „wir können ohne Genres nicht kommunizieren“ (Hyland 2004, 26). Die Wurzeln dieses Modells gehören zur Sydney Schule. (Hyland 2004, 26.) Der Ausgangspunkt für SFL ist, dass man über die Verwendung der Sprache und Genres in verschiedenen sozialen Kontexten Bescheid weiß und deshalb die Verwendung der Genres nicht unerwartet ist (Ventola 2006, 97).

SFL stellt die Registertheorie von Halliday (1978, 110-111) vor. In dieser Theorie wird das Register in drei Dimensionen eingeteilt: *Feld*, *Tenor* und *Form*. Feld bezieht sich auf den Stil der sozialen Aktivität und des Textes; Tenor hingegen betont die soziale Beziehung zwischen den Teilnehmern und die Form gibt Auskunft über den Stil und die Rolle der Sprache. (Hyland 2004, 27.) Ventola (2006, 102) definiert Form als „die Erscheinungsform der Kommunikation“. Diese Dimensionen der Registertheorie sind stark mit der Verwendung der Genres verbunden (Hyland 2004, 27; Ventola 2006, 102). Swales (1990, 41) bezieht sich auf die Aussage von Couture (1986), in der betont wird, dass, obwohl Genres und Register miteinander verbunden sind, auch zwischen diesen Begriffen ein Unterschied gemacht werden sollte. Seiner Meinung nach stellen die Genres die konkreten und strukturierten Texte dar, während mit Register mehr der Stil und die Sprache des Textes gemeint sind (Swales 1990, 41). Festzuhalten ist, dass die Definition des Begriffs *Genre* nicht immer eindeutig ist.

Die andere Sicht auf Genres heißt *The New Rhetoric*. Bei diesem Ansatz werden auch der Kontext und der soziale Zweck betont, aber im Gegensatz zur systemisch-funktionalen Linguistik, sieht NR Genres als variable Einheiten (Hyland 2004, 35), denn Genres können mit der dialogischen Ansicht auf Sprache verglichen werden und NR betont diesen dialogischen Blickwinkel. Genres werden gemischt und verändern sich in verschiedenen sozialen Kontexten. Deshalb gibt es keine festen Grenzen zwischen Genres. (Heikkinen & Voutilainen 2012, 19; Hyland 2004, 35).

English for Specific Purposes oder *ESP* ist die dritte Sichtweise auf Genres. ESP, wie auch SFL, betont die Strukturen und Bedeutungen der Texte in verschiedenen Kontexten oder Diskursen. Diese Ansicht aber konzentriert sich mehr auf das Lehren der

Schreibfertigkeit in der Fremdsprache. Die Betonung des Lehrens bezieht sich auf akademische Kontexte und Genres werden aus diesem Blickwinkel eingebracht. (Hyland 2004, 43.) Im nächsten Kapitel steht die Genrepädagogik im Mittelpunkt und diese oben erwähnten Sichtweisen werden in diesem Kontext erneut besprochen.

Zusätzlich zu diesen drei Ansichten teilen Rose und Martin (2012) Genres in ihrem *Reading to Learn*-Modell in drei Gruppen ein. Das Reading to Learn-Modell ist eines der wichtigsten Modelle in der Genrepädagogik, doch darauf wird im nächsten Kapitel eingegangen. Laut diesem Modell werden die Genres in Genrefamilien folgendermaßen geteilt: die fesselnden Genres, die informierenden Genres und die bewertenden Genres. Diese Genrefamilien werden nachfolgenden näher vorgestellt.

Laut Rose und Martin (2012, 130) gehören zu Genrefamilien *die fesselnden Genres*. Diese Genres werden als engagiert, unterhaltend und anziehend beschrieben und wegen dieser Eigenschaften werden diese Genres meistens als Erzählungen gesehen (Shore 2014, 35; Rose & Martin 2012, 130). Zu dieser Genrefamilie gehören die verschiedenen Arten von Erzählungen, d. h. offene Erzählungen, geschlossene Erzählungen, interpretierte Erzählungen und persönliche Erzählungen. Über diese Sorten wird nicht mehr erklärt, aber es muss erwähnt werden, dass laut Shore (2014, 48-49) die Erzählungen immer irgendeine chronologische Zeitfolge haben.

Rose und Martin (2012, 130) bezeichnen die zweite Gruppe in der Genrefamilie *die informierenden Genres*. Die Grundidee dieser Genres ist, Informationen zu geben und deshalb gehören zu dieser Genrefamilie zum Beispiel verschiedene Regeln, Rezepte oder Artikel. Alle Texte mit dem Ziel, Informationen zu vermitteln, gehören zu dieser Genrefamilie. (Shore 2014, 46; Rose & Martin 2012, 130.) Demzufolge kann gesagt werden, dass die Haupteigenschaft dieser Genrefamilie ist, Informationen zu übertragen.

Die letzte von diesen drei Gruppen heißt *die bewertenden Genres*. Rose und Martin (2012, 30) erklären, dass zu dieser Genrefamilie zum Beispiel die Bewertungen, Stellungnahmen und kritischen Kommentaren gehören. Die zentralste Eigenschaft ist, dass in diesen Genres die Texte und Meinungen der Lerner in Frage gestellt werden. (Rose & Martin 2012, 130; Shore 2014, 47.) Laut Shore (2014, 47) ist diese Bezeichnung *bewertende Genres* meist nicht passend, weil die Idee dieser Genres nicht ist, etwas zu evaluieren.

Für diese Arbeit ist der Begriff *Genre* der wichtigste und zentralste Begriff, weil die Textproduktionsübungen in den Lehrbüchern mithilfe von Genres analysiert werden. Die Übungen werden abhängig von dem Genre in verschiedene Gruppen eingeteilt und die Verwendung von Genres in diesen Textproduktionsübungen wird dann weiter analysiert und verglichen. Diese drei Kategorien von Rose und Martin (2012) werden auch in der Analyse dieser Arbeit verwendet, wenn die Textproduktionsübungen der Lehrbücher in Gruppen eingeteilt werden. Im Kapitel 5 *Material und Methode* wird dies ausführlicher behandelt.

4.3 Genrepädagogik

Wenn verschiedene Genres beigebracht werden, ist es wichtig zu beachten, dass die Kenntnisse über die Verwendung der Genres anstatt nur Struktur beigebracht werden. Mit diesen Kenntnissen bekommen die Lerner Informationen darüber, wie die Genres in verschiedenen sozialen Kontexten erscheinen. (Frow 2015, 163.) Es muss allerdings daran erinnert werden, dass Genres sich im Laufe der Zeit verändern, sodass man sich an diese Veränderung auch anpassen muss. Die Grenzen zwischen den Genres sind sogar unmöglich beizubringen. Auch Rahtu (2014, 66) betont, dass der wichtigste Punkt der Genrepädagogik ist, dass die Schüler ein realistisches Bild über Genres haben. Mit anderen Worten sollten die Schüler Kenntnisse davon haben, dass Genres flexibel und variabel sind. (Rahtu 2014, 66.)

Ein Ziel der Genrepädagogik ist, die Kenntnisse der Lehrer über Genres zu erweitern. Laut Tardy (2009, 20-22) entstehen die Kenntnisse über Genres aus dem Wissen über Form, Prozess, Rhetorik und Thema. Mit den *formalen Kenntnissen* sind die Struktur und prototypischen Formen der Genres gemeint. *Das Wissen zum Prozess* betont hingegen, wie die Genres ausgeführt werden. Mit dem *rhetorischen Wissen* wird dann das Ziel der Genres bezeichnet und wie die Genres in verschiedenen Kontexten funktionieren, während *die Kenntnisse zu den Themen* sich auf das frühere Wissen beziehen. (Tardy 2009, 20-22). Diese Dimensionen der Kenntnisse über Genres überschneiden sich auch mit der allgemeinen Kenntnis über das Schreiben.

Laut Luukka (2004, 148) steht hinter der Genrepädagogik das konstruktivistische Lehren und die soziokulturelle Auffassung über Sprache. Rahtu (2014, 66) erwähnt, dass die Genrepädagogik eine der wichtigsten Grundlagen beim Sprachlehren und besonders beim Lehren der Schreibfertigkeit ist. Die Sprachkenntnisse bestehen nicht nur aus Vokabular und Grammatik, sondern die Schüler sollten auch Kenntnisse über den Sprachgebrauch und die Verwendung der verschiedenen Genres haben. Genrepädagogik soll diese Erwartungen erfüllen.

Auch die drei Richtungen (SFL, NR und ESP) und das Reading to Learn- Modell, die im Kapitel 4.1. vorgestellt wurden, haben ihre eigenen Auffassungen über die Genrepädagogik. Diese Ansichten werden als Nächstes näher betrachtet.

Laut Hyland (2004, 33-34) betont die Genrepädagogik in der *Systemisch-funktionalen Linguistik* (SFL) die Theorie über die *Zone der proximalen Entwicklung* (ZPD) von Vygotsky. Mit diesem Begriff wird gemeint, dass ein Schüler am besten lernt, wenn das Lernen in ZPD passiert. Mit anderen Worten bedeutet ZPD die Zone zwischen dem selbstständigen Können (aktuelle Entwicklungsstufe) und dem unterstützten Können (potentielle Entwicklungsstufe). Nach dieser Theorie zeigt der Lehrer sich als Experte und der Schüler als Novize. Der Lehrer hat eine zentrale Rolle beim Lernen, weil er das Lernen des Schülers unterstützt. Dieses Phänomen wird *Scaffolding*¹⁴ genannt. Scaffolding gehört aber nicht nur zur SFL-Richtung, sondern die Unterstützung wird in allen diesen Theorien gegeben. Scaffolding kann aber unterschiedlich in verschiedenen Theorien vorkommen.

Der Kern der Unterstützung ist, dass als Erstes die Genres vorgestellt werden, damit die Schüler Kenntnis davon bekommen, in welchen Situationen diese Genres gefunden werden können. Danach werden die Verwendung und die funktionalen Elemente des Genres festgestellt. Vor dem Schreibprozess wird der Gebrauch dieser Genres geübt. Zum Schreibprozess gehören die Planung und die Ausarbeitung. Während des gesamten Prozesses hat der Lehrer eine wichtige Rolle als Experte und Berater. (Hyland 2004, 34).

¹⁴ Mehr über ZPD und Scaffolding wird in Kapiteln 3.1 und 3.2 besprochen.

Die Erklärung der Genrepädagogik in der *New Rhetoric*-Richtung (NR) ist nicht so eindeutig wie in SFL. Hyland (2004, 38-39) erklärt, dass, weil die Genres sich in verschiedenen Kontexten verändern und deshalb nicht stabil sind, das Lehren der Genres fast unmöglich nach dieser Richtung wird. NR betont das dialogische Wesen der Genres und das meint, dass die Genres gemischt werden und nicht voneinander getrennt sein können. Laut dieser Ansicht erweist das Klassenzimmer sich als nicht authentisches Umfeld und das Schreiben kann nicht von dem sozialen Kontext getrennt werden. (Hyland 2004, 38-39).

Die Genrepädagogik in der *English for Special Purposes*-Richtung (ESP) betont die Resultate beim Lernen. Die Idee ist, das Bewusstsein der Schüler zu erziehen. (Hyland 2004, 49-50.) Laut Tardy (2009, 7) ist die Betonung der ESP-Richtung das „rhetorische Bewusstsein“ der Lerner zu erweitern. Diese Richtung der Genrepädagogik wird meistens beim Zweitsprachlehren benutzt, bei dem es hohe Standards für das Schreiben gibt. (Ebd.) Über die Genrepädagogik in NR und ESP gibt es nicht so viel Informationen wie über SFL, weil SFL die erfolgreichste und meist verwendete Richtung von diesen drei ist.

Wie erwähnt, ist das *Reading to Learn*-Modell eins der wichtigsten Modelle der Genrepädagogik. Laut Shore (2014, 37) gehört dieses Modell zu der systemisch-funktionalen Linguistik und hat deshalb die Wurzeln in der Sydney Schule. *Genrefamilie* ist der zentralste Begriff in dem Reading to Learn -Modell. Shore (2014, 35-37) spricht über das Modell von Rose und Martin (2012), in dem die Genrefamilie in drei Gruppen eingeteilt wird. Diese Gruppen wurden im Kapitel 4.2 vorgestellt.

Das Feld der Genrepädagogik ist nicht einheitlich oder eindeutig, sondern es gibt mehrere Möglichkeiten für das Lehren, wie auch beim allgemeinen Fremdsprachenlehren. Außer die Formen der Genres kennenzulernen, ist das Ziel der Genrepädagogik, dass die Schüler die verschiedenen Genres auch beim Schreiben richtig verwenden. Das *Reading to Learn*-Modell wird in dieser Arbeit die zentralste Richtung der Genrepädagogik sein, weil die Genrefamilien, die zu diesem Modell gehören, in der Analyse verwendet werden. Mehr darüber wird im nächsten Kapitel besprochen, wenn das Material und die Methode dieser Arbeit vorgestellt werden.

5 Material und Methode

In diesem Kapitel werden das Material und die Methode dieser Arbeit beschrieben. Als erstes werden die Lehrbücher von Englisch und Deutsch näher in Kapitel 5.1 vorgestellt. Das Kapitel 5.2 konzentriert sich wiederum auf die qualitative Inhaltsanalyse, die als Methode dieser Arbeit verwendet wird. Als Letztes wird im Kapitel 5.3 das Vorgehen der Analyse erklärt.

5.1 Material

Das Material dieser Arbeit besteht aus drei Lehrbuchreihen, d. h. aus einer englischen Lehrbuchreihe (On Track) und zwei deutschen Lehrbuchreihen (Magazin.de und Plan D). Alle Lehrbücher sind nach dem Rahmenlehrplan LOPS 2016¹⁵ erstellt worden¹⁶. Von jeder Lehrbuchreihe wurden sieben Lehrbücher gewählt, sodass insgesamt 21 Lehrbücher durchgeschaut und analysiert wurden. Die englische Lehrbuchreihe wurde für die A1-Sprache hergestellt, während die deutschen Lehrbuchreihen für die B2- und B3-Sprache sind. Von jeder Lehrbuchreihe werden die gedruckten Versionen analysiert, damit die Bearbeitung der Bücher leichter ist. Es kann auch Unterschiede zwischen den gedruckten und digitalen Lehrbüchern geben und einige technische Probleme können zudem mit den digitalen Lehrbuchreihen vorkommen. Um diese Probleme zu vermeiden, werden die gedruckten Versionen der Lehrbuchreihen statt der digitalen Versionen verwendet und analysiert.

In dieser Arbeit werden die Lehrbücher für die A1- sowie auch für die B2- und B3-Sprache verwendet, weil es keine neuen A1-Lehrbücher für Deutsch gibt. Zwei deutsche Lehrbuchreihen wurden gewählt, weil es nicht so viele Textproduktionsübungen, wie in den englischen Lehrbüchern gibt und mit nur einer Lehrbuchreihe für Deutsch wäre die Anzahl der Übungen für die Analyse zu gering gewesen. Die Verwendung der Lehrbücher von verschiedenen Sprachniveaus wird auch schon in der Hauptforschungsfrage beachtet.

¹⁵ LOPS 2016 ist der neueste Lehrplan für die finnische gymnasiale Oberstufe.

¹⁶ Und auch an den OPS (2014) angeglichen, da die B2-Sprache in der Gemeinschaftsschule begonnen wird.

Da die Genres der Textproduktionsaufgaben allgemein analysiert werden und das Hauptanliegen dieser Arbeit nicht der Vergleich der Sprachen ist, wird die Verwendung der Lehrbuchreihen der verschiedenen Sprachniveaus nicht als ein Problem gesehen. Als Nächstes werden die analysierten Lehrbuchreihen näher vorgestellt.

5.1.1 On Track

Die On Track- Lehrbuchreihe wurde vom Sanoma Pro-Verlag veröffentlicht. Insgesamt wurden acht Lehrbücher hergestellt, aber, weil der achte Kurs ein mündlicher Kurs ist, werden nur sieben Lehrbücher in dieser Arbeit analysiert. Wie die deutschen Lehrbuchreihen, wurde auch On Track nach dem LOPS 2016 hergestellt und deshalb ist das Ziel, die Anforderungen des Rahmenlehrplans zu erfüllen.

Laut LOPS (2016, 116) ist das Ziel des ersten und zweiten Kurses, dass die Lerner ihre eigenen Kenntnisse entwickeln und Kenntnisse darüber bekommen, wie man sich in verschiedenen Kommunikationssituationen engagiert. Sanoma Pro (2018) erklärt, dass die zwei ersten Lehrbücher aus dieser Lehrbuchreihe das alltägliche Leben der Lerner, mündliche Kommunikation und Wiederholung der früher gelernten Sachen betonen.

In dem dritten Kurs wird die Multiliteralität betont und deshalb werden auch verschiedene Genres den Lernern vorgestellt. In diesem Kurs ist der Fokus auf Kultur ausgerichtet. (LOPS 2016, 116; Sanoma Pro 2018.) In den Kursen 4-6 wird die Sprache aus drei Blickwinkel betrachtet: 1) aus dem Blickwinkel der Informationsbeschaffung, 2) aus dem Blickwinkel der Zusammenfassung und 3) als Hilfsmittel für die Mitteilung der Informationen (LOPS 2016, 116). Auch die Lehrbücher für die Kurse 4-6 heben diese Fertigkeiten hervor.

Die Kurse 1-6 sind für die Lerner in der gymnasialen Oberstufe obligatorisch. Den Kurs sieben können die Schüler freiwillig wählen und das Thema für diesen Kurs ist die nachhaltige Lebensweise (LOPS 2016, 117). Laut Sanoma Pro (2018) werden die schriftlichen Kommunikationsfertigkeiten betont und ein Ziel dieses Lehrbuches ist auch die Lerner auf die schriftlichen Prüfungen des zentralen Abiturs vorzubereiten. Obwohl

alle diese Kurse eigene Themen haben, werden schriftliche und mündliche Fertigkeiten in allen Kursen geübt.

5.1.2 Magazin.de

Die Lehrbuchreihe Magazin.de wurde ebenfalls nach dem LOPS 2016 erstellt und wird für die B2- und B3-Sprache Deutsch verwendet. Es wurde von dem Otava-Verlag herausgegeben. Alle sieben gewählten Lehrbücher dieser Reihe haben ein eigenes Thema, aber sie müssen auch die Anforderungen des Rahmenlehrplans (2016) erfüllen. Die allgemeinen Ziele der B3-Sprache sind die vernünftige Entwicklung der Sprachkenntnisse und die Fertigkeiten der Lerner in verschiedenen Kommunikationssituationen richtig kommunizieren zu können (LOPS 2016).

In den Kursen 1 und 2 werden die alltäglichen Kommunikationsstrategien und Reisesituationen geübt (LOPS 2016, 126). In den Lehrbüchern werden diese Strategien durch Vokabular und mündliche Übungen geübt. Auch die wichtigsten Kommunikationsstrategien, wie Höflichkeitsfloskeln, werden in den Kursen 1 und 2 gelernt (Otava 2014).

In dem Kurs 3 ist das Ziel, dass die Lerner etwas darüber lernen, wie die verschiedenen Kommunikationskanäle verwendet werden (LOPS 2016, 126; Otava 2015). In dem Kurs 4 wiederum wird die schriftliche Kommunikation durch kleine Schreibübungen geübt und die Unterschiede in den sozialen Kommunikationssituationen werden gelernt (LOPS 2016, 126; Otava 2016). Die Themen in diesem Kurs sind z. B., wie man über die finnische Kultur erzählt.

Der Kurs 5 konzentriert sich auf das Wohlergehen und wie man sich in verschiedenen Kommunikationssituationen verhält. Die Lerner bekommen Informationen auch darüber, wie man sich äußert (LOPS 2016, 126; Otava 2017). In dem Kurs 6 hingegen wird die Multiliteralität der Lerner verstärkt und in dem Kurs 7 wird die kulturelle Angemessenheit der Kommunikation betrachtet (LOPS 2016, 126-127; Otava 2017).

5.1.3 Plan D

Plan D wurde von Sanoma Pro- Verlag veröffentlicht und wurde ebenso auf der Basis des neusten Rahmenlehrplans (2016) erstellt und ist für die B2- und B3- Sprache Deutsch konzipiert. Von dieser Lehrbuchreihe wurden auch sieben Lehrbücher für diese Arbeit gewählt. Die Ziele dieser Reihe sind die gleichen wie bei Magazin.de, weil die beide für die B2- und B3-Sprachen erstellt wurden und deshalb werden die Ziele der einzelnen Kurse hier nicht näher vorgestellt.

Im Vergleich zu Magazin.de können Unterschiede zwischen den Übungen gefunden werden. Die Kommunikationssituationen werden aus verschiedenem Blickwinkel gelernt, jedoch sind die Themen für die Texte unterschiedlich. Es lassen sich auch Unterschiede finden wie oft Textproduktionsübungen in den Lehrbüchern vorkommen. Mehr hierzu wird im Analyseteil der Arbeit erörtert.

