



universität  
wien

# MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Gestaltung und Bewertung regelmäßiger kollaborativer  
Schreibaktivitäten aus Sicht der Lernenden“

verfasst von / submitted by

Daniela Kristin Dämon, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of  
Master of Arts (MA)

Wien, 2018 / Vienna 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt /  
degree programme code as it appears on  
the student record sheet:

A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt /  
degree programme as it appears on  
the student record sheet:

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm

## **Danksagung**

Die Gestaltung einer Masterarbeit ist ein langwieriges und mühsames Unterfangen. Und ähnlich wie bei kollaborativen Schreibaktivitäten, die im Zentrum dieser Arbeit stehen, kann das Schreiben nur eingebettet in einen sozialen Kontext erfolgen. Ich möchte daher diese Arbeit jenen Personen widmen, die mich bei der Gestaltung der Arbeit unterstützten und mit Rat und Tat beiseite standen, und auch denen, allen voran Freunde und Familie, die in den vergangenen Wochen und Monaten zu kurz kamen. Ich freue mich schon auf die Zeit, in der ich wieder eine bessere Freundin, Tochter und Schwester sein kann.

Besonderen Dank möchte ich an die Protagonisten dieser Arbeit aus Bosnien und Herzegowina richten, die sich bereit erklärten an den Erhebungen teilzunehmen. Ohne sie wäre dieses Projekt nicht realisierbar gewesen. Des Weiteren möchte ich Lisa vielmals danken, ohne die ich am Formatieren der Arbeit kläglich gescheitert wäre. Mein Dank gilt auch Mirna für ihre vielfältige (kulinarische) Unterstützung, Waltraud und Cristina für ihr äußerst hilfreiches Feedback im Zuge der Schreibkonferenzen, Anka und Tessi für ihre Mithilfe, Fabian, der mir ein großes Vorbild in Sachen Disziplin und Arbeitsmoral war, sowie Blerim und Cristina, die mit mir in einem Boot saßen und mich motivierten immer weiter an der Arbeit zu werkeln. Geteiltes Leid ist bekanntlich halbes Leid. Ich hoffe, Ihnen ebenfalls eine gute Stütze (gewesen) zu sein.

Abschließend möchte ich noch meiner Masterarbeitsbetreuerin, Frau Dr. Schramm, für ihr nettes und überaus hilfreiches Feedback im Verlauf des Schreibprozesses danken, sowie Frau Dr. Storch, die mich im Zuge einer Lehrveranstaltung für das Thema der Arbeit begeisterte. Es ist ein spannendes Thema, seht selbst!

# Inhaltsverzeichnis

1	Einführung .....	1
2	Theoretische Grundlagen .....	4
2.1	Begriffsklärung Schreiben .....	4
2.2	Begriffsklärung Kollaboratives Schreiben.....	7
2.3	Theoretische Verortung .....	10
2.3.1	Kognitive Theorien .....	10
2.3.2	Soziokognitive Ansätze.....	15
2.4	Förderung zielsprachigen Wissenserwerbs .....	22
2.5	Wichtige Einflussfaktoren.....	26
2.5.1	Die Aufgabenstellung.....	26
2.5.2	Gruppengröße und Gruppenkonstellation.....	27
2.5.3	Das Verhältnis der Lernenden zueinander .....	28
2.6	Forschungsüberblick .....	30
2.6.1	Die Rolle der/s Schreibenden.....	31
2.6.2	Der Gebrauch von Ziel- und Erstsprachen.....	33
2.6.3	Die Bewertung der Schreibaktivitäten durch Lernende.....	34
3	Methodisches Vorgehen .....	38
3.1	Forschungsdesign.....	38
3.1.1	Beschreibung des Forschungsprozesses .....	38
3.1.2	Gütekriterien .....	40
3.1.3	Ethische Überlegungen .....	43
3.2	Datenerhebung .....	44
3.2.1	Forschungsrahmen & ProbandInnen.....	45
3.2.2	Prä- und Posttest-Erhebung.....	47
3.2.3	Der Fragebogen.....	50
3.2.4	Reflexion der Aussagekraft erhobener Daten .....	54
3.3	Datenaufbereitung .....	56
3.4	Datenanalyse .....	58
3.4.1	Textanalyse mittels CAF-Messung .....	58
3.4.2	Textanalyse mittels analytischem Raster .....	59
3.4.3	Analyse des Fragebogens.....	61
4	Ergebnisse der Textanalyse .....	64
4.1	Kriterienvergleich der Analyseverfahren .....	65
4.2	Ergebnisse der Analyse der Prätest-Texte .....	67

4.3	Ergebnisse der Analyse der Posttest-Texte .....	73
4.4	Vergleich von Prä- und Posttest-Ergebnissen .....	79
5	Ergebnisse der Fragebogenanalyse .....	83
5.1	Wahrnehmung der Schreibaktivitäten .....	83
5.2	Einschätzung der Rolle des/der Schreibenden .....	87
5.3	Bewertung eines möglichen PartnerInnenwechsels .....	91
5.4	Gestaltung des Schreibprozesses .....	94
5.5	Zielsprachige Verbesserungspotentiale .....	100
6	Conclusio .....	104
6.1	Zusammenfassung der Ergebnisse .....	105
6.2	Implikationen und offene Fragen .....	110
	Literaturverzeichnis .....	113
	Internetquellen .....	119
	Abbildungsverzeichnis .....	120
	Tabellenverzeichnis .....	120
	Anhang .....	121
	Abstract .....	192
	Lebenslauf .....	193

# 1 Einführung

Das Kollaborative Schreiben ist hierzulande, unter dieser Bezeichnung, in akademischen wie schulischen Kreisen bisher relativ unbekannt, im Volksmund völlig unbekannt. Das überrascht in Zeiten, in denen die Fähigkeit, sich schriftlich wie mündlich in einer Fremdsprache auszudrücken, ebenso wie die Fähigkeit zur Teamarbeit zunehmend als wichtige Qualifikation verstanden wird. Das Kollaborative Schreiben umfasst alle drei dieser Komponenten und bietet sich daher hervorragend für die Erprobung jener Fähigkeiten in schulischen wie akademischen Kontexten an. Die Wirksamkeit der Schreibaktivität zur Ausbildung zielsprachiger Fähigkeiten konnte in zahlreichen Studien belegt werden. Eine Förderung der Teamfähigkeit durch die Gruppenaktivität lässt sich erahnen.

Im Zuge des Studiums Deutsch als Fremd- und Zweitsprache wurde das Kollaborative Schreiben punktuell behandelt. Dennoch wurde ich erst in meiner letzten Lehrveranstaltung des Masterstudiums zum Thema *Second Language Writing* bei Frau Prof. Dr. Storch bewusst darauf aufmerksam. In der Lehrveranstaltung erprobten wir Studierende selbst das Kollaborative Schreiben in einer Fremdsprache (Englisch) und führten individuelle Miniprojekte zu diesem Thema durch. Durch diese kleine Schreib- und Forschungserfahrung wurde mein Interesse geweckt, selbst einmal die Wirksamkeit der Aktivitäten für den Ausbau zielsprachiger Kenntnisse im Fremdsprachenunterricht zu erproben. Ähnlich wie in internationalen Studien beschrieben (vgl. Storch 2004; Shehadeh 2011), beschloss ich, im Zuge meines DaF-Auslandspraktikums an einer Universität in Bosnien und Herzegowina, regelmäßige kollaborative Schreibaktivitäten in den Unterricht zu integrieren. Ich wollte sehen, wie die Studierenden die Schreibaktivitäten im Verlauf des Semesters eigenständig gestalteten, ob immer dieselben Personen zusammenarbeiten und immer dieselben das Niederschreiben der Texte übernehmen würden. Auch interessierte mich, wie viel Deutsch und Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (BKS) während den Schreibaktivitäten wohl gesprochen wird. So entstand das Forschungsprojekt, das dieser Masterarbeit zugrunde liegt. Denn ich wollte ebenfalls in Erfahrungen bringen, was die Studierenden selbst von den Schreibaktivitäten hielten und ob sie den Eindruck hatten, in irgendeiner Weise von den Schreibaktivitäten profitieren zu können. Konnten sie ihre zielsprachigen Fähigkeiten tatsächlich ausbauen? Liese sich dies nachweisen? In Anlehnung an eine Langzeitstudie von Shehadeh (2011) beschloss ich, eine Erhebung von Prä- und Posttest-Texten durchzuführen und im Anschluss daran die Studierenden mit einem Fragebogen zur Gestaltung der Schreibaktivitäten und dem Potential, das den kollaborativen Schreibaktivitäten für den Ausbau zielsprachiger Kenntnisse

zugeschrieben wird, zu befragen.

Aus dem beschriebenen Forschungsinteresse entstand ein Forschungsvorhaben, das auf folgenden Forschungsfragen basiert.

1. Zeigt sich nach Absolvierung langfristig und regelmäßig gestalteter kollaborativer Schreibaktivitäten ein Effekt auf die Qualität der zielsprachigen Textproduktion?
2. Wie nehmen die Studierenden das Kollaborative Schreiben nach Absolvierung der Schreibaktivitäten wahr?
  - a. Welche positiven Aspekte des Kollaborativen Schreibens nehmen sie wahr?
  - b. Welche negativen Aspekte des Kollaborativen Schreibens nehmen sie wahr?
  - c. Welche Bereiche des Kollaborativen Schreibens werden als schwierig wahrgenommen?
3. Wie gestalten die Studierenden die kollaborativen Schreibaktivitäten im Semesterverlauf zu ihrem Nutzen?
  - a. Wie nehmen sie die Rolle des/der Schreibenden wahr und wie regeln sie untereinander die Übernahme der Rolle?
  - b. Wie häufig und aus welchen Gründen wechseln sie im Semesterverlauf ihre/n Schreibpartner/innen? Was spricht ihrer Ansicht nach für bzw. gegen einen PartnerInnenwechsel?
  - c. Zu welchem Zweck verwenden sie die Erst- und Zielsprache? Verwenden sie eine Sprache häufiger als die andere?
4. Wie bewerten die Studierenden das Verbesserungspotential, das sich durch die Absolvierung der Schreibaktivitäten für einzelne zielsprachige Bereiche ergibt?
  - a. Wie bewerten sie das Verbesserungspotential im Bereich des Wortschatzes?
  - b. Wie bewerten sie das Verbesserungspotential im Bereich grammatischer Strukturen?
  - c. Wie bewerten sie das Verbesserungspotential im Bereich der Textgestaltung und Textstrukturierung in Bezug auf das Schreiben in der Zielsprache?
  - d. Werden Verbesserungspotentiale in anderen Bereichen wahrgenommen?

Das Forschungsvorhaben wurde wie geplant realisiert. Es umfasste regelmäßige kollaborative Schreibaktivitäten im gesamten Semesterverlauf, eine zweimalige Erhebung von kollaborativ gestalteten Texten, sowie eine Fragebogenerhebung in Anschluss an die zweite Texterhebung. Die Analyse der erhobenen Text- und Fragebogendaten soll im Zuge dieser Arbeit realisiert werden. Der genaue Aufbau der Arbeit soll im Folgenden dargestellt werden.

Im theoretischen Teil der Arbeit (Kapitel 2) sollen Begriffserklärungen zum Kollaborativen Schreiben vorgenommen und der Forschungsgegenstand theoretisch verortet werden. Das Verständnis des Forschungsgegenstandes soll aus zwei Perspektiven erläutert werden. Hierbei soll

geklärt werden, welche Interaktionen beim Kollaborativen Schreiben zwischen den Lernenden<sup>1</sup> zu erwarten sind und wie diese Interaktionen zu einem Fremdsprachenlernen beitragen können. Die Darstellung zentraler Einflussfaktoren soll Aufschluss darüber geben, wie Lernende miteinander agieren, wenn es darum geht zielsprachige Probleme im Zuge einer kollaborativen Textproduktion zu lösen. Durch welche Faktoren können hierbei Potentiale für das Fremdsprachenlernen geschaffen werden? Abschließend werden relevante Studien präsentiert, um aufzuzeigen, an welche konkreten Forschungsergebnisse das Forschungsprojekt anknüpft.

In Kapitel 3 erfolgt eine detaillierte Darstellung des Forschungsverlaufs, der Rahmenbedingungen und des gegebenen Samples, den genannten Studierenden aus Bosnien und Herzegowina. Gestaltung und Verlauf der Datenerhebung, Datenaufbereitung und Datenanalyse sollen ebenfalls eingehend beschrieben werden. Dies gilt sowohl für Daten der Fragebogenerhebung als auch für Textdaten, die im Zuge der Prä- und Posttest-Erhebungen gewonnen wurden. Eingesetzte Analyseinstrumente werden hinsichtlich ihrer Gestaltung und Wirkungsweise beschrieben. Um zu ermitteln, wie die Studierenden die kollaborativen Schreibaktivitäten im Semesterverlauf gestalteten und wie sie das Verbesserungspotential in sprachlichen Bereichen bewerteten, wurde eine Fragebogenerhebung durchgeführt. Dieser bestand ausschließlich aus offenen Fragen. Die erhobenen Texte sollen im Zuge der vorliegenden Arbeit mittels CAF-Messverfahren sowie durch den Einsatz eines eigens geschaffenen Rasters analysiert werden.

Im Anschluss an die Darstellung des methodischen Vorgehens in Kapitel 3 werden in Kapitel 4 zunächst die Ergebnisse der Textdatenanalyse dargestellt und diskutiert werden. Im nachfolgenden Kapitel erfolgt die Diskussion der Fragebogendaten. Die Gestaltung der Datenanalyse orientiert sich dabei jeweils an dem dargestellten Forschungsinteresse. Die angeführte Reihenfolge, in der die gewonnenen Text- und Fragebogendaten diskutiert werden, wurde gewählt, um mögliche Ausstrahlungseffekte zu vermeiden. Würden die Meinungen der Studierenden zuerst präsentiert werden, könnte dies unbewusst die Wahrnehmung der nachfolgenden Textanalyse beeinflussen.

In Kapitel 6 wird schließlich eine Zusammenfassung relevanter Forschungsergebnisse vorgenommen. Hierbei sollen die eben formulierten Forschungsfragen beantwortet werden und mögliche Implikationen, die sich aus den gewonnenen Daten ergeben, sowie die Generalisierbarkeit der Ergebnisse erläutert werden. Auch offen gebliebene Fragen und Ansatzpunkte für zukünftige Forschungsprojekte sollen nicht ausgespart werden.

---

<sup>1</sup> Im Zuge der Arbeit werden Erfahrungen beschrieben, die von allen Menschen unabhängig ihres Geschlechts gemacht wurden bzw. gemacht werden könnten. Erarbeitete Implikationen gelten ebenfalls für alle. Gemäß gängiger wissenschaftlicher Praxis werden im Verlauf der Arbeit daher gleichermaßen männliche wie auch weibliche Bezeichnungen bzw. geschlechtsneutrale Bezeichnungen wie beispielsweise Lernende und Studierende verwendet.

## 2 Theoretische Grundlagen

### 2.1 Begriffsklärung Schreiben

Bevor das Kollaborative Schreiben theoretisch ergründet wird, soll zunächst geklärt werden, was das Schreiben ist und welche Faktoren es bedingen. Hamp-Lyons und Kroll (1997) definieren das Schreiben als *„einen Akt, der eingebettet in einen Kontext stattfindet, der einen bestimmten Zweck erfüllt, und der in Hinblick auf seine Zielgruppe angemessen gestaltet wird“* (1997: 8; deutsche Übersetzung). Schreiben ist sowohl eine soziale als auch eine kulturelle Aktivität. *„Was wir schreiben, wie wir schreiben, und an wen wir schreiben wird von sozialen Konventionen und unseren Erfahrungen an sozialen Interaktionen bestimmt“*, wie Hayes (1996: 5; deutsche Übersetzung) festhält. Phrasen, die wir einsetzen, um etwas Bestimmtes auszudrücken, reflektieren häufig Phrasen, die bereits andere Schreibende vor uns formulierten, und auch die Textgattungen, die wir heranziehen, gehen auf andere SchreiberInnen zurück (ebd.)<sup>2</sup>. Wir müssen den Schuh nicht jedes Mal neu erfinden, wenn wir etwas möglichst effizient und zielgruppengerecht schriftlich festhalten möchten.

Jedoch wird uns die Schreibfertigkeit nicht in die Wiege gelegt. Wir müssen die kulturell geformten Normen, auf denen schriftliche Produktionen basieren, nach und nach erlernen. Mohr (2010) betont, dass der Erwerb<sup>3</sup> der Schreibfähigkeit über einen langen Zeitraum und in verschiedenen Entwicklungsphasen vonstattengeht (Mohr 2010: 992). Zur Schreibfähigkeit zählt ebenso das Erlernen neuer zielsprachiger Schriftzeichen wie auch das Verfassen einer Dissertation in einer Erst- oder Zielsprache (Weigle 2002: 4). Die Schreibfähigkeit kann wie die Sprachfähigkeit als Teilaspekt sprachlichen Handelns verstanden werden. Wir sprechen und schreiben in unterschiedlichen Situationen, mit unterschiedlichen Absichten und um unterschiedliche Kommunikationsziele zu erreichen (ebd. 16).

Auf der Textebene lassen sich einige Unterschiede zwischen schriftlicher und mündlicher Produktion ausmachen. Schreiben erweist sich im Vergleich zu mündlichen Produktionen in einigen Bereichen der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit als komplexer. SchreiberInnen und LeserInnen stehen in einer gewissen Distanz zueinander, so dass sie sich nicht in gleicher Weise einen gemeinsamen sprachlichen Kontext teilen, wie es SprecherInnen und Zuhörende tun. Ein

---

<sup>2</sup> Es ließe sich viel zu den kulturellen, sozialen Komponenten des Schreibens sagen, doch würde dies den Rahmen der Arbeit übersteigen. Daher soll exemplarisch auf das Kapitel *The nature of writing ability* aus Weigles Buch *Assessing Writing* (2002) verwiesen werden.

<sup>3</sup> Genaugenommen handelt es sich hierbei nicht um einen ungesteuerten Erwerb, sondern um ein gesteuertes Erlernen. Wir erlernen das Schreiben in der Schule, wo uns auch unser Wissen über Textgattungen u.ä. nähergebracht wird.

schriftlicher Text bietet dem/der LeserIn kaum nichtsprachliche Hinweise über dessen Botschaft. Bei der Verschriftlichung eines Textes muss daher auf eine angemessene explizite Beschreibung des Gegenstands geachtet werden. Dies schlägt sich in einer üblicherweise höheren Komplexität schriftlicher Produktionen gegenüber mündlicher Produktionen nieder. Auch angemessenes Vokabular, Orthographie und Formalität gilt es im Schreibprozess (in höherem Maße) zu beachten (ebd. 15f.).

Schreiben ist eine komplexe kognitive Aktivität (Mohr 2010: 992; Weigle 2002: 22f.), unabhängig davon, ob es sich um Schreiben in einer Erst- oder Zielsprache handelt. Jedoch kann man davon ausgehen, dass das Schreiben in einer Fremdsprache eine besondere Herausforderung darstellt. Neben erwähnten kulturellen und sozialen Normen, die zu erlernen sind, stellen begrenzte Sprachkompetenzen eine weitere Schwierigkeit dar. Das Arbeitsgedächtnis ist oftmals durch die Wortschatzfindung und grammatische Strukturierung zielsprachiger Sätze derart ausgelastet, dass weitere Komponenten der schriftlichen Textproduktion wie die Textorganisation und die Gestaltung des Inhalts in geringerem Maße Berücksichtigung finden können (Weigle 2002: 36).

Dennoch muss man die zielsprachige Schreibfähigkeit nicht von Grund auf neu erwerben. Zielsprachige Kompetenzen, über die man in einer Erstsprache verfügt, lassen sich in gewissem Maße in die Zielsprache übertragen. Ein/e geübte/r SchreiberIn kann sein/ihre erstsprachliche Schreibexpertise in eine zielsprachliche Textproduktion einfließen lassen (ebd. 35). Ein zielsprachiger Text eines/r geübten Schreibenden dürfte qualitativer sein als der eines/r ungeübten SchreiberIn mit vergleichbaren zielsprachigen Kompetenzen, da sich vielzählige Aspekte des Schreibprozesses, von einer Erstsprache in eine Zielsprache übertragen lassen (ebd.).

Im Zuge der kognitiven Schreibforschung wurden in den 1970er und 80er Jahren im angloamerikanischen Raum zahlreiche Modelle geschaffen, die die Teilaspekte des erstsprachlichen Schreibprozesses abbilden sollten, um Unterschiede zwischen guten und weniger guten SchreiberInnen herauszuarbeiten (Faistauer 1995: 50; Weigle 2002: 23). Für die vorliegende Arbeit, die sich mit interaktiven zielsprachigen Schreibaktivitäten befasst, sind diese empirisch fundierten Modelle von besonderem Interesse, da sie beschreiben, welche Faktoren den Schreibprozess beeinflussen, und kognitive Prozesse beleuchten, die während einer schriftlichen Textproduktion ablaufen. Ein solches Modell soll im Folgenden exemplarisch vorgestellt werden. Es handelt sich um ein Modell von Hayes (Abb. 1), der seit Langem zu einem der federführenden WissenschaftlerInnen im Bereich der kognitiven Schreibforschung zählt. Hayes Modell aus dem Jahr 1996 bezieht sich auf erstsprachige Schreibkontexte. Es lässt jedoch weitreichende Schlussfolgerungen für zielsprachige Schreibprozesse zu (Weigle 2002: 24). Es wurde

vergleichbaren Modellen (vgl. Anhang A: Hayes Flower 1980; Börner 1989) vorgezogen, da es nicht zu komplex erscheint und explizit auf Kollaborierende als Teil des sozialen Umfelds (*social environment*), in dem der Schreibprozess stattfindet, verweist. Es eignet sich daher in hohem Maße als Exemple für das vorliegende Forschungsprojekt.

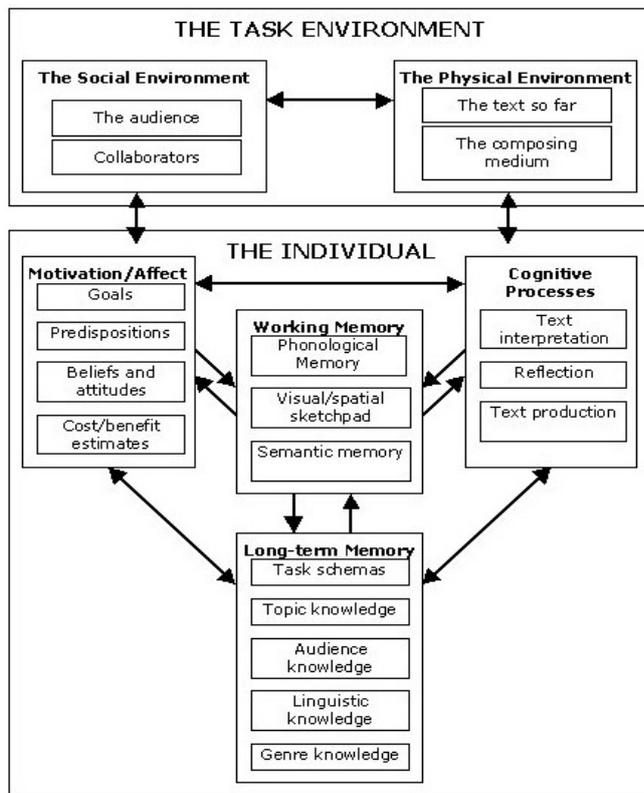


Abbildung 1: Das Modell von Hayes (1996).

Hayes Modell aus dem Jahr 1996 basiert auf der Annahme, dass der Schreibprozess auf den zwei Komponenten der Aufgabenstellung (*task environment*) und dem Individuum (*individual*) beruht. Der Bereich der Aufgabenstellung setzt sich aus den beiden Komponenten der physischen Umwelt (*physical environment*) und des sozialen Umfelds (*social environment*) zusammen, die es bedingen. Zum sozialen Umfeld werden das (erfundene oder reale) Publikum gezählt, sowie weitere Personen, die am Gestaltungsprozess beteiligt sein können. Hayes beschreibt sie als Kollaborierende (*collaborators*). Im Falle des vorliegenden Forschungsprojektes sind dies die SchreibpartnerInnen der kollaborativen Schreibaktivitäten. Die physische Umwelt umfasst den bisher verfassten Text (*the text so far*) sowie das Medium, das zur Textgestaltung herangezogen wird (*the composing medium*). Hierzu könnte man etwa die handschriftliche Gestaltung eines Textes oder die Textverarbeitung am Computer zählen. Der zweite bedeutende Faktor in Hayes Modell ist das Individuum. Vier Komponenten bedingen den individuellen Schreibprozess: das Langzeitgedächtnis (*long term memory*), kognitive Prozesse (*cognitive processes*), das

Arbeitsgedächtnis (*working memory*) sowie Motivation und affektive Faktoren (*motivation/affect*). SchreiberInnen können beim Verfassen eines Textes aus allen vier Bereichen schöpfen: Sie können ihre Ziele kontrollieren und entscheiden, wie viel Aufwand sie in die Textproduktion stecken wollen; sie können ihr semantisches und phonologisches Gedächtnis aktivieren, ebenso wie ihr Vorwissen zu Textgattungen, angemessenem Wortschatz und der Zielgruppe. Darüber hinaus unterstützen kognitive Prozesse der Textinterpretation und -reflexion den Textgestaltungsprozess. Individuelle Konzepte zur Textgestaltung, die auf diesen vier Komponenten basieren, können mit den SchreibpartnerInnen besprochen werden, um gemeinsam einen möglichst zielgruppenadäquaten Text zu gestalten. Es ist anzunehmen, dass mögliche individuelle Schwachpunkte, wie fehlendes Wissen über Textgattungen oder adäquaten Wortschatz durch das Schwarmwissen der Gruppenmitglieder bei einer kollaborativ ausgerichteten Textarbeit ausgeglichen werden können. Die kollaborative Textgestaltung soll Gegenstand des nachfolgenden Kapitels sein.

Abschließend soll jedoch festgehalten werden, dass Hayes Modell aus dem Jahr 1996, wie viele vergleichbare Modelle, nicht auf das Niederschreiben des Textes eingeht<sup>4</sup>. Das ist erstaunlich, da man davon ausgehen kann, dass beim Niederschreiben eines Textes ebenfalls Ressourcen gebündelt werden müssen, etwa um das eigene Vorwissen zur Orthographie zu aktivieren. Im Zuge der Arbeit soll daher unter anderem erhoben werden, wie die Schreibenden zum Niederschreiben eines Textes stehen und welche Schwierigkeiten sie beim Niederschreiben haben.

## 2.2 Begriffsklärung Kollaboratives Schreiben

In diesem Kapitel soll geklärt werden, was Kollaboratives Schreiben ist. Eine recht weitgefaste Definition bietet Storch (2013: 2), die kollaborative Schreibaktivitäten als Aktivitäten beschreibt, bei denen zu zweit oder in Kleingruppen ein gemeinsam verfasster Text produziert wird. Andere Wissenschaftler wie Bruffee (1984) und Harris (1994) vertreten einen noch weiter gefassten Begriff und halten fest, dass im Grunde genommen alle Schreibprozesse gewisse kollaborative Elemente aufweisen, sei es in Form imaginiertes LeserInnen, die wir während des Schreibprozesses vor Augen haben, oder durch eingeholtes Feedback von Außenstehenden. Demnach wäre auch diese Masterarbeit eine kollaborativ gestaltete Arbeit, denn sie entstand in Absprache mit meiner Masterarbeitsbetreuerin und durch die Unterstützung von Kolleginnen, die mir schriftliches Feedback zu einzelnen Kapiteln gaben.

Für den Gegenstand dieser Arbeit wäre eine so weitgefaste Definition wie von Harris und Bruffee

---

<sup>4</sup> In einem späteren Modell verweist Hayes auf einen *Transcriber* (vgl. Hayes 2012; Anhang A).

jedoch zu unspezifisch. Hilfreicher ist die Definition von Ede und Lunsford (1990: 15). Sie unterscheiden drei zentrale Komponenten:

1. Es finden während allen Phasen des Schreibprozesses substantielle Interaktionen statt.
2. Die Entscheidungsgewalt und die Verantwortung für den produzierten Text sind allen Beteiligten gleichermaßen zu eigen.
3. Es wird ein einziger Text verfasst.

Ausschlaggebend ist dabei nicht nur das Endprodukt, der verfasste Text, sondern ebenso der Prozess des gemeinsamen Schreibens. Es ist eine Aktivität, die von Anfang bis Ende den Einsatz aller Beteiligten fordert. Die Aktivität umfasst: Planen, was geschrieben werden soll, Ideen sammeln, Bestimmung der Textstruktur, Bearbeitung und Überarbeitung des Textes. All diese Punkte müssen nicht zwingend und linear in genau dieser Reihenfolge ablaufen. Die Schreibenden könnten auch ohne vorherige Planung einfach darauf los schreiben oder sich dazu entscheiden, den verfassten Text abschließend nicht noch einmal zu überfliegen. Wichtig ist jedoch, dass alle angewandten Zwischenschritte gemeinschaftlich unternommen und ausgehandelt werden. Kollaboratives Schreiben ist damit immer auch eine Problemlösungsaktivität, wie Swain (2000: 113) festhält. Im Laufe des Schreibprozesses müssen eine Reihe von Entscheidungen getroffen werden, die auf ganz verschiedenen Ebenen verortet sind: Sie betreffen etwa den Inhalt und die Struktur des Textes, sowie die verwendete Sprache (Storch 2005: 154). Die Lernenden teilen sich dabei die Verantwortung für das literarische Endprodukt ebenso wie die Urheberschaft an dem Text (Storch 2011: 275). Er ist gleichermaßen ihr Eigen und im Nachhinein dürfte es schwer, ja gar unmöglich sein zu rekonstruieren, wer was zum Endprodukt beigetragen hat (Storch 2013: 3). Entscheidend ist dabei, dass die Beteiligten sich in den gesamten Schaffensprozess einbringen und den Text von Anfang bis Ende mitgestalten. Hierin liegt der Unterschied zu kooperativ verfassten Texten. Denn vielen Gruppenprojekten, wie beispielsweise gemeinschaftlich verfassten Seminararbeiten, liegt eine gewisse Arbeitsteilung zugrunde. Die Beteiligten bekommen eine bestimmte Rolle oder Aufgabe zugewiesen, für deren Erfüllung sie verantwortlich sind. Die am Schreibprozess beteiligten Personen leisten also *ihren* Beitrag zum Text und agieren somit als Ko-Autoren des kooperativ verfassten Textes (Storch 2013: 3). Storch (ebd.) stellt in diesem Zusammenhang das *co-authoring* kooperativ gestalteter Texte der *co-ownership* an kollaborativ gestalteten Texten gegenüber. Schließlich beruhen sämtliche Elemente des kollaborativ erarbeiteten Textes auf einer gemeinsamen, interaktiven Anstrengung.

Die Bezeichnung »Kollaboratives Schreiben«, die in dieser Arbeit verwendet wird, ist aus dem

anglo-amerikanischen Forschungskontext entlehnt. Im deutschsprachigen Raum ist der Name »Kooperatives Schreiben« geläufig (vgl. Lehnen 1999; Faistauer 1995; Portmann 1993). Doch kann es hierbei zur Verwechslung mit dem eben erwähnten Konzept des *cooperative writing* kommen. Aus diesem Grund wird in dieser Arbeit der Begriff »Kollaboratives Schreiben« als Synonym für das *collaborative writing* verwendet – dem durchgängigen, gemeinschaftlichen Verfassen eines Textes. Der Begriff »Kooperatives Schreiben« fungiert als Synonym des *cooperative writing* – dem Verfassen eines Textes durch das Zusammenführen individuell gestalteter Beiträge. Weitere Begriffe, die sich auf eine gemeinschaftliche Textproduktion beziehen, werden im folgenden Kapitel erläutert. Sprachen, die von den Lernenden zusätzlich zu deren Erstsprache(n) erlernt werden, werden in dieser Arbeit als »Fremdsprachen« oder »Zielsprachen« bezeichnet.

Anzumerken ist an dieser Stelle noch, dass kollaborative Schreibaktivitäten, ebenso wie kooperativ ausgerichtete Schreibaktivitäten, nicht mehr zwingenderweise *face to face*, also zur selben Zeit am selben Ort ablaufen müssen. Google docs, wikis und Blogs können auch bequem von zuhause aus in der virtuellen Welt als Paar- oder Kleingruppenprojekt gestaltet werden.

Im Fremdsprachenunterricht können kollaborative Schreibaktivitäten auf recht unterschiedliche Weise realisiert werden. Die Lernenden können etwa Berichte oder Aufsätze verfassen. Aber auch Schreibaktivitäten, die sich Textrekonstruktionsmethoden wie der Dictogloss-Methode bedienen, sind möglich. Die Dictogloss-Methode basiert auf dem Ansatz der Formfokussierung (*focus on form*). Lernende rekonstruieren hierbei zu zweit oder in Kleingruppen anhand von Satzfragmenten einen Text, die sie aus einem vorhergegangenen Textdiktat notiert haben (Storch 2013: 3; Wajnryb 1990). Anhand dieser Fragmente wird ein eigener Text konstruiert. Dieser entstammt weitreichend ihrer eigenen Feder und basiert auf einer gemeinsamen Arbeit am Text, so dass man durchaus von einer kollaborativen Schreibaktivität sprechen kann. Anders verhält es sich etwa mit Lückentexten, Textbearbeitungen und klassischen Textkonstruktionen. Diese stammen nicht aus der Feder von Lernenden, die zusammen einen Text gestalten. Sie werden lediglich bearbeitet, etwa unter grammatikalischen Gesichtspunkten, weshalb man nach der Definition nach Ede und Lunsford (1990) nicht von einem Kollaborativen Schreiben sprechen kann.

Es ist abschließend noch wichtig anzumerken, dass kollaborative Schreibaktivitäten sowohl im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden können als auch in Schreibsettings, in denen sich Schreibenden ihrer Erstsprache bedienen. Der Zweck solcher Schreibaktivitäten dürfte jedoch ein anderer sein, wie Storch (2013), angelehnt an Manchóns Unterscheidung des *learning-to-write*, und des *writing-to-learn-language* (Manchón 2011), vermerkt: Im Fremdsprachenunterricht

dürfte es in erster Linie um die Verbesserung zielsprachiger Fähigkeiten gehen, nicht um die Fähigkeit gute Texte zu produzieren.

In Bezug auf das *writing-to-learn-language* bietet Williams (2012) eine kurze Darstellung der Teilschritte, welche den Sprachlernprozess auf der Makroebene bedingen. Sie sollen im Kapitel 2.4 erläutert werden. Im Folgenden sollen theoretische Konzepte beleuchtet werden, aus denen Wirkungsweisen und Potentiale kollaborativer Schreibaktivitäten im Fremdsprachenbereich abgeleitet werden können.

## 2.3 Theoretische Verortung

Um die Potentiale des Kollaborativen Schreibens in einer Fremdsprache zu ergründen, bietet es sich an, einen Blick auf relevante theoretische Konzepte zu werfen. Um die Abläufe, die bei vielseitigen, kollaborativ gestalteten Aktivitäten im Fremdsprachenbereich stattfinden, besser nachvollziehen zu können, sollen zunächst relevante Theoriekonzepte und Forschungsergebnisse aus dem Bereich des Kognitivismus beleuchtet werden. Anschließend werden soziokognitive Ansätze ergründet, welche sich auf die Arbeit des sowjetischen Psychologen Vgotskys (1978, 1981) stützen.

### 2.3.1 Kognitive Theorien

Für den Bereich des Fremdspracherwerbs bietet es sich an, die Interaktions-Hypothese von Long und die Output-Hypothese von Swain näher zu beleuchten, da sich beide aus einer kognitiven Perspektive heraus mit der Frage befassen, welche Komponenten des Fremdsprachenlernens den Spracherwerb maßgeblich voranbringen.

Beide Hypothesen fußen auf der Hypothese des *comprehensible input* (verständlichen Inputs) von Krashen (1981, 1982) und führen diese weiter. Die Hypothese des *comprehensible input* besagt, dass es zum Ausbau der Fremdsprachenfähigkeiten vor allem sprachlichen Input braucht. Dieser sollte linguistische Strukturen beinhalten, die den aktuellen Wissensstand der Lernenden leicht übersteigen, so dass der sprachliche Input mithilfe von außerlinguistischem Wissen dennoch verstanden werden kann. Krashen verewigte dieses Konzept in der einfachen Formel  $i+1$ .

Harley und Swain (1984) hielten dem jedoch entgegen, dass ein verständlicher Input alleine nicht ausreicht. Ebenso wichtig sei es, als Lernende/r selbst verständlichen Output zu produzieren. Denn bei dem Versuch, fremdsprachigen Input zu verstehen, genüge es bisweilen, sich auf den Hauptinhalt des Gesagten oder des Geschriebenen zu konzentrieren. Um selbst Output in einer

Fremdsprache zu produzieren, also um etwas Sinnvolles in der Fremdsprache zu sagen, genügt es nicht, einzelne Worte aneinanderzureihen. Wollen wir uns in einer Fremdsprache für Andere verständlich äußern, sei es schriftlich oder mündlich, so müssen wir uns etwa auch der Syntax der Zielsprache bedienen. Sollte man als DaF/Z-Lehrkraft die Lernenden im Unterricht folglich ausreichend zu Wort kommen lassen, damit diese die Zielsprache immer flüssiger und fehlerfreier beherrschen?

Swain argumentierte in einer späteren Arbeit (1993), dass das Produzieren von Output an sich noch kein Garant dafür sei, dass man fehlerfreier in der Zielsprache wird. Flüssigkeit in der Zielsprache lasse sich durchaus durch genügend Sprach- oder Schreibpraxis trainieren (vgl. Williams 2012). Doch um fehlerfreier zu werden, dürfe man sich nicht damit zufriedengeben, etwas in der Zielsprache zu sagen oder zu schreiben, was vom Gegenüber verstanden wird. Es braucht einen *pushed output*, wie sie meint. Es geht darum, als Lernende/r eigene zielsprachliche Fähigkeiten zu aktivieren und das Beste aus ihnen herauszuholen: So sollte man trotz aller Schwierigkeiten versuchen über sich hinauszuwachsen, etwa indem man sich um fehlerfreies Formulieren bemüht und versucht, die eigenen Sprachressourcen auszuweiten und sie in den Output mit einfließen zu lassen. Komplexe Strukturen probieren ist besser als nur das zu äußern, was schon sicher beherrscht wird. Vor allem auf der Ebene der Syntax kann man sich so tiefer mit der Fremdsprache auseinandersetzen und die eigene Sprachproduktion eingehend reflektieren. Auch Lücken können auf diese Weise deutlich werden. Doch diese lassen sich beheben. Die Zielsprache sollte man auf diese Weise theoretisch immer besser beherrschen.

Long nahm Swains Konzept eines *pushed output* in seiner späteren Arbeit (1996) auf. Er geht jedoch davon aus, dass es für einen erfolgreichen Fremdsprachenerwerb vor allem verbale Interaktionen mit Personen, die der Zielsprache mächtig(er) sind, braucht. Im Austausch mit anderen SprecherInnen kann der oder die Lernende ein sofortiges Feedback auf seinen Output erhalten und *vice versa* auch Feedback geben: Wurde die Botschaft verstanden? Signalisiert der Gegenüber, dass das Gesagte verstanden wurde, oder bittet er um weitere Erklärungen? Im Falle eines negativen Feedbacks kann der/die SprecherIn die Aussage wiederholen, sie umformulieren oder sich verbessern. Auf diese Weise lassen sich in der Interaktion mit anderen Bedeutungen und die richtige Form von konkreten Worten und Sätzen aushandeln. Long spricht in diesem Zusammenhang von einem *negotiating for meaning*. Dieses interaktive Aushandeln von Bedeutungen kann den Fremdspracherwerb voranbringen, da wichtige kognitive Prozesse des Sprachenlernens aktiviert werden; zumindest dann, wenn folgende drei Bedingungen ausreichend erfüllt sind (Storch 2013:10): Der Lernende ist in Bezug auf den momentanen Stand seiner

Sprachentwicklung bereit für das Feedback. Das Feedback bezieht sich also beispielsweise nicht auf komplexe linguistische Bereiche, von denen der oder die Lernende noch nie etwas zuvor gehört hat. Des Weiteren achtet er oder sie auf das empfangene Feedback, und versucht es in seinen/ihren (*pushed*) Output mit einfließen zu lassen.

Long ging in seiner Interaktions-Hypothese von verbalen Interaktionen mit ErstsprachlerInnen oder weiter fortgeschrittenen SprecherInnen aus. Doch es zeigte sich, dass Lernende auch von Interaktionen mit Lernenden mit einem ähnlichen Sprachniveau profitieren können (Gass 1997: 127). Je mehr negatives Feedback innerhalb der *negotiations for meaning* ausgetauscht wird, desto mehr dürften die Lernenden profitieren. In Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht lässt sich festhalten, dass diese *negotiations* besonders zahlreich und fruchtbar sind, wenn die Lernenden unterschiedliche Erstsprachen haben und die Zielsprache unterschiedlich gut beherrschen (vgl. Iwashita 2001).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass auch Aktivitäten zwischen Lernenden mit gleichen oder unterschiedlichen Erstsprachen gewinnbringend sein können. Man ist nicht auf erstsprachige GesprächspartnerInnen angewiesen, um in der Kommunikation mit anderen seine fremdsprachlichen Kenntnisse zu verbessern. Vielmehr geht es darum, die eigenen Fremdsprachenkenntnisse umfassend in das Gespräch mit einfließen zu lassen und diese im Austausch mit dem/der GesprächspartnerIn auszutesten. Wird das Gesagte verstanden, oder braucht es weitere Adaptionen? Das Feedback des Gegenübers gibt dem/der SprecherIn Rückschlüsse darüber, welcher Bereich der getätigten Aussage gegebenenfalls verändert werden muss, um inhaltlich verstanden zu werden, oder um ausreichend grammatikalisch korrekt, situationsadäquat, und sachgerecht zu sein. Dieses Feedback kann der/die SprecherIn annehmen und umsetzen oder aber seine Wortwahl rechtfertigen und erklären. In beiden Fällen stehen in diesem Prozess der Verständnissicherung Form und Bedeutung der getätigten fremdsprachigen Aussage im Zentrum des Interesses aller Beteiligten. Diese können einerseits das eigene Wissen mit in das Gespräch einfließen lassen und andererseits im Zuge des gemeinsamen Aushandelns von Form und Bedeutung die eigenen Fremdsprachenkenntnisse überprüfen und erweitern. Dies gilt nicht nur für mündliche Interaktionen. Das Aushandeln von Form und Bedeutungen fremdsprachiger Aussagen lässt sich ohne weiteres auch auf die schriftliche Textarbeit übertragen. Die kognitiven Prozesse, die während dem Schreiben ablaufen, sind dieselben wie bei der Sprachproduktion, wie Storch (2013: 6) betont.

Wie tragen die betrachteten Ansätze und Forschungsergebnisse aus der Spracherwerbsforschung konkret zur Begründung kollaborativen Schreibaktivitäten im Fremdsprachenunterricht bei?

Kollaborative Schreibaktivitäten bieten Lernenden die Chance, sich in einen Prozess des Aushandelns von sprachlicher Form und Bedeutungen einzubringen und das Besprochene für die Textarbeit zu nutzen. Da die Lernenden gemeinsam eine Aufgabe bewältigen und der zu gestaltende Output ihnen gleichermaßen zu eigen ist, kann man davon ausgehen, dass sie noch stärker als in einem Gespräch auf positive oder negative Rückmeldungen zum vorgeschlagenen Output angewiesen sind. Sie können das erhaltene Feedback gegebenenfalls annehmen und sogleich auch umsetzen. Das Aushandeln von Form und Bedeutung von dem, was niedergeschrieben werden soll, dürfte hierbei sehr zielgerichtet ablaufen. Durch das gemeinschaftliche Aushandeln von Form und Bedeutungen sollte es grundsätzlich möglich sein, den besprochenen Output in eine angemessene Form zu bringen. Wird dieses Ziel erreicht, stellt sich die Frage nach dem persönlichen Lernzuwachs der Lernenden bei diesem kollaborativen Schreibprozess: Ist es theoretisch möglich, den diskutierten Belangen während des Schreibprozesses soweit Beachtung zu schenken, dass sie neben der Nutzung für die Textproduktion auch dauerhaft im Gedächtnis bleiben? Können die Lernenden das Besprochene hierbei dauerhaft abspeichern und sich im Folgenden zu eigen machen? In anderen Worten: Bieten kollaborative Schreibaktivitäten den Lernenden grundsätzlich die Chance, etwas dabei zu lernen?

Um eine Antwort auf diese Frage zu finden, bietet es sich an, sich auch auf Forschungen zu stützen, die nicht im Bereich des Kollaborativen Schreibens angesiedelt sind. Izumi (2002), der Studien mit Input-und-Output-gestützten Aufgaben durchführte, ging der Frage nach, ob Lernende, die einen eigenen Output produzieren müssen, dabei eher etwas lernen, als Lernende, die sich mit dem Verständnis eines gegebenen Inputs begnügen können. Seine Studie basiert auf der Arbeit mit Englischlernenden, die die vorgegebenen Aufgaben in Einzelarbeit bewältigten. Es zeigte sich, dass Lernende, die einen gegebenen Input nicht nur verstehen sollen, sondern diesen im Zuge eines eigenen schriftlichen Outputs rekonstruieren, in einem folgenden Post-Test bessere Ergebnisse erzielen, als Lernende, die sich mit dem bloßen Verständnis des Inputs begnügen konnten. Izumi hält dazu fest, dass Lernende die sprachlichen Strukturen des Inputs in Schreibprozessen deutlich stärker und sorgfältiger analysieren müssen, um diese für ihre Textarbeit nutzen zu können. Aus diesem Grund würden beachtete Strukturen länger im Gedächtnis verankert werden. Durch das Zusammenspiel von Inputs und Outputs und die Verschriftlichung eines Outputs sollte es Teilnehmende an kollaborativen Schreibaktivitäten demnach ebenfalls grundsätzlich möglich sein, einzelne zielsprachige Aspekte dauerhaft zu verinnerlichen und zu lernen.

Storch (2013: 12f.) weist daraufhin, dass die Fertigkeit Schreiben sogar wirkungsvoller für das

kollaborativ gestaltete Fremdsprachenlernen sein dürfte als das Sprechen. Denn während einer Sprecheraufgabe könnte der Druck, die Konversation am Laufen zu halten, die Sprechenden davon abhalten, sich eingehend mit Input und Output zu beschäftigen und das Gesagte auf Form und Bedeutung hin zu analysieren. Die Gedächtniskapazitäten der SprecherInnen können unter diesem (Zeit-)Druck leichter an ihre Grenzen geraten. Daher wird in einer Gesprächssituation in erster Linie eher darauf geachtet, dass die zu vermittelnde Botschaft vom Gegenüber auch wirklich verstanden wird. Grammatische Strukturen sind in diesem Moment weniger wichtig. Bei einer Schreibaufgabe dürfte dieser Druck weniger stark ausgeprägt sein. Die Lernenden haben eher Gelegenheit dazu, sich auch mit der Form der sprachlichen Botschaft auseinanderzusetzen. Auch ist Geschriebenes weniger vergänglich als Gesagtes, so dass man sich auch noch nach dem Schreibprozess mit dem verfassten Output auseinandersetzen kann (Williams 2012: 322).

Ein weiterer Grund, weshalb Textaufgaben einen stärkeren Fokus auf grammatikalische Form und Strukturen ermöglichen, liegt darin begründet, dass man die eigene Botschaft nur das Textdokument hindurch vermitteln kann (vgl. Kap. 2.1). Verschriftlicht man einen Output, kann man sich kein unmittelbares Feedback eines Lesers oder einer Leserin erhoffen. Daher muss die Botschaft möglichst präzise formuliert werden. Dies könnte die Schreibenden dazu verleiten, ein größeres Augenmerk auf grammatikalisch fehlerfreie Formulierungen zu legen (Storch 2013: 13). Die gezielte Aufmerksamkeit auf grammatische Strukturen kann dabei in verschiedensten Phasen des Schreibprozesses stattfinden: beim Ausformulieren einer Idee, beim rekursiven oder erneuten Durchlesen des Textes, bei der Evaluation des Geschriebenen und als Reaktion auf ein erhaltenes Feedback (ebd.).

In Anlehnung an die angeführten kognitiven Ansätze und Forschungsergebnisse lässt sich abschließend festhalten, dass kollaborative Schreibaktivitäten eine Reihe von Bedingungen bieten, die sowohl eine intensive Textarbeit als auch einen dauerhaften Lernzuwachs ermöglichen:

- Der Schreibkontext bietet genügend Zeit um sich eingehend mit der grammatikalischen Form und situationsadäquaten Bedeutungen auseinanderzusetzen.
- Das gemeinsame Aushandeln von Form und Bedeutung der zu vermittelnden Botschaft ist immanent für das Kollaborative Schreiben. Die ablaufenden *negotiations for meaning* bieten allen beteiligten Lernenden die Gelegenheit, sich einzubringen und aufgedeckte Wissenslücken mithilfe ihrer SchreibpartnerInnen zu lösen oder zu überbrücken. Alle Beteiligten können bei diesen Prozessen des Ausformulierens und der Verständnissicherung grundsätzlich etwas dazulernen.
- Die Wahrscheinlichkeit, dass sprachliche Belange, die in den beschriebenen Prozessen

besprochen und ergründet werden, auch abgespeichert werden und einen dauerhaften Wissenszuwachs nach sich ziehen, steigt dadurch, dass ein Output produziert wird, der aus mannigfaltigen Inputs gespeist wird.

Es konnte somit aus der Perspektive kognitiver Theorien gezeigt werden, dass sowohl verbale Interaktionen als auch Schreibaktivitäten eine entscheidende Rolle beim Ausbau zielsprachiger Kenntnisse und Fähigkeiten spielen. Im Folgenden sollen Vygotskys *sociocultural theory of mind* sowie weitere Theorien, die sich auf Vygotskys Arbeit beziehen, auf diesen Aspekt hin betrachtet werden.

### **2.3.2 Soziokognitive Ansätze**

Neben kognitiven Ansätzen dominieren im Forschungsbereich des Kollaborativen Schreibens im Fremdsprachenunterricht soziokognitive Ansätze. Diese stützen sich auf Vygostkys *sociocultural theory of mind* (1978, 1981). Diese Theorie wird vor allem im anglo-amerikanischen Raum viel zitiert, obgleich sie gar nicht aus dem Bereich der Fremdsprachendidaktik stammt. Vygotsky nahm in seiner Arbeit aus einer psychologischen Perspektive heraus die kindliche Entwicklung komplexer kognitiver Fähigkeiten in den Blick. Nichtsdestotrotz lassen sich aus Vygotskys Ansatz viele Erkenntnisse über das Erlernen einer Fremdsprache ableiten. Seine *sociocultural theory of mind* ist daher auch für diese Masterarbeit höchst relevant und soll auf das vorliegende Forschungsinteresse bezogen eingehend besprochen werden.

Ähnlich wie Swains und Longs kognitive Ansätze, stehen auch in Vygotskys *sociocultural theory of mind* verbale Interaktionen zwischen SprecherInnen im Zentrum der Überlegungen. Doch bieten verbale Interaktionen aus dieser Perspektive heraus weitaus mehr als nur das Setting für den Austausch von verständlichem Input und Output und dem Aushandeln von Bedeutungen. Für Vygotsky ist der Erwerb einer Vielzahl kognitiver Fähigkeiten gänzlich in sozialen Aktivitäten verwurzelt. Der Gebrauch von Sprache in zwischenmenschlichen Interaktionen nimmt dabei eine Schlüsselrolle ein. Die Fähigkeit eine Fremdsprache zu erlernen stellt dabei nur eine höhere kognitive Fähigkeit von vielen dar. Zu den höheren kognitiven Fähigkeiten zählen auch: gezielte Aufmerksamkeit (*voluntary attention*), bewusstes Erinnern (*intentional memory*), Planen, Problemlösen und die Evaluierung der Effektivität dieser Prozesse (Lantolf 2000: 2). Ihnen gemeinsam ist, dass sie nur durch den Austausch mit anderen entwickelt werden können. Auch das Erlernen einer Fremdsprache kann, wie die übrigen höheren kognitiven Fähigkeiten, nur im Zuge sozialer Interaktionen erfolgen.

Der Psychologe Vygotsky befasste sich mit der kindlichen Entwicklung. Er ging von einem Kind

(*novice*) aus, das mit der gezielten Unterstützung einer/s Erwachsenen oder eines sachkundigeren Individuums (*expert*) seine kognitiven Fähigkeiten ausbaut. Das Kind beherrscht eventuell bereits einzelne Fähigkeiten. Durch gezielte Hilfestellungen, die ihm »der Experte« im Gespräch liefert, und die genau auf die Bedürfnisse des Kindes abgestimmt sind, kann es etwas Neues dazulernen, zu dem es schon bereit ist. Die Differenz zwischen dem aktuellen Wissensstand, d.h. dem, was das Kind schon alleine erreichen kann, und dem Level, das es durch gezielte Hilfestellungen erreichen kann, bezeichnet Vygotsky (1978) als *zone of Proximal Development (ZPD)*. Sie ist keine auf das Kind festgeschriebene Größe, sondern lässt sich einzig interaktiv mit einer sachkundigen Person aushandeln. Dazu müssen beide Beteiligten miteinander kommunizieren, denn der Sprache kommt in diesem Prozess eine Schlüsselrolle zu. Der Experte liefert dem Novizen genau die Hilfestellung, die dieser in der vorliegenden Situation braucht und ermuntert ihn, aktiv mitzumachen und mehr und mehr Verantwortung für die jeweilige Aktivität zu übernehmen (Storch 2013: 14). Diese beiden Komponenten lassen sich auch als *scaffolding* bezeichnen. Die Hilfestellungen des Experten fungieren wie ein Gerüst (auf Englisch *scaffold*), welches es dem Novizen ermöglicht, einen erweiterten Wissensstand zu erreichen. Die angebotenen Hilfestellungen des Experten werden mit der Zeit weniger explizit, gleichzeitig aber strategischer, bis sie der Novize schließlich gar nicht mehr benötigt und sogar ablehnt (Lantolf & Aljaafreh 1995: 620).

Wie hängt dies aber mit der Entwicklung kognitiver Fähigkeiten zusammen? Durch die beschriebenen Abstufungen von Hilfeleistungen und sprachlichen Interaktionen wird der Novize das, was er erlernen möchte, mehr und mehr verinnerlichen. So kann er sich aus einem sozialen Setting heraus das Erlernte immer mehr zu eigen machen und schließlich eigenständig über diese Wissensressourcen verfügen. Lantolf (2005, zit. nach Storch 2013: 14) beschreibt diese Internalisierung (*internalization*) als „*movement from social ways of knowing to increasingly internal ways of knowing*“. Dies erzeuge eine kognitive Entwicklung. In diesem Internalisierungsprozess wird der Novize immer weniger *private speech* verwenden und mehr *inner speech*. *Private speech* ist das, was wir aussprechen und an uns selbst richten, wenn wir vor einer nicht verinnerlichten Aufgabe stehen: Wir stellen uns selbst Fragen, beantworten diese, oder hinterfragen und kommentieren unsere Lösungsstrategien während wir die Aufgabe ausführen, etwa mit »*Halt! So geht das nicht. Das ist falsch.*«. Mit der Zeit, die mit mehr Übung und Geschicklichkeit einhergeht, werden wir diese Dinge nicht mehr laut aussprechen. Die *private speech* wird mit steigender Verinnerlichung und kognitiver Entwicklung immer mehr zur *inner speech* (Lantolf 2000: 15). Wir werden Profis.