5.2 Qualitative Inhaltsanalyse

Diese Arbeit ist eine qualitative Untersuchung. Das Ziel einer qualitativen Untersuchung ist die Bedeutung eines Phänomens zu verstehen. Das Material wird vorwiegend inhaltlich analysiert und nicht anhand von statistischen Methoden. In einer qualitativen Untersuchung besteht das Material meistens aus Interviews, Umfragen oder fertigen Texten. (Kalaja et al. 2011, 19.) In dieser Arbeit werden die Lehrbücher, d. h. fertige Texte, als Material benutzt.

Die qualitative Inhaltsanalyse ist eine sogenannte *Textanalyse* und damit werden die Bedeutungen der Texte analysiert (Tuomi & Sarajärvi 2018). In dieser Arbeit werden die Genres der Textproduktionsübungen untersucht und wie diese Genres verwendet und unterrichtet werden. Es wird auch besprochen, wie die Verwendung dieser Genres angeleitet wird und welche Rolle das Scaffolding spielt.

Laut Tuomi und Sarajärvi (2018) kann die qualitative Inhaltsanalyse korpusbasiert oder theoriebasiert sein. Die Form der Inhaltsanalyse ist in dieser Arbeit sowohl korpusbasiert

als auch theoriebasiert. Tuomi und Sarajärvi (2018) erklären, dass in einer korpusbasierten Inhaltsanalyse das Material statt der Theorie im Mittelpunkt steht. Das Material wird in kleinere Gruppen eingeteilt und danach werden die Gruppen so kategorisiert und analysiert, dass das Material eine neue Gesamtheit bildet. (ebd.) Auch Kuckartz (2012, 37) betont die Kategorisierung der inhaltlichen Elemente. In dieser Arbeit gehört die Analyse der Anleitungen der Textproduktionsübungen bzw. die Aufteilung der Scaffolding-Gruppe und die Aufteilung der einzelnen Genres zu der korpusbasierten Inhaltsanalyse.

Der theoriebasierte Teil dieser Arbeit kommt bei der Kategorisierung der Genres in Genrefamilien vor. Die Genres werden in verschiedene Gruppen eingeteilt, wie es auch in der korpusbasierten Inhaltsanalyse gemacht wird, aber in der theoriebasierten Inhaltsanalyse sind die Gruppen schon vorhanden. Die Genres werden in drei Genrefamilien eingeteilt. Diese Genrefamilien basieren auf dem Modell von Rose und Martin (2012) und deswegen ist diese Aufteilung in die Genrefamilien der theoriebasierte Teil dieser Arbeit. Im Kapitel 5.3 wird das Vorgehen, die Einteilung und die Kategorisierung des Materials näher erklärt.

Zusätzlich zu der qualitativen Inhaltsanalyse werden in dieser Arbeit auch quantitative Methoden benutzt, wenn die Anzahl der Übungen betrachtet wird. In einer quantitativen Untersuchung wird das Material mit Hilfe von Zahlen und Statistiken bearbeitet (Kalaja et al. 2011, 19). Bei einer korpusbasierten Inhaltsanalyse wird das Material auch oft quantifiziert, d. h. es wird festgestellt, wie oft die gleiche Erscheinung vorkommt (Tuomi & Sarajärvi 2018). Die Textproduktionsübungen werden in dieser Arbeit in Gruppen kategorisiert und die Quantität der verschiedenen Genres wird analysiert. Es wird auch darauf geachtet, wie oft die gleichen Genres vorkommen. Der quantitative Teil dieser Arbeit ist aber nicht so umfangreich und deshalb wird die qualitative Inhaltsanalyse als Hauptmethode gesehen.

Tuomi und Sarajärvi (2018) betonen auch, dass bei der qualitativen Inhaltsanalyse sowohl die qualitativen als auch die quantitativen Methoden benutzt werden, und deshalb ist es nicht immer nötig, die Grenzen zwischen diesen zu machen. Der quantitative Teil wird in dieser Arbeit als Hilfe bei der qualitativen Inhaltsanalyse benutzt, d. h. er gehört zu der

Aufgliederung des Inhaltes der verschiedenen Gruppen, aber er ist kein Teil der qualitativen Inhaltsanalyse, sondern nur ein Hilfsmittel. (ebd.)

5.3 Vorgehen

Das Vorgehen dieser Arbeit ist linear und die verschiedenen Phasen werden in der Abbildung 1 dargestellt. Das Vorgehen befolgt die Schritte der qualitativen Inhaltsanalyse und die Textproduktionsübungen werden in verschiedene Gruppen kategorisiert. Die Abbildung 1 wird als Nächstes näher vorgestellt.



Abbildung 1. Das Vorgehen dieser Arbeit.

Als Erstes wurden die gewählten Lehrbücher¹⁷ durchgegangen und die Textproduktionsaufgaben wurden frei bezeichnet. In dieser Phase wurden die Genres der Übungen nicht exakt berücksichtigt, weil in dieser Phase nur die passenden Textproduktionsübungen gefunden werden sollten.

Nach diesem Schritt wurden die Textproduktionsaufgaben in verschiedene Genres kategorisiert. Insgesamt wurden die Übungen in 21 Genre-Gruppen folgendermaßen eingeteilt: Vorstellung, Beschreibung, Kommunikation, Zusammenfassung, Bericht oder Artikel, Blogs, Arbeitsleben, Rede, Diskussion, Brief, Erklärung, Ansicht oder Stellungnahme, Antwort auf eine Mitteilung oder Kommentare, Bewertung, Geschichte, Nachricht, Plan, Gedicht, Tagebuchaufzeichnung, Dialog und Sonstiges.

¹⁷ s. Kapitel 5.1 Material

Nach der Kategorisierung in Genre-Gruppen wurden die Textproduktionsübungen in drei Genrefamilien eingeteilt: fesselnde Genres, informierende Genres und bewertende Genres. Diese Genrefamilien basieren auf dem Reading to Learn- Modell von Rose und Martin (2012, s. Kapitel 4.2) und werden in der Analyse dieser Arbeit verwendet. Unter dieser Genrefamilien haben Rose und Martin einige Genres kategorisiert, aber die Genre-Gruppen, die bei der Analyse dieser Arbeit verwendet werden, wurden von mir selbst erstellt. Der Grund dafür ist, dass die Textproduktionsübungen, die hier analysiert werden, mehrere Genres hervorheben, als in dem Modell von Rose und Martin vorkommen. Die Aufgaben passten zudem nicht immer zu den Genres, die von ihnen festgestellt wurden.

Die Anzahl der Textproduktionsaufgaben und Genres in den gewählten Lehrbuchreihen wird zudem analysiert und deshalb ist die Tabelle 2 erstellt worden, die unten festgestellt ist. Aus dieser Tabelle ist ersichtlich, wie sich die Genres zwischen diesen Lehrbuchreihen verteilen und diese Informationen werden als Hilfsmittel bei der Erörterung der Ergebnisse verwendet, wenn die Unterschiede zwischen den Lehrbuchreihen und Sprachen näher analysiert und besprochen werden.

Tabelle 2: Die Anzahl der Textproduktionsaufgaben und Genres in den Lehrbuchreihen.

| | | Plan D | Magazin.de | On Track |
|-----------------------------------|-----------------------|---------------|-------------------|-----------------|
| Informierende Genrefamilie | | | | |
| | Beschreibung | 6 | 4 | 39 |
| | Kommunikation | 6 | 8 | 9 |
| | Vorstellung | 4 | 15 | 1 |
| | Erklärung | 0 | 0 | 12 |
| | Rede | 1 | 0 | 9 |
| | Bericht/Artikel | 0 | 0 | 10 |
| | Zusammenfassung | 3 | 1 | 4 |
| | Blogs / Facebookposts | 1 | 2 | 4 |
| | Arbeitsleben | 3 | 2 | 1 |
| | Diskussion | 0 | 0 | 3 |
| | Sonstiges | 4 | 3 | 5 |
| Bewertende Genrefamilie | | | | |
| | Ansicht/Stellungnahme | 1 | 2 | 23 |
| | Kommentare | 2 | 4 | 4 |
| | Bewertung | 2 | 1 | 5 |
| | Diskussion | 0 | 0 | 6 |
| | Rede | 0 | 1 | 4 |

| | | Plan D | Magazin.de | On Track |
|-------------------------------|----------------------|---------------|-------------------|-----------------|
| Fesselnde Genrefamilie | | | | |
| | Geschichte | 2 | 4 | 15 |
| | Gedicht | 0 | 2 | 4 |
| | Nachricht | 2 | 0 | 2 |
| | Brief / E-Mail | 0 | 0 | 4 |
| | Plan | 2 | 1 | 0 |
| | Dialog | 0 | 0 | 3 |
| | Tagebuchaufzeichnung | 0 | 0 | 3 |
| | Sonstiges | 2 | 0 | 4 |

Zusätzlich zu der Kategorisierung in Genres werden die Textproduktionsübungen auch aus dem Blickwinkel von Scaffolding analysiert. Es wird betrachtet, wie die Schüler für die Verwendung der Genres angeleitet werden. In dieser Phase werden die Instruktionen der Textproduktionsübungen analysiert und die Übungen und ihre Instruktionen werden in verschiedene Scaffolding-Gruppe eingeteilt: Unterstützung aus der Aufgabe, Unterstützung aus dem Kapitel, Unterstützung aus dem Text, Unterstützung aus dem Extra-Material, Unterstützung aus der Informationssuche und keine Unterstützung. Diese Scaffolding-Gruppe basieren auf keinem Modell, sondern sie wurden mit Hilfe des Korpus erstellt. Diese Gruppen sind die, die bei der Analyse der Lehrbuchreihen vorgekommen sind.

In den nächsten Kapiteln werden die Übungen aus dem Blickwinkel der Genrefamilien, Genre-Gruppen und Scaffolding näher vorgestellt. Als Erstes wird betrachtet, wie die Genrefamilien in den Übungen vorkommen und wie die Verteilung zwischen den drei Genrefamilien ist. Danach werden die Genre-Gruppen unter die Genrefamilien kategorisiert und näher mit den Beispielen der Übungen vorgestellt. Im Kapitel 7 werden dann die 6 Scaffolding-Gruppe dargestellt und näher erklärt.

6 Genres in den ausgewählten Lehrbuchreihen

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Analyse vorgestellt. Zunächst werden die Genrefamilien näher behandelt, und es wird der Frage nachgegangen, wie die analysierten Übungen sich auf diese Genrefamilien aufteilen. Insgesamt wurden 265 Textproduktionsübungen analysiert. Wie schon im Kapitel 5.3 festgestellt wurde, sind die Übungen in drei Genrefamilie eingeteilt: informierende, bewertende oder fesselnde. Die Beschreibungen der Genrefamilien werden näher in den Kapiteln 6.1, 6.2 und 6.3 besprochen. In der nachfolgenden **Abbildung 2** ist die Verteilung zwischen diesen Genrefamilien zu erkennen.

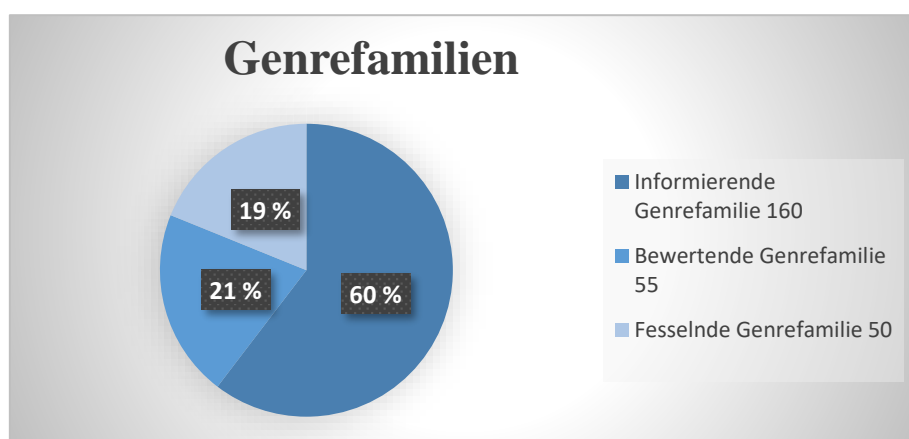


Abbildung 2: Genres in den Lehrbüchern.

Wie in der Abbildung 2 ersichtlich wird, ist die größte Genrefamilie die informierende Genrefamilie, weil 160 von 265 Übungen zu der informierenden Genrefamilie gehören. Diese informierende Genrefamilie ist auch in jedem analysierten Lehrwerk die größte Genrefamilie. Die zwei anderen Genrefamilien, die bewertende Genrefamilie und die fesselnde Genrefamilien sind gleich stark vertreten, weil die Anzahl der Übungen in diesen Genrefamilien fast gleich ist. Der prozentuale Anteil der Übungen der bewertenden Genrefamilie beträgt 21% und insgesamt 55 Übungen gehören zu dieser Genrefamilie. Zu der fesselnden Genrefamilie hingegen gehören 50 der 265 analysierten Übungen.

Es kann festgestellt werden, dass über die Hälfte der analysierten Übungen zu der informierenden Genrefamilie gehören, was auch in der Anzahl der Genre-Gruppen gesehen werden kann. Bei einigen Übungen war die Kategorisierung zu einer Genrefamilie nicht eindeutig. Im Lehrwerk *Magazin.de* gibt es z. B. eine Übung, die entweder zur informierenden oder zur fesselnden Genrefamilie gehören kann. In dieser Übung müssen die Schüler eine Geschichte oder Erzählung über eine Reise schreiben. Wenn der Schüler über eine Reise schreibt, die wirklich passiert ist, könnte diese Übung zu der informierenden Genrefamilie gehören, aber wenn der Lerner über eine Imaginationsreise schreibt, gehört diese Übung zu der fesselnden Genrefamilie. Bei dieser Übung wurde aber die Entscheidung getroffen, dass sie zu der fesselnden Genrefamilie zählt, weil das Genre *Geschichte* unter dieser Genrefamilie steht (Rose & Martin 2012, 128).

Als Nächstes werden die drei Genrefamilien näher vorgestellt, da die Genres der Genrefamilien festgelegt werden. Die Genres werden mithilfe von Materialbeispielen erklärt. Einige Genres können zu zwei Genrefamilien gehören, aber das Wesen dieser Genres ist dann unterschiedlich. Dies wird auch in den folgenden Kapiteln näher ausgeführt.

6.1 Die informierende Genrefamilie

Das Ziel der informierenden Genrefamilie ist Informationen zu geben. Mit den Genres dieser Genrefamilie wird versucht, verschiedene Phänomene zu erklären. Rose und Martin (2012, 128) teilen die Genres der informierenden Genrefamilie in vier Gruppen ein: Zeitphasen, Erklärungen, Berichte und Ablauf. Zusätzlich zu diesen Genres können auch unterschiedliche Genres gefunden werden, wie in dieser Arbeit. Die Verteilung der Genres in der informierenden Genrefamilie ist in der nachfolgenden **Abbildung 3** veranschaulicht.

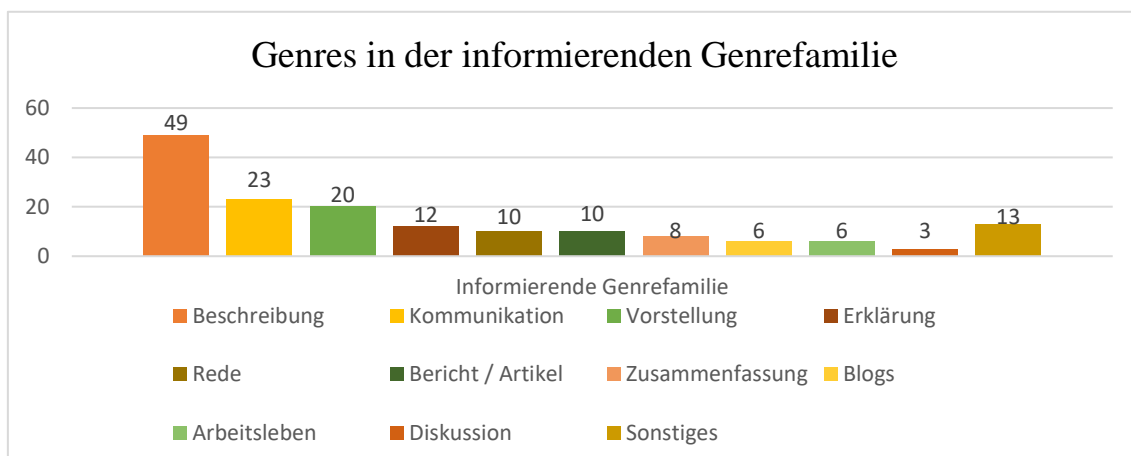


Abbildung 3: Genres in der informierenden Genrefamilie.

In dieser Arbeit werden folgende zehn Genres als informierend beachtet: *Beschreibung*, *Vorstellung*, *Kommunikation*, *Rede*, *Bericht oder Artikel*, *Erklärung*, *Zusammenfassung*, *Blogs*, *Arbeitsleben* und *Diskussion*. Zusätzlich zu diesen wurden auch sonstige Genres beachtet. Zu dieser Gruppe gehören die Genres, die nur ein- oder zweimal vorgekommen sind. Die Genres *Erklärung*, *Bericht oder Artikel* und *Diskussion* kommen nur in den englischen Lehrbuchreihen vor.

Die Genres dieser Genrefamilie folgen auch den Anforderungen des Rahmenlehrplans. In LOPS (2016, 116) wird gesagt, dass im Englischunterricht Genres wie die Diskussion, das Arbeitsleben und die Erklärung behandelt werden sollten. Für Deutsch sind die Genres nicht so genau vorgegeben, aber laut LOPS 2016 (125) sollten die allgemeinen Kommunikationsstrategien, wie SMS, geübt werden. Diese Anforderungen sind in den Genre-Gruppen sichtbar. Die Genres dieser Genrefamilie heben zudem die verschiedenen Theorien des Lehrens der Schreibfertigkeit hervor (s. Kapitel 3.2). Bei den Genres dieser Genrefamilie wird das Lehren der Schreibfertigkeit so gesehen, dass das Schreiben ein Prozess ist. Auch die Wichtigkeit des Themas und der Textfunktionen, wie die Struktur und die Kohärenz, werden hervorgehoben.

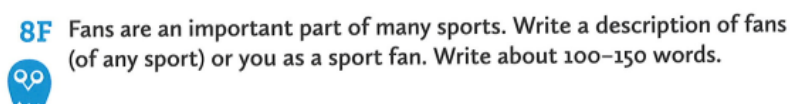
Insgesamt wurden 160 Übungen dieser Genrefamilie analysiert, von denen 49 Beschreibungen sind. Die Beschreibungen sind mit Abstand die größte Genre-Gruppe der informierenden Genrefamilie. An der zweiten Stelle steht die Kommunikation mit 23 Übungen und an der dritten Stelle ist die Vorstellung mit 20 Übungen. Diese drei Genre-Gruppen stechen in dieser Genrefamilie mit der größten Anzahl der Übungen hervor.

Nach diesen Gruppen ist Sonstiges die viertgrößte Gruppe, aber zu dieser Gruppe gehören verschiedene Genres, die nur ein- oder zweimal in der Analyse vorgekommen sind, und deshalb kann diese Gruppe nicht als einheitliches Genre gesehen werden.

Die Erklärungen, die Reden, die Berichte, die Zusammenfassungen, die Blogs und das Arbeitsleben liegen hinsichtlich ihrer Häufigkeit sehr nahe beieinander, weil die Anzahl der Übungen in diesen Genre-Gruppen zwischen sechs und zwölf beträgt. Am wenigsten Übungen gehören zum Genre *Diskussion*, denn nur drei Übungen gehören zu diesem Genre. Als Nächstes werden die Genre-Gruppen näher in den Unterkapiteln besprochen. Die Genres werden auch mithilfe der Materialbeispiele beschrieben und reflektiert.

6.1.1 Beschreibung

Die Beschreibung ist die größte Genre-Gruppe der informierenden Genrefamilie mit 49 Übungen. Unter den Beschreibungen werden Übungen verstanden, bei der die Lerner irgendetwas, z. B. seine Traumarbeit, beschreiben sollen. Auch die Übungen, in denen die historischen Ereignisse beschrieben werden, sind unter dieser Genre-Gruppe kategorisiert. Es könnte aber überlegt werden, ob diese Beschreibungen auch zu der fesselnden Genrefamilie gehören könnten, weil verschiedene beschreibende Wörter, wie Adjektive, in diesen Übungen ganz viel verwendet werden. In dieser Arbeit sind die Beschreibungen unter der informierenden Genrefamilie kategorisiert, weil meiner Meinung nach da das Ziel ist, Informationen zu geben. Laut Rose und Martin (2012, 128) ist eine Definition für die informierende Genrefamilie „die Beschreibung der Dinge“ und deshalb könnte gesagt werden, dass die Beschreibungen zu der informierenden Genrefamilie gehören. Im folgenden werden zwei Übungen als Materialbeispiele von Beschreibungen vorgestellt.