Vygotskys Konzept der kindlichen Entwicklung höherer kognitiver Fähigkeiten stammt aus der Sowjetunion der frühen 1930er Jahren. Jahrzehnte später wurden seine Werke ins Englische übersetzt und Vygotskys *sociocultural theory of mind* wurde in der US-amerikanischen Psychologie bekannt. Die *zone of Proximal Development* und andere Konzepte werden seit Mitte der 1980er Jahre unter dem Schlagwort *sociocultural theory* auch im Bereich der Fremdsprachendidaktik diskutiert und erforscht (u.a. von Lantolf; Swain; Donato). Man übertrug Vygotskys Theorie auf den Fremdsprachenunterricht, an dem auch erwachsene LernerInnen teilhaben. So wurden aus dem Kind/*Novizen* und dem sachkundigen Erwachsenen/*Experten* Lernende einer Fremdsprache, die sich gegenseitig in ihrem Spracherwerb unterstützen.

Auch der Begriff des *scaffolding*, der, wie eben erläutert, mit dem Konzept der ZPD verbunden ist, wurde in dieser Zeit geprägt. Er ist seitdem aus dem Forschungsfeld des Fremdsprachenunterrichts nicht mehr wegzudenken. Denn *scaffolding* ist auch dann möglich, wenn es sich nicht um einen Experten und einen Novizen handelt, sondern um *peers*, also Lernende mit einem vergleichbaren Wissensstand in der Zielsprache (Storch 2005: 154). Forschungen von Swain (2000) und Donato (1994) bewiesen, dass *scaffolding* Lernenden, die zu zweit oder in Kleingruppen an der Lösung zielsprachiger Probleme arbeiten, grundsätzlich einen Wissenszuwachs in der Zielsprache ermöglichen kann. Wie genau dieser Wissenszuwachs, etwa bei interaktiven Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht wie dem kollaborativen Schreiben, erzeugt wird, soll im Folgenden beleuchtet werden. Auch zentrale Begriffe sollen in diesem Zuge eingehend erläutert werden.

Sind Lernende beim Verfassen eines zielsprachigen Textes mit einem linguistischen Problem konfrontiert, wie etwa der richtigen Verwendung komplexer grammatischer Strukturen oder die Suche nach einer passenden Formulierung, so aktiviert jede/r ihr/sein zielsprachiges Wissen, das zur Lösung des Problems beitragen könnte. Eigene Ideen, Lösungsvorschläge und Einwände werden im Zusammensein der GruppenteilnehmerInnen vorgebracht, gesammelt und gemeinsam besprochen, bis eine zufriedenstellende Lösung gefunden wird. Donato (1994) spricht in diesem Zusammenhang von einem *collective scaffolding* und hält fest: „*During this time, the speakers are at the same time individually novices and collectively experts, sources of new orientations each other, and guides through this complex linguistic problem solving*“ (Donato 1994: 46). Da jede/r Lernende in diesem sozialen Kontext eine Quelle zielsprachigen Wissens ist (ebd. 52), ist die Rollenverteilung von Novizen und Experten fließend. Die Lernenden sind zugleich Novizen und Experten. Da die erarbeitete Lösung aus dem gemeinsamen Wissenspool aller Beteiligten hervorgeht, steht sie auf einem breiten Gerüst. Der gemeinsame Problemlösungsprozess

ermöglicht es den GruppenteilnehmerInnen, ein Produkt zu schaffen, zu dem sie alleine möglicherweise nicht fähig gewesen wären. Das Ergebnis übersteigt in diesem Fall ihre individuellen zielsprachigen Fähigkeiten, die gemeinsam erreichte Performanz übersteigt ihre individuellen zielsprachigen Kompetenzen.

Doch geht es dabei nicht, wie bei dem zuvor besprochenen *negotiating for meaning*, um den Versuch, einen besser verständlichen Output zu produzieren. *Scaffolding* ist das, was passiert, wenn Lernende einer Zielsprache sich darüber austauschen, wie man eine Idee am besten sprachlich umsetzen kann oder wie ein linguistisches Problem zu lösen sei. Durch das Zusammenführen von individuellem Wissen innerhalb ihres sozialen Gefüges können die Lernenden ihre sprachlichen Fähigkeiten erweitern oder bereits vorhandenes Wissen konsolidieren (Storch 2013: 17). Durch einen Prozess der Internalisierung wird dieses Wissen den einzelnen Lernenden zugänglich (Swain 2000: 103). Sie können es abspeichern und im Weiteren selbstständig einsetzen, was Donato (1994) empirisch nachweisen konnte. Er bemerkte, dass eine Vielzahl von linguistischen Aspekten, die Lernende im Zuge einer mündlich ausgerichteten Gruppenaktivität im Unterricht besprochen hatten, in einer späteren Unterrichtseinheit von einzelnen Gruppenmitgliedern eigenständig verwendet wurden. Er schloss daraus, dass die entsprechenden zielsprachigen Aspekte internalisiert worden waren. Donato folgert hierzu, „*what we call learning and cognition is a complex social phenomenon*“ (Donato 1994: 38f.). Er bezieht sich hierbei auf den Fremdspracherwerb, doch könnte dieser Satz ebenso von Vygotsky stammen, bezogen auf die allgemeine kognitive Entwicklung von Kindern. In dem sozial eingebetteten Prozess der Wissenserzeugung und -internalisierung im Fremdsprachenkontext, wie ihn Donato beschreibt, kommt der Sprache abermals eine Schlüsselrolle zu, wie beispielsweise Swain (2000: 99) betont.

Swain, die Begründerin der *pushed-output*-Hypothese, befasste sich in ihrer weiteren Forschung (2000) mit der Rolle der Sprache bei der Entwicklung zielsprachiger Fähigkeiten. Verweisend auf „*language as a mediating tool*“ (Swain 2000: 104) spricht sie von *verbalization* (Verbalisierung) und prägt die Begriffe *collaborative dialogue* (Kollaborativer Dialog) und *linguaging*, die im Folgenden erläutert werden.

Wenn Lernende vor einem linguistischen Problem stehen, das es gemeinsam zu lösen gilt, aktivieren sie wie eben beschrieben relevantes zielsprachiges Wissen. Sie denken nach und artikulieren dann ihre Gedanken gegenüber den übrigen GesprächsteilnehmerInnen<sup>5</sup>. Sie nutzen

---

<sup>5</sup>Die folgenden Begriffe werden anhand des Beispiels einer kollaborativen Aktivität in einer Kleingruppe von drei  
18

die Sprache dabei als Werkzeug, um mögliche Problemlösungsansätze zur Debatte zu stellen. Richten die SprecherInnen ihre Worte an die übrigen ZuhörerInnen, so spricht man von einem *collaborative dialogue*. Doch die verbalisierten Gedanken können auch als *private speech* spontan an sich selbst gerichtet sein (Swain 2000: 105). Etwa wenn wir uns laut fragen, »*wie war das noch einmal mit dem Dativ?*«. Durch das Aussprechen, die Verbalisierung, aktivieren wir unser Wissen. Wir wiegen dann etwa alternative Lösungsansätze gegeneinander ab oder versuchen Interferenzen herzustellen, die uns weiterhelfen könnten. Storch folgert daher: „*Languageing in the form of private speech is a source of learning*“ (Storch 2013: 16).

Richten wir im Zuge eines *collaborative dialogues* unsere Überlegungen an die anwesenden Lernenden, kann ebenfalls zielsprachiges Wissen erzeugt werden. Wir bedienen uns der Sprache, um etwas Bestimmtes zu verbalisieren, und lassen andere an unseren Gedanken und Überlegungen teilhaben (*saying*). Das, was wir aussprechen, steht dann quasi als Objekt im Raum den Anderen für eine Reflexion zur Verfügung (*what is said*). Diese können das Gesagte daraufhin prüfen, ob es sich eignet, das vorliegende linguistische Problem, wie etwa die korrekte Verwendung des Dativs, zu beheben. So lassen sich im Zuge eines kollaborativen Dialoges gemeinsam Hypothesen formulieren und testen. Man kann eigene Vorschläge machen, einzelne Vorschläge zusammenführen, und unter Umständen erkennt man im Austausch mit den Anderen, dass die eigenen Ideen vielleicht etwas Anderes transportieren, als das, was man eigentlich mitteilen wollte (Portmann 1993: 111). Man kann sich im Zuge des Austausches gegenseitig korrigieren und das linguistische Problem schließlich in einer angemessenen Weise lösen. Der Einsatz von Sprache, eingebunden in den beschriebenen sozialen Kontext, ermöglicht es somit gemeinsam(es) zielsprachiges Wissen zu erarbeiten. „*It is when language use and language learning can co-occur*“, wie Swain (2000: 97) treffend festhält. Kollaborative Dialoge sind demnach sowohl eine soziale, wie auch eine kognitive Aktivität (ebd. 104).

Dabei ist es wichtig anzumerken, dass es sich bei der eingesetzten Sprache zur Kommunikation mit den GruppenteilnehmerInnen keineswegs ausschließlich um die Zielsprache handeln muss. Auch eine gemeinsame Erstsprache oder eine gemeinsame *Lingua franca* können zum Einsatz kommen, beispielsweise um eine Hypothese zu formulieren oder um nachzufragen. Weitere Informationen zum Einsatz von Erstsprachen finden sich im Kapitel 2.6.2.

Um kollaborative Dialoge im Zuge von Aktivitäten im Fremdsprachenkontext gezielt zu untersuchen, analysieren ForscherInnen sogenannte *language-related episodes* (LREs). Swain

---

oder vier Personen beschrieben. Es wäre aber auch ohne weiteres möglich, von einer Zweiergruppe auszugehen.

und Lapkin (1998) beschreiben diese als „*any part of dialog where the students talk about the language they are producing, question their language use or correct themselves or others*“ (Swain & Lapkin 1998: 326). Die LREs unterscheiden sich nach der Anzahl der festgestellten SprecherInnenwechsel (*turns*), ihrer Länge und der Intensität des Austausches. Sie können verschiedene Bereiche des Schreibprozesses betreffen: Lexik, Morphologie, Orthographie und Interpunktion, Syntax, die Satzebene oder die Gestaltung eines Diskurses (Storch 2013: 28). Analysen von LREs im Zuge von kollaborativen Dialogen zeigen, dass sich Lernende bisweilen auch mit lexikalischen oder grammatischen Aspekten beschäftigen, welche mitunter gar nicht von den Lehrenden oder Forschenden ins Auge gefasst wurden (ebd. 34). Dabei können sich auch unpassende Lösungsvorschläge durchsetzen. Doch zeigt sich im Großen und Ganzen, dass die Mehrheit der LREs richtig gelöst wird (vgl. ebd. 35; Niu 2009; Gass 1997: 127).

Die Erforschung von LREs im Zuge von kollaborativen Aktivitäten im Fremdsprachenkontext offenbart, was an anderer Stelle (Kap 2.3.1) bereits angemerkt wurde: Die Vorteile schriftlich gestalteter Aktivitäten gegenüber mündlichen Aktivitäten in Bezug auf die Intensität, mit der sich Lernenden während der Aktivität linguistischen Problemen widmen können. Dies konnte durch die Analyse von LREs empirisch bestätigt werden. Niu (2009) vergleicht in einer Studie gezielt LREs, die chinesische Lernende im Zuge von mündlichen und schriftlichen Aktivitäten in ihrer Zielsprache Englisch aufzeigen. Sie kommt zu dem Schluss, dass die schriftlichen Aktivitäten sowohl quantitativ (gemessen an der Anzahl der LREs und der Anzahl der SprecherInnenwechsel) als auch qualitativ mehr Raum für eine intensive Auseinandersetzung mit linguistischen Aspekten in der Zielsprache bieten. Obgleich in beiden Fällen viele richtige Entscheidungen zu zielsprachigen Formulierungen getroffen werden, gibt es einen entscheidenden Unterschied: Während sich Lernenden in mündlich ausgerichteten Aktivitäten oftmals damit begnügen, schnelle Entscheidungen zur Lösung sprachlicher Probleme zu fällen, kommt es in schriftlich ausgerichteten Aktivitäten häufiger zu umfassenden Diskussionen. So lässt sich festhalten, dass besonders Aktivitäten, die auf das Schreiben in der Zielsprache abzielen, wie etwa die dictagloss-Methode oder das Verfassen von Aufsätzen (Fernández Dobao 2013: 366), *language-related episodes* unter den Lernenden fördern.

Portmann (1993) und Faistauer (1995), die sich nicht explizit auf soziokognitiven Theorien stützen, erläutern, wie die kollaborative Textproduktion<sup>6</sup> eine Ausbildung verschiedener Kompetenzen ermöglichen kann. Portmann (1993: 112) hält fest, dass während der gemeinschaftlichen

---

<sup>6</sup>Er bedient sich hierbei einer anderen Begriffsbezeichnung und spricht von Kooperativem Schreiben.

Textproduktion und dem gemeinsamen Sprechen über den Text die gleichen kognitiven und metakognitiven Prozesse ablaufen, wie beim individuellen Verfassen eines Textes: Die Schreibenden pendeln zwischen einer Autor- und Leserperspektive auf den Text, versuchen das Geschriebene distanziert zur Kenntnis zu nehmen, inhaltliche und sprachliche Details mit dem Gesamtplan des Textes in Beziehung zu setzen und zu ergründen, ob die Darstellung des Sachverhalts konsistent erfolgt. Gleichzeitig werden Ressourcen der Mündlichkeit aktiviert, um diese mit in den Schreibprozess einfließen zu lassen. Die Lernenden führen etwa Assoziationen und mögliche Textformulierungen an, äußern Gedanken und Bewertungen. Hierbei werden metakognitive Fähigkeiten, wie die Aktivierung von Kenntnissen und das bewusste Wahrnehmen, gefördert. Das bewusste Lernen begünstigt die Ausbildung von Kompetenzen auf verschiedenen Ebenen: Auf der Sachebene, auf der Ebene der Schreibweise, auf der textuellen Ebene und auf der Prozessebene (Faistauer 1995: 28).

Kuiken und Vedder (2002) betonen ebenfalls die wichtige Rolle des metasprachlichen Bewusstseins für das kollaborative Schreiben. Sie verweisen im Zuge einer Studie auf den Zusammenhang zwischen der Interaktion der Schreibenden, metasprachlichem Bewusstsein und der zielsprachigen Textqualität. Ihren Erkenntnissen nach fördern der Schreibprozess an sich (vgl. Izumi 2002; vgl. Kap. 2.3.1) einerseits, und die gemeinschaftliche Auseinandersetzung mit Inhalt und sprachlichen Formen andererseits eine bewusste Wahrnehmung (*noticing*) von zielsprachigen Aspekten. Sie halten fest, dass sich Lernende durch das bewusste Wahrnehmen bestimmter lexikalischer und grammatischer Formen diese möglicherweise besser einprägen können. Die reflektierten Sprachelemente können Teil ihrer Fremdsprachenkenntnisse werden.

Die kollaborative Textproduktion bietet jedoch nicht nur die Gelegenheit, die Aufmerksamkeit für bestimmte linguistische Aspekte zu schärfen. Gegenüber mündlichen Aktivitäten bietet eine Schreibaufgabe den Lernenden genügend Zeit und Raum, um sich eingehend mit zielsprachigen Aspekten zu befassen und den Textoutput gemeinsam zu planen. Dieser Umstand fördert eine explizite, metasprachliche Auseinandersetzung mit sprachlichen Aspekten, wie Williams (2012: 326) betont. Kuiken und Vedder (2002) bestätigen dies. Sie betonen, dass im Zuge einer metasprachlichen Auseinandersetzung Zusammenhänge zwischen grammatischer Form und Wortbedeutung erkannt werden können, was sich ebenfalls positiv auf den Zielspracherwerb auswirken kann (Kuiken & Vedder 2002: 344).

So lässt sich abschließend auch aus einer soziokognitiven Perspektive heraus festhalten, dass das kollaborative Schreiben im Fremdsprachenunterricht weitreichende Möglichkeiten für einen gewinnbringenden Einsatz der Zielsprache für eine Erweiterung oder Konsolidierung bestehender

Zielsprachenkenntnisse mit sich bringt: In gruppeninternen kollaborativen Dialogen kann durch den Einsatz der Zielsprache und weiterer Sprachen ein intensiver Austausch zu zielsprachigen Formulierungen stattfinden. Die Lernenden unterstützen sich hierbei gegenseitig. Ihre Rollen als Experten und Novizen können sich hierbei mit konkreten zielsprachigen Anforderungen ändern. Der Austausch innerhalb einer Gruppe kann damit sehr dynamisch erfolgen. Die Lernenden können in diesem Prozess des *collective scaffolding* voneinander lernen. Ein gezieltes Auseinandersetzen mit zielsprachigen Aspekten kann zudem das metakognitive Bewusstsein ansprechen und einen Lernzuwachs positiv beeinflussen.

In diesem Kapitel wurde das Kollaborative Schreiben im Fremdsprachunterricht aus Sicht kognitiver und soziokognitiver Theorien dargestellt. Es wäre möglich, weitere Perspektiven anzuführen, aus denen sich weitere Potentiale des Kollaborativen Schreibens für den Zielspracherwerb ergeben. Doch dies würde den Rahmen dieser Arbeit übersteigen. Daher soll nur kurz exemplarisch auf die Pädagogik und die Erforschung des kollaborativen Schreibens im deutschsprachigen Raum verwiesen werden. Um den Ansatz der Pädagogik zum Kollaborativen Schreiben kennenzulernen, bietet es sich an, in Storchs Buch »Collaborative Writing in L2 Classrooms« (2013) nachzuschlagen. Die Erforschung Kollaborativen Schreibens im deutschsprachigen Raum wurde beispielsweise von Faistauer (1995) vorgenommen.

Im weiteren Verlauf der Arbeit soll zunächst untersucht werden, wie das Kollaborative Schreiben, wie es beschrieben wurde, zu einem Lernprozess beitragen kann. Im Anschluss werden wichtige Faktoren dargestellt, die eine erfolgreiche Implementierung Kollaborativen Schreibens im Fremdsprachenunterricht beeinflussen. Eine umfassende Darstellung einzelner Forschungsbereiche und Forschungsergebnisse, die für die vorliegende Arbeit relevant sind, erfolgt am Ende des Theoriekapitels.

## **2.4 Förderung zielsprachigen Wissenserwerbs**

Um die Entwicklung von zielsprachigem Wissen besser zu verstehen, bietet es sich an, einen Blick auf zentrale Lernprozesse zu werfen, die im Zuge von zielsprachlichen Aktivitäten wie dem Kollaborativen Schreiben in einer Fremdsprache ablaufen können. Wie genau das erwähnte *noticing*, das bewusste Wahrnehmen von zielsprachigen Aspekten, Lernprozesse bedingt, erklärt eine Grafik von Williams (2012), die im Folgenden erläutert wird.

Ausgehend von dem Verständnis von Manchón (2011) vom Schreiben im Fremdsprachenkontext als *writing-to-learn-language*, auf das bereits an anderer Stelle verwiesen wurde (vgl. Kap. 2.2), stützt sich Williams auf die Ausführungen von Housen und Pierrand (2005), die den zielsprachigen Wissenserwerb in drei weitgehend aufeinander folgende Makroprozesse unterteilen. Diese sind in der folgenden Abbildung von Williams (2012: 322) dargestellt.

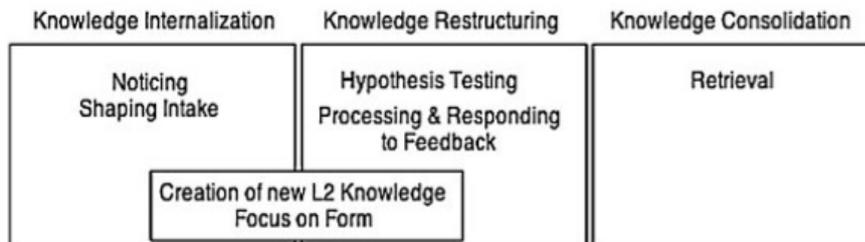


Abbildung 2: Makroprozesse der Entwicklung zielsprachigen Wissens (Williams 2012: 322).

Die drei Prozesse können auf Deutsch als Wissensinternalisierung, Wissensmodifizierung und Wissenskonsolidierung bezeichnet werden. Williams beschreibt diese Prozesse wie folgt (ebd.):

1. Die Internalisierung des Wissens (*knowledge internalization*): Die Lernenden stellen zunächst durch einen Prozess des Wahrnehmens und der Verarbeitung von sprachlichem Input Verbindungen zwischen grammatischer Form und Wortbedeutung her.
2. Die Restrukturierung des Wissens (*knowledge restructuring*): Nachdem Verbindungen von Form und Bedeutung hergestellt wurden, nutzen die LernerInnen weiteren Input und negatives Feedback, um die jeweiligen Verbindungen anzuwenden und weiterzuentwickeln.
3. Die Konsolidierung des Wissens (*knowledge consolidation*): Die LernerInnen stärken ihr Wissen durch mehrfaches Wiederaufrufen und genaues Verarbeiten. Hierdurch können sie flüssiger werden und ihr neu erworbenes Wissen umfassender einsetzen.

Obgleich es in Abbildung 2 so scheint, als würde es sich um drei strikt voneinander getrennte Prozesse des Wissenserwerbs handeln, können sich die einzelnen Prozesse gegenseitig überlagern und beeinflussen (Williams 2012: 321). Es wäre beispielsweise denkbar, dass ein/e Lernende/r im Zuge einer kollaborativen Schreibaktivität von den übrigen SchreibpartnerInnen ein negatives Feedback zu einer geäußerten Idee erhält. Das, was er/sie aussagen möchte, kann auf die vorgeschlagene Weise nicht sprachlich transportiert werden, da etwa die angenommene Verbindung von grammatischer Form und Bedeutung nicht passt. Durch Hinweise der PartnerInnen kann sich der/die Lernende im Prozess der Wissensmodifizierung abermals mit der

zielsprachigen Formulierung der Idee auseinandersetzen, was ihm/ihr neue Erkenntnisse ermöglichen kann. Der zielsprachige Wissenserwerb der/des Lernenden würde in diesem Fall einen Umweg über den Prozess der Wissensinternalisierung nehmen, ehe eine Wissenskonsolidierung erfolgen kann. Das Schaubild ist daher nur als vereinfachte Darstellung der ablaufenden Erwerbsschritte zu verstehen.

Im Kapitel 2.3 wurde bereits erläutert, wie kollaborative Schreibaktivitäten zur Ausbildung von neuem zielsprachigen Wissen beitragen können. Das eben genannte Beispiel verdeutlicht, wie durch das *languageing* neues Wissen internalisiert und modifiziert werden kann. Bereits verfügbares Wissen kann im Zuge der Aktivitäten zudem wiederaufgerufen und durch Sprachverwendung weiter konsolidiert werden. Für das Wissen, das Lernende neu erschließen, braucht es im Anschluss an die Schreibaktivität weitere Gelegenheiten, bei denen dieses Wissen erneut aktiviert und in weiteren Kontexten eingesetzt werden kann, sodass schließlich eine Wissenskonsolidierung erfolgt.

Es dürfte als Lehrperson jedoch schwierig sein, das Wissen, das sich Lernende im Zuge der kollaborativen Schreibaktivitäten erarbeitet haben, in weiteren Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht gezielt zu fördern. Denn es ist unmöglich, im Vorneherein zu antizipieren, welche Aspekte des Schreibprozesses die Lernenden besonders beschäftigen werden und welche Wortwahl sie dabei treffen. Man müsste die Dialoge während der Schreibaktivitäten aufzeichnen, die LREs der Lernenden analysieren, und ihnen im Anschluss individuell abgestimmte Aufgaben geben, so dass sie die jeweiligen Sprachelemente in neuen Kontexten einsetzen und nach und nach konsolidieren können.

Dennoch sollte man die Potentiale des Kollaborativen Schreibens für den Fremdsprachenerwerb nicht klein reden. Williams verweist etwa auf die *Involvement Load Hypothesis* (nach Hulstijn & Laufer: 2001), nach der der Wortschatzerwerb besonders dann begünstigt ist, wenn im Zuge einer Aktivität folgende drei Aspekte in hohem Maße gefordert sind: 1. Das Bedürfnis (*need*) ein bestimmtes Wort zu wissen. 2. Die Suche (*search*) nach einem Wort, das den gewünschten Sinngehalt übermitteln kann; und 3. Die Evaluierung (*evaluation*), etwa indem man ein Wort gegen ein anderes abwägt und sich für das passendere entscheidet (Williams 2012: 324).

Aus diesem Grund ist die Zeit ein entscheidender Faktor beim Schreiben. Williams (2012: 325) betont, dass das Schreiben fünf bis acht Mal so viel Zeit beansprucht wie das Sprechen. So ist es nicht verwunderlich, dass beispielsweise Niu (2009) in ihrer Studie, bei der die Performanz bei mündlichen und schriftlichen kollaborativen Aktivitäten verglichen wurde, den schreibenden

ProbandInnen mehr Zeit gewährte. Eine Vielzahl von Studien zum Kollaborativen Schreiben sehen gar kein Zeitlimit für die Aufgabenerfüllung vor (vgl. Storch 2005; Swain & Lapkin 1998). Doch wieso ist die Zeit so wichtig?

Haben die Lernenden genügend Zeit für das Schreiben, bleibt auch Zeit für die Planung dessen, was aufgeschrieben werden soll. Dies kann sowohl im Vorfeld der Textverschriftlichung als auch währenddessen geschehen. Der Prozess des Niederschreibens kann jederzeit unterbrochen werden, um weitere Schritte der Textproduktion zu planen. Ellis und Yuan (2004) adjustieren dem Planen einen positiven Einfluss auf die Textproduktion. Haben Lernende die Möglichkeit, den Textoutput vor der eigentlichen Textproduktion zu planen, enthalte dieser vergleichsweise mehr neue und komplexere Formen. In Hinblick auf die eben erwähnte *Involvement Load Hypothesis* erscheint dieses Ergebnis plausibel. Reicht es also schon, den Lernenden genug Zeit zum Schreiben zu geben, damit diese etwas daraus lernen können? Der Faktor Zeit an sich wird wohl kaum die bestmöglichen Ergebnisse begünstigen. Doch was kann man konkret tun, um den Wissenserwerb der Lernenden in Zuge von Kollaborativen Aktivitäten weiter zu intensivieren und zu fördern?

Williams (2012) schlägt vor, die pädagogische Technik des Reformulierens im Anschluss an die Schreibaktivität anzuwenden. Hierbei macht man sich die Beständigkeit von niedergeschriebenen Texten zu Nutzen: Im Anschluss an die Textproduktion wird der kollaborativ gestaltete Text durch jemanden wie der Lehrkraft, der die Zielsprache auf muttersprachlichem Niveau beherrscht, neu formuliert. Dieser Text sollte dem Original der Lernenden möglichst nah kommen (Adams 2003: 350f.). Die neue Version wird den Lernenden als zusätzlichen, schriftlichen Input zur Verfügung gestellt. Diese können ihren Text mit der neuen Version vergleichen und ihre Textproduktion eingehend reflektieren. Da zielsprachige Fehler nicht explizit als solche in der überarbeiteten Version gekennzeichnet sind, werden die Lernenden dazu angehalten, Unterschiede zwischen beiden Texten aufzuspüren und ergründen (Adams 2003: 351). Wurden die Lernenden bereits während des Schreibprozesses auf Lücken ihrer zielsprachigen Fähigkeiten aufmerksam, lassen sich diese Lücken durch den Textvergleich ebenfalls gezielt ergründen (*noticing the gap*) (Williams 2012: 323). Studien bestätigen, dass die gesteigerte Aufmerksamkeit auf sprachliche Details im Zuge eines Textvergleichs den Ausbau zielsprachiger Kenntnisse fördern kann (vgl. Adams 2003; Swain & Lapkin 2002). Die Technik des Reformulierens kann daher als gute Möglichkeit betrachtet werden, um das Potential der kollaborative Textarbeit für den Ausbau der Fremdsprachenkenntnisse zu steigern. Im Folgenden sollen weitere Faktoren neben dem Faktor Zeit beleuchtet werden, die eine kollaborative Textarbeit maßgeblich beeinflussen.