Materialbeispiel 1: Beschreibung eines Sportfans. (On Track 2, S. 82)

8c Schreib bitte!

Kirjoita saksaksi kuvaus luonteestasi. Lisää kuvaukseesi aikaa ilmaisevia sanoja. Kirjoita vähintään 5 lausetta.

Materialbeispiel 2: Beschreibung des Charakters¹⁸. (Magazin.de 3, S. 89)

In den Übungen dieser Materialbeispiele soll der Lerner entweder sich selbst als Sportfan oder seinen Charakter beschreiben. Das Ziel ist einen zusammenhängenden Text zu schreiben, der die Anforderungen der Übung erfüllt. In diesen Übungen muss der Lerner keine Fantasie verwenden, sondern die Beschreibung sollte wahrheitsgetreu sein. Fast alle Beschreibungsübungen entsprechen der Art dieser Materialbeispiele.

Die Beschreibungsübungen sind in allen analysierten Lehrwerken sichtbar. Der Grund dafür könnte sein, dass das Beschreiben eine wichtige Fertigkeit im Leben ist und zum Beispiel eng mit dem Arbeitsleben verbunden ist. Dieses Genre ist vielleicht auch von Anfang an sichtbar, weil es eine gute Basis für das Lernen der schwierigeren Genres, wie Bewertungen oder Meinungsäußerung, bietet. Zusätzlich zu der Beschreibung kommen die Genres *Kommunikation* und *Vorstellung* in den gewählten Lehrbuchreihen am meisten vor und werden mehr als die anderen Genres der informierenden Genrefamilie geübt. Als Nächstes werden die Genres *Kommunikation* und *Vorstellung* näher dargestellt.

6.1.2 Kommunikation

Kommunikationsübungen sind die zweitgrößte Gruppe der informierenden Genrefamilie mit 23 Übungen. In dieser Genre-Gruppe sind die Übungen, in den die Lerner z. B. eine E-Mail, einen Brief oder eine SMS schreiben sollen. Diese Übungen sind unter dem gleichen Genre kategorisiert, weil sie viel Gemeinsames haben. Es könnte aber argumentiert werden, ob sie unter einzelnen Genres kategorisiert werden sollten, weil das Wesen nicht immer gleich ist, aber die Entscheidung wurde getroffen, dass diese

¹⁸ Schreib bitte! Schreib eine Beschreibung von deinem Charakter auf Deutsch. Verwende dabei Wörter zur Angabe der Zeit. Schreib mindestens 5 Sätze. (Übersetzung von Riikka Vaittinen)

Aufgaben unter ein Genre kategorisiert werden, weil es so viel Gemeinsames im Wesen gibt. Alle diese Kommunikationsaufgaben sollten einen Adressat haben und das Ziel ist, eine informative Mitteilung zu schreiben. Der Anzahl der Genre-Gruppen wäre auch größer gewesen und deshalb wurden diese Aufgaben unter diesem Genre subsumiert.

Relevant für dieses Genre ist, dass Informationen vermittelt werden. In den Übungen müssen die Lerner entweder nach Informationen fragen oder Informationen geben. Die Kommunikationsübungen können auch zu der bewertenden Genrefamilie gehören, aber das Ziel der Übung ist unterschiedlich. Mehr darüber wird später besprochen. Als Nächstes werden einige Materialbeispiele dieses Genres vorgestellt.

8G Choose one of the following topics and write a short thank you note. See the online *How to write* section for help.



- 1 You're studying abroad and your friend sends you a cheesy gag gift for Christmas. Write a short message and let him or her know what you think of the gift without offending them.
- 2 Your elderly relatives gave you a present you really dislike. Now they want to know what you thought of the present. Write a thank you note to your relatives. Remember to be polite!
- 3 Imagine you are a celebrity. You just received an unusual present from a fan (e.g. a plastic pineapple, an iguana, a statue made of chocolate...). Write a polite thank you note in which you tell the gift-giver what you plan to do with the present.

Materialbeispiel 3: Schreib einen Dankesbrief oder Nachricht. (On Track 1, S. 90)

12 Schreib bitte!

Suunnittele kaverisi kanssa matkaa Oktoberfestille. Kirjoita saksalaiselle gutefrage.net -internetfoorumille 35–50 sanan pituinen viesti. Kerro, mitä haluaisit Oktoberfestien aikana nähdä tai tehdä. Kysy jotakin tietoa tapahtumasta, esimerkiksi majoitukseen, ruokailuun tai liikkumiseen liittyen.

Materialbeispiel 4: eine Nachricht zum deutschen Internetforum.¹⁹ (Magazin.de 4, S.147)

¹⁹ Du planst eine Reise zum Oktoberfest mit deinem Freund. Schreib eine Nachricht zum deutschen Internetforum gutefrage.net. Die Länge der Nachricht sollte 35-50 Wörter sein. Erzähl, was du während des Oktoberfests sehen und machen möchtest. Frage nach Informationen, z. B. über die Unterbringung, das Essen oder die Bewegung. (Übersetzung von Riikka Vaittinen)

19 A Lue Nicolen viesti Ninalle.

Hallo Nina,
was läuft in Köln? Geht's dir gut? Bei uns ist die Schule momentan ziemlich nervig, weil wir ganz viele Prüfungen haben. Zu viel Leistungsdruck. Wie ist es bei dir? Wie geht's dir in der Schule?
Ich fühle mich manchmal so doof, besonders in den Mathestunden. Ich kann mich kaum konzentrieren, wenn es so schwierig ist. Bist du gut in Mathe? Hast du gute Noten bekommen?
Meine Leistungen sind dieses Jahr schlechter geworden, obwohl ich mein Bestes gebe. Na, eigentlich verbringe ich mehr Zeit am Telefon als früher. Da gibt es vielleicht einen Grund zum Nicht-Lernen ...
Wie findest du deine Schule sonst? Wie kommst du mit dem täglichen Stress klar? Hast du nette Lehrer und Mitschüler?
Also, schreib mir bald.
Viele Grüße aus Thun!
Nicole

19 B Kuinka vastaisit Nicolen viestiin?

Materialbeispiel 5: Antworte auf die Nachricht von Nicole²⁰. (Plan D 4, S.94)

In der Übung des Materialbeispiels 3 soll der Lerner ein Thema wählen und darüber einen Dankesbrief oder eine Dankeskarte schreiben. Das Ziel ist, den Adressaten zu informieren, was der Lerner mit dem Geschenk macht. In der Übung des Materialbeispiels 4 schreibt die Lerner hingegen eine Nachricht an da deutsche Internetforum gutefrage.net, in der er Informationen darüber gibt, was er auf dem Oktoberfest sehen und machen will. In der Übung des Materialbeispiel 5 soll der Lerner die Nachricht von Nicole beantworten. Dieses Beispiel gehört zu der informierenden Genrefamilie, weil der Lerner nicht seine Meinung äußern, sondern nur die Fragen beantworten und deswegen Informationen geben muss.

6.1.3 Vorstellung

Das drittgrößte Genre dieser Genrefamilie ist die Vorstellung, da 20 Übungen von 160 Übungen zu diesem Genre gehören. Bei den Vorstellungsaufgaben müssen die Lerner etwas oder jemanden vorstellen. Wie auch bei der Beschreibung, gehören die Adjektive

²⁰ A. Lies die Nachricht, die Nicole Nina geschickt hat. B. Wie würdest du auf die Nachricht antworten? (Übersetzung von Riikka Vaittinen)

eng zu diesem Genre, wenn z. B. die Personen mithilfe der Adjektive vorgestellt werden. Die Übungen, in denen die Lerner z. B. ihre Familie oder Schule vorstellen sollen, wurden zu dieser Genre-Gruppe kategorisiert. Zusätzlich gibt es Aufgaben, in denen man eine Person durch seine Biografie vorstellen soll. In den Vorstellungsübungen werden die Personen oder Dinge auch beschrieben und deshalb können die Genres *Beschreibung* und *Vorstellung* manchmal gemischt werden, wie z. B. in den Materialbeispielen unten ersichtlich wird.

11 Jetzt bist du dran! Bitte schön!

Mein Hobby

Esittle oma harrastuksesi tai sinua kiinnostava harrastus saksaksi. Kerro seuraavista asioista:

- mitä harrastat
- miten usein harrastat, minä viikoppäivinä ja kuinka kauan kerrallaan
- mitä varusteita tarvitset
- mistä asioista harrastuksessasi pidät.

Käytä sanakirjaa tai internetiä apunasi.

Voit esitellä harrastuksesi myös valokuvien tai videon avulla.

Das kannst du schon!

Muista kunnioittaa tekijänoikeuksia, kun valitset kuvia ja videoita! Käytä omia tai er-merkittviä kuvia ja videoita.

Materialbeispiel 6: Vorstellung eines Hobbys.²¹ (Magazin.de 3, S.63)

- B Find out about Aurora and the surrounding area along the west coast of South Africa. Write a short introduction to the region (approximately 50 words).

Materialbeispiel 7: Eine Vorstellung eines Geländes. (On Track 1, S.63)

Das Ziel der Übung des Materialbeispiels 6 ist, dass der Lerner sein Hobby mit Hilfe der Fragen vorstellt. In der Übung des Materialbeispiels 7 soll der Lerner hingegen Informationen zu einem Gelände suchen und dann eine Vorstellung über diese Provinz schreiben. In den beiden Vorstellungen werden Adjektive verwertet.

Bemerkenswert ist, dass in den englischen Lehrbüchern nur eine Übung dieses Genres zu finden ist, während in den deutschen Lehrbüchern dieses Genre viel mehr geübt wird. Wie die Beschreibung, ist die Vorstellung auch eine Fertigkeit, die die Lerner kennen sollten, bevor sie die anspruchsvolleren Genres richtig verwenden können. Mehr zu den

²¹ Mein Hobby. Stelle dein Hobby oder ein Hobby vor, das dich interessiert. Erzähle folgendes:

- was ist dein Hobby
- wie oft gehst du zu diesem Hobby, an welchen Tagen, wie lang dauert ein Mal
- was für Ausrüstungen brauchst du
- warum gefällt dies Hobby dir

Benutze Wörterbücher und Internet als Hilfsmittel. Du kannst auch Fotos und Videos verwenden. (Übersetzung von Riikka Vaittinen)

Unterschieden zwischen den Lehrbüchern und Sprachen wird in der Erörterung der Ergebnisse ausgeführt.

6.1.4 Erklärung

Erklärung ist ein Genre, das nur in den englischen Lehrbuchreihen vorkommt und mit der Anweisung ‚explain‘ identifiziert wird. Von 160 Übungen gehören 12 zu dieser Genre-Gruppe. In diesen Übungen muss der Lerner etwas oder einen Grund für etwas erklären. Zum Beispiel bei dem Materialbeispiel 8 soll der Lerner erklären, warum ein Action-Film, der ein Kassenschlager ist, so verlockend ist. In der Übung des Materialbeispiels 9 soll der Lerner die Regeln für ein Spiel erklären. Das Ziel ist, die Regeln so zu erklären, dass jemand, der das Spiel nie gespielt hat, die Regeln verstehen kann.

- A Choose a blockbuster action film that you have seen and explain why it appeals to so many people.

Materialbeispiel 8: Erklärung zu einem verlockenden Film. (On Track 2, S.132)

- C Explain the rules of your favourite game / a Finnish schoolyard game / musical chairs in English to somebody who does not know the game.

Materialbeispiel 9: Erklärung zu den Regeln eines Spiels. (On Track 2, S. 32)

Die Erklärungen könnten auch zu der bewertenden Genrefamilie gehören, weil der Lerner Argumente für seine Erklärung haben muss. Laut Rose und Martin (2012, 128) gehören jedoch solche Übungen zu der informierenden Genrefamilie, weil sie Ursache und Wirkung erklären. Der Lerner muss auch keine Meinung darlegen und deswegen sind die Erklärungen ein Teil der informierenden Genrefamilie.

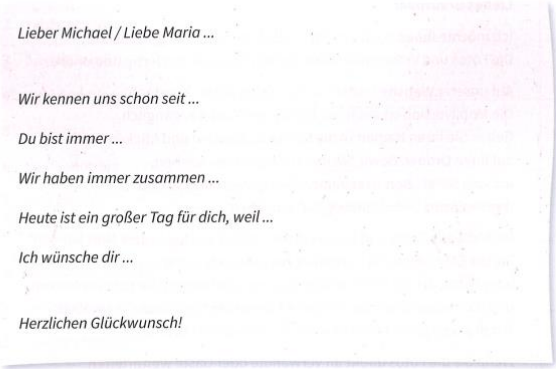
6.1.5 Rede

Zehn Übungen von 160 Übungen dieser Genrefamilie bestehen aus Reden. Das Ziel der Rede in dieser Genrefamilie ist zu informieren. In diesen Reden sollten die Lerner nicht ihre Meinung äußern, sondern die Reden sind neutral. Die Reden, die zu der

informierenden Genrefamilie gehören, sind z. B. Lobreden oder Ermutigungen. Wie die Kommunikationsübungen können auch Reden zu der bewertenden Genrefamilie gehören, darauf wird später umgegangen. Als Nächstes werden zwei Übungen als Materialbeispiele vorgestellt. In der ersten Übung soll der Lerner eine Lobrede schreiben, bei der anderen eine informierende Rede.

18 Laadi onnittelupuhe jonkin juhlan kunniaksi.
Aloita puhuttelulla.

Aufnahme!



Lieber Michael / Liebe Maria ...
Wir kennen uns schon seit ...
Du bist immer ...
Wir haben immer zusammen ...
Heute ist ein großer Tag für dich, weil ...
Ich wünsche dir ...
Herzlichen Glückwunsch!

Materialbeispiel 10: Eine Lobrede.²² (Plan D 3, S.53)

- C Balanced meals throughout the day
You are a nutritionist. You have been asked to give a speech to students at a Finnish high school. Use the information in exercise 10G when you write your speech.

Materialbeispiel 11: Eine informierende Rede. (On Track 5, S.124)

In der Übung des Materialbeispiels 10 soll der Lerner eine Lobrede für ein Fest schreiben. Die Lobrede sollte mit einer Anrede beginnen. Für jeden Satz sind fertige Anfänge vorgegeben, weil das Sprachniveau des Lerners nicht so hoch ist, und es vermutet werden kann, dass diese Übung ohne diese Anfänge zu schwierig wäre. Mit diesen Anfängen bekommt der Lerner auch Informationen darüber, wie man in der deutschen Sprache eine Lobrede schreibt.

In der Übung des Materialbeispiels 11 hingegen soll der Lerner sich ausdenken, dass er ein Ernährungswissenschaftler ist, der eine Rede hält. Das Ziel dieser Übung ist Informationen über Ernährung geben, damit die Schüler hinsichtlich Essen eine bessere Auswahl treffen können. In diesen beiden Übungen sollte der Lerner nicht seine Meinung

²² Schreib eine Lobrede für ein Fest. Fange mit einer Anrede an. (Übersetzung von Riikka Vaitinen)

äußern, sondern nur Informationen geben und deswegen sog. neutral sein. Diese informierenden Reden können auch Gefühle wecken, aber keine Meinungen sollten vorkommen.

6.1.6 Bericht und Artikel

Berichte oder Artikel sind neben Reden die fünftgrößte Genre-Gruppe dieser informierenden Genrefamilie mit zehn Übungen. Das Ziel dieser Übungen ist, dass der Lerner ein Experiment oder eine kleine Untersuchung macht und darüber berichtet. Diese Übungen, wie auch die Erklärungsübungen, kommen nur in den englischen Lehrbuchreihen vor. Unten sind zwei Übungen als Materialbeispiele dieses Genres zu sehen.

16G Imagine that you have participated in a volunteer work project recently. It can be abroad or in your hometown. Write an article about your experience for your school's online magazine. Try to include as many of the following verbs and prepositions as possible in your text.



work abroad involved in join a project depend on suffer from
good at a need for apply for take part in aimed at

Materialbeispiel 12: Artikel für eine Zeitschrift. (On Track 2, S. 153)

2N Mini-research paper. First do some research and then write a short report on one of following topics. See the online *How to write* section for help.



- Domestic robots
- Drones
- Industrial robots
- Making robots as a hobby
- Medical robots²
- Military robots
- Space robots
- Therapeutic robots

Materialbeispiel 13: Ein kleiner Bericht. (On Track 5, S. 37)

In der Übung des Materialbeispiels 12 ist das Ziel, dass der Lerner einen Artikel über seine Erfahrung als Ehrenamtlicher schreibt. In der Übung des Materialbeispiels 13 hingegen soll der Lerner erst eine kleine Untersuchung und danach einen Bericht darüber machen. Alle Berichte und Artikel in den englischen Lehrbuchreihen folgen diesem gleichen Modell. Es ist zu überlegen, ob diese Genres zu der gleichen Genre-Gruppe gehören, aber das Wesen der Artikel in den Übungen ist, dass der Lerner über etwas in

dem Artikel berichtet und deshalb sind diese Genres in der gleichen Genre-Gruppe kategorisiert. Wenn das Wesen der Artikel eine Nachricht wäre, würden diese Übungen zu zwei verschiedenen Genres gehören.

6.1.7 Zusammenfassung

Acht Übungen von 160 Übungen gehören zu dem Genre *Zusammenfassung*. In einer Zusammenfassung soll der Lerner die wichtigsten Informationen finden und z. B. einen Text zusammenfassen. Die Zusammenfassung kann auch über eine Informationssuche oder über Statistiken geschrieben werden. In den Übungen der Materialbeispielen werden zwei von acht Zusammenfassungsübungen vorgestellt.

- 23** **A** Etsi netistä festarit, jotka järjestetään jossakin saksankielisessä maassa. Kirjoita niistä saksaksi noin kymmenen lauseen yhteenveto.

Materialbeispiel 14: Zusammenfassung über ein Festival in Deutschland.²³ (Plan D 3, S. 147)

N Interviews. Choose either task A or B.

- 9** **A** Interview adults from three different age groups (e.g. 20+, 40+, 60+) about the free time activities they enjoyed when they were your age. Compare their answers and write a summary of the results (about 150–200 words). Give an oral presentation about your research.

Materialbeispiel 15: Zusammenfassung der Statistiken. (On Track 2, S.19)

In der Übung des Materialbeispiels 14 soll der Lerner im Internet ein deutsches Festival suchen und darüber eine Zusammenfassung auf Deutsch schreiben. In der Übung des Materialbeispiels 15 ist das Ziel, dass der Lerner die Informationen der Statistiken vergleicht und dann eine Zusammenfassung über diese Informationen auf Englisch schreibt.

Das Zusammenfassen ist eine wichtige Fertigkeit im Leben und wird deshalb in der Schule geübt. Diese Fertigkeit wird aber nicht nur in der Muttersprache geübt, sondern auch der FSU beachtet diese Fertigkeit. Es lassen sich aber Unterschiede zwischen den

²³ Suche im Internet nach einem deutschen Festival. Schreib eine Zusammenfassung (etwa 10 Sätze) auf Deutsch. (Übersetzung von Riikka Vaittinen)

Sprachen finden, besonders zwischen den A1- und B2 oder B3-Sprachen, obwohl in dieser Arbeit sichtbar ist, dass diese Fertigkeit in beiden Sprachniveaus geübt wird. Diese Unterschiede zwischen den Sprachen werden im Kapitel 8 besprochen.

6.1.8 Blogs

Zu dem Genre *Blogs* gehören die Übungen, in denen der Lerner einen Blog schreiben soll. Sechs von 160 Übungen sind unter diesem Genre kategorisiert. Als Erstes wurden auch die Übungen, in denen der Lerner z. B. eine Facebook-Post schreibt, unter diesem Genre kategorisiert. Die Definition für das Genre war aber ein wenig problematisch und deswegen werden hier nur die Textproduktionsaufgaben, in denen der Lerner einen Blog schreiben soll, betrachtet. Die Übung, bei der der Lerner einen Status in den Sozialen Medien schreiben soll, ist unter der Gruppe *Sonstiges* kategorisiert. Das Wesen dieser Übungen ist auch ein wenig unterschiedlich und deswegen sind diese zwei Genres voneinander getrennt. Nachfolgend sind einige Übungen als Materialbeispiele aufgeführt.

16 Schreib bitte!

Valitse jompikumpi aihe ja kirjoita saksaksi blogikirjoitus (80–100 sanaa).

Mein Roboter

Kuvittele, että sinulla on oma robotti, joka palvelee sinua.

Mitä se tekee puolestasi? Millaista yhteiselämänne on?

Mein Roboterhund

Kuvittele, että sinulla on robottikoira.

Mitä teet sen kanssa? Mitä se osaa?



Materialbeispiel 16: Schreib einen Blogartikel über das gewählte Thema²⁴. (Magazin.de 5, S.81)

B A blog entry about your experiences of travelling alone.

Materialbeispiel 17: Schreib einen Blogartikel. (On Track 2, S.96)

In der Übung des Materialbeispiels 16 soll der Lerner einen Blogartikel über das gewählte Thema schreiben. Es gibt zwei Themen, aus denen der Lerner das für ihn passende wählen

²⁴ Wähle das Thema und schreib einen Blogartikel auf Deutsch (80-100 Wörter).

- Mein Roboter: Stelle dir vor, dass du einen eigenen Roboter hast, der dich bedient. Was macht er für dich? Wie sieht euer gemeinsames Leben aus?
- Mein Roboterhund: Stelle dir vor, dass du einen Roboterhund hast. Was machst du mit ihm? Was kann er machen? (Übersetzung von Riikka Vaittinen)

kann. In der Übung des Materialbeispiels 17 hingegen soll der Lerner einen Blogartikel schreiben. Das Thema dieser Aufgabe gehen um das Reisen. Die vier anderen Aufgaben dieses Genres folgen den gleichen Instruktionen wie die der Materialbeispiele hier.

6.1.9 Arbeitsleben

Das Genre *Arbeitsleben* ist auch ein wichtiges Genre, das die Lerner in ihrem Leben brauchen. Zu diesem Genre gehören das Schreiben des Lebenslaufs und das Schreiben einer Bewerbung. Sechs Übungen von 160 Übungen sind unter dieser Genre-Gruppe kategorisiert. Diese Fertigkeit wird in allen Lehrbuchreihen geübt, aber es gibt Unterschiede zwischen der Anzahl der Übungen und zwischen den Sprachen. Mehr über diese Unterschiede wird aber in der Erörterung der Ergebnisse besprochen. Als Nächstes werden einige Übungen als Materialbeispiele dargestellt.

29 **Schreibe deinen eigenen Lebenslauf auf Deutsch. Vergiss das Foto nicht!**
Kirjoita oma CV:si saksaksi. Älä unohda valokuvaa!

Materialbeispiel 18: Der Lebenslauf (Plan D 7, S.87)

14 Jetzt bist du dran! Bitte schön!

Ensi kesän erikoisimmat kesätyöt ovat tulleet hakuun! Haet työtä elävänä mallinukkena (**Modepuppe**), tosi-tv-tähtenä (**Reality-Star**), sirkustaitelijana (**Zirkuskünstler**) tai kisamaskottina (**Maskottchen**). Mikä työ sinua kiinnostaa? Hakemukseksi riittää epämuodollinen sähköposti. Kirjoita tulevalle työnantajallesi mahdollisimman laaja kuvaus itsestäsi.

Sehr geehrter Herr Hase, / Sehr geehrte Frau Wolf,

Ich bin XX und ich bewerbe mich um die Stelle als XX.
Esittle itsesi lyhyesti.

Kerro millainen olet ja millainen et ole.

Kuvaile ulkonäköäsi.

Halutessasi voit kertoa myös muuta itsestäsi, esimerkiksi kielitaidostasi, perheestäsi tai harrastuksistasi.

Mit freundlichen Grüßen
Etunimi Sukunimi



Materialbeispiel 19: Die Bewerbung²⁵ (Magazin.de 3, S.92)

²⁵Jetzt kann man sich für die ausgefallensten Ferienarbeitsstellen im nächsten Sommer bewerben! Du bewirbst dich um eine Stelle als Modepuppe, Reality-Star, Zirkuskünstler oder Maskottchen. Für welche Stelle interessierst du dich? Eine informelle E-Mail reicht als Bewerbung. Schreib eine möglichst

In der ersten Übung des Materialbeispiels (Materialbeispiel 18) soll der Lerner seinen eigenen Lebenslauf auf Deutsch schreiben. Bei der zweiten Übung des Materialbeispiels (Materialbeispiel 19) hingegen ist das Ziel, dass der Lerner eine Bewerbung schreibt. Für diese Bewerbung werden einige Hilfsmittel und Hintergrundinformationen gegeben, damit das Schreiben leichter ist. Mehr über diese Unterstützungsmethode für verschiedene Übungen wird im Kapitel 7 besprochen.

6.1.10 Diskussion

Nur drei Übungen von 160 Übungen sind Diskussionsübungen und deshalb ist dieses Genre die kleinste Genre-Gruppe der informierenden Genrefamilie. Diese Diskussionsübungen könnten auch als Aufsatz benannt werden, aber ich habe sie wegen der Instruktionen als Diskussionsübungen kategorisiert. Bei diesen Übungen soll der Lerner über eine Sache oder ein Phänomen diskutieren, aber keine Meinungen oder Kontroversen geben. Wie bei den Reden können diese Übungen auch in dieser Genrefamilie neutral beschrieben werden.

Diese Diskussionsübungen, wie auch Erklärungen und Berichte, kommen nur in den englischen Lehrbuchreihen vor. Sie können entweder informierend oder bewertend sein und meistens werden sie unter der bewertenden Genrefamilie kategorisiert. Drei von diesen Übungen sind aber sog. neutral und gehören deshalb zu der informierenden Genrefamilie. Unten werden zwei Übungen als Materialbeispiele näher vorgestellt.

B Choose a film / novel / TV series and discuss the archetypes that appear in it.

Materialbeispiel 20: Diskutiere die Archetypen eines Films / einer Fernsehserie. (On Track 3, S.63)

ausführliche Beschreibung über dich an deinen potentiellen Arbeitsgeber. *Stelle dich kurz vor. Erzähl was für eine Person bist du, und was für eine Person nicht. Beschreibe dein Aussehen. Wenn du willst, kannst du auch über deine Sprachkenntnisse, deine Familie oder deine Hobbys erzählen.* (Übersetzung von Riikka Vaittinen)

- C Rebel or businessman?
Why is Banksy doing his art? Why has his graffiti become so famous and valuable?
Discuss the possible reasons for his success.

Materialbeispiel 21: Diskutiere über Banksys Erfolg. (On Track 3, S.98)

In der Übung des Materialbeispiels 20 soll der Lerner einen Film, eine Fernsehserie oder einen Roman wählen und über die Archetypen, die im gewählten Werk vorkommen, diskutieren. Es könnte zudem gesagt werden, dass der Lerner die Archetypen vorstellt, und deshalb könnte überlegt werden, ob diese Übungen unter Vorstellungen kategorisiert sein sollten. Wegen der Instruktionen sind diese Übungen aber unter ihrem eigenen Genre kategorisiert. In den Instruktionen der Vorstellungsübungen kommt das Verb *vorstellen* vor und in diesen Übungen ist das Verb *diskutieren*. Deshalb sind diese Übungen in verschiedenen Genres gruppiert. In der Übung des Materialbeispiels 21 soll der Lerner hingegen über den Erfolg eines Menschen diskutieren. Die dritte Diskussionsübung dieser Genrefamilie folgt den gleichen Instruktionen wie die Übungen dieser Materialbeispiele.

6.1.11 Sonstiges

Zu dieser Genre-Gruppe gehören 13 Übungen, die aber als verschiedene Genres erscheinen. Die Genres, die in dieser Gruppe vorkommen sind *Regeln* (zweimal), *Einladung* (zweimal), ein *Rat*, eine *Bedienungsanweisung*, eine *Begründung*, ein *Ratgeber*, *Plan* (zweimal), ein *Vorschlag*, eine *Facebook-Post* und eine *Werbung*. Diese Übungen werden als Sonstiges genannt, weil sie in den Lehrbuchreihen nur ein- oder zweimal vorkommen. Als Nächstes werden einige Übungen als Materialbeispiele dieser Genre-Gruppe vorgestellt.

16 Jetzt bist du dran! Bitte schön!

Laadi saksaksi selviytymisopas Suomeen tuleville matkailijoille.
Opas voi olla kirjallinen tai video.

Das soll man über Finnland wissen!

Käsittele työssäsi esimerkiksi seuraavia aiheita:

- Millaisia suomalaiset ovat?
- Mitä he tekevät mielellään?
- Miten suomalaisten kanssa kannattaa kommunikoida?
- Miten Suomessa tervehditään ja hyvästellään?
- Mitä kehonkieleen liittyvää suomalaisten kanssa pitää huomioida?

Materialbeispiel 22: Ratgeber.²⁶ (Magazin.de 4, S.120)

25

Schreibe mit fünf Sätzen eine sehr einfache Bedienungsanleitung für irgendetwas, zum Beispiel eine Kaffeemaschine. Achte darauf, dass man in deutschen Bedienungsanleitungen siezt.

Kirjoita viidellä virkkeellä jonkin laitteen, esim. kahvinkeitin, yksinkertainen käyttöohje. Huomaa, että saksankielisissä käyttöohjeissa teitellään.



Materialbeispiel 23: Eine Bedienungsanleitung. (Plan D 5, S.28)

In der Übung des Materialbeispiels 22 soll der Lerner einen Ratgeber für Touristen schreiben. In diesem Ratgeber soll der Scheiber Informationen über Finnland geben. In der Übung des Materialbeispiels 23 soll der Lerner hingegen eine Bedienungsanleitung für irgendetwas schreiben.

Wie schon erwähnt, gehören 160 analysierte Übungen zu der informierenden Genrefamilie. Die Verteilung zwischen den Übungen ist klar, da *Beschreibung*, *Vorstellung* und *Kommunikation* die drei größten Genres sind. Über die Hälfte der Übungen gehören zu diesen drei Genres. Der rote Faden dieser Genrefamilie ist, dass die wichtigsten Fertigkeiten, wie die Vorstellung, das Beschreiben und verschiedene Kommunikationsstrategien zuerst geübt werden, damit das Lernen der anspruchsvollen

²⁶ Schreib einen Ratgeber für Touristen, die nach Finnland kommen. Der Ratgeber kann schriftlich oder ein Video sein. Beachte in deiner Arbeit folgendes:

- Wie sind die Finnen?
- Was machen die Finnen gerne?
- Wie sollte man mit den Finnen kommunizieren?
- Wie begrüßt und verabschiedet man sich in Finnland?
- Welche nonverbalen Aspekte muss man in der Kommunikation mit den Finnen beachten?
(Übersetzung von Riikka Vaittinen)

Genres leichter ist. Zum Beispiel *Arbeitsleben* braucht man diese Fertigkeiten bei dem Genre, damit die Bewerbung oder der Lebenslauf richtig geschrieben wird.

Es gibt Unterschiede zwischen den Lehrbuchreihen und Sprachen. Alle Genres dieser Genrefamilie sind nicht in allen Lehrbuchreihen sichtbar und einige Genres werden mehr geübt als andere. Mehr über diese Unterschiede wird in der Erörterung der Ergebnisse besprochen, in der auch darüber nachgedacht wird, warum die informierende Genrefamilie die größte Genrefamilie ist. In der Erörterung werden die Genres und ihre Bedeutungen zudem analysiert. Als Nächstes werden die zwei anderen Genrefamilien, die bewertende und die fesselnde Genrefamilie vorgestellt.

6.2 Die bewertende Genrefamilie

Die bewertende Genrefamilie ist die zweitgrößte Genrefamilie dieser Arbeit. Zu dieser Genrefamilie gehören die Übungen, in denen der Lerner sich äußern soll. Diese Genrefamilie ist in zwei Gruppen eingeteilt: Antworten auf die Texte und Argumente (Rose & Martin 2012, 128). Obwohl diese zwei Gruppen die sog. Hauptgenres dieser Genrefamilie sind, können auch andere Genres unter diesen Gruppen gefunden werden, wie in dieser Arbeit. Das wichtigste Wesen dieser Genrefamilie ist, dass der Lerner sich äußert und seine Meinungen zeigt.

Insgesamt wurden 55 Übungen von 265 Übungen in die bewertende Genrefamilie kategorisiert. Diese Übungen wurden in fünf verschiedene Genre-Gruppen kategorisiert: *Ansicht* oder *Stellungnahme*, *Antwort auf eine Mitteilung* oder *Kommentare*, *Bewertung*, *Diskussion* und *Rede*. In der **Abbildung 4** wird die Anzahl der Übungen in den verschiedenen Genre-Gruppen ersichtlich.

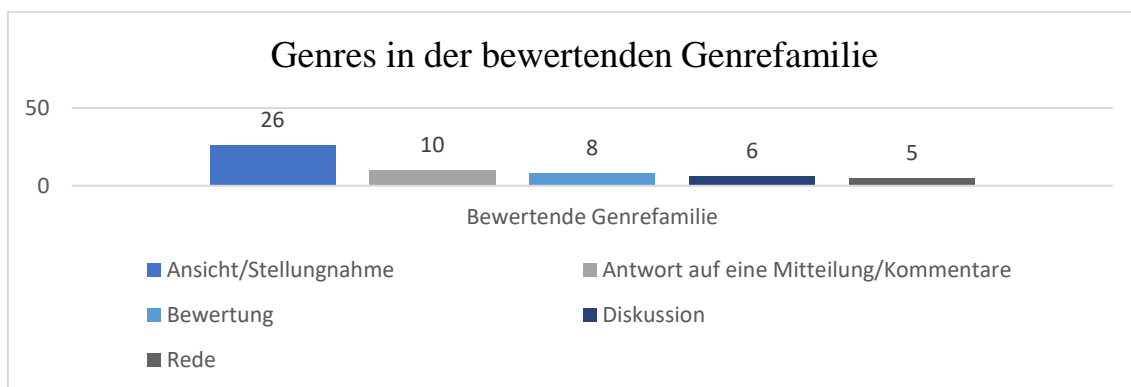


Abbildung 4: Genres in der bewertenden Genrefamilie.

Von 55 Übungen sind 26 *Ansichten* oder *Stellungnahmen* und dieses Genre ist unmissverständlich das größte Genre dieser Genrefamilie. Nach Ansichten und Stellungnahmen stehen die *Antworten auf Mitteilungen* oder *Kommentare* an der zweiten Stelle mit zehn Übungen. Acht Übungen von 55 Übungen sind *Bewertungen*, während sechs Übungen zu dem Genre *Diskussion* gehören. Die kleinste Genre-Gruppe dieser Genrefamilie ist *Rede* mit fünf Übungen. Wie in der Abbildung 4 ersichtlich wird, ist die Anzahl der Übungen in dem Genre *Ansicht* deutlich die größte. Alle Übungen dieser Genrefamilie sind unter einem Genre kategorisiert und deswegen gibt es keine Gruppe *Sonstiges*.

Laut dem Rahmenlehrplan (LOPS 2016,120) ist ein Ziel der A1-Sprache, dass die Lerner Strategien lernen, wie sie sich äußern können. Die Lerner sollten Informationen darüber bekommen, wie sie ihre Meinungen äußern können und wie man über verschiedene Meinungen mit anderen Menschen diskutiert. Für die B3-Sprache gibt es keine solchen direkten Anforderungen, aber ein Ziel ist, dass die Lerner ihre Meinungen äußern können und mit anderen Menschen richtig diskutieren können, auch wenn Meinungsverschiedenheit auftreten (LOPS 2016, 126). Die analysierten Genres dieser bewertenden Genrefamilie in dieser Arbeit folgen den Anforderungen des Rahmenlehrplans und die wichtigen Fertigkeiten des Lebens werden geübt.

Der Genres dieser Genrefamilie betonen die Theorien des Lehrens der Schreibfertigkeit, in denen das Schreiben als Selbstdarstellung und soziale oder soziopolitische Aktion gesehen wird. Diese Theorien heben die Stimme des Lerners hervor (s. Kapitel 3.2). Als Nächstes werden die fünf Genres dieser Genrefamilie näher vorgestellt.

6.2.1 Ansicht und Stellungnahme

Ansicht oder Stellungnahme ist das größte Genre dieser Genrefamilie mit 26 Übungen. In diesen Übungen soll der Lerner seine Meinung äußern. In den Übungen können klare Instruktionen gegeben werden oder nur das Thema für die Übung. Diese Fertigkeit wird in allen Lehrbuchreihen geübt, meistens nach dem Üben der einfachen Genres, wie Beschreibung und Vorstellung. Unten sind einige Übungen der Materialbeispiele dargestellt.

- B Traditional or modern?
Do you prefer traditional art? Write a few paragraphs explaining why you approve or disapprove of new kinds of art.

Materialbeispiel 24: Schreib deine eigene Meinung über das Thema. (On Track 3, S.63)

13 Schreibe einen Leserbrief (ca 80 Wörter) zu einem der folgenden Themen. Begründe.

Kirjoita noin 80 sanan mielipidekirjoitus jostakin alla olevasta aiheesta. Perustelee.

- 1 Bio-Produkte sind zu teuer
- 2 Genmanipuliertes Essen schmeckt schlechter
- 3 Menschen aus künstlichen Gebärmüttern – gut oder schlecht?



Materialbeispiel 25: Ein Leserbrief. (Plan D 5, S.70)

In der Übung des Materialbeispiels 24 soll der Lerner seine Meinung über traditionelle oder moderne Kunst geben. In der Übung des Materialbeispiels 25 hingegen soll der Lerner einen Leserbrief zum Thema Bio-Produkte, genmanipuliertes Essen oder Menschen aus künstlichen Gebärmüttern schreiben. Das Ziel dieser Aufgaben ist, dass der Lerner seine Meinung begründet. Eine zentrale Eigenschaft der Genres in dieser Genrefamilie ist, dass die Texte und Meinungen begründet werden.

6.2.2 Antwort auf eine Mitteilung und Kommentare

Die zweitgrößte Genre-Gruppe dieser Genrefamilie ist die Antwort auf eine Mitteilung oder Kommentare mit zehn Übungen. Diese Übungen können auch zu der informierenden Genrefamilie gehören, aber es gibt einen Unterschied bei den Instruktionen und im Wesen der Übung. Bei der informierenden Genrefamilie soll der Lerner mit seiner Antwort oder seinen Kommentaren Informationen geben und Fragen beantworten. Bei der bewertenden Genrefamilie hingegen soll der Lerner etwas behaupten und sich äußern. Zum Beispiel gibt es Übungen, in denen schon etwas behauptet wurde, und der Lerner diese Behauptung kommentieren soll und seine Meinung äußern soll. Als Nächstes werden einige Übungen der Materialbeispiele vorgestellt.

5 Schreib bitte!

Kirjoita oma vastineesi seuraavaan postaukseen. Oletko samaa vai eri mieltä?
Perustelee mielipiteesi! Kirjoita 60–80 sanaa.

Lesen ist megaout!

Leute lesen heute gar nichts, zumindest keine Bücher! Sie sagen, Lesen ist langweilig und braucht viel Zeit. Wenn sie Informationen suchen, surfen sie am Computer. Wer braucht schon Bücher, alles ist doch im Internet!

Materialbeispiel 26: Eine Gegendarstellung.²⁷ (Magazin.de 6, S.106)

25

Beantworte die Frage im Forum. Schreibe 60 - 80 Wörter.

Vastaa keskustelupalstalla esitettyyn kysymykseen. Kirjoita 60 - 80 sanaa.



Von: Schwergewicht

Hi alle,

Heute hat ein Politiker unsere Schule besucht. Das war vielleicht langweilig. Ich hab nix kapiert und bin am Ende eingeschlafen. Politik ist für die Katz und viel zu teuer. Ich werde sowieso nie abstimmen gehen. Warum brauchen wir Politiker überhaupt? Kann mir das jemand bitte mal erklären.

Materialbeispiel 27: Eine Antwort auf die Frage im Forum. (Plan D 5, S.54)

²⁷ Schreib deine eigene Gegendarstellung für den folgenden Post. Bist du einverstanden oder nicht? Begründe deine Meinung! Schreibe etwa 60-80 Wörter. (Übersetzung von Riikka Vaittinen)

4G Choose one of the topics and write about 150 to 250 words.



A Write your own response to Bill Berman's opinion piece.

Materialbeispiel 28: Eine Antwort auf die Meinung Bill Bermans. (On Track 4, S.50)

In den Übungen dieser Materialbeispielen dieses Genres soll der Lerner entweder auf eine Nachricht oder Mitteilung oder auf eine Meinung antworten. In der Übung des Materialbeispiels 26 schreibt der Lerner eine Gegendarstellung für einen Post im Forum, während in der Übung des Materialbeispiels 27 der Lerner eine Antwort auf die Frage im Internetforum schreiben soll. Bei beiden Aufgaben soll der Lerner seine Meinung begründen, wie in den Aufgaben des Genres *Ansicht*. In der Übung des Materialbeispiels 28 soll der Lerner auf die Meinung Bill Bermans²⁸ antworten und seine Meinung äußern.