## 2.5 Wichtige Einflussfaktoren

Zu den zentralen Einflussfaktoren zählen die Aufgabenstellung, die Gruppengröße und Gruppenkonstellation sowie das Verhältnis der Schreibenden zueinander. Diese Faktoren werden im Folgenden ausführlich dargestellt.

### 2.5.1 Die Aufgabenstellung

Bei der Aufgabenstellung kann man grundsätzlich zwei Aufgabentypen unterscheiden: Aufgabenstellungen, die auf zielsprachige Bedeutungen abzielen (*focus on meaning*), und solche, die auf grammatisch-syntaktische Formen abzielen (*focus on form*). Zur ersten Gruppe zählen beispielsweise Zusammenfassungen oder Beschreibungen. Zu den Aufgaben, die auf ein *focus on form* abzielen, zählen beispielsweise Lückentexte und Textrekonstruktionen. In der Forschung kommt die Dictagloss-Methode, auf die bereits verwiesen wurde (vgl. Kap. 2.2), besonders häufig zum Einsatz (vgl. Kuiken & Vedder 2002; Leeser 2004). Hierbei rekonstruieren die Lernenden einen gemeinsamen Text anhand ihrer Notizen, die sie sich im Zuge eines zweimaligen Hörens des Originaltextes gemacht haben. Der Originaltext und der kollaborativ gestaltete Text müssen dabei nicht hundertprozentig übereinstimmen. Die Idee dahinter ist, dass sich Lernende im Zuge der Textproduktion mit (bestimmten) grammatischen Formen des Originals auseinandersetzen (Kuiken & Vedder 2002 untersuchten etwa LREs zu Passivkonstruktionen), doch werden mitunter auch ganz andere Aspekte besprochen (Storch 2013: 53).

Um herauszufinden, welche Aufgabenstellung für welche LernerInnen am geeignetsten sind, analysieren ForscherInnen die Anzahl und Art der LREs kollaborativer Dialoge. Es zeigte sich, dass die Fremdsprachkenntnisse der Lernenden einen entscheidenden Faktor darstellte (Storch 2013: 55; Leeser 2004). Leeser hält beispielsweise fest, dass weit fortgeschrittene Lernende mehr (richtig gelöste) LREs bei der Ausführung der Dictagloss-Aktivität aufwiesen, also erfolgreicher waren als wenig fortgeschrittene LernerInnen. Diese könnten bereits Probleme damit haben, die vorgelesenen Passagen des Originaltextes zu verstehen und würden daher auch bei der Diskussion weniger beitragen. Für weniger fortgeschrittene LernerInnen eignen sich Aufgaben, bei denen Wortbedeutungen im Zentrum stehen. Storch (2013: 55) hebt hervor, dass für diese LernerInnengruppe sich Aufgabentypen wie die Jigsaw-Methode<sup>7</sup> eignen, die den Lernenden einen visuellen Input bieten und/oder den Austausch von Informationen anregen.

---

<sup>7</sup> Die Jigsaw-Methode beruht auf dem Austausch von Informationen anhand dessen ein gemeinsamer Text produziert wird. Als Beispiel könnte die Beschreibung einzelner Bilder einer Bildergeschichte angeführt werden.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die Art der Aufgabe nicht der einzige Faktor ist, der den Erfolg einer kollaborativen Schreibaktivität bestimmen kann. Auch das Sprachniveau der Lernenden gilt es bei der Auswahl einer geeigneten Aktivität zu berücksichtigen. Die Auswahl hängt aber natürlich auch von dem Lernziel ab, das die Lehrperson vor Auge hat.

## **2.5.2 Gruppengröße und Gruppenkonstellation**

Für gewöhnlich werden kollaborative Schreibaktivitäten in Partnerarbeit oder in Kleingruppen von drei oder vier Lernenden durchgeführt. Bei der Partnerarbeit haben die Schreibenden mehr Gelegenheiten sich einzubringen, wieso sie häufiger eingesetzt werden (Storch 2013: 60). Doch auch Kleingruppen haben Vorteile. Fernández Dobao (2012: 43) hält fest, dass Lernende in Kleingruppen möglicherweise mehr voneinander lernen können, da sie zusammen mehr wissen als zwei Personen. In ihrer Studie verglich sie die LREs von Zweier- und Vierergruppen und kam zu dem Schluss, dass in den Kleingruppen verhältnismäßig mehr LREs richtig gelöst wurden. Sie bemerkte jedoch, dass nicht alle GruppenteilnehmerInnen gleich viel zur Gestaltung des Textes (Jigsaw-Methode) beitrugen. Einige Lernende waren aktiver als andere. Die unterschiedlich starke Partizipation der Lernenden wird im Folgenden noch eine Rolle spielen.

In Bezug auf die Gruppenkonstellation gehen Forschende der Frage nach, wie Lernende mit unterschiedlichen guten Sprachkenntnisse am besten eingeteilt werden: Weit fortgeschrittene mit weit fortgeschrittenen, weniger fortgeschrittene mit weniger fortgeschritten, oder doch besser gemischte Zweiergruppen von weit und weniger fortgeschrittenen Lernenden?

Storch und Aldosari (2013) und Leeser (2004) befassten sich jeweils mit dieser Frage. Sie kommen in ihren Studien in weiten Teilen auf ähnliche Ergebnis: 1. Zweiergruppen, die sich aus weit fortgeschrittenen Lernenden zusammensetzten, wiesen bei der Erfüllung der Textaufgabe (ditagloss-Methode bei Leeser; Textkomposition & Jigsaw-Mehtode bei Storch & Aldosari) die meisten richtig gelösten LREs auf. 2. Zweiergruppen, die aus wenig fortgeschrittenen Lernenden bestanden, wiesen vergleichsweise wenige LREs auf, und diese betrafen zumeist die Lexik. 3. Gemischte Zweiergruppen produzierten deutlich weniger LREs als die Teams weit fortgeschrittener Lernenden. Die LernerInnen mit geringeren Sprachfähigkeiten trugen dabei vergleichsweise wenig zu den LREs bei. Leeser (2004: 73ff.) bezweifelt, dass diese Lernenden von der Teamarbeit in gemischten Zweigruppen profitieren können. Möglicherweise sind diese nicht immer für grammatische Aspekte, die ihre PartnerInnen ansprechen, bereit. Storch & Aldosari (2013: 46f.) halten hingegen fest, dass die Gruppendynamik und der Beitrag der schwächeren Lernenden in den von ihnen untersuchten gemischten Zweiergruppen recht

unterschiedlich war, von passiv-dominant bis kollaborativ. Sie legen daher nahe, auch affektive Faktoren zu berücksichtigen.

### 2.5.3 Das Verhältnis der Lernenden zueinander

Storch (2004; 2009) befasste sich im Zuge einer Langzeitstudie, die sich über ein Semester erstreckte und auch Interviews mit den Lernenden umfasste, mit dem Verhältnis, das die Lernenden im Rahmen kollaborativer Aktivitäten zueinander ausbildeten. Die Lernenden wählten ihre SchreibpartnerInnen selbst und behielten diese unabhängig von der Aufgabenstellung weitgehend bei. Storch bemerkte Unterschiede in dem Maß, in dem Lernenden zur Lösung der Aufgabe beitrugen und Kontrolle über diese übernahmen (*equality*), sowie in dem Ausmaß, in dem die Kollaboration auf Gegenseitigkeit beruhte (*mutuality*). In wie weit die Lernenden auf die Vorschläge ihrer PartnerInnen eingehen, zeigt sich etwa durch wechselseitiges Feedback. Storch entwickelte folgendes Modell, das sich aus diesen beiden Komponenten zusammensetzt (Abb. 3):

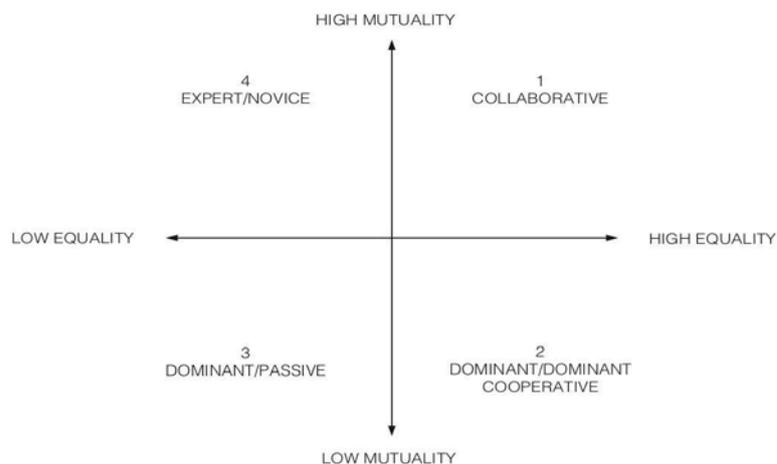


Abbildung 3: Ein Modell der Interaktion in Partnerarbeiten (Storch 2013: 62).

Storch nennt eine Zusammenarbeit kollaborativ (Quadrant 1), wenn beide Lernenden gleichermaßen zur Aufgabenerfüllung beitragen und auf die Vorschläge des/r Anderen eingehen. Sie teilen ihr Wissen miteinander und ebenso die Verantwortung für die Erfüllung der Aufgabe. Bei einer kooperativen oder dominanten/dominanten Zusammenarbeit (Quadrant 2) bringen sich zwar beide Schreibenden ein, die Zusammenarbeit ist aber durch Konflikt geprägt. Die Lernenden gehen auf die Vorschläge ihres Gegenübers nicht oder nur ungern ein. Das zeigt sich bisweilen auch im Textoutput selbst: Es werden etwa anstatt einem Satz zwei Sätze parallel angegeben, so dass genaugenommen zwei unabhängige Texte entstehen. Die Schreibenden teilen sich die Verantwortung für das Endergebnis nicht. In einer dominanten/passiven Zusammenarbeit

(Quadrant 3) übernimmt meist eine Person die Kontrolle über die Aufgabe, die andere Person trägt quantitativ wie qualitativ wenig zur Erfüllung der Aufgabe bei. Bei einer Zusammenarbeit, die an ein Experten/Novizen-Verhältnis (Quadrant 4) erinnert, lässt sich ebenfalls ein Missverhältnis bei der Kontrolle über die Aufgabe und deren Erfüllung feststellen. Doch unterstützt die dominantere Person hierbei die schwächere Person. Sie fungiert als TutorIn und ermuntert die andere Person, sich ebenfalls einzubringen. Die Zusammenarbeit der Schreibenden ist konstruktiv.

Als Faktoren, die die Art der Zusammenarbeit mitbestimmen, werden oft folgende Aspekte angegeben: Persönlichkeit, kulturelle Unterschiede, unterschiedlich ausgeprägte Fremdsprachenkenntnisse und die Atmosphäre im Unterricht, welche auch durch den Unterrichtsstil der Lehrperson bedingt wird (Storch 2013: 68f.). Storchs Interviews (2004, 2009) ergaben folgendes Ergebnis: Paare mit recht unterschiedlich ausgeprägten Fremdsprachenkenntnissen neigen eher dazu, eine dominante/passive Zusammenarbeit einzugehen, bei der die schwächere Person die passive Rolle übernimmt. Paare mit einem vergleichbaren Fremdsprachenniveau zeigen hingegen eher kollaborative Formen der Zusammenarbeit oder agieren als Experten und Novizen. Jedoch ist hierbei der Schein wichtiger als der tatsächliche Kenntnisstand: Tritt ein/e Lernende/r sehr selbstbewusst auf, kann er/sie von ihrem/seinem Gegenüber als kompetenter eingeschätzt werden als er/sie ist, was sich auf die Art der Zusammenarbeit auswirkt.

Ein weiterer Faktor, der die Zusammenarbeit der Lernenden bestimmt ist deren persönliche Einstellung zur Aufgabe und zu Partner- und Gruppenarbeiten. Nicht immer verfolgen alle SchreibpartnerInnen dieselben Ziele bei der Erfüllung der Aufgabe. Storch bemerkte, dass Paare, die eine kollaborative Zusammenarbeit eingehen oder als Novizen und Experten fungieren, eine positive Einstellung zum Kollaborativen Schreiben hatten und die Vorschläge ihrer PartnerInnen zu schätzen wussten. Sie bewiesen durch den Gebrauch der Pronomen »wir« und »unser/e«, dass sie sich die Verantwortung für die Texte teilten. Schreibende, die ein dominantes/dominantes oder dominantes/passives Verhältnis eingingen, sahen die kollaborative Textarbeit eher kritisch und gaben an, Einzelarbeit der Partnerarbeit vorzuziehen. Auch sprachen sie eher von sich selbst als von »uns«. Dominante Lernende konzentrierten sich oftmals auf die Erfüllung der Aufgabe und der Demonstration ihres Wissens. Voneinander zu lernen war ihnen weniger wichtig (Storch 2013: 70).

Abschließend lässt sich festhalten, dass durch die Analyse von LREs und Interviews eine Menge unterschiedlicher Faktoren ausgemacht werden konnte, welche die Art und das Ergebnis einer Zusammenarbeit beeinflussen. Als zentraler Faktor konnte das Fremdsprachenniveau der

Lernenden bestimmt werden. Je nach Fremdsprachenniveau eignen sich unterschiedliche Aufgabentypen. Das Fremdsprachenniveau spielt aber auch eine entscheidende Rolle bei der Partnerarbeit. Die Zusammenarbeit in Gruppen mit recht unterschiedlichen Fremdsprachenniveaus kann recht unterschiedlich ausfallen. Die Gestaltung der Zusammenarbeit hängt auch von der Einstellung der Lernenden gegenüber der Aufgabe selbst und ihrer Bewertung von Partner- und Gruppenarbeiten ab. Einige ziehen es vor, alleine zu arbeiten und möchten im Zuge der Aufgabe lieber ihr eigenes Wissen demonstrieren als die Aktivität zu nutzen, um voneinander zu lernen. Andere wiederum nutzen die Vorteile, die Kollaboratives Schreiben ihnen bietet, und teilen sowohl ihr Wissen als auch die Verantwortung für den Text.

Im Zuge dieses Kapitels wurden auf Studien von Kuiken & Vedder (2002), Leeser (2004), Storch (2009) und Storch & Aldosari (2013) verwiesen, die sich mit Einflussfaktoren des Kollaborativen Schreibens befassen. Im Folgenden sollen weitere Studien vorgestellt werden, die den aktuellen Forschungsstand maßgeblich prägen. Die Auswahl der dargestellten Literatur findet in Abstimmung an den Forschungsschwerpunkt dieser Arbeit statt: Die Implementierung kollaborativer Schreibaktivitäten in einer Langzeitstudie, der Vergleich von Prätest- und Posttesttexten, sowie die Bewertung der Schreibaktivitäten aus Sicht der Lernenden, und insbesondere die Gestaltung des Schreibprozesses in Hinblick auf die Rolle des/r Schreibenden und den Einsatz von Erst- und Zielsprache.

## 2.6 Forschungsüberblick

Der Forschungsbereich des kollaborativen Schreibens im Fremdsprachenunterricht ist noch recht jung. Doch wird seit einigen Jahren immer mehr in verschiedene Richtungen geforscht. Zu den Aspekten, die besonders häufig untersucht werden, zählen: 1. verschiedene Aufgabentypen (Alegria de la Colina & Garcia Mayo 2007), 2. das kollaborative Schreiben in Partner- oder Gruppenarbeit gegenüber individuell verfasster Texte (Wigglesworth & Storch 2009; Fernández Dobao & Blum 2013), sowie 3. die Auswirkungen von unterschiedlich gestaltetem Feedback auf weitere kollaborative Schreibaktivitäten (Storch & Wigglesworth 2010). Auch der Einsatz neuer Medien wie google docs (Kessler et al. 2012) und wikis (Whitney & Smallbone 2011) wird in jüngster Zeit unter dem Schlagwort Web 2.0 untersucht. Wikis erwiesen sich als besonders populär, da sie jedem/r TeilnehmerIn die Möglichkeit bieten, den Inhalt einer Wiki-Seite zu verändern und weitere Seiten hinzuzufügen<sup>8</sup>. Ein Blog hat hingegen eine starke individuelle Stimme und bietet

---

<sup>8</sup>Es gibt einige Internetseiten, die kostenlose wikis anbieten (z.B. Wikispaces Classroom). Das Goethe Institut bietet ein kostenlos nutzbares Etherpad mit Chatfunktion an (siehe Internetquellen).

den Teilnehmenden nur eine Kommentarfunktion (Storch 2013: 123).

Im Folgenden sollen jedoch andere Aspekte im Mittelpunkt stehen, die für die vorliegende Arbeit von Bedeutung sind: Die Rolle der/s Schreibenden, der Einsatz der Erstsprache im Zuge des Schreibprozesses, die Bewertung kollaborativer Schreibaktivitäten durch die Lernenden selbst sowie grundlegende Forschungsergebnisse zum Nutzen dieser Schreibaktivitäten in Hinblick auf Wortschatzerwerb, grammatikalische Korrektheit und Textorganisation.

## **2.6.1 Die Rolle der/s Schreibenden**

Beim kollaborativen Schreiben wird ein gemeinsamer Text verfasst. Diese Entscheidung, wer schreiben soll, ist demnach ein immanenter Bestandteil kollaborativer Schreibaktivitäten. In der Regel dürfte die Aufgabe des Niederschreibens von einer Person übernommen werden. Wird die Rolle des/r Schreibenden nicht explizit von außen zugewiesen – was theoretisch möglich wäre, aber im Sinne der LernerInnenautonomie nicht anzuraten ist – muss zu Beginn der Aktivität gruppenintern eigenständig ein/e Schreiber/in ermittelt werden.

Diese Funktionszuschreibung ist eine seltene fixe Komponente des Kollaborativen Schreibens, wenn man bedenkt, dass die Grenzen zwischen NovizInnen und ExpertInnen während des Schreibprozesses fließend sind. Obgleich man davon ausgehen kann, dass der Prozess des Niederschreibens Kapazitäten bindet (Portmann 1991: 283) und Konzentration erfordert, stellt die Übernahme dieser Rolle kein Hindernis für ein aktives Mitgestalten des Textes dar. Ein/e Schreiber/in, die/der sich dem bloßen Niederschreiben des Textes, den man ihr/ihm diktiert, widmet, wäre wenig kollaborativ.

Die Rolle des/der Schreibenden ist von zentraler Bedeutung für den Schreibprozess. Ohne den oder die Schreibende kann das gewünschte Endprodukt, der geschriebene Text, nicht entstehen. Durch das Niederschreiben können Fragen nach der Orthographie oder Interpunktion laut werden. Auch kann sich durch das Niederschreiben der Blick auf potentielle LeserInnen schärfen (Faistauer 2000: 152). Es ist daher davon auszugehen, dass die/der SchreiberIn einen bedeutenden Einfluss auf die Textformulierung hat.

Umso erstaunlicher ist, dass der/die SchreiberIn im Forschungsbereich des Kollaborativen Schreibens im Fremdsprachenunterricht bisher kaum Aufmerksamkeit erfahren hat. Weder im deutschsprachigen Raum, noch auf internationaler Ebene beschäftigten sich ForscherInnen bisher explizit mit der Rolle der/s Schreibenden in kollaborativen Schreibprozessen<sup>9</sup>. Faistauer, die im

---

<sup>9</sup> Eine Ausnahme stellt die Arbeit einer ehemaligen DaF/Z-Studentin der Universität Wien dar. Diese befasste sich im Zuge ihrer Masterarbeit explizit mit der Rolle der Schreibenden in kollaborativen Schreibaktivitäten (Eder 2013).

Bereich der kollaborativen Textgestaltung multikultureller Gruppen forschte (1995), erläutert in späteren Werken (1997; 2000) einzelne Aspekte, die ihren Erfahrungen nach die Rolle der/s Schreibenden ausmachen. Zum Mitwirken des/der Schreibenden am Schreib- und Formulierungsprozess hält sie fest, dass sich Schreibende im Allgemeinen verstärkt zu Formulierungen äußern – und diese hierdurch in gewisser Weise auch bestimmen – und vergleichsweise wenig zum Inhalt beisteuern. SchreiberInnen sorgten eher für eine Systematisierung des Textes (Faistauer 2000: 152). Auch kommt den Schreibenden eine wichtige Rolle bei der Revision zu. Hierbei wird das bereits Niedergeschriebene wiederholt und überprüft. Man vergewissert sich über das bereits Formulierte, schreibt gegebenenfalls Textabschnitte um, überarbeitet den Text, korrigiert Ausdrücke oder ergänzt etwas. An der Revision können sich alle Gruppenmitglieder gleichermaßen beteiligen. Geübte SchreiberInnen würden jedoch mehr revidieren als weniger geübte. Einige Lernende verzichten ganz auf eine Revision (Faistauer 1997: 136 f.). Faistauer bemerkte zudem, dass der Text nach Fertigstellung in der Regel von der Schreiberin oder dem Schreiber der Gruppe vorgelesen wurde (ebd.).

Des Weiteren hält Faistauer in Bezug auf die Gruppendynamik fest, dass Schreibende sowohl eine dominante, als auch eine untergeordnete Rolle im Schreibprozess einnehmen können. Welche Rolle sie einnehmen, lässt sich jedoch nicht vorhersagen. Ob er/sie dominanter auftritt oder eine eher untergeordnete Rolle einnimmt, hänge vielmehr von der Persönlichkeit des/der Schreibenden ab und von dessen/deren Stellung innerhalb der Gruppe, wie Faistauer (2000: 152) bemerkt.

Die Rolle der/s Schreibenden bietet demnach eine Reihe von Möglichkeiten, sich in die Gruppenarbeit einzubringen. Obgleich der Text allen Beteiligten gleichermaßen zu eigen ist (vgl. Kap. 2.2), möchte man meinen, dass den Schreibenden durch das Verschriftlichen des Textes doch eine besondere Verantwortung zukommt. Sie müssen beispielsweise auf ihre Schrift achten, um den Text in eine leserliche Form zu bringen. Und auch wenn sie sich grundsätzlich Hilfestellungen zu orthographischen Aspekten von ihren Gruppenmitgliedern erhoffen können, so sind sie es doch, die die gewählten Formulierungen form- und orthographiegerecht zu Papier bringen. Im Zuge der vorliegenden Arbeit soll die Rolle der Schreibenden aus Sicht der Lernenden untersucht werden. Wird das Niederschreiben als Last oder Chance verstanden? Wie einigen sich die Lernenden darauf, wer schreiben wird? Diesen Fragen soll im Praxisteil nachgegangen werden.

---

Eder führte Interviews mit Schreibenden durch und ermittelte Vor- und Nachteile dieser Rolle sowie die Hintergründe für die meist selbstgewählte Übernahme dieser Aufgabe.

## 2.6.2 Der Gebrauch von Ziel- und Erstsprachen

Wie bereits im Kapitel 2.3.2 erwähnt wurde, müssen gruppeninterne Diskussionen zu zielsprachigen Formulierungen im Zuge einer kollaborativen zielsprachigen Textproduktion nicht ausschließlich in der Zielsprache stattfinden. Auch Erstsprachen oder eine etwaige *Lingua franca* können in kollaborativen Dialogen eingesetzt werden. Ein gutes Beispiel hierfür liefert Swain (2000), die im Zuge einer Forschung die Sprachverwendung zweier Probandinnen mit Erstsprache Englisch unter die Lupe nimmt. Die Frauen widmeten sich im Zuge eines kollaborativen Dialogs einer Schreibaufgabe in ihrer Zielsprache Französisch. Swain bemerkt, dass die beiden Englisch verwenden, um ihre anfänglichen Überlegungen zur korrekten Formulierung einer französischen Textpassage zur gemeinsamen Betrachtung in den Raum zu stellen. Als die Gestaltung der zielsprachigen Formulierung voranschreitet, neigen sie dazu, weitere Vorschläge auch in der Zielsprache Französisch zu kommentieren (Swain 2000: 104). Auch Storch führt in ihrem Buch »Collaborative Writing in L2 Classrooms« (2013) ebenso wie Donato (1994) und einige Beispiele kollaborativer Dialoge an, die auf ähnliche Weise mehrsprachig gestaltet sind.

Man kann also davon ausgehen, dass Lernende ihr sprachliches Repertoire zum Erfüllen der Aufgabe voll ausschöpfen und dass hierbei auch weitere Sprachen neben der Zielsprache zum Einsatz kommen können. Der Einsatz einer Erstsprache ist weder ungewöhnlich noch stellt er generell ein Hemmnis für die zielsprachige Textarbeit dar.

Nichtsdestotrotz gibt es Vorbehalte gegenüber Gruppenarbeiten, was den übermäßigen Einsatz von anderen Sprachen als der Zielsprache anbelangt. Vor allem in Fremdsprachenkursen, in denen sich die Lernenden eine gemeinsame Erstsprache teilen, äußern Lehrkräfte Bedenken über ein unausgewogenes Verhältnis von Ziel- und Erstsprachen. Doch auch manche Lernende sträuben sich gegen den Einsatz der Erstsprache in zielsprachigen Lernkontexten (vgl. Storch & Wigglesworth 2003). Andere wiederum geben an, dass es ihnen unangenehm und peinlich ist, sich in einer künstlichen Situation wie der Gruppenarbeit im Fremdsprachenunterricht einer anderen Sprache zu bedienen als der gemeinsamen Erstsprache, um sich mit Kolleginnen und Kollegen auszutauschen (vgl. Kang 2005: 284). Möglicherweise bleiben Lernende aber auch bei ihrer Erstsprache, da ihre zielsprachigen Kompetenzen in manchen Situationen schlicht nicht ausreichen, um ein Problem in einer gemessenen Weise zu schildern oder zu lösen (vgl. Poh Lin & Maarof 2013: 603). Gründe für ein (kurzzeitiges) Zurückgreifen auf die Erstsprache zur Erfüllung kollaborativ gestalteter Aktivitäten gibt es viele. Der Einsatz der Erstsprache kann etwa dazu dienen, ein gemeinsames Verständnis der Aufgabenstellung und deren Erfüllung zu sichern oder zielsprachige Formulierungen gegeneinander abzuwägen. Rege Diskussionen in der

Erstsprache können sogar ein Hinweis dafür sein, dass die Lernenden in hohem Maße in die vorliegende Problemlösungsaktivität vertieft sind (Storch 2013: 100 ff.).

Abschließend lässt sich somit festhalten, dass man als Lehrkraft eine kollaborativ gestaltete Aktivität nicht im Vorneherein als gescheitert betrachten sollte, wenn im Zuge der Aufgabenbearbeitung ab und an auf die Erstsprache oder eine *Lingua franca* zurückgegriffen wird. Aus Perspektive soziokognitiver Theorien lässt sich hierzu festhalten, dass Sprache an sich ein wichtiges Werkzeug für die kognitive Entwicklung ist, unabhängig davon, um welche Sprache es sich handelt. Eine zielgerichtete Diskussion in der Erstsprache zu zielsprachigen Belangen ist demnach unproblematisch. Erhebungen aus der Praxis zeigen zudem, dass Erstsprachen zumeist nicht übermäßig zum Einsatz kommen (vgl. Shehadeh 2011; Storch & Aldosari 2010). Im Praxisteil dieser Arbeit soll ebenfalls auf das Verhältnis von Erst- und Zielsprache im Zuge von kollaborativen Schreibaktivität eingegangen werden und erhoben werden, für welche Aspekte Erst- und Zielsprache zum Einsatz kommen.

### **2.6.3 Die Bewertung der Schreibaktivitäten durch Lernende**

Kollaborative Schreibaktivitäten in einer Zweit- oder Fremdsprache wurden bisher nur vereinzelt aus der Perspektive der Lernenden untersucht. Fünf dieser Studien sollen kurz vorgestellt werden. Es handelt sich hierbei um zwei Querschnittsstudien von Poh Lin und Maarof (2013) und Dobao Fernández und Blum (2013) und zwei Langzeitstudien von Storch (2004) und Shehadeh (2011).