6.2.3 Bewertung

Acht Übungen von 55 Übungen sind Bewertungen und deshalb ist die Bewertung die drittgrößte Genre-Gruppe dieser Genrefamilie. In den Bewertungsübungen soll der Lerner z. B. eine Filmrezension schreiben. Diese Fertigkeit ist wichtig im Leben und wird in allen analysierten Lehrbuchreihen geübt. Es könnte argumentiert werden, dass Bewertungen auch Ansichten sind, aber es gibt Unterschiede im Wesen. Wenn der Lerner eine Bewertung schreibt, soll er auch Informationen z. B. über das Hotel oder den Film geben. Die Bewertung kann auch positiv sein und bei der Bewertung werden meistens viele Adjektive verwendet. Die Bewertung basiert meistens mehr auf Erfahrungen während die Ansicht mehr auf Hintergrundinformationen basiert. Als Nächstes werden einige Übungen der Materialbeispiele vorgestellt.

9M

You are travelling around Europe in the summer. Choose task A, B or C.

Write a few paragraphs (100–150 words).



A A review of your accommodation.

Materialbeispiel 29: Bewertung der Unterkunft. (On Track 2, S.96)

²⁸ Bill Berman ist eine Person des Textes. Damit der Lerner diese Übung machen kann, muss er Kenntnisse über den Text haben. Mehr über die Scaffolding-Methoden wird im Kapitel 7 besprochen. (Übersetzung von Riikka Vaittinen)

27

Schreibe eine Filmrezension (ca. 80 Wörter). Du kannst deinen Film selbst wählen. Suche dir einen deutschsprachigen Film aus, wenn möglich.

Kirjoita noin 80 sanan elokuva-arvostelu. Voit valita itse elokuvan. Jos mahdollista, valitse saksankielinen elokuva.

Materialbeispiel 30: Filmrezension. (Plan D 6, S.81)

15

B Kirjoita hotelli-arvostelu. Mallia saat esim. Plan D 1-2 -kirjasta, s. 223.

Materialbeispiel 31: Hotelbewertung.²⁹ (Plan D 4, S.134)

In den Übungen der Materialbeispiele 29 und 31 soll der Lerner eine Bewertung über ein Hotel oder eine Unterkunft schreiben. In der Übung des Materialbeispiels 30 hingegen schreibt der Lerner eine Filmrezension über einen selbst gewählten Film. Die fünf anderen Bewertungsübungen folgen den gleichen Themen.

6.2.4 Diskussion

Diskussion ist die vierte Genre-Gruppe dieser Genrefamilie mit 6 Übungen. Wie in Kapitel 6.1.10 schon angesprochen wurde, können Diskussionsübungen entweder zu der informierenden oder zu der bewertenden Genrefamilie gehören. Zu der informierenden Genrefamilie gehören 3 Diskussionsübungen während zu der bewertenden Genrefamilie 6 Übungen gehören. Die Diskussionsübungen der informierenden Genrefamilie sind ganz neutral, aber in der bewertenden Genrefamilie soll der Lerner Meinungen und Kontraste in der Diskussion herausstellen. In den meisten Übungen soll der Lerner ein Thema aus verschiedenen Aspekten diskutieren und dann seine eigene Meinung zeigen. Unten ist eine Übung des Materialbeispiels vorgestellt.

²⁹ Schreib eine Hotelbewertung. Als Hilfsmittel benutze die Lehrbuchreihen Plan D 1 und 2. (Übersetzung von Riikka Vaittinen)

- B Robots – a threat or an opportunity?
Some people think robots will have a positive effect on society, while others claim robots will do society more harm than good.
Discuss both views and give your opinion.

Materialbeispiel 32: Diskutiere das Thema aus beiden Perspektiven und zeige deine eigene Meinung. (On Track 5, S.37)

In der Übung des Materialbeispiels 32 soll der Lerner über Roboter diskutieren. Als Erstes soll der Lerner über die Nachteile und Vorteile der Roboter diskutieren und danach seine eigene Meinung formulieren und diese Meinung erklären und begründen. Die Diskussionsübungen dieser Genrefamilie folgen den gleichen Instruktionen und der gleichen Eigenschaften wie die Übung des Materialbeispiels.

6.2.5 Rede

Rede ist die kleinste Genre-Gruppe dieser Genrefamilie, obwohl die Anzahl der Übungen fast gleich mit dem Genre *Diskussion* ist. Fünf Übungen von 55 Übungen gehören zu diesem Genre. Wie Diskussionsübungen können auch Reden zu zwei Genrefamilien gehören, entweder zu der informierenden oder zu der bewertenden Genrefamilie. Während das Ziel der Rede in der informierenden Genrefamilie ist, Informationen zu geben, ist das Ziel dieser Übungen in dieser Genrefamilie sich zu äußern und eine eindrucksvolle Rede zu schreiben. Der Lerner soll z. B. zu einem Thema zustimmen oder nicht zustimmen und dann eine Rede darüber halten. Das Ziel ist, dass der Lerner sich äußert und eine wirksame Rede schreibt. Unten sind einige Übungen als Materialbeispiele dargestellt.

- B "When in Rome, do as the Romans do."
This is the motion for your school debate. Write a speech where you either agree or disagree with the topic.

Materialbeispiel 33: Rede für eine Debatte. (On Track 4, S.144)

- C Has the freedom of the press gone too far? Write a speech where you discuss this topic, concluding with your answer to the question.

Materialbeispiel 34: Meinungsäußerungsrede. (On Track 4, S.172)

In der Übung des Materialbeispiels 33 soll der Lerner eine Rede für eine Debatte schreiben. In dieser Rede muss der Lerner dem Thema zustimmen oder nicht zustimmen. Für das Thema ist ein Satz vorgegeben und der Lerner soll die Rede ausgehend von diesem Satz schreiben. In der Übung des Materialbeispiels 34 hingegen soll der Lerner eine Meinungsäußerungsrede schreiben. In dieser Rede soll der Lerner diskutieren, ob die Redefreiheit zu weit gegangen ist oder nicht. Er soll zudem seine Meinung begründen.

Wie schon erwähnt, sind Ansichten und Stellungnahmen die deutlich größte Genre-Gruppe dieser Genrefamilie. Alle anderen Genres - Bewertungen, Antworten, Rede und Diskussion - haben keine großen Unterschiede in der Anzahl der Übungen. Einige Genres können entweder in dieser Genrefamilie oder in der informierenden Genrefamilie vorkommen, doch es gibt Unterschiede bei der Charakterisierung dieser Genres. Wie in der informierenden Genrefamilie, kommen auch Unterschiede zwischen den Lehrbuchreihen in dieser Genrefamilie vor. Mehr wird darüber im Kapitel 8 behandelt. Als Schlussfolgerung lässt sich sagen, dass das Wesen der Genres in dieser Genrefamilie ganz deutlich ist, da der Lerner in fast allen Übungen sich äußern, seine Meinung zeigen und begründen soll.

6.3 Die fesselnde Genrefamilie

Rose und Martin (2012, 29) definieren die fesselnde Genrefamilie als Geschichte, obwohl mehrere Genres zu dieser Genrefamilie gehören. Sie kategorisieren Nachrichten unter diesem Genre, obwohl überlegt werden könnte, ob sie eher zu der informierenden Genrefamilie gehören. Wegen dieser Einteilung von Rose und Martin wurde die Nachrichten in dieser Arbeit unter der fesselnden Genrefamilie kategorisiert. Der Rahmenlehrplan (LOPS2016, 120) gibt keine Anforderungen oder Hinweise für das Lehren der Genres dieser Genrefamilie, aber im Rahmenlehrplan wird erwähnt, dass der FSU die Kenntnisse der verschiedenen Genres entwickeln sollte. Diese Anforderungen gelten sowohl für die A1-Sprache als auch für die B3-Sprache. Es kann argumentiert werden, dass die Genres dieser Genrefamilie zu den Kenntnissen über verschiedene Genres gehören. Zusätzlich zu den anderen Genres heben auch die Genres dieser

Genrefamilie einige Theorien des Lehrens der Schreibfertigkeit hervor. Die Theorien, die durch diese Genres betont werden, sind die, in denen der Lerner die Fantasie verwenden kann (s. Kapitel 3.2).

Insgesamt gehören 50 Übungen von 265 Übungen zu der fesselnden Genrefamilie und die Anzahl der Übungen ist fast gleich mit der bewertenden Genrefamilie. Diese Genrefamilie ist in 7 Genres eingeteilt: *Geschichte*, *Gedicht*, *Nachricht*, *Brief* oder *E-Mail*, *Plan*, *Dialog* und *Tagebuchaufzeichnung*. Zusätzlich gibt es noch die Kategorie *Sonstiges*, zu der verschiedene Genres gehören, die in den analysierten Lehrbuchreihen nur ein- oder zweimal vorkommen. Die Aufteilung nach Genres kann in der **Abbildung 5** gesehen werden.

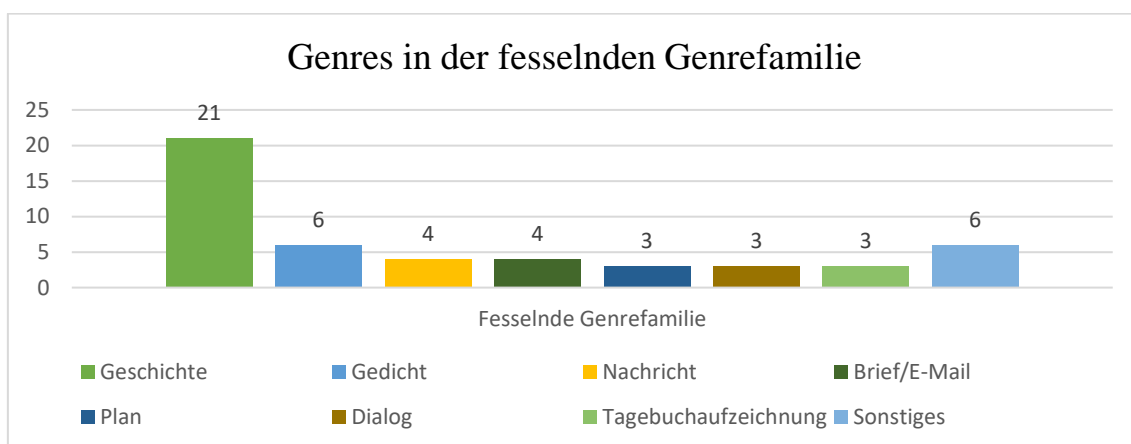


Abbildung 5: Genres in der fesselnden Genrefamilie.

Die *Geschichte* ist deutlich das größte Genre dieser Genrefamilie mit 21 Übungen. An der zweiten Stelle stehen die *Gedichte* mit sechs Übungen. Die Genres *Brief* oder *E-Mail* und *Nachricht* haben beide vier Übungen und mit der fast gleichen Anzahl der Übungen sind auch *Dialoge*, *Pläne* und *Tagebuchaufzeichnung* vertreten, da alle diese Genres drei Übungen haben. Wie zudem in der **Abbildung 5** sichtbar ist, gehören die Übungen meistens zu dem Genre *Geschichte*, weil die Anzahl der Übungen bei den anderen Genres viel kleiner ist. Zu der Gruppe *Sonstiges* gehören auch einige Genres, die in der analysierten Lehrbuchreihen ein- oder zweimal vorkommen. Insgesamt gehören 6 Übungen zu dieser Gruppe, von denen vier Übungen *Beschreibungen* (2) oder *Karten* (2)

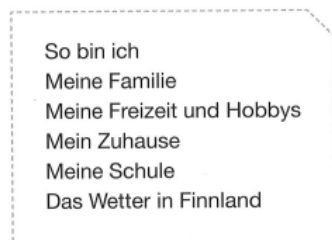
sind, eine Übung ist ein *Horoskop* und eine ist ein *Manuskript*. Als Nächstes werden die Genres dieser Genrefamilie näher vorgestellt.

6.3.1 Geschichte

Fast die Hälfte der Übungen dieser Genrefamilie sind Geschichte (21 von 50) und deswegen ist dieses Genre deutlich das größte Genre dieser Genrefamilie. Die Idee dieser Geschichteübungen ist, dass der Lerner seine Imagination verwendet und das kreative Schreiben übt. Das kreative Schreiben und die Selbstdarstellung ist zudem ein Blickwinkel auf das Lernen des Schreibens (s. Kapitel 3.2). Die Themen für die Geschichteübungen können Fantasie oder der Wahrheit entsprechend sein, z. B. über die Familie des Lerners. Die Geschichteübungen werden in allen analysierten Lehrbuchreihen geübt. Unten sind einige Übungen als Materialbeispiele vorgestellt.

5c Schreib bitte!

Valitse kolme aihetta alla olevasta laatikosta.
Kirjoita kustakin aiheesta n. 20–30 sanan
pituinen tarina saksaksi.



Materialbeispiel 35: Geschichte über das gewählte Thema.³⁰ (Magazin.de 4, S.13)

³⁰ Wähle drei Themen von den Themen in der Box. Schreib eine Geschichte auf Deutsch über alle gewählten Themen. Die Länge der Geschichte sollte 20-30 Wörter sein. (Übersetzung von Riikka Vaittinen)

10I Choose either task A or B. Write about 150 words or more.



A Write a horror story. When planning it, take the following points into consideration.

- What is the reader afraid of? What are you afraid of?
- What is the setting? Traditional settings include forests, homes, graveyards, ruined buildings.
- Add some elements of surprise and suspense.

Materialbeispiel 36: Schauergeschichte. (On Track 3, S.109)

12H Write a story of at least 150 words using one of the following beginnings.



- 1 If only I had not entered that room...
- 2 The tourists were not quite what they seemed...
- 3 All this happened in 1701, though in that town, and other small towns like it, people did not understand what was happening...
- 4 Some dogs, and all cats, would instantly know that she was not quite human...
- 5 We often hear people say, "This cannot happen, this cannot be, impossible!"
What nonsense! This really happened to my family one summer...

Materialbeispiel 37: Geschichte. (On Track 3, S.122)

In der Übung des Materialbeispiels 35 soll der Lerner drei Themen wählen und drei Geschichten über diese Themen schreiben. Die Themen sind ganz alltäglich und deswegen soll der Lerner nicht so viel Fantasie bei dieser Übung verwenden. In den Übungen der Materialbeispielen 36 und 37 hingegen soll der Lerner mehr Fantasie haben, weil die Themen dieser Übungen Fantasie sind. In diesen Übungen schreibt der Lerner entweder eine Schauergeschichte oder eine Geschichte mit dem gewählten Anfang. Beide Übungen sollten die Selbstdarstellung des Lerners entwickeln.

6.3.2 Gedicht

Gedichte sind mit sechs Übungen die zweitgrößte Genre-Gruppe dieser Genrefamilie. Die Anzahl der Übungen ist aber über 50 Prozent kleiner als die Anzahl der Geschichteübungen. Wie in der Geschichteübungen wird das Thema meistens auch in den Gedichtübungen gegeben. Dieselben Übungen werden zudem ganz stark angeleitet, weil die Gedichte in der Muttersprache auch nicht so oft geübt werden. Die Unterstützungsstrategien hierzu werden näher im Kapitel 7 dargestellt. Obwohl die Gedichtübungen nicht so verbreitet sind, werden sie in allen analysierten Lehrbuchreihen geübt. Unten sind einige Übungen als Materialbeispiele dargestellt.

11 Schreib bitte!

Kirjoita runo tai laulu kotimaastasi.

a. Kirjoita oma Elfchen-runosi omasta kotimaastasi saksaksi. Käytä taitelijan vapautta!

Mücken,
tausend Seen,
Mitternachtssonne, Polarlichter, Eislochschwimmen.
Ich liebe meine Heimat,
Finnland.



Materialbeispiel 38: Elfchen-Gedicht.³¹ (Magazin.de 6, S.59)

3.1B Write a haiku following the principles of haiku explained above. Choose one of the following titles, or a topic of your own.



- First love
- A cat at night
- Summer rain
- Light nights in the city
- The lake
- Hurt
- Boredom on a hot afternoon
- Then we danced
- The aurora borealis
- Birds leaving
- Speed
- My grandmother's ring
- Small child
- Fire

Materialbeispiel 39: Haiku-Gedicht. (On Track 3, S.39)

In der Übung des Materialbeispiels 38 ist das Ziel, dass der Lerner ein Elfchen-Gedicht über sein Heimatland auf Deutsch schreibt. Als Instruktionen werden gegeben, dass in einem Elfchen-Gedicht elf Wörter vorkommt. In so einem Gedicht gibt es fünf Verse und in jedem Vers können eine bestimmte Anzahl von Wörtern verwendet werden. In der Übung des Materialbeispiels 39 hingegen soll der Lerner ein Haiku-Gedicht über ein Thema schreiben. Alle anderen Gedichtübungen folgen dem gleichen Wesen wie diese Übungen der Materialbeispiele.

³¹ Schreib ein Gedicht oder ein Lied über dein Heimatland. A. Schreib ein Elfchen-Gedicht über dein Heimatland auf Deutsch. Verwende die Freiheit des Künstlers! (Übersetzung von Riikka Vaittinen)

6.3.3 Nachricht

Nachrichten bilden mit Briefen und E-Mails die drittgrößte Genre-Gruppe dieser Genrefamilie, da zu den beiden Genres vier Übungen gehören. Das Ziel der Nachrichten ist, dass der Lerner eine Nachricht schreibt. Das Thema für die Übung kann imaginiert oder realistisch sein. Wie schon erwähnt kann argumentiert werden, ob diese Nachrichtübungen zu dieser Genrefamilie gehören oder nicht. Rose und Martin (2012, 128) allerdings kategorisieren diese Übungen unter diese Genrefamilie und deswegen sind sie in dieser Arbeit unter fesselnden Genrefamilie kategorisiert. Unten sind einige Übungen als Materialbeispiele gegeben.

27 Schreibe passende Nachrichten zu den Bildern.
Kirjoita sopivat uutiset kuviin.





Materialbeispiel 40: Nachrichte über Bilder. (Plan D 5, S.111)

C Write a short news item about today's immigrants coming to America or Europe.

Materialbeispiel 41: Kurznachricht. (On Track 4, S.127)

B Write a news report of a real or fictional event that you have witnessed.
Remember to answer the five W's and an H. See exercise 14K.

Materialbeispiel 42: Nachrichtenbericht. (On Track 4, S.172)

In der Übung des Materialbeispiels 40 soll der Lerner eine passende Nachricht unter die Bilder schreiben. In dieser Übung kann der Lerner auch ein wenig Fantasie verwenden, aber die Nachricht muss zu dem Bild passend sein. In der Übung des Materialbeispiels 41 ist das Ziel, dass der Lerner eine kurze Nachricht über derzeitigen Migranten, die entweder in die USA oder nach Europa kommen, schreibt. In dieser Übung soll der Lerner ein wenig Hintergrundinformationen haben, damit der Text wahrheitsgetreu ist. In der

Übung des Materialbeispiels 42 soll der Lerner eine Nachricht über ein fiktionales Ereignis schreiben. In dieser Übung kann der Lerner auch Fantasie verwenden.

6.3.4 Brief und E-Mail

Wie bei dem Genre *Nachricht*, gehören vier Übungen dieser Genrefamilie zu dem Genre *Brief* oder *E-Mail*. Diese Genres kommen auch in der informierenden Genrefamilie unter dem Genre *Kommunikation* vor, aber in diesen Übungen soll der Lerner Fantasie verwenden und deshalb gehören sie hier zu dieser Genrefamilie. In den Übungen der informierenden Genrefamilie soll der Lerner keine Fantasie verwenden, sondern mehr informieren. Als Nächstes wird eine Übung als Materialbeispiel näher vorgestellt.

10L Choose one of these topics and write about 150–250 words.



A It is the year 1903. Write a letter home to your family in Europe, describing the US.

Cover the following points:

- What was the trip like?
- What was the reception at Ellis Island like?
- Where are you now?
- What are you doing?

Materialbeispiel 43: Brief. (On Track 4, S.127)

In dieser Übung des Materialbeispiels (43) soll der Lerner einen Brief nach Hause schreiben. Das Ziel der Übung ist, dass der Lerner sich vorstellt, dass er ein Migrant aus Europa ist und er einen Brief an seine Familie aus der USA schreibt. In dieser Übung soll der Lerner auch ein wenig Hintergrundinformationen haben, kann aber auch mehr oder weniger Fantasie verwenden. Alle anderen Übungen dieses Genres folgen auch dem gleichen Wesen, in dem der Lerner Fantasie verwendet.

6.3.5 Plan

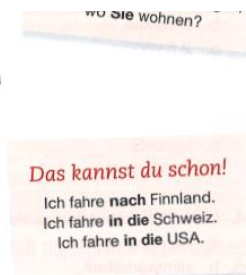
Plan, Dialog und Tagebuchaufzeichnung bilden die viertgrößte Genre-Gruppe dieser Genrefamilie, da zu jedem Genre drei Übungen gehören. Die Idee der Planungsübungen ist, dass der Lerner z. B. eine Reise plant. Es könnte argumentiert werden, ob diese Übungen zu der informierenden Genrefamilie gehören könnten, aber obwohl ein Ziel von

den Zielen dieser Übungen ist, die Leser zu informieren, wird die Imagination verwendet und deshalb gehören die Übungen eher zu der fesselnden Genrefamilie, weil das Ziel ist, eine Fantasiereise zu schreiben. Unten werden zwei von drei Übungen dieses Genres dargestellt.

23 Jetzt bist du dran! Bitte schön!

Voitat kilpailusta 10 000 euroa matkarahaa maailmanympärimatkaa varten. Palkinnon edellytyksenä on, että käyt matkallasi jokaisella mantereella. Laadi matkasuunnitelma saksaksi.

- Mihin maihin ja kaupunkiin matka vie?
- Miksi olet valinnut nämä kohteet?
- Minkälaista kielitaitoa matkalla vaaditaan?
- Mitkä matkustustavat ovat halvimpia?
- Mitä matkan eri etapit arviolta maksavat?
- Mitä sinun täytyy ennen matkaa vielä selvittää (*heraus/finden*)?



Materialbeispiel 44: Eine Reise um die Welt.³² (Magazin.de 4, S.157)

1 C Suunnittele kesäksi kuukauden kestävän matkasi reitti.
 Kerro, mihin maihin ja kaupunkiin matkustat ja mitä aiot tehdä.
 Esittele matkasuunnitelma parillesi.

Materialbeispiel 45: Eine Reise für den Sommer.³³ (Plan D 4, S.99)

In der Übung des Materialbeispiels 44 soll der Lerner sich vorstellen, dass er eine Reise um die Welt gewonnen hat und einen Plan für die Reise planen und schreiben. Als Hilfsmittel sind einige Fragen gegeben. In der Übung des Materialbeispiels 45 hingegen soll der Lerner einen Reiseplan für den Sommer schreiben. Bei dieser Übung kann der Lerner auch Fantasie verwenden, obwohl es auch realistischer sein kann, als die Reise um die Welt. Die dritte Übung dieses Genres folgt zudem dem gleichen Wesen wie diese Beispiele.

³² Du hast 10 000 Euro bei einem Wettbewerb für eine Reise um die Welt gewonnen. Die Voraussetzung für die Reise ist, dass du alle Kontinente besuchst. Schreibe deinen Reiseplan auf Deutsch.

- Welche Länder und Städte besuchst du?
- Warum hast du diese Reiseziele gewählt?
- Was für Sprachkenntnisse braucht man für die Reise?
- Welche Reisearten sind die billigsten?
- Wie viele würden die verschiedenen Etappen dieser Reise kosten?
- Was musst du noch vor der Reise herausfinden? (Übersetzung von Riikka Vaittinen)

³³ Schreibe einen Plan für deine Reise während des Sommers. Die Reise dauert einen Monat. Erzähl, welche Länder und Städte du besuchst und was du machen willst. Stelle den Plan deinem Partner vor. (Übersetzung von Riikka Vaittinen)

6.3.6 Dialog

Drei Übungen von 50 Übungen sind Dialoge. Bei diesen Übungen soll der Lerner einen Dialog über ein Thema schreiben. Meistens ist die Einführung für den Dialog schon vorgegeben, damit es leichter für den Lerner ist, den Dialog weiterzuschreiben. Was die Dialogübungen von Geschichten unterscheidet, ist das, dass der Lerner keinen roten Faden haben muss, sondern nur einen Dialog zwischen zwei Menschen schreibt. Diese Dialogübungen kommen nur in der englischen Lehrbuchreihe vor. Unten ist ein von den drei Übungen vorgestellt.

B You get a brand new smartphone and are very happy with it. Your friend refuses to get a smartphone. Write a dialogue between the two of you, where you discuss the pros and cons of smartphones in society today. Start with this line:
Your friend: More than 2.5 billion people voluntarily wear a tracking device – their smartphone. How can this be good?
You:

Materialbeispiel 46: Ein Dialog. (On Track 4, S.185)

In der Übung des Materialbeispiels 46 soll der Lerner einen Dialog zwischen zwei Personen schreiben. Das Thema des Dialogs ist das Smartphone und warum man ein Smartphone kaufen sollte und warum nicht. In dieser Übung kommen auch einige bewertende Charakterisierungen vor, wenn der Lerner die Vorteile und Nachteile vergleichen muss, aber das Genre dieser Übung ist keine Ansicht und deshalb gehört diese Übung zu diesem Genre und zu dieser Genrefamilie. Es könnte auch argumentiert werden, ob diese Aufgaben zum Genre Geschichte gehören, aber wie erwähnt, gibt es keinen roten Faden in diesen Dialogen und deswegen sind sie unter einem eigenen Genre kategorisiert. Auch die zwei anderen Übungen folgen den gleichen Instruktionen wie dieses Beispiel hier.

6.3.7 Tagebuchaufzeichnung

Zusätzlich zu dem Plan und Dialog sind drei Übungen von 50 Übungen Tagebuchaufzeichnungen. Diese Übungen sind nicht unter Kommunikation kategorisiert, weil es in diesen Übungen keinen Adressat gibt. In den Kommunikationsübungen der informierenden Genrefamilie und auch in E-Mails und Briefen dieser Genrefamilie gibt

es einen Adressat. In den Tagebuchaufzeichnungen in diesen Lehrbuchreihen soll der Lerner zudem Fantasie verwenden, weswegen sie unter dieser Genrefamilie kategorisiert sind. Als Nächstes wird ein Materialbeispiel näher vorgestellt.

B Pretend you are Sissy Jupe or Mr Gradgrind. You had a bad day at school.
Write a diary entry describing what happened.

Materialbeispiel 47: Eine Tagebuchaufzeichnung. (On Track 6, S.53)

In der Übung des Materialbeispiels 47 soll der Lerner eine Tagebuchaufzeichnung über ein gewähltes Thema schreiben. Bei dieser Übung soll der Lerner sich vorstellen, dass er Sissy Jupe oder Mr. Gradgrind³⁴. Der Lerner soll eine Tagebuchaufzeichnung über einen schlechten Tag schreiben und erklären, was passiert ist. Die zwei anderen Übungen dieses Genres folgen auch diesen Instruktionen, in denen der Lerner Imagination verwenden und sich vorstellen muss, dass er eine Figur des Textes ist.

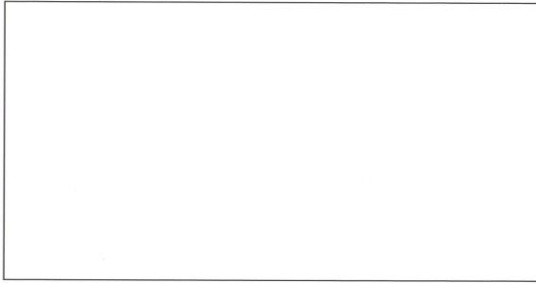
6.3.8 Sonstiges

Wie bei der informierenden Genrefamilie, kann die Gruppe *Sonstiges* auch in dieser Genrefamilie gefunden werden. Zu dieser Gruppe gehören die Genres, die in den analysierten Lehrbuchreihen nur ein- oder zweimal vorkommen. In dieser Genrefamilie gehören sechs Übungen von 50 zu dieser Gruppe. Die Übungen sind folgendermaßen kategorisiert: zwei Beschreibungen, zwei Karten, ein Horoskop und ein Manuskript. Obwohl die Beschreibungen meistens zu der informierenden Genrefamilie gehören, können einige Übungen auch unter dieser Genrefamilie gefunden werden, weil in den Übungen der Lerner Imagination verwendet soll und die Art der Übung ist mehr eine erzählte Geschichte als ein informierender Text. Unten sind einige Übungen als Materialbeispiele dieser Gruppe vorgestellt.

³⁴ Diese Personen sind einige Figuren eines Textes in der Lehrbuchreihe.

15

D Kirjoittakaa toisillenne päivän horoskooppi. Lukekaa ne ääneen.



Materialbeispiel 48: Ein Horoskop.³⁵ (Plan D 4, S.41)

C Write a script for a stand-up comedian.

Materialbeispiel 49: Ein Manuskript. (On Track 3, S.73)

In der Übung des Materialbeispiels 48 soll der Lerner ein ideelles Horoskop für einen Partner auf Deutsch schreiben. In der Übung des Materialbeispiels 49 hingegen soll der Lerner ein Manuskript für einen Komödianten schreiben. In beiden Übungen soll der Lerner Fantasie verwenden und es gibt keine exakten Instruktionen. Auch in den anderen Übungen dieser Gruppe soll der Lerner Fantasie verwenden.

Es kann festgestellt werden, dass Geschichte das größte Genre dieser Genrefamilie sind und sie werden meistens in den Lehrbuchreihen geübt. Zu dieser Genrefamilie gehören auch andere Genres und fast alle Genres kommen in allen Lehrbuchreihen vor. Einige Unterschiede können allerdings gefunden werden, aber über sie wird mehr in Kapitel 8 gesprochen. Eine Perspektive des Lehrens des Schreibens ist, dass die Lerner Selbstdarstellung und Fantasie verwenden und entwickeln. Die Genres dieser Genrefamilie folgen dieser Perspektive. Obwohl die Genres dieser Genrefamilie nicht direkt in dem Rahmenlehrplan vorkommen, werden die Genres trotzdem ganz viel geübt, da die Anzahl der Übungen fast gleich mit der bewertenden Genrefamilie ist. Alle Genrefamilien und Genres, die in dieser Arbeit analysiert wurden, wurden in Kapitel 6 vorgestellt. Als Nächstes wird die Scaffolding-Methode vorgestellt und es wird näher analysiert, wie die Verwendung dieser vorgestellten und analysierten Genres angeleitet wird.

³⁵ Schreibt einander ein Horoskop. Lest die Horoskope laut vor. (Übersetzung von Riikka Vaittinen)

7 Scaffolding in Lehrbuchreihen

Mit dem Begriff *Scaffolding* ist die (sprachliche) Unterstützung gemeint, die den Lernern dabei helfen, dass sie ihre Kenntnisse weiterentwickeln können (s. Kapitel 3.2). Scaffolding kann in zwei Kategorien eingeteilt werden: Mikro- und Makro-Scaffolding, und wenn die Lehrbuchreihen betrachtet werden, kommen beide Weise des Scaffoldinges vor. Wenn der Lehrer die passenden Lehrmaterialien für die Schüler aussucht, ist es ein Teil des Makro-Scaffoldinges. Hingegen, wenn die Textproduktionsübungen während des Unterrichts geschrieben werden, ist es ein Teil des Mikro-Scaffoldinges und die Lehrbuchreihen bieten verschiedene Scaffolding-Methoden für die Aufgaben an (Walker & Horsley 2006, 113).

Zusätzlich zu den Genres werden die Scaffolding-Methoden, die in den Lehrbuchreihen vorkommen, in dieser Arbeit beachtet und analysiert. Das Scaffolding ist in dieser Arbeit in sechs Kategorien eingeteilt: Unterstützung aus dem Extra-Material, Unterstützung aus der Aufgabe, Unterstützung aus dem Kapitel im Lehrbuch, Unterstützung aus dem Text, Unterstützung aus der Informationssuche und keine Unterstützung. Die Verteilung zwischen diesen Gruppen wird in der **Abbildung 6** ersichtlich.

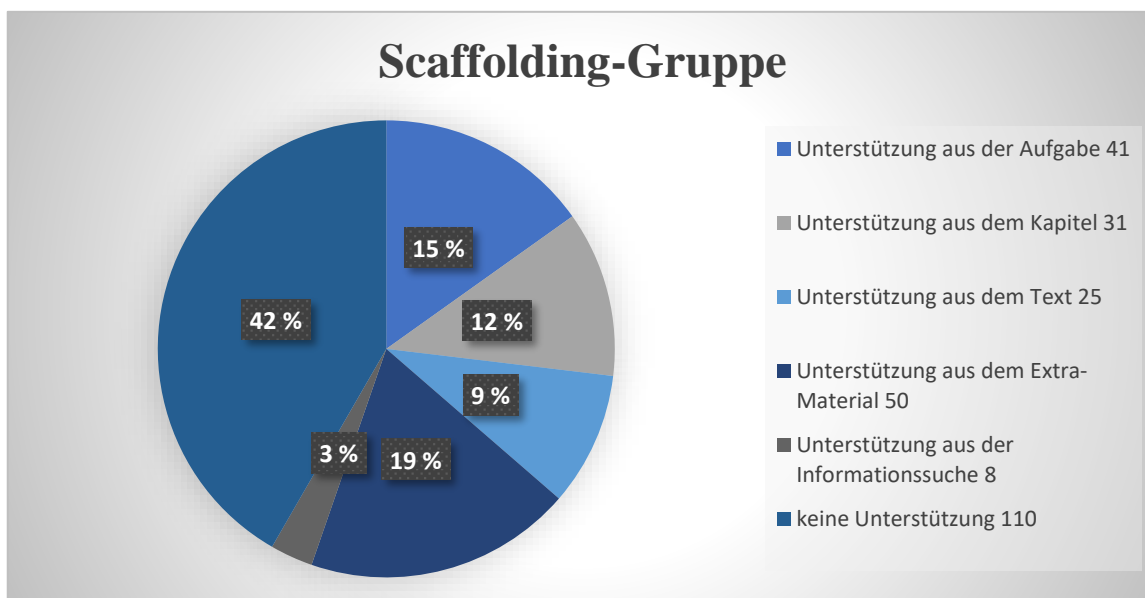


Abbildung 6: Scaffolding in den Lehrbüchern.

Insgesamt werden 265 Textproduktionsaufgaben in dieser Arbeit untersucht und deswegen gibt es dementsprechend 265 Scaffolding-Methoden. Die größte Scaffolding-Gruppe dieser Arbeit ist *keine Unterstützung*, weil 110 von 265 analysierten Aufgaben zu dieser Gruppe gehören. Die zweitgrößte Unterstützungsmethode ist *die Unterstützung aus dem Extra-Material* mit 50 Übungen. Zu der Gruppe *Unterstützung aus der Aufgabe* gehören 41 Aufgaben, während unter der Gruppe *Unterstützung aus dem Kapitel* 31 Übungen kategorisiert sind. 25 von den analysierten Übungen werden mit Hilfe des Textes unterstützt. Nur acht Übungen von den 265 verwenden Informationssuche als Unterstützungsmethode für das Genre. Obwohl die Gruppe *keine Unterstützung* die größte Scaffolding-Gruppe ist, kann gesagt werden, dass über die Hälfte der Aufgaben irgendwie angeleitet werden. Alle diese sechs Scaffolding-Gruppen werden als Nächstes näher vorgestellt.

7.1 Unterstützung aus dem Extra-Material

Die meistens verwendete Unterstützungsmethode in den analysierten Lehrbuchreihen ist die Unterstützung aus dem Extra-Material, da 50 von 265 Übungen zu dieser Gruppe gehören. Mit dieser Scaffolding-Methode sind die Übungen gemeint, in denen Instruktion steht, dass der Lerner das Extra-Material als Hilfsmittel verwenden sollte. Das Ziel des Extra-Materials ist, dem Lerner Instruktionen über die Verwendung des Genres zu geben. Mit diesen Instruktionen sollte der Lerner das Genre richtig beim Schreiben verwenden können.

In der englischen Lehrbuchreihe heißt das Extra-Material *How to Write -section*. Dieses Extra-Material lässt sich nur in den digitalen Büchern finden und kommt gar nicht in den gedruckten Büchern vor. Diese Methode kommt meistens nur in der englischen Lehrbuchreihe vor, obwohl auch einige in den deutschen Lehrbuchreihen gefunden werden können (Materialbeispiel 50). Unten sind einige Materialbeispiele vorgestellt. Die Verwendung des Extra-Materials kann in den Instruktionen dieser Beispiele gesehen werden.

15 **B** Kirjoita hotelliarvostelu. Mallia saat esim. Plan D 1-2 -kirjasta, s. 223.

Materialbeispiel 50: Instruktionen für eine Bewertung.³⁶ (Plan D 4, s.134)

8G Choose one of the following topics and write a short thank you note.
See the online *How to write* section for help.

Materialbeispiel 51: Instruktionen für eine Mitteilung. (On Track 1, S.90)

HOW TO WRITE

a description

Language and style

Use formal language when writing a description of an event, a place or person.

Structure

Divide your composition into 3-4 paragraphs.

The following questions might help you develop your description

Introductory paragraph

- Who is the person? / What is the place/event?
- How do you know about him/her/it?
- Why did you choose him/her/it?

Body paragraphs (1-2 paragraphs)

- What does the place/person look like?
- What kind of a character is she/he?
- What kind of atmosphere does the place/event have?
- Use your senses: What are the sights, sounds, smells, tastes or touch sensations connected with the event or place?

Closing paragraph

Materialbeispiel 52: Beispiel über How to Write-section. (On Track, Online-Lehrbuch)

In dem Materialbeispiel 52 sind die Instruktionen fürs Schreiben eine Vorstellungsübung festgestellt. Dieses Beispiel gehört zu den englischen Lehrbuchreihen und How to Write-section. Die Unterstützung bzw. das Scaffolding in dieser Methode kommt aus den Instruktionen. Es wird klar beschrieben, was für eine Struktur eine Vorstellung hat und welche sprachlichen Elemente der Lerner verwenden soll. Alle Genres der Aufgaben, die diese Methode verwenden, folgen der gleichen Struktur wie dieses Beispiel hier. Diese Unterstützungsmethode hebt auch hervor, dass die Lerner in der gymnasialen Oberstufe Verantwortung für ihr Lernen nehmen und der Lehrer nicht mehr alles erklärt. Es ist aber schwierig zu sagen, ob diese Instruktionen oder Erklärungen der Extra-Materialien alle Lerner beim Schreiben helfen oder ob nach diesen Instruktionen die Genres richtig beim Schreiben verwendet werden. Es könnte aber gesagt werden, dass diese Methode sehr förmlich ist, weil die Instruktionen immer der gleichen Form folgen und sich gar nicht

³⁶ Schreib eine Hotelbewertung. Als Hilfsmittel benutzt das Buch Plan D 1-2, s. 223. (Übersetzung von Riikka Vaittinen)

voneinander unterscheiden. Durch diese Methode werden immer die Eigenschaften und Struktur eines Textes und eines Genres beigebracht.

7.2 Unterstützung aus der Aufgabe

Die zweitgrößte Scaffolding-Methode ist die Unterstützung aus der Aufgabe mit 41 Übungen. Mit dieser Methode ist gemeint, dass das Genre durch die Aufgabe angeleitet wird. Es kann sein, dass das Genre in der vorigen Aufgabe angeleitet wird oder in der gleichen Aufgabe, wie in der Übung des Materialbeispiels 52. Meistens gehören zu diesen Aufgaben zudem eine kleine Erklärung für das Genre, wie in den Übungen der Materialbeispiele unten. Als Nächstes werden die gewählten Übungen als Materialbeispiele näher vorgestellt.

11 Schreib bitte!

Kirjoita runo tai laulu kotimaastasi.

- a. Kirjoita oma Elfchen-runosi omasta kotimaastasi saksaksi. Käytä taitelijan vapautta!

Mücken,
tausend Seen,
Mitternachtssonne, Polarlichter, Eislochschwimmen.
Ich liebe meine Heimat,
Finnland.



Materialbeispiel 53: Instruktionen für ein Elfchen-Gedicht.³⁷ (Magazin.de 6, S.59)

³⁷ Schreib ein Gedicht oder ein Lied über dein Heimatland. A. Schreib ein Elfchen-Gedicht über dein Heimatland auf Deutsch. Verwende die Freiheit des Künstlers! (Übersetzung von Riikka Vaittinen)

Haiku

What is haiku?

Haiku is a form of Japanese poetry. A haiku expresses a single feeling or impression in three lines, usually unrhymed. Traditionally, each poem has only 17 syllables: 5 syllables in the first line, 7 in the second line, and 5 in the third.

3.1A The impersonal and often frustrating error messages that appear on our screens can easily be replaced with something more beautiful. A Japanese software company ran a haiku writing competition to replace some of its most common error messages with poetry. Read the examples below.

Cha-os reigns with-in.
Re-lect, re-pent, and re-boot.
Or-der shall re-turn.

With searching comes loss
And the presence of absence:
"My Homework" not found.

First snow, then silence.
This thousand dollar screen dies
so beautifully.

Serious error.
All shortcuts have disappeared.
Screen. Mind. Both are blank.

3.1B Write a haiku following the principles of haiku explained above. Choose one of the following titles, or a topic of your own.