Poh Lin und Maarof (2013) untersuchten, wie 30 Studierende, die Englisch als Fremdsprache lernen, das Kollaborative Schreiben zweier Textzusammenfassungen in Dreiergruppen einschätzen. Sie setzten zu diesem Zweck einen skalierten Fragebogen ein und führten Interviews mit zehn zufällig ausgewählten Studierenden durch. Es zeigte sich hierbei, dass der übermäßige Einsatz der gemeinsamen Erstsprache Chinesisch teilweise als problematisch erachtet wurde, jedoch durch unzureichende Kenntnisse der Zielsprache gerechtfertigt wurde. Vereinzelt gaben Studierende auch an, dass sie abweichende Meinungen in Gruppendiskussionen nur ungern teilten, da sie ihre SchreibpartnerInnen nicht kränken wollten. Trotz dieser Probleme, die manche Studierende während des Schreibprozesses hatten, wurde das Kollaborative Schreiben generell als sehr gewinnbringend beschrieben. Die Mehrheit der Studierenden hatte das Gefühl, durch das gemeinsame Generieren von Ideen, der Diskussion sprachlicher Belange (→ *linguaging*) oder durch Hilfestellungen und Korrekturen von Seiten der übrigen Gruppenmitglieder (→ *scaffolding*), persönlich von den Schreibaktivitäten profitiert zu haben. Einige gaben an, selbstbewusster beim Schreiben in der Zielsprache geworden zu sein. Auch von einem resultierenden breiteren

Wortschatzspektrum war die Rede, ebenso wie von einer gefühlten höheren Korrektheit, was Inhalt und Grammatik anbelangt.

Dobao Fernández und Blum (2013) untersuchten die Bewertungen einer kollaborativen Schreibaktivität von Lernenden, die Spanisch als Fremdsprache lernen und die Aktivität entweder in Partnerarbeit oder in Vierergruppen durchführten. Die Erhebung wurde mittels Fragebogen durchgeführt, welcher aus geschlossenen und offenen Fragen bestand. Es zeigte sich, dass Lernende, die in Partnerarbeit arbeiteten, diese Form präferierten, während Lernende, die in Vierergruppen arbeiteten, die Arbeit in Gruppen vorzogen. Wie in anderen Studien auch (vgl. Roskams 1999, Storch 2004; Shehadeh 2011) gaben Lernende nur vereinzelt an, individuelle Textarbeit der Partner- oder Gruppenarbeit vorzuziehen. In beiden Lernendengruppen dominierte die Ansicht, dass die Kollaboration mit PartnerInnen bestimmte Vorteile gegenüber der individuellen Textproduktion mit sich bringe. Positive Effekte wurden vor allem für das verwendete Vokabular beschrieben. Auch positive Effekte für grammatische Strukturen wurden häufig genannt. Lernende, die diese Effekte nicht erkannten, gaben hingegen an, dass sie nicht ausreichend von ihren SchreibpartnerInnen profitieren konnten, da diese ähnlich ausgeprägte zielsprachige Kompetenzen wie sie selbst besaßen. Nur vereinzelt gaben Lernende an, dass sie alleine grammatisch korrektere Texte verfasst hätten. Sie erklärten dies damit, dass sie im Zuge der kollaborativen Textarbeit zwar auf Fehler ihrer SchreibpartnerInnen aufmerksam wurden, sich aber nicht wohl damit fühlten, ihre KollegInnen auf deren Fehler hinzuweisen. Ähnlich wie in den Studien von Shehadeh (2011) und Poh Lin und Maarof (2013) wurde zudem der Spaßfaktor bei der kollaborativen Textarbeit hervorgehoben. Ein wichtiger Faktor stellte hierbei das Zusammentragen vielzähliger Ideen dar, welches es den Schreibenden ermöglichte, kreativ zu sein. Die gruppeninterne Organisation dieser Ideen wurde jedoch auch als Problem betrachtet. Es ist daher nicht verwunderlich, dass nur wenige Lernende angaben, dass die kollaborative Arbeit ihnen dabei half, den Textinhalt in eine bessere Form zu bringen, als es ihnen alleine möglich gewesen wäre.

Shehadeh (2011) untersuchten in einer Langzeitstudie ebenfalls die Bewertung kollaborativer Schreibaktivitäten durch Lernenden der Fremdsprache Englisch. Storch (2004) forschte im Bereich Englisch als Zweitsprache.

Die Studie von Storch (2004) wurde im vorherigen Kapitel bereits vorgestellt. Sie basiert auf der Arbeit mit 33 Lernenden von Englisch als Zweitsprache. Die StudentInnen gaben zu Beginn der Untersuchung in einer Fragebogenerhebung ebenfalls an, ob sie Gruppenarbeit, Partnerarbeit oder Einzelarbeit bevorzugten. Im Verlauf des Semesters absolvierten die Studierenden in drei

Durchgängen drei verschiedene kollaborative Aufgabentypen (Textrekonstruktion, Aufsatz, Textbearbeitung) in einem wöchentlichen Abstand je dreimal: zweimal in Partnerarbeit mit der/dem selbstgewählten PartnerIn und das dritte Mal in Einzelarbeit. Im Anschluss an jeden der drei Durchgänge erfolgte ein individuelles Interview, in dem sich Lernende zu ihren persönlichen Zielen bei der Aufgabenerfüllung und der Wahrnehmung ihrer Rolle in der Partnerarbeit äußerten. Auf diese Weise konnte Storch ermitteln, welche Paare ein kollaboratives Verhältnis eingingen, welche wie Novizen und Experten agierten und wer dominant oder passiv agierte (vgl. Kap. 2.5.3). Es zeigte sich auch hier, dass die Mehrheit der Lernenden Gruppen- oder Partnerarbeit der Einzelarbeit vorzogen. Bisweilen konnten mit steigender Erfahrung im kollaborativen Schreiben trotz anfänglicher Skepsis Vorteile einer kollaborativen Aufgabenbearbeitung wie gegenseitige Hilfestellungen und Korrekturen ausgemacht werden.

Shehadeh (2011) forschte im Bereich von Englisch als Fremdsprache. Er untersuchte neun Schreibpaare, die im Zuge eines 16-wöchigen Semesters an der Universität regelmäßige kollaborative Schreibaktivitäten durchführten. Die gemeinsame Erstsprache der Lernenden war Arabisch. Zu Semesterbeginn und -ende wurde je ein Text kollaborativ verfasst. Die Texte wurden mithilfe eines holistischen Rasters bewertet. Shehadeh untersuchte die Texte hinsichtlich des Inhalts, der Textorganisation, der grammatischen Korrektheit, des eingesetzten Vokabulars und Interpunktion und der Orthographie. Im Semesterverlauf konnten Verbesserungen in den Bereichen Inhalt, Textorganisation und Vokabular nachgewiesen werden. Keine statistisch signifikanten Verbesserungen wurden im Bereich Grammatik nachgewiesen, obgleich viele Lernende eine Verbesserung in diesem Bereich wahrnahmen. Shehadeh führte diesen Gegensatz auf das relativ niedrige Englischniveau der Lernenden zurück, das sie daran hinderte, auch im Bereich Grammatik umfassend voneinander zu profitieren. Shehadeh setzte in Anschluss an die Posttesttexterhebung einen Fragebogen mit offenen Fragen ein, um die Sichtweise der Lernenden auf die kollaborativen Schreibaktivitäten zu untersuchen. Die Lernenden wurden während des Semesters dazu angehalten, ihre SchreibpartnerInnen zu tauschen, so dass jede/r zumindest drei verschiedenen PartnerInnen vorweisen konnte. Dieser Tausch wurde von den Lernenden als förderlich für eine gute Klassenatmosphäre wahrgenommen. Einzelne Lernende bevorzugten jedoch eine fortwährende Zusammenarbeit mit nur ein oder zwei PartnerInnen, an die sie gewöhnt waren. Das kollaborative Schreiben wurde ähnlich positiv aufgenommen, wie in den übrigen erwähnten Studien. Lernende gaben zu Semesterende an, in Bezug auf Wortschatz und Grammatik viel voneinander profitiert zu haben, nun selbstbewusster zu schreiben und in der Zielsprache zu sprechen. Im Verlauf des Semesters hatten sie sich immer aktiver in den Schreibprozess

eingebraucht, der Austausch von Ideen und der Einsatz der Zielsprache fiel ihnen leichter und sie hatten Spaß an den Schreibaufgaben.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Lernende Gruppen- und Partnerarbeiten im Allgemeinen und dem Kollaborativen Schreiben im Besonderen zumeist sehr positiv gegenüberstehen. Die Angaben, die Lernende hinsichtlich des Ablaufs kollaborativer Schreibaktivitäten und des resultierenden Lernpotentials (in Bezug auf Vokabular und Grammatik) machen, decken sich mit den Annahmen (sozio-)kognitiver Theorien zum *negotiating for meaning*, *languaging*, und *collective scaffolding*. Für Lernende stehen zudem der Spaßfaktor und Kreativität beim Schreiben im Mittelpunkt der kollaborativen Schreiarbeit.

Basierend auf den vorgestellten Forschungsergebnissen soll im Folgenden das eigene Forschungsdesign geschildert werden. Das Forschungsprojekt, das in dieser Arbeit vorgestellt wird, zielt auf die Wahrnehmung und Gestaltung kollaborativer Schreibaktivitäten durch DaF-Lernende aus Bosnien und Herzegowina ab. Es handelt sich um eine Langzeitstudie.

## **3 Methodisches Vorgehen**

### **3.1 Forschungsdesign**

#### **3.1.1 Beschreibung des Forschungsprozesses**

Die vorliegende Langzeitstudie befasst sich aus einer emischen Perspektive mit persönlichen Einschätzungen von Studierenden. Ihre persönlichen Wahrnehmungen stehen im Zentrum der Untersuchung. Obgleich ein Fragebogen als Erhebungsinstrument gewählt wurde, handelt es sich in erster Linie um eine Studie im qualitativen Paradigma. Der eingesetzte Fragebogen umfasste ausschließlich offene Fragen und sollte den Studierenden genügend Raum bieten, ihre Wahrnehmung zu gefragten Sachverhalten zum Ausdruck zu bringen. Neben dem Fragebogen wurden in einem vorexperimentellen Design weitere, quantitative Daten erhoben (vgl. Kap. 3.2.2). Es handelt sich hierbei um Texte, die die Studierenden an zwei Terminen in Partnerarbeit bzw. in einer Kleingruppe von drei Personen verfassten. Die Texte des ersten Termines lassen sich als Prätest-Texte bezeichnen, die Texte des zweiten Termines als Posttest-Texte. Sie wurden jeweils mittels der gängigen CAF-Messung (vgl. Kap. 3.4.1) und einem eigens erarbeiteten analytischen Raster (vgl. Kap. 3.4.2) ausgewertet. Die quantitative CAF-Messung wurde hierbei durch ein analytisches Raster ergänzt, mittels dem die Texte unter qualitativen Gesichtspunkten bewertet wurden. Wie im vorherigen Kapitel (Kap. 2.6) deutlich wurde, basiert ein Teil der Forschungsfragen auf Hypothesen, die auf angeführten Forschungsergebnissen beruhen. Der Teil der Forschungsfragen, der sich der Gestaltung der kollaborativen Schreibaktivitäten im Semesterverlauf widmet, ist jedoch recht generell gehalten und hypothesengenerierend ausgerichtet. Die Forschungsergebnisse sind in jenem Bereich offen. Aus diesem Grund erscheint eine detaillierte Analyse des Forschungsgegenstands mit einem überschaubaren, exemplarischen Sample adäquat für das Forschungsprojekt.

Der Forschungsprozess umfasste insgesamt vier Phasen, die Vorbereitungsphase sowie die drei Hauptphasen der Datenerhebung, Datenaufbereitung und Datenanalyse (Abb 4.). Auf die vier Phasen soll im Folgenden näher eingegangen werden. Da es sich bei der vorliegenden Arbeit um eine Langzeitstudie handelt, ist das Schaubild jedoch nicht als zeitlich lineare Abfolge zu verstehen. Einige Elemente der Vorbereitungsphase, wie die Pilotierung des Fragebogens, fielen zeitlich mit der Erhebungsphase zusammen. Auch die kontinuierliche Ausarbeitung des Forschungsberichts, der vorliegenden Masterarbeit, kann als wichtiges Instrument der Forschungsentwicklung keiner Phase eindeutig zugeordnet werden.

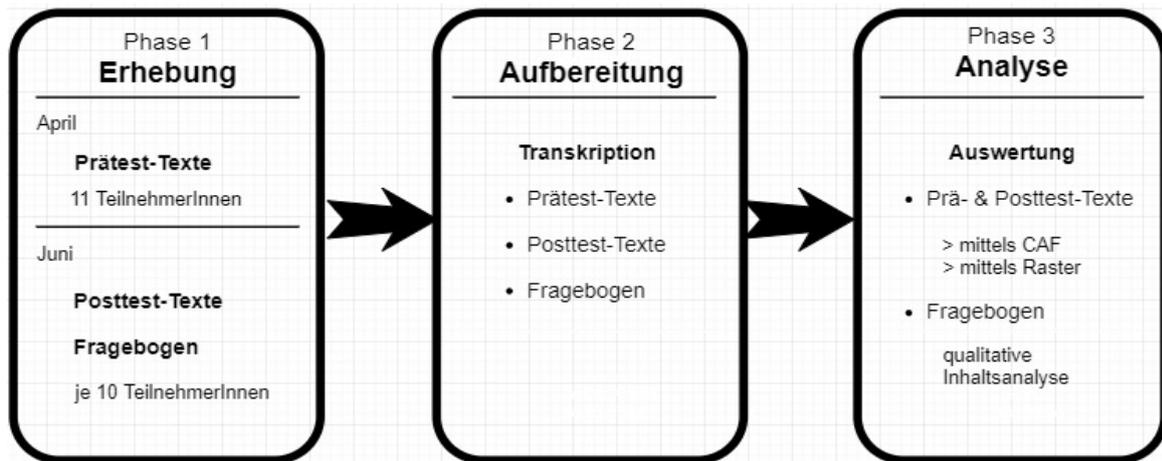


Abbildung 4: Makrostruktur des Forschungsprozesses.

In der Vorbereitungsphase lag der Fokus zunächst auf der Einarbeitung in theoretische Inhalte und der Entwicklung der Forschungsfragen. Die Aneignung methodischer Inhalte und die Entwicklung eines passenden Forschungsdesigns verliefen in Abstimmung auf das vorliegende Sample (elf Studierende) und die gegebenen Rahmenbedingungen. Es galt ein Forschungsdesign zu erarbeiten und eine angemessene Datenerhebung zu konzipieren, die sich in den Universitätsalltag eingliedern und umsetzen ließen. Auch ethische Überlegungen wurden berücksichtigt (vgl. Kap. 3.1.3). In die Vorbereitungsphase fällt zudem die Ausarbeitung geeigneter Aufgabenstellungen für die Prä- und Posttest-Texterhebung, die Ausarbeitung eines adäquaten Rasters zur Bewertung der erhobenen Texte, die Ausarbeitung, Pilotierung und Nachbesserung des Fragebogens, sowie die Einbindung der ProbandInnen in den Forschungsprozess. Die Studierenden wurden mündlich wie schriftlich über die Forschungsabsicht informiert. Durch die Unterzeichnung einer Einverständniserklärung (Anhang B2) wurde ihr Wille zur Teilnahme an der Studie schriftlich festgehalten.

Die erste Datenerhebung der Prätest-Texte (Phase 1) fand im April statt. Hierbei nahmen elf ProbandInnen teil. Die Zahl der ProbandInnen verringerte sich bei der abschließenden Erhebung der Posttest-Texte und des nachfolgenden Fragebogens im Juni auf zehn ProbandInnen, da eine Studentin, die vorab an der Pilotierung des Fragebogens teilnahm, an der weiteren Erhebung nicht mehr teilnahm (vgl. Kap. 3.2.3). Alle Erhebungen fanden während des Unterrichts in einem Seminarraum der Universität statt. Für die beiden Schreibaufgaben wurden jeweils 40 Minuten veranschlagt, für die Fragebogenerhebung 30 Minuten.

In Anschluss an die Datenerhebung wurden die gesammelten Daten umgehend pseudonymisiert und im Zuge der Datenaufbereitung (Phase 2) transkribiert (vgl. Kap. 3.3). Die Daten des Pilotierungsfragebogens wurde vom Bosnisch/Kroatisch/Serbischen ins Deutsche übersetzt, um

ihn der Forschergemeinde zugänglich zu machen.

Die Bewertung der Texte in Phase 3 wurde zudem auch mittels CAF-Analyse vollzogen, um im Zuge der angestrebten Methodentriangulation aussagekräftigere Ergebnisse zu erzielen. Die Daten aus dem Fragebogen wurden in Anlehnung an die *qualitative Inhaltsanalyse*, welche etwa bei Leitfadeninterviews häufig zum Einsatz kommt (vgl. Kuckartz 2014), analysiert. Hierzu wurden die Daten anhand eines induktiv wie deduktiv gestalteten Leitfadens miteinander in Beziehung gebracht und auf diese Weise systematisch analysiert.

### **3.1.2 Gütekriterien**

Die Einhaltung von Gütekriterien ermöglicht es eine wissenschaftliche Untersuchung durchzuführen, die fachspezifischen Ansprüchen und Zielsetzungen genügt. Durch die Berücksichtigung der Kriterien kann im Zuge des Forschungsprozesses ermittelt werden, ob und in welchem Maße den gewonnenen Erkenntnissen ein Geltungsanspruch zukommt (Schmelter 2014: 33). Einen vorformulierten Katalog zu berücksichtigender Qualitätskriterien gibt es allerdings nicht. Gütekriterien sind abstrakt gehaltene, normative Konstrukte, die im Rahmen konkreter Forschungsvorhaben individuell angepasst werden müssen. Dies gilt insbesondere für qualitative Forschungsvorhaben (Schmelter 2014: 33; Steinke 2017: 324). Dennoch können übergreifende Kriterien ausgemacht werden, die der *scientific community* eine Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses ermöglichen. Transparenz kann als zentrales Gütekriterium wissenschaftlicher Forschung verstanden werden, da nur eine detaillierte, nachvollziehbare Darstellung des gesamten Forschungsprozesses es anderen ForscherInnen ermöglicht, an die beschriebenen forschungspraktischen Erfahrungen anzuknüpfen (Schmelter 2014: 36). Die Präsentation eindeutiger Forschungsergebnisse macht demnach noch keine gute wissenschaftliche Praxis aus.

Da sich das Forschungsprojekt sowohl auf qualitative (Fragebogenanalyse) als auch auf quantitative Ansätze und Verfahren (vorexperimentelles Design der Texterhebung; Textanalyse) stützt (vgl. Kap. 3.1.1), sollen spezifische Gütekriterien beider Paradigmen erläutert werden. Zunächst werden ausgehend von dem Kriterium der Transparenz, relevante Gütekriterien qualitativer Forschung beschrieben.

#### **Gütekriterien qualitativer Forschungsansätze**

Da qualitativ gewonnene Daten nicht reproduzierbar sind, ist es für Forschungsvorhaben im qualitativen Paradigma besonders wichtig, den Prozess der Erkenntnisgewinnung greifbar zu

machen. Dies betrifft alle Vorannahmen, Arbeitsschritte und Entscheidungen, die im Forschungsverlauf getroffen werden. Auftretende Schwierigkeiten sind ebenso wie resultierende Erkenntnisse detailliert und begründet darzustellen (Steinke 2017:324f.). Auch sollen sämtliche verwendete Materialien und erhobene Daten im Anhang einsehbar sein, mit Ausnahme solcher Daten, die den zugrundeliegenden ethischen Standards nicht entsprechen (vgl. Kap. 3.1.3). In der vorliegenden Arbeit wurde in diesem Sinne darauf geachtet, die Relevanz der Forschung (Kapitel 1) sowie das eigene Gegenstandsverständnis umfassend darzulegen und auf bestehende Forschung Bezug zu nehmen (Kap. 2). Die Auswahl eingesetzter Methoden soll im Folgenden eingehend begründet werden (Kap. 3.2) und ethische Überlegungen erläutert werden (Kap. 3.1.3).

Des Weiteren sollen weitere Gütekriterien berücksichtigt werden, die sich aus dem explorativen Charakter des qualitativen Forschungsansatzes ergeben. Es handelt sich hierbei um die von Schmelter beschriebenen vier Grundprinzipien der Kommunikativität, Reflexivität, Offenheit und Flexibilität (Schmelter 2014: 42).

Die Prinzipien der Kommunikativität und Reflexivität sind entscheidend, da qualitative Forschung eingebettet in einem bestimmten sozialen Umfeld erfolgt. Unter Berücksichtigung ihrer kontextuellen Einbettung werden Untersuchungsgegenstände aus der Perspektive der Untersuchungsteilnehmenden heraus ergründet (Riemer 2014: 21; Schmelter 2014: 41). Es gilt dabei abzuschätzen, wie die Kommunikation bei einem solchen Forschungsvorhaben gestaltet werden soll, ob beispielsweise die Befragung der StudienteilnehmerInnen monologisch oder dialogisch erfolgen soll (vgl. Kap. 3.2.4). Der Umstand, dass Forschende ebenso Bestandteil der Forschung sind, wie die ProbandInnen selbst, erfordert zudem ein hohes Maß an Reflexivität. Es gilt die Nähe zu den Untersuchungsteilnehmenden sowie das eigene Handeln im Untersuchungsverlauf immer wieder zu reflektieren und diese Reflexion als Teil der Forschung sichtbar zu machen (Schmelter 2014: 42 f.).

Die Prinzipien der Offenheit und Flexibilität ergeben sich aus dem hypothesengenerierenden Charakter qualitativer Forschungsansätze. Im Zuge der Datenerhebung und -auswertung lassen sich vielfältige Erkenntnisse gewinnen und neue Hypothesen generieren. Es ist daher wichtig, eine gewisse Offenheit an den Tag zu legen und den Zugang zum Untersuchungsfeld nicht im Vorhinein durch theoretische Vorstrukturierungen zu begrenzen und auf unerwartete Wendungen flexibel zu reagieren. Schließlich liegt die Stärke qualitativer Forschung darin begründet, jederzeit Modifikationen in allen Forschungsbereichen zuzulassen (ebd. 41).

Die angeführten Prinzipien sollen im Verlauf der vorliegenden Forschung eingehende Berücksichtigung erfahren, so dass eine möglichst hohe intersubjektive Nachvollziehbarkeit des

Forschungsprozesses gewährleistet wird.

### **Gütekriterien quantitativer Forschungsansätze**

Das vorliegende Forschungsdesign könnte nicht realisiert werden, wenn es sich nur auf die Umsetzung qualitativer Gütekriterien stützen würde. Zum einen wurde mit der Prä-Post-Erhebung ein Erhebungsverfahren im quantitativen Paradigma gewählt, zum anderen wurden mit dem Fragebogen und dem analytischen Raster zur Textbewertung unerprobte Erhebungsinstrumente geschaffen, die nach gültigen Kriterien gestaltet werden müssen, um eine möglichst hohe Aussagekraft zu erzielen. Aus diesem Grund sollen auch zentrale Gütekriterien quantitativer Forschungsansätze erläutert werden.

Quantitative Forschung zielt darauf ab, kausale Zusammenhänge zwischen betrachteten Variablen aufzuzeigen und zu prüfen (Schmelter 2014: 37). Durch die Erhebung von Prä- und Posttest-Texten sollen im Zuge des vorliegenden Forschungsprojektes beispielsweise Hypothesen dazu entwickelt werden, ob durch regelmäßige kollaborative Schreibaktivitäten positive Effekte auf zielsprachliche Fähigkeiten nachweisbar sind. Um ein solches Forschungsvorhaben umzusetzen, müssen geeignete Untersuchungsbedingungen geschaffen werden. Vor diesem Hintergrund sind drei Hauptkriterien guter quantitativer Praxis zu beachten: die Reliabilität, Validität, und Objektivität der Forschungsmethode (ebd. 38).

Die Objektivität zielt auf die Replizierbarkeit des Forschungsvorhabens ab, indem sie die Wahl und den Einsatz gewählter Methoden nachvollziehbar macht (ebd. 39). Transparenz wird daher auch im quantitativen Paradigma großgeschrieben. Objektivität bedingt die weiteren Kriterien (ebd. 38).

Das Gütekriterium der Reliabilität beschreibt die Genauigkeit, mit der ein Untersuchungsinstrument ein zu messendes Merkmal erfasst (ebd. 39). Wird in einer Testsituation gewährleistet, dass unterschiedliche Rater zu einem gleichen Messergebnis kommen, oder erzielt ein Messinstrument in zwei vergleichbaren Stichproben gleiche Ergebnisse, so gelten die Messungen als konsistent und man kann von einer hohen Reliabilität sprechen. Erweist sich ein Messverfahren als konsistent, sagt dies allerdings nichts darüber aus, in wie weit das Untersuchungsinstrument tatsächlich das Merkmal misst, das es messen soll (ebd.; Weigle 2002: 49).

Um dies zu bestimmen, gilt es die Validität der gewählten Methode im Auge zu behalten. Sie gibt Aufschluss darüber, ob ein Konzept, das basierend auf einem theoretischen Konstrukt zur Messung eines bestimmten Phänomens operationalisiert wurde, dieses tatsächlich messen und

abbilden kann (Schmelter 2014: 40). Bezogen auf das Untersuchungsdesign unterscheidet man zwischen interner und externer Validität, welche in einem Spannungsfeld zu einander stehen (ebd. 39). Dem Kriterium der internen Validität folgend sollen Messverfahren möglichst gültige Ergebnisse liefern, die eindeutig interpretierbar sind. Da man kausale Zusammenhänge zwischen bestimmten Variablen prüfen möchte, versucht man mögliche Störfaktoren auszuschließen oder zu kontrollieren. Die beobachteten Effekte sollen sich soweit wie möglich auf die festgesetzten Variablen zurückführen lassen, weshalb geeignete Untersuchungsbedingungen geschaffen werden müssen. Das Gewährleisten der internen Validität ist vor allem bei Langzeitstudien mit einigem Aufwand verbunden (ebd. 38).

Werden jedoch zu geeignete Bedingungen geschaffen, um mögliche Störfaktoren auszuschließen, kann dies auch zum Nachteil des Forschungsvorhabens sein. Denn wird eine zu künstliche Testsituation geschaffen, lassen sich die erzielten Ergebnisse schlecht verallgemeinern (ebd. 39). Die Übertragungsfähigkeit der Ergebnisse über die Stichprobe und Testsituation hinaus ist jedoch ein wichtiger Anspruch quantitativer Forschungsprojekte (ebd. 37). Aus diesem Grund sollte auch die externe Validität Beachtung finden. Es sollte ein Weg gefunden werden, natürliche Testsituationen zu schaffen, die möglichst verallgemeinerbare Ergebnisse liefern, ohne die interne Validität außer Acht zu lassen.

Der Balanceakt zur Kontrolle der Faktorenkomplexion ist für jedes Forschungsvorhaben individuell zu bewerten. Im Zuge des vorliegenden Forschungsvorhabens sollen daher alle Entscheidungen, die zur Operationalisierung der Prä- und Posttest-Erhebung getroffen wurden, transparent dargestellt werden. Dies gilt auch für die Gestaltung des Fragebogens und des eingesetzten Rasters zur Textbewertung.

### **3.1.3 Ethische Überlegungen**

Empirische Forschung im Fremdsprachenbereich kann nicht vonstattengehen, ohne ethische Gesichtspunkte zu berücksichtigen. Da die ProbandInnen im Zentrum der Forschung stehen, ist im Vorfeld der Untersuchung abzuschätzen, wie gegebenen Rahmenbedingungen durch das Forschungsprojekt tangiert werden und welche Konsequenzen sich für die Forschungsteilnehmenden ergeben könnten. Dementsprechend sind im Vorfeld Spielregeln zur Gestaltung der Forschung aufzustellen (Riemer 2014: 25f.).