- First love
- A cat at night
- Summer rain
- Light nights in the city
- The lake
- Hurt
- Boredom on a hot afternoon
- Then we danced
- The aurora borealis
- Birds leaving
- Speed
- My grandmother's ring
- Small child
- Fire

Materialbeispiel 54: Instruktionen für ein Haiku-Gedicht. (On Track 3, S.39)

In der Übung des Materialbeispiels 52 soll der Lerner ein Elfchen-Gedicht schreiben und die Verwendung des Genres wird in der gleichen Aufgabe angeleitet. Als Erstes gibt es ein Beispiel über ein Elfchen-Gedicht und mit Hilfe dieses Beispiels sollte der Lerner sein eigenes Gedicht schreiben. Eine kurze Erklärung für das Elfchen-Gedicht ist zudem gegeben. In der Übung des Materialbeispiels 53 hingegen soll der Lerner ein Haiku-Gedicht schreiben. Als erstes wird das Haiku-Gedicht kurz erklärt und danach soll der Lerner eine Leseübung machen, um das Genre kennenzulernen. Nach diesen Schritten soll der Lerner dann sein eigenes Haiku-Gedicht schreiben. Alle anderen Aufgaben, die dieser Scaffolding-Methode folgen, sind in ihrem Wesen gleich wie die vorgestellten Beispiele, da die Unterstützung für das Genre durch die Aufgabe festgestellt ist.

7.3 Unterstützung aus dem Kapitel

31 von 265 Scaffolding-Methoden sind Unterstützung aus dem Kapitel in dem Lehrbuch. Damit ist gemeint, dass das Genre der Schreibproduktionsübung durch das ganze Kapitel hindurch geübt wird. Meistens wird diese Methode mit Beschreibungsübungen oder Vorstellungsübungen verwendet, wenn sowohl der Text als auch die Übungen des Kapitels die Verwendung dieses Genres anleiten. Materialbeispiele werden nur sprachlich hier vorgestellt, weil das Scanning dieser Unterstützung fast unmöglich ist.

Eine Übung, die dieser Scaffolding-Methode folgt, ist z. B. die Vorstellungsübung, in der der Lerner seinen Stammbaum machen soll. Der Text des Kapitels geht um die Familie und wie man sie vorstellt. Zudem geben die Übungen dem Lerner Informationen und Hilfe dabei, wie er seine Familie beschreibt und vorstellt. Wenn der Lerner dann seinen Stammbaum schreibt, hat er schon Kenntnisse über die Verwendung dieses Genres, weil es durch das ganze Kapitel hindurch geübt wurde.

Zusätzlich gehören verschiedene Beschreibungsübungen auch zu dieser Unterstützungsmethode, weil das Wesen der Beschreibungsaufgaben durch das ganze Kapitel geübt wird. Zum Beschreiben gehört eng die Verwendung der Adjektive und meistens werden diese beschreibenden Adjektive durch das Kapitel geübt, damit der Lerner sie richtig beim Schreiben verwenden kann und die Adjektive dann zum Thema der Übung passen. Die Übungen, die durch diese Methode unterstützt werden, folgen dem gleichen Wesen wie das Materialbeispiel hier. Es muss aber erwähnt werden, dass die Genres, die dieser Unterstützungsmethode verwenden, sind Vorstellung und Beschreibung. Einige Geschichteübungen werden auch mit Hilfe dieser Methode unterstützt und dabei wird der gleichen Form gefolgt, wie in diesem Beispiel. Es lässt sich zu erkennen, dass das Scaffolding konsequent ist.

7.4 Unterstützung aus dem Text

Eine Unterstützungsmethode ist die Unterstützung aus dem Text, und 25 von 265 Übungen gehören zu dieser Scaffolding-Gruppe. Mit dieser Methode ist gemeint, dass das Genre der Schreibproduktionsübung mit Hilfe des Textes angeleitet wird. Bei dem Text geht es z. B. um einen Brief und mit Hilfe des Textes bekommt der Lerner Informationen darüber, wie man einen Brief schreibt. Wenn diese Unterstützungsmethode verwendet wird, wird die Verwendung des Genres nicht mehr in den einzelnen Übungen geübt. Unten ist eine Übung als Materialbeispiel vorgestellt.

C The day after Niemand's visit Dr Graham decides to write him a letter expressing his thoughts about the previous evening. Write the letter.

Materialbeispiel 55: Instruktionen für einen Brief. (On Track 5, S.50)

In der Übung des Materialbeispiels 54 soll der Lerner einen Brief schreiben. Die Unterstützung für die Verwendung dieses Genres bekommt der Lerner aus dem Text, weil der Text in der Form eines Briefs ist. Auch die Hilfe für den Inhalt des Briefs bekommt der Lerner aus dem Text. Die anderen Übungen, die diese Unterstützungsmethode verwenden, sind im Wesen gleich, wie das Materialbeispiel hier und deswegen kann gesagt werden, dass das Scaffolding in dieser Methode konsequent ist.

7.5 Unterstützung aus der Informationssuche

Informationssuche als Unterstützungsmethode wird nicht so oft verwendet, als nur acht Übungen von 265 gehören zu dieser Scaffolding-Gruppe. Mit dieser Methode sind die Textproduktionsübungen gemeint, in denen der Lerner nach Informationen suchen muss. Diese Informationssuche leitet auch die Verwendung des Genres an. Unten ist eine Übung als Materialbeispiel vorgestellt.

B Find out about Aurora and the surrounding area along the west coast of South Africa. Write a short introduction to the region (approximately 50 words).

Materialbeispiel 56: Instruktionen für eine Vorstellung. (On Track 1, S.63)

In der Übung des Materialbeispiels 55 soll der Lerner Informationen über ein Gelände suchen und dann eine Vorstellung dieses Geländes schreiben. Die Informationssuche hilft dem Lerner dabei, dass er die Vorstellung richtig schreiben kann. In den anderen Beispielen soll der Lerner z. B. Informationen über eine Person suchen und dann eine Vorstellung schreiben. Meistens wird diese Unterstützungsmethode mit Vorstellungsübungen verwendet, aber auch einige Zusammenfassungen werden mit Hilfe dieser Methode unterstützt und angeleitet. Die Unterstützung durch diese Methode ist konsequent und konstant, da der Lerner selbst Information suchen soll, dabei er das Genre beim Schreiben richtig verwenden kann.

7.6 Keine Unterstützung

Bei einem großen Teil der Übungen (110/265) wird keine sichtbare Unterstützungsmethode verwendet. Damit ist gemeint, dass die Verwendung des Genres wahrscheinlich unterstützt wird, aber es ist in den Lehrbuchreihen nicht erkennbar. Die Unterstützung für die Verwendung der Genres dieser Übungen bekommen die Lerner wahrscheinlich von dem Lehrer und deswegen können sie in den Lehrbuchreihen nicht gefunden werden. Es kann auch sein, dass die Genres schon früher verwendet wurden und deswegen wird die Verwendung nicht wieder angeleitet. Diese Aspekte waren in dieser Arbeit aber unmöglich zu untersuchen und wenn es keine erkennbare Unterstützung in der Lehrbuchreihe gibt, wurden diese Übungen unter *keine Unterstützung* kategorisiert.

Als Schlussfolgerung lässt sich ableiten, dass über die Hälfte der Genres der analysierten Textproduktionsübungen angeleitet werden, obwohl mit 110 Übungen keine erkennbare Unterstützungsmethode verwendet werden. Die Lehrbuchreihen bieten für die Anleitung der Verwendung der Genres verschiedene Methode an, die zudem hier vorgestellt wurden. Wenn keine erkennbare Methode in den Lehrbuchreihen gefunden wurde, kann argumentiert werden, dass die Genres mit Hilfe des Lehrers oder vorherigen Kenntnissen angeleitet werden. Obwohl die Scaffolding-Methoden in dieser Arbeit nach Ansicht von den Instruktionen der Textproduktionsaufgaben untersucht und analysiert wurden, muss

beachtet werden, dass der Lehrer immer eine große Rolle beim Scaffolding hat. Der Lehrer soll immer sichern, dass das Scaffolding durch die Lehrbuchreihen oder die Aufgaben erfolgreich ist und deswegen kann gesagt werden, dass der Lehrer immer eine Rolle beim Scaffolding hat, obwohl die Genres mit Hilfe der Lehrbuchreihen angeleitet werden. Als Nächstes wird die ganze Analyse dieser Arbeit noch mal zusammengefasst und einige Aspekte und Fragen, die durch das Schreiben der Analyse entstanden sind, werden erörtert.

8 Erörterung der Ergebnisse und Diskussion

Das Ziel dieser Arbeit war herauszufinden, was für Genres in den Lehrbuchreihen der A1- und B3-Sprache vorkommen und wie die Verwendung dieser Genres angeleitet wird. Die Ergebnisse zeigen, dass die Genres vielfältig in den Lehrbuchreihen vorkommen. Insgesamt wurden 265 Textproduktionsaufgaben in dieser Arbeit analysiert. 160 von 265 Aufgaben gehören zu der informierenden Genrefamilie, während 55 Aufgaben zu der bewertenden und 50 Aufgaben zu der fesselnden Genrefamilie gehören. Die informierende Genrefamilie ist deutlich die größte Genrefamilie, was auch sichtbar in allen analysierten Lehrbuchreihen war. Zusätzlich zu den Genrefamilien, wurden 20 Genres unter diesen Genrefamilien analysiert. Unter der informierenden Genrefamilie sind zehn Genres kategorisiert, während zu der bewertenden Genrefamilie fünf und zu der fesselnden Genrefamilie sieben gehören. Einige Genres können in zwei Genrefamilien erkannt werden (s. Kapitel 6.1.5 und 6.1.10). Die Beobachtungen über die Genrefamilien und Genres werden im nächsten Kapitel dargelegt.

Die Ergebnisse zeigen zudem, dass die Textproduktionsaufgaben in den analysierten Lehrbuchreihen vielfältig angeleitet werden. Die Aufgaben können mit Hilfe des Textes, der Kapitel in den Lehrbüchern, der Informationssuche, des Extra-Materials oder der Aufgabe angeleitet werden, aus denen die Unterstützung aus der Aufgabe die beliebteste Scaffolding-Methode in dieser Analyse war. Fast die Hälfte der Übungen wurden aber gar nicht angeleitet. Das bedeutet, dass es keine erkennbare Unterstützung stattgefunden ist. Es kann aber sein, dass die Lehrer die Verwendung der Genres dieser Übungen angeleitet haben oder die Genres schon bekannt sind.

Laut Rahmenlehrplans (LOPS 2016) sollten beim Lehren der Fremdsprachen und der Schreibfertigkeit verschiedene Aspekte beachtet werden. Die einfachen Genres, wie die Kommunikation, die Vorstellung und die Beschreibung sollte beim Lehren der Schreibfertigkeit und in den Aufgaben sichtbar sein, aber auch die schwierigeren Genres, wie Ansichten oder Bewertungen sollten geübt werden. Nicht alle Genrefamilien oder Genres, die in dieser Arbeit analysiert wurden, waren in den Anforderungen des Rahmenlehrplans klar erkannt, aber ein Ziel des FSU ist, dass das Lehren die Kenntnisse über verschiedene Genres entwickelt. Deswegen lässt sich daraus ableiten, dass die

Textproduktionsaufgaben und die Genres, die in diesen Aufgaben vorkommen, den Anforderungen des Rahmenlehrplans folgen.

Laut Dufva et. al. (2011) gab es eine Veränderung von der strukturalen Auffassung zu der eher funktionalen Auffassung über Sprache. Es ist unmöglich in dieser Arbeit zu analysieren, ob diese Veränderung in den Aufgaben erkannt wird, weil keine alten Lehrbuchreihen mit den gewählten Lehrbuchreihen verglichen wurden. Es ist aber zu erläutern, dass in den analysierten Aufgaben die kommunikativen Aspekte der Sprache betont werden. Das Genre *Kommunikation* z. B. ist das zweitgrößte Genre der informierenden Genrefamilie. Zu den anderen kommunikativen Genres, wie z. B. Kommentare oder eine Antwort auf eine Mitteilung oder Rede, gehören eine große Anzahl der Aufgaben. Deswegen könnte gesagt werden, dass die Veränderung der Auffassungen über Sprache Einfluss auf die analysierten Textproduktionsaufgaben gehabt hat.

Die Genrefamilien und Genres heben verschiedene Theorien über das Lehren der Schreibfertigkeit hervor. Obwohl die Genres unterschiedliche Theorien betonen, können auch Ähnlichkeiten gefunden werden. Alle diese Genres folgen auch der Theorie über das Lehren der Schreibfertigkeit, in der die Genres festgestellt werden. Diese Theorie betont die sozialen und kulturellen Aspekte der Genres und hebt hervor, dass die Lerner die Verwendung der verschiedenen Genres lernen sollten. (Hyland 2003; Luukka 2004; Svinhufvud 2016.) Da die Genres der Mittelpunkt dieser Arbeit sind, ist es klar, dass diese Theorie über das Lehren der Schreibfertigkeit bemerkenswert ist.

In den folgenden Kapiteln werden die Genrefamilien und Genres näher analysiert und die Unterschiede werden dargelegt. Es wird beachtet, warum die informierende Genrefamilie deutlich am größten ist und welche Unterschiede zwischen den Sprachen und den Verlagen bei der Erscheinung der Genres und des Scaffoldings gesehen werden können. Die Gründe für die Unterschiede sind problematisch zu erklären und deswegen ist die Interpretation meine eigene Meinung und Beobachtung.

8.1 Genrefamilien und Genres

Es ist schwierig zu sagen, warum die informierende Genrefamilie deutlich die größte ist. Zu den anderen Genrefamilien gehören auch Genres, die meiner Meinung nach gleich wichtig, wie die Genres der informierenden Genrefamilie sind. Rose und Martin (2012, 130) heben nicht eine Genrefamilie hervor, sondern laut dem Modell von ihnen sind alle diese Genrefamilien gleichwertig. Es kann aber sein, dass zu der informierenden Genrefamilie die Genres gehören, die die Basis für das Lernen der anderen Genres bieten, z. B. die Beschreibung oder die Vorstellung, und deswegen kommen diese Übungen mehr als andere Genres in den analysierten Lehrbuchreihen vor.

Die Verteilung der Genres war innerhalb der Genrefamilien nicht ausgewogen. Ein oder zwei Genres wurden in jeder Genrefamilie mehr als andere Genres betont. In der informierenden Genrefamilie war die Verteilung nicht so stark, obwohl die Vorstellung, die Beschreibung und die Kommunikation die drei deutlich größten Genre-Gruppen waren. In der bewertenden und fesselnden Genrefamilie war dieses Ungleichgewicht sichtbarer. 26 von 55 Aufgaben der bewertenden Genrefamilie sind Ansichten oder Stellungnahmen und dieses Genre wird mehr betont als die anderen Genres dieser Genrefamilie. Das gleiche Phänomen erscheint auch bei der fesselnden Genrefamilie, da die größte Anzahl der Aufgaben zum Genre *Geschichte* gehören. Überraschend war, dass es nur acht Bewertungsübungen gab, denn die Fertigkeit etwas zu bewerten, ganz wichtig im Leben ist, weil verschiedene Applikationen (z. B. Trip Advisor), durch denen Hotels und Restaurants bewertet werden, immer bekannter sind. Auch LOPS2016 (126) hebt hervor, dass die Lerner üben sollen, wie man seine Meinung zeigt.

Es ist schwierig zu erläutern, warum diese Aufteilung bei der Anzahl der Genres zu finden ist. Meiner Meinung nach sind z. B. Bewertungsübungen ebenso wichtig wie Ansichten. LOPS 2016 (126) hebt hervor, dass verschiedene Genres geübt werden sollten und keine einige Genres werden im Rahmenlehrplan mehr als andere betonen. Obwohl starke Aufteilungen zwischen den Genres im Allgemeinen gibt, sind doch Unterschiede zwischen den Sprachen und Verlagen vorhanden. Die Ansichten sind z. B. nicht in allen analysierten Lehrwerken die größte Genre-Gruppe der bewertenden Genrefamilie. Mehr

über diese Unterschiede zwischen Sprachen und Verlagen wird in den zwei nächsten Kapiteln besprochen.

8.2 Unterschiede zwischen den Sprachen

Obwohl die Unterschiede zwischen Deutsch und Englisch nicht das Hauptanliegen dieser Arbeit sind, wird dieser Aspekt doch kurz diskutiert, weil interessante Beobachtungen bei dem Schreiben der Analyse ersichtlich sind. Die Verteilung der Aufgaben und Genres in den Lehrbuchreihen ist in der Tabelle 2 sichtbar und diese Tabelle wird jetzt schriftlich beschrieben.

Das Genre *Beschreibung* ist eine der größten Genres der informierenden Genrefamilie, aber es gibt Unterschiede zwischen den Sprachen. In den englischen Lehrbuchreihen war dieses Genre deutlich das größte mit 39 Aufgaben, aber in den deutschen Lehrbuchreihen war das beliebteste Genre der informierenden Genrefamilie *Vorstellung* mit insgesamt 19 Aufgaben. Wie schon erwähnt, haben die Genres *Vorstellung*, *Beschreibung* und *Kommunikation* die größte Anzahl der Aufgaben, aber diese Anzahlen sind von allen analysierten Lehrbuchreihen zusammengerechnet und deswegen können Unterschiede in den einigen Lehrbuchreihen erscheinen. Das ist besonders sichtbar bei den Genres *Vorstellung* und *Beschreibung*, während das Genre *Kommunikation* fast ebenso sehr Aufgaben in allen Lehrbuchreihen hat. Bei den bewertenden und fesselnden Genrefamilien gibt es nicht so große Unterschiede innerhalb einer Genrefamilie.

Der Grund dafür, warum die Lehrbuchreihen und Sprachen verschiedene Genres der informierenden Genrefamilie betonen, ist problematisch zu analysieren. Die Genres *Vorstellung* und *Beschreibung* sind im Wesen fast gleich, da die Verwendung der Adjektive eng mit den beiden Genres verbunden ist. Hier können auch die Unterschiede der Sprachniveaus hervorkommen. Es kann sein, dass das Genre *Vorstellung* das erste geübte Genre ist und deswegen in den englischen Lehrbuchreihen in der gymnasialen Oberstufe nicht vorkommt, weil das Sprachniveau schon höher als in den deutschen Lehrbuchreihen ist.

Einige Genres – *Diskussion, Erklärung, Bericht* oder *Artikel, Dialog, Tagebuchaufzeichnung* - kommen nur in den englischen Lehrbuchreihen vor. Diese Genres sind nicht die einfachsten Genres und deswegen kann es sein, dass sie gar nicht auf dem Sprachniveau B2 oder B3 geübt werden. Es ist aber eigenartig, dass z. B. das Schreiben eines Berichtes oder eines Artikels nicht auf den unteren Sprachniveaus geübt wird, weil es eine wichtige Fertigkeit im Leben ist, wenn der Lerner z. B. an der Universität studieren.

Andererseits kommt das Genre *Plan* nur in den deutschen Lehrbuchreihen vor. Es ist schwierig zu sagen, warum es gar nicht in den englischen Lehrbuchreihen stattgefunden werden kann. Wie schon erwähnt, ist es eigenartig, dass das Schreiben eines Artikels oder Berichtes gar nicht in den Lehrbuchreihen³⁸ der unteren Sprachniveaus geübt werden. Ich denke, dass der Lerner einen Artikel über seine Reise schreiben kann, wenn er auch einen Plan für diese Reise schreiben kann. Es ist aber unmöglich zu erklären, warum einige Genres nur in den englischen Lehrbuchreihen und einige in den deutschen Lehrbuchreihen vorgekommen sind.

Das Genre *Arbeitsleben* kommt mehr in den deutschen Lehrbuchreihen als in der englischen Lehrbuchreihe vor. In der englischen Lehrbuchreihe gibt es nur eine Aufgabe des Genres *Arbeitsleben*, während in den deutschen Lehrbuchreihen es insgesamt fünf dieselben Aufgaben gibt. Es ist wichtig zu wissen, wie man eine Bewerbung oder ein Lebenslauf schreibt und deswegen finde ich es eigenartig, dass in der Lehrbuchreihe der A1-Sprache nur eine Aufgabe des Genres *Arbeitsleben* vorkommt. Es gibt Informationen darüber, wie man eine Bewerbung oder einen Lebenslauf schreibt, aber es wird nur in einer Aufgabe geübt.

Zusätzlich zu den Genres gibt es auch Unterschiede bei den Scaffolding-Methoden zwischen den Sprachen. In den deutschen Lehrbuchreihen wurden die Methoden *Unterstützung aus dem Kapitel* und *Unterstützung aus der Aufgabe* mehr betont als die anderen Methoden. Während in der englischen Lehrbuchreihe sind die beliebtesten Scaffolding-Methoden *Unterstützung aus dem Extra-Material* und *keine Unterstützung*.

³⁸ Alle diese Beobachtungen werden aus dem Blickwinkel dieser Arbeit und der analysierten Lehrbuchreihen erläutert.

Für die englische Lehrbuchreihe ist gutes Extra-Material vorhanden, in dem die Genres und die Verwendung der Genres erklärt werden (s. Kapitel 7.1) und deswegen kann es sein, dass diese Unterstützungsmethode so oft verwendet wird. In der englische Lehrbuchreihe werden auch die früheren Kenntnisse des Lehrers mehr betont und deswegen werden eine gute Menge der Aufgaben gar nicht sichtbar unterstützt. Interessant ist zudem, dass die Unterstützung aus dem Kapitel am wenigsten in der englischen Lehrbuchreihe vorkommt.

Überraschend war bei der Analyse, dass das Sprachniveau keinen so großen Einfluss auf die Genres hatte. Damit meine ich, dass die Genres vielfältig in allen Lehrbuchreihen erscheinen, obwohl es Lehrbuchreihe sowohl der A1-Sprache als der auch B2- oder B3-Sprache analysiert wurden. Es gab natürlich Unterschiede in der Anzahl der Aufgaben, aber zudem wurden die schwierigeren Genres, wie Ansichten oder Bewertungen, in allen Lehrbuchreihen geübt. Es könnte deswegen argumentiert werden, dass das Sprachniveau keinen großen Einfluss auf die Vielfältigkeit der Genres hat. Die Anforderungen des Rahmenlehrplans (2016, 126) wurden auch erfüllt, da verschiedene Genres in beiden Sprachen geübt werden. Es kann gesagt werden, dass die allgemeinen Anforderungen für FSU sind erfüllt.

8.3 Unterschiede zwischen den Verlagen

Ein interessanter Aspekt ist die Unterschiede zwischen den Verlagen (Otava und Sanoma Pro) zu beachten. Es gab Unterschiede bei den Genres und bei den Scaffolding-Methoden. Weil nur eine englische Lehrbuchreihe verwendet wurde, kann dieses Phänomen nur zwischen den deutschen Lehrbuchreihen angesprochen werden. Die Unterschiede zwischen der englischen Lehrbuchreihen ist ein Aspekt, der in zukünftige Untersuchung zu beachten ist. Die deutsche Lehrbuchreihe Plan D wurde von Sanoma Pro veröffentlicht, während die Lehrbuchreihe Magazin.de vom Verlag Otava erstellt wurde.

Allgemein gibt es mehr Textproduktionsaufgaben in der Lehrbuchreihe Magazin.de (49 vs. 41). Die Aufteilung der Genres in den Genrefamilien ist gleich zwischen diesen Lehrbuchreihen, da nur bei der informierenden Genrefamilie ein großer Unterschied

erkennbar ist. Das Genre *Vorstellung* ist in der Lehrbuchreihe Magazin.de deutlich das größte, während in der Lehrbuchreihe Plan D nur vier Vorstellungsaufgaben vorgekommen sind. Einige Genres sind zudem nur in anderen Lehrbuchreihe sichtbar. *Die bewertende Rede* und *Gedichte* kommen nur in der Lehrbuchreihe Magazin.de vor, während die *informierende Rede* und *Nachrichten* nur in der Lehrbuchreihe Plan D vorkommen. Es ist problematisch zu sagen, warum diese Unterschiede zwischen den Verlagen bestehen, weil es von den Verlagen abhängig ist. Es ist auch schwierig zu sagen, welche Aspekte der Sprache oder welche Auffassungen über Sprache die Verlage in ihren Lehrbuchreihen betonen wollen. Mit den Ergebnissen dieser Arbeit können die Verlage aber mehr das beachten, dass Genres vielfältig in den Lehrbuchreihen vorkommen sollen.

Zusätzlich zu den Genres kommt ein Unterschied bei den Scaffolding-Methoden vor. In beiden Lehrbuchreihen wird die Unterstützung aus der Aufgabe betont und die Unterstützung aus dem Extra-Material oder die Unterstützung aus der Informationssuche werden sehr wenig verwendet. Ein Aspekt ist zu beachten, dass in der Lehrbuchreihe Magazin.de die Unterstützung aus dem Kapitel mehr betont, als in der Lehrbuchreihe Plan D wird. Dieses Phänomen ist auch schwierig näher zu analysieren, aber es kann auch sein, dass diese Aspekte nicht so viel bei der Produktion der Lehrbuchreihen beachtet werden. Als Schlussfolgerung kann gesagt werden, dass keine großen Unterschiede zwischen den deutschen Lehrbuchreihen und Verlagen vorhanden sind, obwohl einige Genres in beiden Lehrbuchreihen nicht vorkommen.

9 Schlussbetrachtung

Das Ziel dieser Arbeit war herauszufinden, welche Genres in den Lehrbuchreihen der verschiedenen Niveaus (A1-Sprache und B3-Sprache) vorkommen und wie die Verwendung dieser Genres angeleitet wird bzw. welche Scaffolding-Methoden verwendet werden. Wie bereits erwähnt, zeigen die Ergebnisse, dass die Genres vielfältig in den analysierten Lehrbuchreihen vorkommen und sie werden durch verschiedene Scaffolding-Methoden angeleitet, obwohl es auch Aufgaben gibt, die gar nicht angeleitet werden. Die Forschungsfragen dieser Arbeit wurden klar beantwortet.

Während des Analyseprozesses habe ich einige Genres neu gebildet. Am Anfang habe ich die Aufgaben in mehrere Genres eingeteilt, aber habe dann einige Genres miteinander verbunden, weil das Wesen der Genres so gleich ist. Zu dem Genre *Kommunikation* gehören Aufgaben, bei denen der Lerner eine SMS, eine E-Mail oder eine Nachricht im Internetforum schreiben soll. Am Anfang waren alle diese Genres getrennt. Zusätzlich zu dem Wesen war die Anzahl der Genres so breit, dass ich entschieden habe, dass ich einige Genres miteinander verbinde.

Natürlich gibt es auch Dinge, die ich anders hätte machen können. Ich habe die Textproduktionsaufgaben in Excel einer Tabelle erstellt und mit Farben veranschaulicht. Die Tabellen waren manchmal ein wenig schwierig durchzublättern und analysieren und deswegen würde ich jetzt eine andere, klarere Alternative für die Veranschaulichung der Aufgaben finden. Ich habe die Genres der Analyse selbst erstellt und wenn ich die Arbeit neu machen würde, würde ich wahrscheinlich fertige Kategorien versuchen zu verwenden, z. B. die, die Rose und Martin (2012, 28) verwenden.

In der zukünftigen Untersuchung wäre es interessant zu untersuchen, wie die Genres sich innerhalb einer Sprache verändert haben. Gibt es Unterschiede zwischen den älteren und neuen Lehrbuchreihen. Jetzt habe ich nur eine englische Lehrbuchreihe untersucht, aber es wäre auch interessant zu analysieren, was für Unterschiede zwischen den Verlagen in den englischen Lehrbuchreihen vorhanden sind. Wenn über die Scaffolding-Methoden nachgedacht wird, wäre es interessant zu beobachten, wie die Lehrer die Genres in der Unterrichtssituation anleiten. In der Analyse kamen viele Aufgaben vor, die gar nicht in

der Lehrbuchreihe angeleitet wurden und deswegen möchte ich wissen, ob die Lehrer dann diese Genres anleiten oder nicht.

Interessant wäre auch zu untersuchen, ob sich die Aufteilungen der Genres innerhalb einer Genrefamilie irgendwie entwickeln. Ich meine, ob die Genres, die jetzt deutlich betont wurden, noch die größten Genre-Gruppen wären (s. Kapitel 8.1) oder ob die Aufteilung ausgewogener wäre. Für diese Untersuchung braucht man aber neue Lehrbuchreihe und es ist deswegen in absehbarer Zukunft unmöglich zu machen.

Als Zusammenfassung muss ich sagen, dass ich zufrieden mit dieser Arbeit bin. Ich denke, dass diese Untersuchung wichtige Informationen sowohl den Lehrern als auch den Verlagen gibt. Wenn die Lehrer die passenden Lehrbuchreihe für einen Kurs wählen, ist es meiner Meinung nach wichtig zu beachten, was für Textproduktionsaufgaben gefunden werden und welche Genres in diesen Aufgaben erscheinen. Auch die Verlage können sich mit diesen Informationen mehr darauf konzentrieren, ob sie die Genres vielfältig berücksichtigen. Da einige Genres gar nicht in einzelnen Lehrbuchreihen vorgekommen sind, können die Verlagen auch das beachten, dass sie diese Genres in der Zukunft in den Textproduktionsaufgaben beachten. Weil ich Lehrerin werde, ist es zudem wichtig für mich, die Lehrbuchreihen evaluieren zu können und deswegen finde ich, dass das Schreiben dieser Arbeit mir dabei geholfen hat.

LITERATURVERZEICHNIS

Primärliteratur:

Magazin.de 1 = Bär, P.H., Paul, I., Tolvanen, R. & Äijälä, H. 2013. 1.-2. Aufl. Helsinki: Otava.

Magazin.de 2 = Bär, P.H., Paul, I., Tolvanen, R. & Östring, H. 2014. 1. Aufl. Helsinki: Otava.

Magazin.de 3 = Bär, P.H., Crocker, I., Tolvanen, R. & Östring, H. 2015. 1. Aufl. Helsinki: Otava.

Magazin.de 4 = Bär, P.H., Busse, C., Tolvanen, R. & Östring, H. 2016. 1. Aufl. Helsinki: Otava.

Magazin.de 5 = Bär, P.H., Busse, C., Tolvanen, R. & Östring, H. 2017. 1.-2. Aufl. Helsinki: Otava.

Magazin.de 6 = Bär, P.H., Busse, C., Tolvanen, R. & Östring, H. 2017. 1. Aufl. Helsinki: Otava.

Magazin.de 7 = Bär, P.H., Busse, C., Tolvanen, R., Östring, H. & Hyypiä, A. 2017. 1. Aufl. Helsinki: Otava.

On Track 1 = Daffue-Karsten, L., Davies, M., Kae, T., Myller, R., Rantanen P. & Vuorinen P. 2018. 1.-5. Aufl. Helsinki: Sanoma Pro.

On Track 2 = Daffue-Karsten, L., Davies, M., Kae, T., Myller, R., Rantanen P. & Vuorinen P. 2018. 2.-4. Aufl. Helsinki: Sanoma Pro.

On Track 3 = Daffue-Karsten, L., Davies, M., Kae, T., Myller, R., Rantanen P. & Vuorinen P. 2018. 1.-4. Aufl. Helsinki: Sanoma Pro.

On Track 4 = Daffue-Karsten, L., Davies, M., Kae, T., Myller, R., Rantanen P. & Vuorinen P. 2018. 1.-4. Aufl. Helsinki: Sanoma Pro.

On Track 5 = Daffue-Karsten, L., Davies, M., Kae, T., Myller, R., Rantanen P. & Vuorinen P. 2018. 1.-3. Aufl. Helsinki: Sanoma Pro.

On Track 6 = Daffue-Karsten, L., Davies, M., Kae, T., Myller, R., Rantanen P. & Vuorinen P. 2018. 1.-2. Aufl. Helsinki: Sanoma Pro.

On Track 7 = Daffue-Karsten, L., Davies, M., Kae, T., Myller, R., Rantanen P. & Vuorinen P. 2018. 1.-2. Aufl. Helsinki: Sanoma Pro.

Plan D 1-2 = Haapala, M., Hatakka, V., Kervinen, M., Pyykönen, H. & Schatz, R. 2018. 1.-4. Aufl. Helsinki: Sanoma Pro.

Plan D 3 = Ackermann, M., Hatakka, V., Kervinen, M., Pyykönen, H. & Schatz, R. 2016. 1. Aufl. Helsinki: Sanoma Pro.

Plan D 4 = Ackermann, M., Hatakka, V., Hägglund-Viljanen, P. & Kervinen, M. 2017. 1. Aufl. Helsinki: Sanoma Pro.

Plan D 5 = Ackermann, M., Hatakka, V., Hägglund-Viljanen, P. & Kervinen M. 2017. 1. Aufl. Helsinki: Sanoma Pro.

Plan D 6 = Ackermann, M., Hägglund-Viljanen, P. & Kervinen, M. 2018. 1. Aufl. Helsinki: Sanoma Pro.

Plan D 7-8 = Ackermann, M., Hägglund-Viljanen, P. & Kervinen M. 2018. 1. Aufl. Helsinki: Sanoma Pro.

Sekundärliteratur:

Aalto, E., Mustonen S. & Tukia, K. 2009. Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. *Virittäjä* 3/2009.

Alanen, R. 2003. A Sociocultural Approach to Young Language Learners' Beliefs About Language Learning. In: Kalaja, P. & Barcelos, A.M.F. 2003. *Beliefs about SLA. New Research Approaches*. Dordrecht: Boston: Kluwer Academic. S. 55-86.

Barcelos, A.M.F. 2003. Researching Beliefs about SLA: A Critical Review. In: Kalaja, P. & Barcelos, A.M.F. 2003. *Beliefs about SLA. New Research Approaches*. Dordrecht, Boston: Kluwer Academic. S. 7-34.

Block, D. 2003. *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Edinburg: Edinburgh University Press.

Brinker, K., Cölfen, H. & Pappert, S. 2014. *Linguistische Textanalyse: Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. 8., neu bearb. und erw. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.

Cook, V. 2016. *Second Language Learning and Language Teaching*. 5. Aufl. New York, NY: Routledge.

Cumming, A. 2016. Theoretical Orientations to L2 Writing. In: Manchòn, R.M. & Matsuda, P.K. 2016. *Handbook of Second and Foreign Language Writing*. Boston, MA: De Gruyter. S. 65-90.

Dufva, H. Aro, M., Suni M. & Salo O-P. 2013. Onko kieltä olemassa? Teoreettinen kielitiede, soveltava kielitiede ja kielen oppimisen tutkimus. Jyväskylä: AFinLA.

Ellis, R. 1992. *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters.

Elomaa, E. 2009. *Oppikirja eläköön!: Teoreettisia ja käytännön näkökohtia kielten oppimateriaalien uudistamiseen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.

Esser, J. 2009. *Introduction to English Text-Linguistics*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Finnish Curriculum (high school). LOPS2016.

https://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_peruste_et_2015.pdf opened 28.11.2018

- Frow, J. 2015. Genre. 2. Aufl. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Gibbons, P. 2015. Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom. 2. Aufl. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hallet, W. 2016. Genres im fremdsprachlichen und bilingualen Unterricht: Formen und Muster der sprachlichen Interaktion. 1.Aufl. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Halliday, M.A.K. 1978. Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning. London: Arnold.
- Hammond, J. & Gibbons, P. 2005. Putting Scaffolding to Work: The Contribution of Scaffolding in Articulating ESL Education. *Prospect*, 20 (1), S. 6-30.
- Heikkinen, V. & Voutilainen, E. 2012. Genre – monitieteinen näkökulma. In: Heikkinen, V., Voutilainen E., Lauerma, P., Tiililä, U. & Lounela, M. 2012. *Genre-analyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja*. Helsinki: Gaudeamus. S. 17-47
- Heinonen, J-P. 2005. Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit. Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksesta. Helsinki: Helsingin yliopisto, Soveltavan kasvatustieteen laitos. S.31-34
- Hummel, K. 2014. Introducing Second Language Acquisition: Perspectives and Practices. Chichester, West Sussex: John Wiley & Sons.
- Huneke, H.W. & Steinig, W. 2010. Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung. 5. neu bearb. und erweit. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.
- Hyland, K. 2003. Second Language Writing. Cambridge: Cambridge University Press
- Hyland, K. 2004. Genre and Second Language Writing. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Kalaja, P., Alanen, R. & Dufva, H. 2011. Kieltä tutkimassa. Tutkielman laatijan opas. Helsinki: Finn Lectura.
- Klewitz, B. 2017. Scaffolding im Fremdsprachenunterricht: Unterrichtseinheiten Englisch für authentisches Lernen. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Kniffka, G. 2010. Scaffolding. Verfügbar unter: <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf> (zuletzt gesehen 2.4.2019)
- Kuckartz, U. 2012. Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis und, Computerunterstützung. 4.Aufl. Weinheim: Beltz Juventa.
- Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache 2010. München.
- Lehtonen, M. 2000. Cultural Analysis of Texts. London: Thousand Oaks, Calif: SAGE.
- Lent, R.C. 2012. Overcoming Textbook Fatigue: 21st Century Tools to Revitalize Teaching and Learning. Alexandria, Va.: ASCD.

- Lightbrown, P.M. & Spada, N. 2006. How Languages Are Learned. 3. Aufl. Oxford: Oxford University Press.
- Luukka, M-R. 2004. Genre-pedagogiikka: askelia tekstitaitojen jatkumolla. In: Luukka, M-R. & Jääskeläinen, P. 2004. *Hiiden hirveä hiihtämässä: Hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. S. 145-160
- Luukka, M.R. 2004. Tekstejä, luovuutta ja prosesseja. – Näkökulmia kirjoittamiseen ja sen opetukseen. In: Luukka, M-R. & Jääskeläinen, P. 2004. *Hiiden hirveä hiihtämässä: Hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. S.9-22.
- Mitchell, R., Myles, F. & Marsden, E. 2013. Second Language Learning Theories. 3. Aufl. London; New York: Routledge.
- Mohr, I. 2010. Vermittlung der Schreibfertigkeit. In: Krumm, H.J., Fandrych, C., Hufeisen, B. & Riemer, C. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin; New York: De Gruyter Mouton. S.992-999
- Nikula, T. 2010. Kielikäsityksen ja kielenopetuksen kytköksistä. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*. 3/2010.
- Opetushallitus. 2018. Kielten opiskelu alkaa yhä useammin ensimmäisellä luokalla. https://www.oph.fi/ajankohtaista/verkkouutiset/101/0/kieltenopiskelu_alkaa_yha_useamin_ensimmaisella_luokalla (avattu viimeksi 7.3.2019)
- Otava. Magazin.de. <https://oppimisenpalvelut.otava.fi/tuotteet/lukio/magazin-de-lops-2016-2/> (zuletzt gesehen 2.4.2019.)
- Polio, C. & Williams, J. 2009. Teaching and Testing Writing. In: Long, M.H. & Doughty C.J. 2009. The Handbook of Language Teaching. Malden, MA: Wiley-Blackwell. S. 486-517.
- Rahtu, T. 2014. Genreopetus – tekstitaitojen kahle vai kulmakivi? In: Shore, S. & Rapatti, K. 2014. *Tekstilajitaidot. Lukemisen ja kirjoittamisen opetus koulussa*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. S. 65-82.
- Richards, J.C. & Rodgers, T.S. 2014. Approaches and Methods in Language Teaching. 3rd Edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose, D. & Martin, J.R. 2012. Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School. London. Equinox Publishing.
- Salo O-P. 2006. Oppikirja muuttuu, muuttuuko oppikirja? Huomioita 7.luokan vieraiden kielten oppikirjojen kielikäsityksistä. Jyväskylä: AFinLA.
- Sanoma Pro. On Track. <https://www.sanomapro.fi/sarjat/on-track/> (zuletzt gesehen 2.4.2019.)
- Sanoma Pro. Plan D. <https://www.sanomapro.fi/sarjat/plan-d/> (zuletzt gesehen 2.4.2019.)
- Shore, S. 2014. Reading to Learn -genrepedagogiikan kielitieteellinen perusta. In: Shore, S. & Rapatti, K. 2014. *Tekstilajitaidot. Lukemisen ja kirjoittamisen opetus koulussa*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

- Shore, S. & Mäntynen, A. 2006. Johdanto. In: Mäntynen, A., Shore, S. & Solin, A. 2006. *Genre – tekstilaji*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. S. 9-41.
- Skerra, A. 2018. Scaffolding – Erfolgreich Sprache bilden und fördern im inklusiven Unterricht. Postdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF). 2018. Nr.06.
- Svinhufvud, K. 2016. Kokonaisvaltainen kirjoittaminen. 3., neu bearb. und erw. Aufl. Helsinki: Art House.
- Swales, J.M. 1990. *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tardy, C.M. 2009. *Building Genre Knowledge*. West Lafayette, Indiana: Parlor Press.
- Tomlinson, B. 2010. *Materials Development in Language Teaching*. 2. Aufl. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomlinson, B. 2012. *Materials Development for Language Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://www-cambridge-org.ezproxy.jyu.fi/core/journals/language-teaching/article/materials-development-for-language-learning-and-teaching/AB9B247D6CDA981F0E3BDCD8FC3DBE36> (zuletzt gesehen 24.3.2019).
- Trommer, K. 2018. Scaffolding – eine methodisch-didaktische Verbindung von fachlichem und sprachlichem Lernen. *Praxis Sprache* 3/2018.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Ventola, E. 2006. Genre systeemis-funktionaalisessa kielitieteessä. Esimerkkinä asiointitilanteet. In: Mäntynen, A., Shore, S. & Solin, A. 2006. *Genre – tekstilaji*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. S. 96-121.
- Walker, R. & Horsley, M. 2006. *Textbook Pedagogy. A Sociocultural Analysis of Effective Teaching and Learning*. In: McInerney, D.M., Dowson, M. & Van Etten, S. 2006. *Effective Schools*. Greenwich, Conn.: Information Age Pub.
- Weigle, S.C. 2009. *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wood, D., Bruner, J.S. & Ross, G. 1976. The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17 (2), 89-100.