Welche ethischen Richtlinien konkret einzuhalten sind, hängt von dem jeweiligen Forschungsvorhaben ab. Einen vorformulierten Katalog an Richtlinien gibt es auch hier nicht. Bei der Planung gibt es jedoch ein oberstes Prinzip zu beachten: „*dass den*

*Untersuchungsteilnehmenden durch die Untersuchung wenigsten kein Schaden, idealerweise sogar ein Profit entsteht“* (Settinieri 2014: 61). Auch Hopf betont das Prinzip der „*Nicht-Schädigung*“ (Hopf 2017: 594ff.). Konkret bedeutet dies, dass personenbezogene Daten streng vertraulich zu behandeln sind (Riemer 2014: 26; Settinieri 2014: 62). Die Identität der ProbandInnen sollte auch in Hinblick auf eine mögliche Veröffentlichung der Studie unbedingt gewahrt werden (Hopf 2017: 597f.; Settinieri 2014: 61f.). Die Beschreibung des institutionellen Forschungsrahmens und der Lebensumstände der ProbandInnen erfolgt im Zuge der vorliegenden Arbeit daher sehr überlegt und möglichst vage (vgl. Kap. 3.2.1).

Ein zentraler Punkt bei der Wahrung der Identität der Forschungsteilnehmenden ist die Anonymisierung bzw. Pseudonymisierung personenbezogener Daten. Ob man die Identität der Teilnehmenden bei der Datenerhebung erfragt und vermerkt, hängt von dem jeweiligen Forschungsvorhaben ab. In der vorliegenden Arbeit wurde eine Pseudonymisierung der TeilnehmerInnen vorgenommen, da erhobene Daten miteinander verglichen werden sollen. Dies macht eine Zuordnung der Daten zu einzelnen Versuchsteilnehmenden notwendig. Ihre Namen wurden im Anschluss an die Datenerhebung durch Pseudonyme ersetzt, welche im Zuge dieser Arbeit Verwendung finden. Eine Zurückverfolgung der Identität der ProbandInnen ist nur der Forscherin faktisch möglich (vgl. Settinieri 2014: 62).

Die Teilnahme an Untersuchungen sollte stets freiwillig erfolgen. Die Unterzeichnung einer Einverständniserklärung zur Teilnahme am Forschungsprojekt im Vorfeld der Untersuchung ist daher unabdingbar. Die ProbandInnen können ihre Teilnahme an der Studie jederzeit zurückziehen, auch nach Abschluss der Erhebung (ebd.), was in der vorliegenden Studie jedoch nicht eingetreten ist. Bei der Formulierung einer informierenden Einverständniserklärung (Anhang B.2.) wurde, dem Prinzip der „*informierten Einwilligung*“ nach Hopf (2017: 591ff.) folgend, darauf geachtet, den Forschungsverlauf und die zugrundeliegenden ethischen Prinzipien in gut verständlichem Deutsch darzulegen. Um Messfehler durch sozial erwünschte Antworten zu vermeiden, wurden die TeilnehmerInnen jedoch nicht im vollen Umfang über den Untersuchungsgegenstand aufgeklärt. Kollaborative Schreibaktivitäten wurden im Semesterverlauf explizit nicht als solche bezeichnet, obgleich sie regelmäßig in den Unterricht eingebunden wurden. Eine derart begrenzte Einbindung der Teilnehmenden in den Forschungsprozess zu Gunsten der Datenerhebung erscheint gerechtfertigt.

## **3.2 Datenerhebung**

Für gewöhnlich befassen sich Forschende im Verlauf der Ausarbeitung ihres Forschungsdesigns

mit der Frage nach einem geeigneten Forschungsrahmen und Sample. Den Anfang des vorliegenden Forschungsprozesses bildete jedoch die Frage: »*Welche konkreten Forschungsabsichten lassen sich unter den gegebenen Bedingungen realisieren?*«. Das beschriebene Forschungsprojekt wurde demnach auf den gegebenen Forschungsrahmen zugeschnitten und um den Parameter des vorhandenen Samples herum gestaltet. Im Zuge dieses Kapitels sollen zunächst Forschungsrahmen und ProbandInnen in Bezug auf das Forschungsprojekt beschrieben werden, so dass der Forschungsverlauf nachvollziehbar wird.

### **3.2.1 Forschungsrahmen & ProbandInnen**

Die vorliegende Arbeit stützt sich auf Erhebungen, die im Zuge eines Praktikums der Forschenden an einer Universität in Bosnien und Herzegowina vorgenommen wurden. Da Bosnien und Herzegowina ein kleines Land ist und die Gefahr einer Identifizierung direkt oder indirekt an dem Forschungsprojekt beteiligter Personen durch Dritte sehr real erscheint, soll im Anbetracht ethischer Überlegungen (vgl. Kap. 3.1.3) auf eine detailreiche Darstellung des Forschungsrahmens und der ProbandInnen verzichtet werden.

Die ProbandInnen des vorliegenden Forschungsprojektes stellten elf Studierende dar, die im betrachteten Semester eine Lehrveranstaltung zur deutschen Sprache (DaF) besuchten. Ihre gemeinsame Erstsprache war Bosnisch/Kroatisch/Serbisch. Eine Probandin sprach zudem Deutsch als zweite Erstsprache, weshalb die Homogenität des Samples in Bezug auf die Sprachkompetenzen der ProbandInnen eingeschränkt ist. Die übrigen Studierende beherrschten Deutsch auf mittlerem bis recht gutem Niveau (ca. B1 bis B2 gemäß des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens). Für alle Teilnehmenden galt, dass ihre sprachlichen Fähigkeiten ihre schriftlichen Kompetenzen überstiegen. Grund hierfür dürfte der Konsum von Medien in deutscher Sprache sein. Einige Studierende berichteten, mit deutschen Kinderfernsehsendungen aufgewachsen zu sein.

Die Studierende und die Forschende/Lehrende kamen im Verlauf des Semesters dreimal wöchentlich zum Unterricht in einem Seminarraum zusammen, davon zweimal wöchentlich in der erwähnten DaF-Lehrveranstaltung, in der auch die Erhebung des Forschungsprojektes realisiert wurde. Von Seiten der Fachschaft wurde das Projekt und dessen Einbindung in den Unterricht gutgeheißen und somit ermöglicht. Zur Förderung der zielsprachigen Schreibkompetenzen wurden bereits ab Semesterbeginn regelmäßige kollaborative Schreibaktivitäten in den Unterricht eingebunden (überwiegend im DaF-Unterricht); noch bevor das konkrete Forschungsdesign im Laufe des ersten Monats finalisiert wurde. Eine Untersuchung zum Thema Kollaboratives

Schreiben war somit naheliegend.

Im Laufe des Semesters, das von März bis Anfang Juni dauerte, wurden kollaborative Schreibaktivitäten zu verschiedensten Schreiblässen initiiert und thematisch wie methodisch in den Unterricht integriert. Den Teilnehmenden stand es stets frei, mit wem sie zusammen einen Text gestalten wollten. Während dem Schreibprozess konnten die Studierende Fragen aller Art an die Lehrkraft richten. Davon abgesehen hielt sich die Lehrkraft weitestgehend zurück und ließ die Studierenden im Sinne der LernerInnenautonomie eigenständig an ihren Texten arbeiten. Wörterbücher kamen selten zum Einsatz. Digitalen Medien standen nicht zur Verfügung. Nach Vervollständigung der Texte und dem Ablauf der vorgesehenen Zeit zur Gestaltung der Texte, wurden diese meist im Plenum von einem Mitglied des Schreiberteams vorgelesen und konnte so für das weitere Unterrichtsgeschehen genutzt werden. Es wurden im Verlauf des Semesters Erörterungen ebenso wie unterrichtsrelevante Texte wie Merkblätter verfasst (siehe Tab. 1). Kreatives Schreiben, das auch im Zuge der Prä- und Post-Testerhebung zum Einsatz kam, wurde insgesamt fünfmal praktiziert: einmal vor der Prätest-Erhebung und zweimal zwischen Prä- und Posttest-Erhebung. Korrekturen der Texte durch die Lehrkraft wurden nur vor der Erhebung der Prätest-Texte vorgenommen, um die Aussagekraft erhobener Daten nicht negativ zu beeinflussen (vgl. Kap. 3.1.2).

Monat	Textaufgaben	Kreatives Schreiben
März	Autorenbiographie ausformulieren	
	Ernährungsratschläge ausformulieren	
	Mögliche Geschehnisse in Bosnien erörtern	X
April	Autorenbiographie ausformulieren	
	Formelles Email verfassen (kooperatives Schreiben)	
	<b>PRÄ-TEST:</b> Narrativen Text zu auditivem Input verfassen	X
Mai	Eine Studie & mögliche Beweggründe erörtern	
	Reizwortgeschichte/-gedichte ausformulieren	X
	Merkblatt zur Prüfungsvorbereitung verfassen	
	Gedichte von Jandl umschreiben bzw. selbst dichten	X
	Merkblatt zur Prüfungsvorbereitung verfassen	
Juni	<b>POST-TEST:</b> Narrativen Text zu auditivem Input verfassen	X

*Tabelle 1: Kollaborative & kooperative Schreibaufgaben im Semesterverlauf.*

Die elf Studierenden realisierten die kollaborativen Schreibaktivitäten zu zweit bzw. zu dritt. Abwesenheiten im Semesterverlauf führten dazu, dass einige Studierende nicht an allen

Schreibaktivitäten teilnahmen und SchreibpartnerInnen somit wechselten. Das Fernbleiben vom Unterricht wurde jedoch durch den universitären Rahmen beschränkt, so dass von einer regelmäßigen Teilnahme der ProbandInnen an (kollaborativen) Schreibaktivitäten auszugehen ist. Aufgrund der geringen Klassenstärke von elf Personen konnte jedoch keine Kontrollgruppe geschaffen werden. Es handelt sich demnach um ein vorexperimentelles Untersuchungsdesign.

### 3.2.2 Prä- und Posttest-Erhebung

Im Zentrum dieses Kapitels steht die Umsetzung der Prä- und Posttest-Erhebungen, die im April und Juni eingebettet in den DaF-Unterricht im Seminarraum stattfanden. Zunächst einmal sollen die Schreibaufgaben, die bei der Prä- und Posttest-Erhebung den inhaltlichen Rahmen der Texterhebung bestimmten, beschrieben werden. Anschließend wird die Güte der erhobenen Daten und des Erhebungsdesigns thematisiert.

Die Gestaltung der Schreibaufgaben und des Erhebungskontextes erfolgte in Anlehnung an vier Prinzipien zur Gestaltung von Schreibaufgaben. White (1994) empfiehlt, dass die Schreibaufgaben für Rater wie Schreibende interessant sein sollen. Auch sollte die Aufgabenstellung klar formuliert werden, damit die sich Schreibenden sicher sein können, was von ihnen erwartet wird. Des Weiteren sollte die Aufgabenstellung valide gestaltet sein, so dass der erhobene Text die sprachlichen Fähigkeiten der Schreibenden widerspiegelt. Zu guter Letzt sollte durch konsistente Bewertungen der erhobenen Texte eine hohe Reliabilität erzeugt werden (White 1994 zit. nach Weigle 2002: 90f.).

#### Der Stimulus

Im Detail wurde bei der Auswahl der Textsorte und der Gestaltung der Schreibaufgaben darauf geachtet, ähnliche Elizitierungsverfahren für beide Erhebungen zu entwickeln, um eine Vergleichbarkeit der erhobenen Textdaten zu gewähren (vgl. Polio 2012: 152; Ahrenholz 2014: 173). Die eingesetzten Stimuli bestanden jeweils aus einem Lied in einem österreichischen Dialekt, da Dialekte im Unterricht thematisiert wurden: „*Von Mellau bis Schopfernau*“ im vorarlbergischen Dialekt und „*Essen bei Oma*“ im steirischen Dialekt. Der Einsatz der Stimuli verlief wie folgt: Zunächst wurde der Inhalt der Liedtexte durch analytisches Hören in wechselnden Kleingruppen ermittelt. Auf diese Weise konnte sichergestellt werden, dass jede/r Teilnehmende am Ende der Hörübung eine gewisse Anzahl an Textstücken verstanden hatte. Bei dem Hörtext „*Von Mellau bis Schopfernau*“ konnte davon ausgegangen werden, dass jede/r eine standarddeutsche Textpassage erfasst hatte, so dass der auditive Stimulus allen ProbandInnen

einen Ansatzpunkt für die nachfolgende Textproduktion bot. Da das Steirische einfacher verständlich ist als das Vorarlbergische, kann von vergleichbaren Voraussetzungen für das Herstellen von Textverständnis gesprochen werden. Zudem war es für die anschließende Textproduktion nicht erwünscht, ein vollkommenes Textverständnis zu erreichen; schließlich handelte es sich um eine kreative Textproduktion, nicht um eine klassische Nacherzählung.

### **Die Aufgabenstellung**

Die Aufgabenstellung für beide Schreibaufgaben bestand darin, ausgehend von den ermittelten Textstücken sowie der Gestaltung und Wirkung der Lieder auf die Teilnehmenden, in Partnerarbeit bzw. zu dritt einen narrativen Text zu verfassen. Die Textproduktion sollte mit der Einschränkung erfolgen, dass ein Bezug zum auditiven Stimulus im Text erkennbar sein sollte. Die Narration sollte sich an den Hauptcharakter, der in den Liedern besungen wird, anlehnen. Zudem sollten die Texte zumindest 100 Wörter umfassen. Die Aufgabenstellung wurde den Teilnehmenden nach Beendigung der Hörübung mündlich mitgeteilt, der Ablauf der Erhebung wurde im Voraus erläutert. Es wurde sichergestellt, dass alle Fragen seitens der Teilnehmenden zu jeder Zeit beantwortet wurden. Die Hörübungen umfassten ca. 15 Minuten, die Textproduktionen jeweils 40 Minuten. Diese Zeit entspricht dem empfohlenen Rahmen (vgl. Weigle 2002: 176) und war für alle Teilnehmenden ausreichend. Der Einsatz von Wörterbüchern war nicht vorgesehen.

### **Berücksichtigung zentraler Gütekriterien**

Bei der Elizitierung der gewünschten schriftlichen Textproduktion wurde der eingesetzte Stimulus demnach nicht reproduziert, sondern stellte nur den Rahmen der Textproduktion dar. Innerhalb des auditiv ermittelten Szenarios konnte die Schreibaufgabe inhaltlich weitgehend frei gelöst werden. Es entstanden kreative Texte, deren inhaltliche Lösung stärker auf eigenen Kompetenzen und Interessen basierend dürften als enggefasste Schreibaufgaben, die auf die Produktion bestimmter sprachlicher Merkmale abzielen und weniger natürliche Daten liefern. Stimuli und Aufgabenstellung wurden auch vor dem Hintergrund der sprachlichen Heterogenität der Gruppe gewählt. Die Schreibaufgabe sollte allen Lernenden die Möglichkeit geben, ihre zielsprachigen Kompetenzen in der Textarbeit zu entfalten (vgl. Weigle 2002: 182). Dieser Umstand sollte das Interesse der ProbandInnen an der Schreiarbeit fördern und die gewünschte Validität erzeugen. Durch die geforderte explizite Bezugnahme zum jeweiligen Stimulus sollte zudem sichergestellt werden, dass sich die Variation der gewonnenen Texte in Grenzen hält und eine vergleichbare Auswertung möglich ist (vgl. Metzger et al. 2014: 73; 81).

Da es sich um eine Langzeitstudie im universitären Rahmen handelt, muss darauf hingewiesen werden, dass einige Variablen wie der Ort der Datenerhebung der natürliche Schreibkontext sowie die Abwesenheit der Teilnehmenden im Unterricht (vgl. Kap. 3.2.1) konstant gehalten werden konnten. Andere personenbezogene Variablen wie die Motivation der Teilnehmenden waren jedoch variabel (vgl. ebd. 76). Basierend auf den Beobachtungen der Forschenden lässt sich hierzu anmerken, dass die ProbandInnen bei der Posttest-Erhebung demotivierter, ungeduldiger und gestresster wirkten. Grund hierfür könnte sein, dass die Erhebung zu Beginn der Prüfungswoche stattfand, die zudem in den Fastenmonat Ramadan fiel. Diese Störvariablen könnten sich negativ auf die Qualität der Textproduktion ausgewirkt haben. Auch ein gewisser Gewöhnungseffekt bei der Posttest-Erhebung aufgrund der recht ähnlichen repetitiven Aufgabenstellung ist denkbar.

### **Zur Aussagekraft erhobener Daten**

Wie im vorherigen Kapitel (Kap. 3.2.1) erwähnt wurde, fand die Prätest-Erhebung im April statt, während die Posttest-Erhebung zum Abschluss des Semesters im Juni stattfand. Die späte Prätest-Erhebung im April ist dem Umstand geschuldet, dass die Entwicklung des Forschungsvorhabens erst nach Kennenlernen der ProbandInnen und der Rahmenbedingungen vor Ort erfolgen konnte. Eine Implementierung des Prätests erfolgt normalerweise vor dem Beginn eines Treatments<sup>10</sup>, um einen Vergleichswert für die Wirkung des gewählten Treatments zu erhalten (vgl. Darsow & Felbrich 2014: 234). In diesem Fall bestand das Treatment aus regelmäßigen kollaborativen Schreibaktivitäten im Unterricht, die im vorherigen Kapitel beschrieben wurden. Eine derart späte Prätest-Erhebung wurde erwägt, da es wichtiger erschien, vor Beginn der Erhebungsphase die Planung des Forschungsprojektes weitestgehend abgeschlossen zu haben. Durch die verspätete Prätest-Erhebung lässt sich die maximale Wirkung der Schreibaktivitäten auf die Qualität der produzierten Texte nicht ermitteln. Doch nur ein theoretisch fundiertes und operationalisiertes Forschungsvorhaben ermöglicht überhaupt eine wissenschaftlich abgesicherte Forschung.

Die Aussagekraft der Textdaten wird jedoch nicht nur durch zeitliche Implementierung des Prätestes minimiert. Ein weitausgrößeres Problem stellt das vorexperimentelle Erhebungsdesign dar, da keine Kontrollgruppe gebildet werden konnte. Durch das Fehlen einer Kontrollgruppe ist jedoch keine kausale Schlussfolgerung über die Wirkung eines Treatments auf eine abhängige Variable möglich (ebd. 239; Dörnyei 2007: 117). Im vorliegenden Fall bedeutet das, dass wir nicht sagen können, ob eine möglicherweise ermittelte Verbesserung zielsprachiger Kompetenzen in

---

<sup>10</sup> Als *Treatment* oder *Intervention* wird die aktive Manipulierung einer unabhängigen Variablen im Zuge eines experimentell ausgerichteten Forschungsprojekts beschrieben (Darsow & Felbrich 2014: 230). Sie stellt ein zentrales Element des jeweiligen Forschungsvorhabens dar.

den sprachlichen Bereichen mit hoher Wahrscheinlichkeit auf den Einsatz kollaborativer Schreibaktivitäten zurückzuführen ist oder nicht. Plausible Alternativerklärungen, wie persönliche Motivation und der Ausbau zielsprachiger Kompetenzen durch andere Aktivitäten, können nicht ausgeschlossen werden, da ein Bezugsrahmen fehlt (vgl. Darsow & Felbrich 2014: 231).

Die Auswirkungen dieses Umstandes für das Forschungsprojekt werden im Kapitel 3.2.4 im Zuge einer Reflexion über die Aussagekraft der erhobenen Daten erläutert. Zunächst soll jedoch die Fragebogenerhebung im Fokus stehen, die im Anschluss an die Posttest-Erhebung erfolgte, direkt nach Abschluss des Treatments.

### **3.2.3 Der Fragebogen**

Neben der Erhebung von Texten kam auch ein Fragebogen zum Einsatz. Die Fragebogenerhebung stellt einen zweiten ebenso bedeutenden Teil der Forschung dar, weshalb dessen Gestaltung und Einsatz im Zuge des vorliegenden Forschungsprojektes im Folgenden ausführlich dargelegt werden sollen. Zunächst soll jedoch erläutert werden, weshalb die Wahl auf dieses Erhebungsverfahren fiel, und nicht etwa auf das in der qualitativen Forschung häufiger eingesetzte Instrument des (Leitfaden-)Interviews.

#### **Vorbehalte gegen einen Fragebogeneinsatz im qualitativen Paradigma**

Es ist nicht zu leugnen, dass vielfach von dem Einsatz eines Fragebogens als zentrales Erhebungsinstrument für Forschungsvorhaben im qualitativen Paradigma gewarnt wird (vgl. Riemer 2016: 157; Dörnyei 2012: 10). Dörnyei (2012:10) gibt zu bedenken, dass ein Fragebogen den Befragten möglicherweise nur eine oberflächliche und relative kurzgegriffene Beschäftigung mit der zu untersuchenden Thematik ermöglicht. Er warnt, *„ganz gleich wie kreativ wir die Items [eines Fragebogens] formulieren, sie werden kaum jene ausführliche und tiefgründige Beschreibung von Ereignissen oder Perspektiven der Teilnehmenden hervorbringen, auf die sich qualitative Interpretationen stützen“* (ebd.; deutsche Übersetzung). Die erhobenen Daten seien oftmals zu oberflächlich, um eine tiefere Untersuchung zuzulassen (ebd. 7), und auch die Bitte zu ausführlichen Antworten erziele oft nicht die gewünschte Reaktion der Beteiligten (ebd. 10). Doch nicht nur die Länge der Antworten stellt ein Problem für die Fragebogenanalyse dar.

Die Validität der zu beantworteten Items kann durch eine Vielzahl von Faktoren beeinträchtigt werden. So können Befragte sich weniger gewissenhaft mit den Items auseinandersetzen, da sie beispielsweise im Forschungshaben keine Relevanz für ihr eigenes Leben erkennen können. Eine monotone Fragebogengestaltung kann zudem Unlust und Müdigkeit verursachen. Daneben gibt

es unzählige Gründe, wieso Fragebogenitems nicht wahrheitsgemäß bearbeitet werden. Sie werden mitunter falsch verstanden oder interpretiert, was vor allem bei Erhebungen in einer Sprache zu beachten ist, die nicht die Erstsprache der Befragten ist. Diese könnten sich zudem unwohl dabei fühlen, Items schriftlich in einer Fremdsprache zu beantworten (ebd. 7f.). Darüber hinaus können Erinnerungsfehler zu nicht wahrheitsgemäßen Antworten führen, ebenso wie Gefälligkeitsaussagen, sozial erwünschte Antworten und persönliche Antworttendenzen (Riemer 2016: 155). So neigen befragte Personen dazu, negative Aspekte abgeschwächt darzustellen und Positives überzubetonen. Die erhobenen Daten sagen mitunter mehr darüber aus, was die Befragten glauben, was von ihnen erwartet wird, was erwünscht und akzeptiert ist. Auch Prestige, Selbsteinschätzung und Selbstwahrnehmung können abweichende Antwortmuster erzeugen (Dörnyei 2012: 8f.). Es ist daher unabdingbar, wenn möglich, eine anonyme bzw. pseudonymisierte Datenverarbeitung anzuwenden und diese den Befragten eingehend zu erläutern. Dies könnte der dargestellten qualitativen Minderung erhobener Daten entgegenwirken, wengleich dies nicht auszuschließen ist (ebd. 48f.).

### **Argumente für den Einsatz eines Fragebogens**

Nachdem die Schwachstellen einer Fragebogenerhebung ausführlich dargelegt wurden, stellt sich die Frage, weshalb Fragebögen dennoch als zentrales Forschungsinstrument in der Fremdsprachenforschung zum Einsatz kommen (vgl. Shehadeh 2011; Dobao Fernández & Blum 2013). Erhebungen mittels Fragebogen sind weniger aufwendig als Interviews, was aufgewendete Zeit, Handhabung und (finanzielle) Ressourcen anbelangt. Doch können durch die schriftlich fixierten Fragen und dem fehlenden persönlichen Kontakt zu den Forschenden auch Interviewereffekte vermieden werden. In einem Interview können verschiedenste Elemente wie Stimme, Tonlage, Mimik, Alter, Geschlecht und Herkunft zu einer unbewussten Befangenheit (*Bias*) zwischen Befragten und Interviewer führen. Auch können einzelne Interviews im Verlauf der Durchführung inkonsistent werden (Brown 2001: 76). Ein Fragebogen, der allen Teilnehmenden zur gleichen Zeit und am gleichen Ort vorliegt, schafft hingegen invariable Erhebungsbedingungen. Die Konsistenz und Reliabilität der Resultate kann durch den Einsatz eines Fragebogens folglich mitunter erhöht werden (Dörnyei 2012: 6).

Bei dem vorliegenden Forschungsprojekt waren mögliche unerwünschte Interviewereffekte der entscheidende Punkt, weshalb eine Erhebung mittels Fragebogen konzipiert wurde. Aufgrund der gegebenen Doppelrolle als Lehrkraft, die zu Ende des Semesters Prüfung abhalten und die Teilnehmenden benoten musste, und Forscherin, die die Studierenden zeitgleich in ihre Forschung

einbinden wollte, wurde von einer persönlichen Befragung Abstand genommen, um genannte Effekte zu vermeiden. Auch organisatorische Gründe, wie der straffe Zeitplan der Teilnehmenden in der Prüfungszeit, spielten eine bedeutende Rolle bei der Wahl des Fragebogens als zentrales Forschungsinstrument.

### **Die Gestaltung des Fragebogens**

Bei der Gestaltung des Fragebogens wurde darauf geachtet, den dargestellten negativen Effekten möglichst entgegenzuwirken. So wurde die Relevanz der Teilnahme durch den Verweis, dass es sich um ein wenig erforschtes Forschungsfeld handelt, begründet und in diesem Zuge für eine gewissenhafte Bearbeitung des Fragebogens appelliert. Das Logo der Universität Wien auf dem Deckblatt sollte dem Forschungsvorhaben den nötigen Nachdruck verleihen. Um die Motivation der Teilnehmenden zu fördern, sollten diese bereits bei der Sichtung des Deckblattes von der Qualität des Fragebogens überzeugt werden (vgl. Dörnyei 2012: 77f.). Neben dem Universitätslogo umfasste das Deckblatt einen kurzen Text, welcher in netten, gut verständlichen Worten folgende Aspekte adressierte (Anhang B 4.3.):

- Erläuterung des Forschungsgegenstands;
- Ausblick auf die durch die Items abgedeckten Bereiche;
- Erläuterungen zur Gestaltung und Bearbeitung des Fragebogens;
- Versicherung der Unabhängigkeit der Teilnahme von Unterrichtsgegenständen;
- Versicherung der Anonymität der zu erhebenden Daten;
- Bitte zur ausführlichen Bearbeitung vor Hintergrund der Forschungsrelevanz;
- Bearbeitungsdauer.

Durch die Adressierung dieser Aspekte sollte sichergestellt werden, dass die Befragten vor Beginn der eigentlichen Erhebung umfassend über Forschungsabsicht und Erhebungsprozedere aufgeklärt werden (vgl. ebd. 75f.). Um möglichen Sprachproblemen entgegenzuwirken, stand es den Befragten frei, ob sie den Fragebogen auf Deutsch, Englisch oder in ihrer Erstsprache beantworten. Auch wurde darauf hingewiesen, dass Fehler nicht schlimm seien. Durch die Anwesenheit der Forschende während der Erhebung bestand die Möglichkeit, diese bei etwaigen Fragen zu sprachlichen Aspekten, der Bearbeitung des Fragebogens oder dem Verständnis von Items um Hilfe zu bitten. Auf diese Weise sollte gewährleistet werden, dass die Items möglich adäquat bearbeitet werden und somit möglichst valide Daten erzeugen. Der Zusatz, dass die Beantwortung

des Fragebogens keine Auswirkungen auf die Noten in Lehrveranstaltungen habe und die Daten der Befragten jederzeit anonym blieben, sollte die Befragten zu einer wahrheitsgemäßen Bearbeitung veranlassen.

Bei der Gestaltung und Auswahl der einzelnen Items wurde ebenso darauf geachtet, eine möglichst reliable und valide Beantwortung der Items zu veranlassen. Die Formulierung und Reihung forschungsrelevanter Items fand theoriegeleitet statt (vgl. ebd. 22). Je zwei bis vier Items wurden zu inhaltlich gegliederten Kategorien zusammengefasst, die farblich hinterlegt, betitelt und mit Buchstaben von A bis F nummeriert wurden. Die einzelnen Items wurden in einfachen Worten und kurzen, natürlichen Sätzen formuliert und mit arabischen Buchstaben sowie Unterpunkten mit *a)* und *b)* versehen. Zwischen den einzelnen Items gab es Platz für deren Beantwortung. Auf zusätzlichen Papier bei Bedarf wurde verwiesen. Die Länge des Frageteils belief sich auf drei DIN A4-Seiten. Die Dauer der Fragebogenbearbeitung wurde mit 30 Minuten veranschlagt. Dieser Umfang wird empfohlen, um nicht eine kontraproduktive Erschöpfung oder Demotivation der Befragten zu bewirken (Riemer 2016: 161; Dörnyei 2012: 12f.). Da ein möglichst attraktives und professionelles Design laut Dörnyei (2012: 13) „*bereits die halbe Miete*“ sei, um verlässliche und valide Daten zu eruieren, wurde zudem auf eine übersichtliche Gestaltung des Frageteils geachtet. Die einzelnen Kategorien wurden in eine logische Reihenfolge gebracht, die auch an die zu erwartende Aufmerksamkeitsspanne der Befragten angepasst war. Zum Einstieg wurde eine weitgefaste, neutrale Frage gestellt (*Haben dir die Aktivitäten gefallen?*), die die Befragten zum Thema Kollaboratives Schreiben hinführen sollte, ohne sie zu überfordern (Riemer 2016: 160f.; Dörnyei 2012: 37). Folgefragen gingen weiter ins Detail und konnte auch negative Aspekte beleuchten (*Was hat dir gar nicht gefallen? Was war der schwierigste Aspekt?*). Den Abschluss des Frageteils bildeten abermals wenig aufwendige Items (*Wann wurde welche Sprache wofür verwendet?*<sup>11</sup>). In den ersten beiden Dritteln wurden zentrale Items platziert, da deren Bearbeitung mit großer Aufmerksamkeit erfolgen sollte. Auf diese Weise sollten möglichst stichhaltige Daten gewonnen werden (vgl. Riemer 2016: 161). Um etwaige Ausstrahlungseffekte zu vermindern, etwa in Form von Übergeneralisierungen, wurde mitunter genauer nachgefragt (*Welche Sprache habt ihr öfter verwendet? In welchen Situationen habt ihr Sprache A verwendet?*). Den Abschluss des Frageteils bildete ein Kommentarfeld, in welchem die Befragten inhaltliche Ergänzungen oder methodische Anmerkungen anbringen konnten.

---

<sup>11</sup> Diese Fragen sind exemplarisch zu verstehen. Der genaue Wortlaut der formulierten Fragebogenitems ist im Anhang nachzulesen (B 4.2).

### **Die Pilotierung des Fragebogens**

Auf die Erstellung des Fragebogens anhand der dargestellten Kriterien erfolgte eine Pilotierung des Fragebogens. Eine außerordentliche Studentin, die regelmäßig am Unterricht teilnahm, erklärte sich bereit, an der Pilotierung teilzunehmen. Allerdings fand die Pilotierung nicht unter den gleichen zeitlichen wie räumlichen Bedingungen statt, die Teilnehmerin beantwortete den Fragebogen zu Hause. Diesem Umstand kann es geschuldet sein, dass die oben genannte Einstiegsfrage missverstanden wurde und ihre Beantwortung einem Rechercheergebnis zum Thema Kollaborativen Schreiben glich (siehe Anhang B.4.1.1.). Der Fragebogen wurde daraufhin nachgebessert. Durch einen Texteintrag wurde verdeutlicht, dass sich die Erhebung auf persönliche Erfahrungen im vorliegenden Semester bezieht (Anhang B.4.1.2.). Aufgrund ihrer Teilnahme an der Pilotierung schied die besagte Teilnehmerin aus den weiteren Erhebungen aus, so dass am Ende der Erhebungsphase im Juni nur mehr 10 ProbandInnen an der Posttest-Erhebung und der nachfolgenden Fragebogen-Erhebung teilnahmen.

### **Der Ablauf der Fragebogenerhebung**

Am Tag der Posttest-Erhebung im Juni wurde unmittelbar nach der Beendigung der Schreibaufgabe und dem Einsammeln der produzierten Texte zum zweiten Teil der Erhebung übergeleitet. Die TeilnehmerInnen erhielten jeweils einen Fragebogen in Papierform und wurden gebeten, sich den Erklärungstext auf dem Deckblatt aufmerksam durchzulesen. Nachdem signalisiert wurde, dass der Text gelesen war, erläuterte die Forschende in eigenen Worten das Forschungsvorhaben, dessen Relevanz, den Ablauf der Erhebung sowie die Pseudonymisierung der Daten, die unmittelbar nach Beendigung der Fragebogenerhebung durchgeführt wurde. Auch die Möglichkeit jederzeit Fragen zu stellen, wurde verlautet. Allerdings wurden während der Erhebung keine Fragen an die Forschende gerichtet. Alle Teilnehmenden benötigten etwas weniger als die veranschlagten 30 Minuten um den Fragebogen zu bearbeiten. Die Forschende dankte jedem/r Teilnehmerin persönlich zum Abschluss für ihre/seine Teilnahme. An dieser Stelle hätte auf die Möglichkeit einer späteren Inkenntnissetzung über die erzielten Forschungsergebnisse verwiesen werden können, um den Teilnehmenden zu signalisieren, dass ihre Teilhabe am Forschungsprojekt wertgeschätzt wird (vgl. ebd. 78).

## **3.2.4 Reflexion der Aussagekraft erhobener Daten**

In vorigen Kapiteln wurde immer wieder auf die Relevanz und Einhaltung von Gütekriterien zur Absicherung einer guten wissenschaftlichen Praxis und Generierung aussagekräftiger Ergebnisse

verwiesen. Durch den gegebenen Forschungsrahmen wurden jedoch Grenzen deutlich, was die Umsetzung und Implementierung methodologisch gewünschter Vorgehensweise betrifft. Zur Wahrung des Gesamtprojektes wurde etwa eine ungewöhnliche Abfolge der Prätest-Erhebung und des Treatmentbeginn vorgenommen (vgl. Kap. 3.2.2). In diesem Kapitel sollen getroffene Entscheidungen, die eine Minderung der Validität und/oder Reliabilität der Daten zu Folge haben könnten, reflektiert werden.

Zunächst einmal sollte das natürlich gewachsene Sample genannt werden. Da es nicht in Kontroll- und Experimentalgruppe geteilt werden konnte, konnte keine interne Validität überprüft werden. Die externe Validität, die beschreibt, in wie weit erzielter Effekte und Ergebnissen generalisiert werden können (vgl. Kap. 3.1.2), ist durch das nicht randomisierte Sampling eingeschränkt. Die ProbandInnen sind, ähnlich wie die Stichproben anderer Forschungsprojekte, auf die im Zuge der Arbeit verwiesen wurde (vgl. Shehadeh 2011; Fernández Dobao & Blum 2013; Poh Lin & Maarof 2013; Storch 2004), repräsentativ für Lernende einer Fremdsprache im universitären Bereich.

Die Prä- und Posttest-Erhebung büßt jedoch durch einen anderen Umstand in großem Maße an Aussagekraft ein. Durch das Fehlen einer Kontrollgruppe kann nicht mit hoher Wahrscheinlichkeit ermittelt werden, ob etwaige gemessenen Verbesserungen zielsprachiger Kompetenzen auf den Einsatz kollaborativer Schreibaktivitäten zurückzuführen ist, da plausible Alternativerklärungen durch das Fehlen eines Bezugsrahmens nicht ausgeschlossen werden können (vgl. Kap. 3.2.2).

Die Aussagekraft der Daten aus den Prä- und Posttest-Erhebungen ist also stark eingeschränkt. Nun könnte man meinen, dass dieser Umstand nicht schlimm für den Fortgang des Forschungsprojektes sei, da einzelne Fragebogenitems die persönliche Einschätzung der ProbandInnen zu diesem Umstand erhoben. Im Zuge der Fragebogenerhebung gaben die Teilnehmenden an, ob und in wie fern sie den Eindruck haben, sich im Laufe des Semesters in den Bereichen Lexik, grammatische Strukturen und Textaufbau verbessert zu haben (siehe Anhang 4.4.). Doch kann die Selbsteinschätzungen und Selbstwahrnehmung der ProbandInnen stark variieren und von der Realität abweichen, ebenso wie ihre Selbstdarstellung im Zuge der Fragebogenbearbeitung (vgl. Kap. 3.2.3; Dörnyei 2012: 8f.; Riemer 2016: 155; 168). Die Einschätzung der ProbandInnen ist daher stets mit einer gewissen Vorsicht zu bewerten. Weitere mögliche personenbezogene Störvariablen, die die Aussagekraft der Daten negativ beeinflussen können, wurden im Kapitel 3.2.3 erwähnt.

Abschließend sollte davor gewarnt werden, die vorgenommene Daten- und Methodentriangulation als ausgleichende Maßnahme zu verstehen. Eine Triangulation von Daten und Methoden bietet

die Möglichkeit, Forschungsgegenstände aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten und neue Facetten zu entdecken (Flick 2013: 315), doch ist sie nicht als Vervollständigung fehlender oder Kompensation missglückter Daten zu verstehen, welche automatisch die Validität der Forschung erhöht. Auch sollte die Triangulation nicht der Überprüfung von Resultaten dienen (Aguado 2014: 52). Der Einsatz verschiedener Daten und Methoden kann jedoch ein umfassenderes, angemesseneres Bild des Untersuchungsgegenstandes schaffen und der Konstruktion von plausiblen Erklärungen dienen (ebd.).

Für das vorliegende Forschungsprojekt bedeutet dies, dass eine Kompensation weniger aussagekräftiger Daten durch andere nicht möglich ist. Ein Vergleich erhobener Daten sollte im Zuge der Beschreibung von Forschungsergebnissen sorgsam erfolgen und kann nicht der Generierung zweifelsfreier Resultate dienen. Die geminderte Aussagekraft der Daten in einem Forschungsbereich bedingt daher in gewisser Weise eine Minderung der Gesamtaussagekraft der Studie. Doch besteht kein Grund, das Forschungsprojekt an dieser Stelle abubrechen. Durch eine detaillierte Darstellung des Forschungsherganges können Schwächen und Hindernisse verdeutlicht werden, und somit eine verbesserte Replikation der Studie ermöglicht werden. Vielleicht kann die Studie tatsächlich als Anstoß für neue Forschungsprojekte dienen. Das Gütekriterium der Transparenz ist daher unbedingt umzusetzen (vgl. Kap. 3.1.2).

### **3.3 Datenaufbereitung**

Bei der Datenaufbereitung geht es darum, erhobene Daten für eine nachfolgende Datenanalyse aufzubereiten. Hierfür werden die gesammelten Daten sorgfältig archiviert und systematisiert (Ahrenholz 2014: 173). Brown (2001: 99) bezeichnet den Vorgang der Datengliederung, der Erstellung einer Kopie und der Datenspeicherung als Transkription<sup>12</sup>. Dieser Definition folgend, lassen sich auch die Daten des Fragebogens transkribieren. Der Transkriptionsvorgang sollte stets so gestaltet werden, dass er, abgestimmt auf den Zweck der Datenanalyse, eine praktische Handhabung der Daten im Analyseprozess ermöglicht (ebd.). Im Zuge des vorliegenden Forschungsprojektes wurden recht unterschiedliche Daten gesammelt, die durch zwei Verfahren analysiert werden sollen. Ihre Aufbereitung und Speicherung erfolgte am Computer. Die Daten wurden zumeist in Tabellenform in Word-Dokumenten zusammengetragen und auf google drive abgespeichert. Der Datenverarbeitungsprozess soll im Folgenden geschildert werden.

Nach der Pilotierung des Fragebogens wurden zunächst die Items des Fragebogens tabellarisch

---

<sup>12</sup> Mitunter wird der Begriff der Transkription jedoch auf die Übertragung mündlicher Daten in eine schriftliche Form bezogen (vgl. Ahrenholz 2014: 174; Mempel & Mehlhorn 2014: 147).

festgehalten. Die erhobenen Daten wurden wortwörtlich transkribiert und dem zugehörigen Item zugeordnet. Um den Fragebogen, der in der Erstsprache der Probandin bearbeitet wurde, besser auswerten zu können und ihn der *scientific community* zugänglich zu machen, wurde er auf zunächst Deutsch übersetzt (Anhang B.4.1.1.). Nach Überarbeitung des Fragebogens wurden die Unterschiede der beiden Fragebogenversionen verdeutlicht, indem sie in Tabellenform gegenübergestellt wurden und die vorgenommenen Ergänzungen und Veränderungen in roter Schrift hervorgehoben wurden (Anhang B.4.1.2.). Dies soll der Veranschaulichung dienen.

Nach dem Abschluss Posttest- sowie der Fragebogenerhebung wurde umgehend eine Pseudonymisierung der erhobenen Text vorgenommen. Namen und zugeordnete Pseudonyme der Probandinnen wurden in Tabellenform festgehalten, nummeriert und gespeichert (Anhang B.1.). Es wurde darauf geachtet, dass sie nur der Forscherin selbst zugänglich waren.

Die Textdaten der Prä- und Posttest-Erhebungen wurden ebenfalls wortwörtlich, mit all ihren Fehlern, in ein Word-Dokument transkribiert und nummeriert und pseudonymisiert in Tabellenform festgehalten. Die Posttest-Texte (Anhang B.3.2.) folgten dabei auf die Prätest-Texte (Anhang B.3.1.). Was die Nummerierung der Texte anbelangt, wurde darauf geachtet, Prä- und Posttest-Texten, die von identischen Schreibpaaren verfasst wurden, die gleiche Nummer zuzuordnen, so dass sie schnell auffindbar und vergleichbar waren. Allerdings gab es bei der Prä- und Posttest-Texterhebung jeweils nur drei identische Schreibpaare. Aufgrund der Fragebogenpilotierung nahmen an der Posttest-Erhebung zehn anstatt elf ProbandInnen teil, sodass in der Posttest-Erhebung zwei neue Gruppenzusammensetzungen notwendig waren.

Die erhobenen Textdaten wurden im Anschluss für die CAF-Messung (vgl. Kap. 3.4.1) aufbereitet. Hierzu wurden die einzelnen verfassten Texte in zweifacher Ausführung in separaten Word-Dokumenten abgespeichert (siehe Anhang C.1.). Die einzelnen Sätze der Texte jeweils nummeriert untereinander in separaten Zeilen aufgelistet. Gliedsätze wurden jeweils durch Schrägstriche unterteilt. In der ersten Textdarstellung wurden Nebensätze gelb hinterlegt. In der zweiten Textdarstellung wurden fehlerfreie (Glieder-)Sätze grau hinterlegt, während Fehler, mit Ausnahme von Orthographie- und Interpunktionsfehlern, gelb hinterlegt wurden. Diese Darstellung sollte Phänomene, die für die CAF-Messung relevant waren, zählbar machen.

Die Textdaten wurden ebenfalls für eine Bewertung mit einem eigens erarbeiteten analytischen Raster aufbereitet. Hierzu wurden die einzelnen Texte in separaten Word-Dokumenten in je eine Tabelle eingefügt. Jede Tabelle enthielt einen rechten Rand, in dem im Zuge der Textanalyse Korrekturzeichen eingetragen werden konnten. Unter der Tabelle wurde in jedem Word-Dokument das erstellte Bewertungsraster eingefügt, so konnten Textkorrektur und -bewertung

parallel erfolgen.

Die Fragebögen wurden nach Abschluss der Erhebung zunächst nummeriert. Aufgrund der geringen Klassenstärke, konnte eine Zuordnung der Fragebögen zu einzelnen Personen durch die Forscherin erfolgen, ohne die Teilnehmenden vorab bitten zu müssen, ihren Namen auf den Bogen zu schreiben. Das hätte sie eventuell irritieren können. Die Antworten der einzelnen Fragebögen wurden ähnlich wie die erhobenen Textdaten, wortwörtlich in Word-Dokumenten transkribiert und nummeriert. Da alle Fragebögen auf Deutsch bearbeitet wurden, konnte auf eine Übersetzung verzichtet werden. Wiederum wurde eine Tabelle erstellt, die nach Items gegliedert war. Unter jedem Item wurden die zugehörigen Antworten aus den einzelnen Fragebögen ihrer Nummerierung folgend festgehalten (Anhang B.4.4.). Diese Form der Darstellung wurde gewählt, um eine hohe Übersichtlichkeit zu erreichen, die eine erste Durchsicht der Daten im Zuge der Fragebogenanalyse erleichtert. Im Folgenden sollen alle angewandten Datenanalyseverfahren eingehend erläutert werden.

## 3.4 Datenanalyse

### 3.4.1 Textanalyse mittels CAF-Messung

Das CAF-Messverfahren beruht auf der Messung der drei Bereiche Komplexität (*complexity*), Korrektheit (*accuracy*) und Flüssigkeit (*fluency*). Es kommt in der Fremdsprachenforschung zum Einsatz, um sprachliche Produktionen in der Zielsprache in schriftlicher wie mündlicher Form zu bewerten (vgl. Storch 2005; Wigglesworth & Storch 2009).

Das Verfahren operiert mit bestimmten Qualitäten sprachlicher Produktionen. Hierzu zählen Gliedsätze zur Bestimmung der syntaktischen Komplexität, die Vielfalt an Worttypen zur Bestimmung der lexikalischen Komplexität, Fehler zur Bestimmung der Korrektheit und Pausen zur Bestimmung der Flüssigkeit (Norris & Ortega 2009: 555). Handelt es sich um schriftliche Produktionen, so wird die Flüssigkeit über die Bestimmung der durchschnittlichen Satzlänge (*average length of sentences*), der Anzahl aller Gliedsätze (*clauses C*), der Anzahl aller Sätze (*sentences S*) und der Summe aller verfassten Wörter (*words W*) ermittelt. Die Korrektheit wird ermittelt, indem man den Anteil fehlerloser Sätze an der Gesamtsatzanzahl (*error free sentences/sentences EFS/S*) sowie den Anteil fehlerloser Gliedsätze an der Gesamtgliedsatzanzahl (*error free clauses/clauses EFC/C*) misst. Komplexität unterscheidet einerseits zwischen linguistischer Komplexität, welche über das Type-Token-Verhältnis (*type-token-ratio TTR*) bestimmt wird, und syntaktischer Komplexität, welche über das Gliedsatz-Satz-Verhältnis

(*clauses/sentences C/S*) und dem Verhältnis von Nebensätzen zur Gesamtgliedsatzanzahl (*dependent clauses/clauses DC/C*) ermittelt wird.

Die CAF-Messung stellt eine gute Ausgangsbasis dar, um eine sprachliche Leistung in ihrer Multidimensionalität zu beschreiben (Norris & Ortega 2009: 555; Pallotti 2009: 599). Doch sollte man den Messergebnissen nicht blind vertrauen. Ein schriftlicher Text kann durchwegs hohe Punkte- und Prozentangaben in der CAF-Messung aufweisen und somit als sehr flüssig, fehlerfrei und komplex bewertet werden, und dennoch grobe Mängel aufweisen. So kann eine Themaverfehlung vorliegen, der Text eine mangelnde Kohärenz aufweisen oder schlichtweg unverständlich sein. Durch die Bestimmung der Korrektheit des Textes werden zwar Fehler, also alle Abweichungen von der Norm mit Ausnahme orthographischer Mängel, gezählt, aber nicht gewichtet. So kann es ein Text, der seine kommunikative Absicht verfehlt, als sehr korrekt bewertet werden (vgl. Pallotti 2009: 592 ff.). Auch in Bezug auf die Komplexität lässt sich festhalten, dass „*mehr nicht immer besser ist*“ (ebd. 598; deutsche Übersetzung). Ein sehr komplex gestalteter Text kann aus pragmatischer Sicht sehr unnatürlich und ineffektiv erscheinen (ebd. 587). Auch wird nicht berücksichtigt, dass SchreiberInnen, die häufig dieselben Strukturen verwenden, gemäß der Summe jener Strukturen fälschlicherweise eine vermeintlich hohe Komplexität aufweisen (vgl. Polio 2012: 146).

Die dargestellten Mängel und Grenzen der CAF-Messung sind exemplarisch zu verstehen. Sie sollen die eingeschränkte Validität und somit begrenzte Güte des Messverfahrens verdeutlichen. Dem gegenüber sollte die relativ hohe Reliabilität des Messverfahrens Erwähnung finden. Die CAF-Messung wurde gewählt, da sie der Forscherin vertraut ist, recht einfach zu handhaben ist und eine CAF-Datenanalyse durch verschiedene Personen ähnliche Ergebnisse hervorbringen dürfte (vgl. Polio 2012: 147). Natürlich gibt es auch hier Einschnitte; so kann beispielsweise ein Fehler als Orthographie- oder Lexikfehler aufgefasst werden, was geringfügig unterschiedliche Analyseergebnisse nach sich ziehen kann. In der vorliegenden Arbeit wurde das CAF-Messverfahren durch ein weiteres Messverfahren ergänzt, um eine tiefere Analyse der Texte zu ermöglichen. Die erhobenen Prä- und Posttest-Texte wurden hierzu mittels eines analytischen Rasters analysiert, welches im folgenden Kapitel (3.4.2.) vorgestellt wird.

### **3.4.2 Textanalyse mittels analytischem Raster**

Im Laufe der Forschung wurde deutlich, dass sich die CAF-Messung nur bedingt eignet, um ein umfassendes Bild über die zielsprachigen Textkompetenzen der ProbandInnen zuzulassen. Die statistische Beurteilung der Texte ließ beispielsweise keine Aussage über den für das

Forschungsvorhaben relevante Aspekt der Textkohäsion zu. Aus diesem Grund wurde ein weiteres Messinstrument hinzugezogen, um die Texte erneut zu bewerten. Das zweite Messinstrument, ein analytisches Raster, wurde gezielt in Anklang an die konkrete Schreibaufgabe der Textproduktion geschaffen. Der Einsatz eines weiteren Messinstrumentes soll dabei nicht als bloßer Versuch, die Schwächen des ersten Messinstrumentes auszugleichen, angesehen werden. Auch geht es nicht um die Generierung eines passenderen Ergebnisses im Sinne der Hypothesenbestätigung. Gemäß dem dargestellten Verständnis von Triangulation (vgl. Kap. 3.2.4) soll durch den Einsatz eines weiteren Messinstrumentes ein möglichst differenziertes Verständnis der Textperformanz erreicht werden um ein angemessenes Bild des Untersuchungsgegenstandes zu ermöglichen. Ein analytisches Raster eignet sich für dieses Vorhaben im Besonderen.

Analytische Raster sind multidimensionale Bewertungsschemata mit deren Hilfe verschiedene Aspekte eines zu bewerteten Textes erfasst werden können. Sie lassen damit ein detaillierteres Bild über die Performanz des/der Schreibenden zu als es ein eindimensionales holistisches Raster könnte und eignen sich bestens für Diagnosevorhaben. Zielsprachige Schreibkompetenzen, wie im Falle des vorliegenden Forschungsvorhabens, sind daher möglichst mit einem analytischen Raster zu erfassen. Das analytische Raster weist aufgrund seiner detailgetreuen Messung schriftlicher Performanzen eine höhere Reliabilität als holistische Raster auf (Weigle 2002: 121).

Der Vorteil eines analytischen Rasters ist es, dass es auf die jeweilige konkrete Schreibaufgabe zugeschnitten werden kann. Durch die präzise Beschreibung von Kategorien und Kriterien, anhand deren die erhobenen Texte zu bewerten sind, werden spezifische Aspekte des Schreibens, die bewertet werden sollen, in Einklang mit ihrer Operationalisierung gebracht. Sind sich Rater (und Schreibende) im Vorneherein im Klaren darüber, welche Ansprüche an die Texte gestellt werden und wie bestimmte Aspekte gewichtet und bewertet werden, kann dies die Konsistenz der Schreibaufgabe erhöhen (ebd. 181f.).

Das entwickelte analytische Raster ist im Anhang verfügbar (C.2.1.3.). Es wurde inhaltlich auf die vorliegenden Schreibaufgaben zugeschnitten. Der geforderte Bezug zum jeweiligen Stimulus findet ebenso Beachtung wie die geforderte Textlänge. Das Raster orientiert sich in hohem Maße an das B2-Bewertungsraster des Goethe-Zertifikat (Anhang C.2.1.1.). Zwar liegt dem Raster des Goethe-Zertifikats ein anderer Schreibauftrag zugrunde, doch erwies sich die inhaltliche Gestaltung und Anordnung formulierter Kriterien zur analytischen Bewertung schriftlicher Performanz als angemessen für die vorliegende Untersuchung. Zudem orientiert sich das vorliegende analytische Raster an dem Bewertungsschema für die Niveaustufe A2 des ÖSD, etwa was die Bewertung des Textumfangs anbelangt (Anhang C.2.1.2.). Mit diesem Bewertungsschema

ist die Raterin bestens vertraut. Goethe-Zertifikat und ÖSD beziehen sich jeweils auf Textproduktionen in Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache und eignen sich somit als Vorlage für den vorliegenden Schreibkontext. Die Gewichtung der einzelnen Kategorien fand in Abstimmung auf die konkreten Schreibaufgaben statt. Für analytische Raster wird eine gleichmäßige Gewichtung der einzelnen Bewertungskriterien empfohlen (vgl. Weigle 2002: 124). Dem wurde weitestgehend nachgekommen. Textaufbau, Lexik und grammatische Strukturen wurden gleich stark gewichtet, während die inhaltliche Vollständigkeit etwas weniger stark gewichtet wurde und unzureichende Textlänge zum Punkteabzug führen konnte (siehe Anhang C.2.1.3.).

Auf die Beurteilung der erhobenen Texte mittels beschriebenen analytischen Rasters durch die Forschende (Anhang C.2.2.) folgte eine weitere Bewertung der Texte durch eine zweite Person, die ebenfalls über ÖSD-Prüferlizenzen verfügt. Die Investigator-Triangulation sollte dazu beitragen, subjektive Einflüsse bei der Bewertung der Texte in Grenzen halten (vgl. Flick 2017: 310) und ein konstruktives Feedback zu der Zweckmäßigkeit des Rasters ermöglichen. Es zeigte sich, dass einzelne Texte durch beide Rater unterschiedlich bewertet wurden. Das Textscoring variierte in einzelnen Kategorien (Anhang C.2.3.). Dies ist jedoch nicht verwunderlich, da einzelne Textaspekte nach unterschiedlichen Gesichtspunkten bewertet werden können (vgl. Kap. 3.4.1). Das Gesamtscore der Texte unterschied sich jedoch nie stärker als 1.0 Punkte, und auch das Feedback der Kollegin fiel positiv aus, so dass das Raster in seiner bestehenden Form als ausreichend reliable und zweckdienlich bewertet wurde.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die inhaltliche Gestaltung der Texte wohl in höherem Maße in Anklang an die Anforderungen verlaufen wäre, wenn den Schreibenden diese nicht nur mündlich mitgeteilt, sondern ihnen das Raster vorab zugänglich gemacht worden wäre.

### **3.4.3 Analyse des Fragebogens**

Die Analyse des eingesetzten Fragebogens fand in Anschluss an die Aufbereitung der gewonnenen Daten statt. In einem nächsten Schritt sollten die erhobenen Daten kategorisiert, zusammengeführt und interpretiert werden, um Hypothesen aufzustellen und mögliche Erklärungsmuster zu generieren. Der generellen Absicht qualitativer Datenanalyse folgend, interessante und hilfreiche Muster in erhobenen Daten aufzuspüren (Brown 2001: 212), wurde die Analyse sorgfältig und in Abstimmung an bestehende validierte Konzepte inhaltlicher Datenanalyse durchgeführt. Auf diese Weise sollte gewährleistet werden, dass möglichst reliable Analyseergebnisse erzielt werden. Da Fragebögen in erster Linie nicht als Quellen qualitativer Daten gelten, gibt es jedoch wenig

Literatur, die sich der Analyse mittels Fragebogen gewonnener, qualitativer Daten widmet. Brown (2001) stellt hierbei eine Ausnahme dar. Er stellt in seinem Werk *Using Surveys in Language Programs* (2001) sowohl quantitative als auch qualitative Fragebogenanalysen dar. Die von ihm empfohlenen Verfahren zur Handhabung und Zusammenführung von Daten aus offen gestalteten Fragebögen zu Analysezwecken erwiesen sich als sehr praktikabel und zielführend für die Analyse der erhobenen Daten. Die Darstellung und Systematisierung der Daten in Tabellenform basiert auf die von Brown beschriebenen Verfahren der Datenverarbeitung und -analyse.

Des Weiteren wurde die Analyse in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse, wie sie von Kuckartz (2014) beschrieben wird, gestaltet. Die erläuterten Verfahren der deduktiven und induktiven Kategorienbildung<sup>13</sup>, anhand derer das Datenmaterial analysiert wird, beziehen sich bei Kuckartz auf Daten, die aus Interviews gewonnen wurden. Nichtsdestotrotz bieten die beschriebenen Verfahren einen guten Leitfaden für die Analyse von Daten, die durch einen offen gestalteten Fragebogen generiert wurden. So wurde vor der Einsicht der gewonnenen Daten anhand der aufgestellten Forschungsfragen eine Art Erwartungshorizont aufgestellt, in dem zu erwartende Rückschlüsse über anvisierte Aspekte kollaborativen Schreibens festgehalten wurden (siehe Anhang C.3.1.). Der Erwartungshorizont sollte als Auswertungsleitfaden zur Interpretation der gesammelten Daten dienen. Jedoch stellte dieser deduktive Zugang keinen festen, unveränderlichen Interpretationsrahmen dar. Schließlich ist das vorliegende Forschungsvorhaben nicht nur hypothesenbestätigend, sondern auch hypothesengenerierend ausgerichtet.

Das Datenmaterial wurde ein erstes Mal komplett durchgesehen um ein Gesamtverständnis der gesammelten Daten auf Basis der Forschungsfragen zu erzielen. Es wurden zentrale Begriffe farblich hervorgehoben und analog Notizen gemacht (Anhang C 3.2.). Zudem wurden Passagen, die keine relevanten Daten lieferten, gestrichen<sup>14</sup>. Es folgte eine Ausformulierung von Fallzusammenfassungen (Anhang C.3.3.). Hierbei wurden individuelle Charakteristika der befragten Personen herausgearbeitet. Ziel der Zusammenfassungen war es, die Aussagen der Befragten zu verstehen und relevante Aspekte auszumachen, die für die weitere Analysearbeit

---

<sup>13</sup> Der Begriff der *Kategorie* oder *Klasse* wird als „*Ergebnis einer Klassifizierung von Einheiten*“ definiert (Kuckartz 2014: 41). Im Zuge einer klassischen qualitativen Datenanalyse sind deduktiv wie induktiv erarbeitete Kategorien zur Analyse erhobener Daten klar zu definieren (ebd. 61). Eine solche Vorgehensweise würde jedoch den Rahmen der vorliegenden Analyse übersteigen. Für die Analyse eines Fragebogens ist ein derart detailliertes Analyseverfahren nicht sinnvoll. Der Begriff der Kategorie soll daher nur am Rande erwähnt werden. Im Zuge der Arbeit wird von *Aspekten* gesprochen, die in ausgearbeiteten Leitfäden zur Datenanalyse festgeschrieben werden.

<sup>14</sup> Hierbei handelt es sich um Antworten, die als Themaverfehlung gelten könnten. So nutzen ProbandInnen etwa den Fragebogen als Instrument, um der Lehrenden ein Feedback zur Unterrichtsgestaltung zu geben. Derartige persönliche Bewertungen wurden vereinzelt geäußert. Da diese Daten keine Relevanz für die Interpretation des Fragebogens haben, wurden sie gestrichen. Rückblickend wäre es sinnvoll gewesen, den Teilnehmenden vor der Posttest-Erhebung zu Semesterende Raum für ein Feedback zum Unterricht zu geben.

genutzt werden konnten. In der weiteren Datenanalyse wurden herausgearbeitete Aspekte systematisch in Form von Tabellen zusammengetragen und eingehend ergründet (Anhang C.3.3.). Eine Zuordnung der Daten zu den Befragten wurde durch die Beibehaltung der Nummerierung aus der Fragebogenerhebung erreicht (Anhang B.1.). Auf diese Weise konnte der deduktiv erarbeitete Erwartungshorizont anhand erster erarbeiteter Muster sukzessiv ausdifferenziert und erweitert werden, bis ein akkurater Leitfaden entstand (Anhang C.3.4.), welcher für die weitere Datenanalyse genutzt werden konnte. Eine weitere systematische Zusammentragung und Darstellung relevanter Aspekte in Tabellenform erfolgte anhand des induktiv erweiterten Leitfadens. In dieser Form konnten sich herauskristallisierende Grundtendenzen systematisch analysiert werden und bisherige Erkenntnisse erweitert werden. Die so gewonnenen Ergebnisse wurden ebenfalls in Tabellenform unterhalb des jeweiligen betrachteten Aspekts festgehalten (Anhang C.3.5.). Dies sollte der Übersichtlichkeit dienen, um die generierte Aussagen der Befragten zur Bewertung und Gestaltung kollaborativer Schreibaktivitäten im Zuge des Analysekapitel 5 stichhaltig belegen zu können.

## 4 Ergebnisse der Textanalyse

Im folgenden Kapitel sollen die Textdaten der Prä- und Posttest-Erhebung, welche durch die beschriebenen Methoden und Messungen erhoben und ausgewertet wurden, diskutiert werden. Durch die Analyse und Diskussion der Textdaten soll eine Antwort auf die erste der vier Forschungsfragen gefunden werden, welche in Kapitel 1 dargestellt wurden. Durch die nachfolgende Datenanalyse soll ermittelt werden, ob und in wie weit durch den Vergleich der erhobenen Textdaten der Prä- und Posttest-Erhebung punktuelle Verbesserungen in zielsprachigen Bereichen nachgewiesen werden können. Auf diese Weise soll ermittelt werden, ob sich ein Effekt auf die Qualität zielsprachiger Textproduktionen abzeichnet, welcher möglicherweise auf die regelmäßigen kollaborativen Schreibaktivitäten zurückzuführen ist.

Zunächst sollen die Kriterien der herangezogenen Textanalyseverfahren kontrastiv erläutert werden. Im Anschluss daran sollen die einzelnen Texte der Prätest-Erhebung behandelt werden. Hierbei sollen die Ergebnisse des CAF-Messverfahrens und der Textbewertung mittels Raster diskutiert werden. Im Anschluss sollen die Texte der Posttest-Erhebung im Kapitel 4.2 auf die gleiche Weise präsentiert werden. Zum Schluss wird eine Gegenüberstellung der Prä- und Posttest-Texte dreier Schreibpaare erfolgen (Kap. 4.3). Diese arbeiteten bei beiden Erhebungen mit ein und derselben/demselben PartnerIn an der Textgestaltung zusammen, weshalb eine Gegenüberstellung der erhobenen Prä- und Posttest-Texte in diesem Fall möglich ist. Rückschlüsse über etwaige individuelle Verbesserungspotentiale sollen in Kapitel 4.3 ebenfalls diskutiert werden.

Im nachfolgenden Kapitel (Kap. 5) sollen schließlich die Daten der Fragebogenanalyse besprochen werden. Diese Abfolge wurde gewählt, um mögliche Ausstrahlungseffekte zu vermeiden. So könnte sich im Zuge der Fragebogenanalyse zeigen, dass die ProbandInnen den kollaborativen Schreibaktivitäten ein hohes Potential für die Verbesserung zielsprachiger Fähigkeiten adjustieren; oder es wird im gegenteiligen Fall eine sehr negative Wahrnehmung der Schreibaktivitäten vermittelt. In beiden Fällen könnte diese vorab verfügbare Information das Leseverständnis der LeserInnen bei einer nachfolgenden Darstellung und Diskussion der Textdaten tendenziell beeinflussen. Solche Ausstrahlungseffekte müssen den Lesenden nicht einmal bewusst sein, sie beeinflussen das Textverständnis unterbewusst. Aus diesem Grund sollen zunächst die Texte der Prä- und Posttest-Erhebung eingehend untersucht und erläutert werden, bevor im Kapitel 5 die Wahrnehmung der ProbandInnen im Zentrum steht.

## 4.1 Kriterienvergleich der Analyseverfahren

Bevor die Analyseergebnisse der Prä- und Posttest-Texte erfolgen kann, ist es nötig sich mit den Kriterien der angewandten Analyseverfahren auseinanderzusetzen. Nur so lassen sich etwaige Diskrepanzen in der Bewertung der Texte nachvollziehbar erläutern. Tatsächlich ist ein genauer Abgleich der gewonnenen Analyseergebnisse aus beiden Verfahren nicht möglich, da die angewandten Verfahren mit unterschiedlichen Kriterien zur Messung bzw. Bewertung zielsprachiger Textproduktionen arbeiten (siehe Tab. 2). Das CAF-Messverfahren bewertet Texte anhand der Kriterien Flüssigkeit (*fluency*), Korrektheit (*accuracy*), linguistische Komplexität (*linguistic complexity*) und syntaktische Komplexität (*syntactic complexity*). Das analytische Raster setzt sich hingegen aus den fünf Kriterien inhaltliche Vollständigkeit, Kohärenz und Textaufbau, Ausdrucksfähigkeit, Korrektheit und Textumfang zusammen. Dies macht einen direkten Vergleich der Mess- und Bewertungsergebnisse unmöglich. Zunächst sollen daher die einzelnen Kriterien beider Verfahren erläutert werden.

Kriterien des CAF-Messverfahren		Kriterien des analytischen Rasters	
Flüssigkeit	Gesamtanzahl der - Wörter - Sätze - Gliedsätze	Inhaltliche Angemessenheit	- Überschrift - Narration - Bezug zum Stimulus
Korrektheit	- fehlerfreie Sätze/Sätze - fehlerfreie Gliedsätze/Gliedsätze	Kohärenz & Textaufbau	- Textgliederung - Konnektoren, Kohärenz
Linguistische Komplexität	-Type-Token-Verhältnis	Ausdrucksfähigkeit	-Wortschatzspektrum - Wortschatzbeherrschung
Syntaktische Komplexität	-Gliedsätze/Sätze -Nebensätze/Gliedsätze	Korrektheit	-Morphologie -Syntax -Orthographie, Interpunktion
		Textumfang	- Textlänge

Tabelle 2: Kriterien der eingesetzten Textanalyseverfahren.

Das Kriterium der Flüssigkeit (*fluency*) des CAF-Messverfahrens setzt sich aus den drei Aspekten der Gesamtanzahl der Wörter, Sätze und Gliedsätze, die im Text vorhanden sind, zusammen. Das analytische Raster umfasst eine ähnliche Kategorie, das Kriterium des Textumfangs, welches erhebt, ob der Text eine gewünschte Mindestanzahl an Wörtern aufweist. Die Berücksichtigung der Textlänge stellt einen Berührungspunkt zwischen beiden Verfahren dar. Doch umfasst das CAF-Kriterium der Flüssigkeit neben der Textlänge noch zwei weitere Komponenten und ist somit detaillierter. Die Anzahl der Sätze und Gliedsätze wird im Zuge der CAF-Messung jedoch nicht nur zur Bestimmung der Flüssigkeit eines Textes erhoben. Sie dienen auch der Ermittlung der Korrektheit (*accuracy*) eines Textes, welche durch den Anteil fehlerfreier (Glieder-)Sätze an der Gesamt(-glied-)satzanzahl bestimmt wird.

Das CAF-Konzept der Korrektheit weicht deutlich von dem Konzept des analytischen Rasters ab. Denn das CAF-Messverfahren unterscheidet bei der Bestimmung fehlerfreier (Glieder-)Sätze nicht zwischen der Art der Fehler. Es kann sich hierbei sowohl um syntaktische als auch um lexikale Fehler handeln. Das Kriterium des analytischen Rasters setzt sich hingegen aus den Bereichen Morphologie, Syntax, Orthographie und Interpunktion zusammen. Es deckt Fehler ab, die grammatischer Natur sind. Fehler, die in den Bereich der Lexik fallen, werden über das Kriterium der Ausdrucksfähigkeit erfasst. Die Kategorie der Korrektheit bildet in beiden Verfahren somit recht unterschiedliche Aspekte zielsprachiger Textproduktion ab.

Das CAF-Kriterium, das dem Rasterkriterium der Ausdrucksfähigkeit am nächsten kommt, ist die linguistische Komplexität (*linguistic complexity*). Sie wird durch das Type-Token-Verhältnis (*type-token-ratio*, kurz TTR) bestimmt. Sie misst das lexikalische Spektrum eines Textes. Lexikalische Verstöße fallen hingegen, wie erwähnt, in den Bereich der Korrektheit.

Das Kriterium der syntaktischen Komplexität (*syntactic complexity*) fungiert im CAF-Messverfahren als eigenständige Kategorie, welche auf dem Gliedsatz-Satz-Verhältnis (*clauses/sentences* C/S) und dem Verhältnis von Nebensätzen zur Gesamtgliedsatzanzahl (*dependent clauses/clauses* DC/C) beruht. Im analytischen Raster macht die syntaktische Komplexität nur einen Aspekt aus, welcher über das Kriterium der Korrektheit erfasst wird.

Ein weiterer Aspekt zielsprachiger Textproduktion, den das CAF-Messverfahren gegenüber dem analytischen Raster vernachlässigt, ist die Kohärenz und der Textaufbau. Im analytischen Raster bestimmt das Kriterium der Kohärenz und des Textaufbaus, ob der Text logisch-stringent aufgebaut ist, ob es eine erkennbare Textgliederung und Verweiswörter gibt und Konnektoren sinnvoll verwendet wurden. Arbeitet man mit dem CAF-Messverfahren, lassen sich nicht korrekt verwendete Konnektoren zwar als Fehler darstellen, was die gemessene Korrektheit des Textes herabsetzt, gröbere Verstöße zu Lasten des Leseflusses lassen sich messtechnisch jedoch nicht festhalten.

Auch die inhaltliche Angemessenheit des Textes kann durch das CAF-Messverfahren nicht ermittelt werden. Im analytischen Raster stellt dieser Aspekt die erste Bewertungskategorie dar. Es ist eine Art Knockout-Kriterium. Eine Themenverfehlung würde sich in einem analytischen Raster in einer geminderten Punkteanzahl niederschlagen. Arbeitet man hingegen mit dem CAF-Messverfahren, so lässt sich eine grobe Themenverfehlung ebenso wenig als solche erfassen.

Aus den dargestellten Mängeln des CAF-Messverfahrens ergab sich die Notwendigkeit ergänzend auch ein analytisches Raster zur Analyse der erhobenen Textdaten einzusetzen. Wie soeben

dargestellt wurde, sind die eingesetzten Kategorien zur Analyse zielsprachiger Textproduktionen nicht ident, weshalb ein Abgleich der Analyseergebnisse aus beiden Verfahren nur bedingt möglich ist. Diese Tatsache gilt es bei der nachfolgenden Diskussion der Analyseergebnisse der Prätest-Texte zu beachten.

## 4.2 Ergebnisse der Analyse der Prätest-Texte

Im Zuge der Prätest-Erhebung wurden fünf Texte von fünf Schreibpaaren erhoben. Bei den verfassten Texten handelte es sich um eine Narration, welche inhaltlich an den auditiven Stimulus „Von Mellau bis nach Schoppornau“ anschließen sollte (vgl. Kap. 3.2.2). Im Folgenden sollen die einzelnen erhobenen Texte nacheinander behandelt werden. Hierbei sollen sowohl die Ergebnisse der CAF-Messung als auch die Ergebnisse der Textbewertung mittels analytischem Raster Erwähnung finden. Der Fokus soll dabei auf der Diskussion zielsprachiger Potentiale liegen, welche sich aus den Ergebnissen beider Analyseverfahren ergeben.

### Text 1 von Sabina & Lajla

Sabina und Lajla haben im Zuge der ersten Erhebung zusammen einen Text verfasst (Abb. 5).

Vo Mello bis ge Schoppornou  
Er war draußen, war feiern die ganze Nacht. Als es dann langsam wieder hell wurde, wollte er nach Hause gehen, Da er aber kein Auto hatte, ging er zu Fuß. Er ging langsam die Straße entlang und bekam Blasen an den Füßen. Es sind ein paar Stunden vergangen und plötzlich kam ein Auto vorbei. Der Fahrer kurbelte das Fenster runter und fragte, ob er mitkommen möchte. Er nickte mit den Kopf. Der Fahrer sagte: „Du kannst aber nur mit nach Mellau, weiter fahre ich nicht. Und mach dein Fenster auf, es stinkt.“ Sie fuhren gemeinsam stillschweigend nach Mellau. Als sie ankamen, bedankte er sich bei dem Fahrer und ging Richtung nach Hause. Er öffnete die Haustür und sah wie seine Mutter auf ihn wartete. Sie fing an zu schimpfen, wie er sein ganzes Leben nicht mit trinken verbringen kann. Sie sagte zu ihrem Mann: „Sag doch auch mal was! Ich kann nicht immer alleine mit ihm reden darüber.“ Der Vater schaute seinen Sohn nur an und sagte: „Er wird schon wissen was er tut.“  
Der Vater schaute weiter Fernseh, die Mutter guckte wütend und er war nur froh, dass er sich hinlegen kann.

Abbildung 5: Prätest-Text von Sabina & Lajla.

Der Text ist mit einer Textlänge von fast 200 Wörtern sehr lang. Er erfüllt die inhaltlichen Anforderungen wie der Bezug zum Stimulus und eine Überschrift. Vereinzelt Fehler betreffen vor allem Tempus, Syntax und Lexik. Durch die CAF-Messung wurde dem Text eine sehr hohe Flüssigkeit adjustiert<sup>15</sup>. Auch was die Korrektheit und linguistische Komplexität anbelangt, schneidet der Text recht gut ab. Die syntaktische Komplexität ist nicht besonders hoch (Tab. 3).

<sup>15</sup> Die Begriffe wie recht hohe Flüssigkeit und hohe Korrektheit sind relativ zu verstehen. So liegt ein Verhältnis von fehlerfreien Sätzen zur Gesamtsatzanzahl mit 70% in einem guten Bereich, wenn man davon ausgeht, dass auch eine noch höhere Korrektheit um 90% erreicht werden könnte. Eine Korrektheit unter 50% würde hingegen nicht mehr als „angemessen“ bezeichnet werden.

CAF-Resultate:	
<b>Flüssigkeit</b>	
-total words	198
-total sentences	20
-total clauses	33
<b>Korrektheit</b>	
-EFS/S	70%
-EFC/C	76%
<b>Linguistische Komplexität</b>	
-TTR	59%
<b>Syntaktische Komplexität</b>	
-C/S	1.6
-DC/C	0.24

Resultate der Textbewertung mittels Raster:	
<b>Inhaltliche Vollständigkeit</b>	3 Punkte: Eine vollständige Erzählung wurde verfasst, Bezug zum Hörtext & Überschrift sind enthalten
<b>Kohärenz &amp; Textaufbau</b>	3 Punkte: Liest sich noch flüssig
<b>Ausdrucksfähigkeit</b>	3 Punkte: Gut und angemessen
<b>Korrektheit</b>	3 Punkte: Einige deutliche Fehler, die das Verständnis aber nicht beeinträchtigen
<b>Textumfang</b>	0 Punkte: Mehr als 95 Wörter
	Gesamt: 12 Punkte

*Tabelle 3: Bewertung Text 1 Prätest.*

Die Tempusfehler schlagen sich im Rasterverfahren in einer geringfügigen Minderung der Textkohärenz nieder, während sie im CAF-Messverfahren ebenso wie Lexikfehler eine geminderte Korrektheit zur Folge haben. Im Rasterverfahren bewirken die Lexikfehler eine geringe Herabsetzung der gemessenen Ausdrucksfähigkeit. Einen angemessenen Umfang wird dem Text durch beide Verfahren adjustiert. Was die Gesamtbewertung des Textes anbelangt, divergieren die Bewertungsverfahren kaum. Der Text kann gemäß beider Verfahren treffenderweise als gute und sehr flüssige zielsprachige Textproduktion verstanden werden.

## **Text 2 von Alma & Tanja**

Der zweite erhobene Text wurde von Alma und Tanja verfasst (Abb. 6).

Das Lied handelt von einer unglücklichen Liebe. Der Mann erzählt von seiner Freundin, die ihn verlassen hat. Er liebt sie immer noch aber sie ist längst über ihn hinweg. Er liegt traurig und betrunken in seinem Bett und trinkt ein Glas nach dem anderen.  
Die Stunden vergehen, eine nach der anderen. Das Leben geht weiter, nur sein ist stehen geblieben. Er will sie vergessen und der einzige Weg ist der dass er das Fenster aufmacht, weil er hofft dass der Gestank wie die Erinnerungen aus dem Zimmer weggehen. Eines Tages vielleicht, wird er sie vergessen aber im Moment leidet er und es füllt ihn aus. Jeder muss seinen, eigenen Weg gehen. Sie ging ihren, er blieb stehen.

*Abbildung 6: Prätest-Text von Alma & Tanja.*

Alma und Tanja haben im Zuge der Prätest-Erhebung eine syntaktisch wie morphologisch sehr korrekte Narration verfasst. Im Bereich der grammatischen Strukturen weist der Text lediglich vereinzelte Interpunktionschwächen auf. Auch Fehlritte, welche die Lexik und Textkohärenz betreffen, halten sich in Grenzen. Im Zuge der CAF-Messung wird dem Text daher zu Recht eine

hohe syntaktische Komplexität und sehr hohe Korrektheit adjustiert. Auch die Flüssigkeit und die linguistische Komplexität bewegen sich in einem guten Rahmen (Tab. 4). Die Resultate der CAF-Messung offenbaren eine sehr gute zielsprachige Textproduktion.

CAF-Resultate:		Resultate der Textbewertung mittels Raster:	
<b>Flüssigkeit</b>		<b>Inhaltliche Vollständigkeit</b>	2 Punkte: eine Überschrift fehlt, ein Bezug zum Hörtext wird explizit genannt
-total words	117	<b>Kohärenz &amp; Textaufbau</b>	3 Punkte: Liest sich noch flüssig
-total sentences	10	<b>Ausdrucksfähigkeit</b>	3 Punkte: Gut und angemessen
-total clauses	20	<b>Korrektheit</b>	4 Punkte: kaum feststellbare Fehler
<b>Korrektheit</b>		<b>Textumfang</b>	0 Punkte: Mehr als 95 Wörter
-EFS/S	80%		Gesamt: 12 Punkte
-EFC/C	90%		
<b>Linguistische Komplexität</b>			
-TTR	63%		
<b>Syntaktische Komplexität</b>			
-C/S	2		
-DC/C	0.3		

*Tabelle 4: Bewertung Text 2 Prätest.*

Auch durch das Rasterverfahren wird dem Text eine sehr hohe grammatische Korrektheit adjustiert. Die Ergebnisse beider Messverfahren ergänzen sich insgesamt bis auf eine Ausnahme recht gut. Inhaltliche Mängel können durch das CAF-Verfahren nicht erfasst werden. Der Textproduktion fehlt jedoch eine Überschrift. Auch wird ein expliziter Bezug zum Hörtext vorgenommen, weshalb der Text keine eigenständige Narration darstellt. Gemäß der Kriterienbeschreibung der inhaltlichen Vollständigkeit erfährt der Text daher eine herabgesetzte Bewertung in dieser Kategorie. Dies schlägt sich auch in der Gesamtbewertung des Textes nieder, welche recht textadäquat erscheint.

### **Text 3 von Anela & Elmir**

Anela und Elmir verfassten den dritten Text der Prätest-Erhebung (Abb. 7).

Einen Samstag Abend liegt er im Bett. Er kann nicht schlafen und zählt die Stunden. In selber Zeit ist er betrunken und merkt das etwas oder jemand in seinen Zimmer stinkt.  
 Er steht auf und öffnet das Fenster. Als ob er auf jemenden wartet aber acuh enteuscht ist. Er denkt über das Leben und sagt sich selber, dass er nichts dafür machen kann. Während er durch das Fenster schaut denkt er über alles nach und entschloss das es so nicht weiter gehen kann. Am nächsten Morgen lebte er ein neues Leben.

*Abbildung 7: Prätest-Text von Anela & Elmir.*

Der Text ist recht kurz und erfüllt die gewünschte Mindestanzahl von 100 Wörtern nicht. Auch

weist er einige morphologische und lexikale Mängel auf. Tempus und Interpunktion sind stellenweise fehlerhaft. Auch die Textkohärenz weist Mängel auf, die teilweise durch Tempussprünge bedingt werden.

CAF-Resultate:		Resultate der Textbewertung mittels Raster:	
<b>Flüssigkeit</b>		<b>Inhaltliche Vollständigkeit</b>	2.5 Punkte: eine Überschrift fehlt
-total words	91	<b>Kohärenz &amp; Textaufbau</b>	3 Punkte: Liest sich noch flüssig
-total sentences	8	<b>Ausdrucksfähigkeit</b>	2 Punkte: Stellenweise gut und angemessen
-total clauses	12	<b>Korrektheit</b>	2 Punkte: einige Fehler, die den Lesefluss stellenweise behindern
<b>Korrektheit</b>		<b>Textumfang</b>	-1 Punkte: Weniger als 95 Wörter
-EFS/S	38%		Gesamt: 8.5 Punkte
-EFC/C	33%		
<b>Linguistische Komplexität</b>			
-TTR	68%		
<b>Syntaktische Komplexität</b>			
-C/S	1.5		
-DC/C	0.42		

*Tabelle 5: Bewertung Text 3 Prätest.*

Ogleich der Text einige Lexikfehler enthält, die sich im Rasterverfahren in einer geminderten Ausdrucksfähigkeit niederschlagen, wird dem Text gemäß dem CAF-Messverfahren eine vergleichsweise hohe linguistische Komplexität adjustiert (Tab. 5). Auch die gemessene syntaktische Komplexität befindet sich in einem angemessenen Rahmen. Die erwähnten grammatischen und lexikalen Mängel schlagen sich im CAF-Messverfahren in einer recht niedrigen Korrektheit nieder. Der Text gilt gemäß der CAF-Resultate als bedingt flüssig. Auch in der Rasterbewertung findet dieser Umstand bei der Erhebung des Textumfangs Berücksichtigung. Insgesamt lässt sich festhalten, dass die geminderte Flüssigkeit des Textes durch das CAF-Messverfahren detaillierter erfasst wird. Durch das Rasterverfahren findet hingegen die geminderte Aufgabenerfüllung durch das Fehlen einer Überschrift und die eingeschränkte Textkohärenz Berücksichtigung. Damit ergänzen sich die Verfahren in diesem Fall recht gut.

#### **Text 4 von Emina & Selma**

Emina und Selma verfassten gemeinsam den vierten Text der Prätest-Erhebung (Abb. 8).

Der Text, der keine Überschrift aufweist, entspricht mit 117 Wörtern dem gewünschten Textumfang. Er weist eine hohe lexikale Angemessenheit auf. Grammatische Mängel betreffen hauptsächlich die Bereiche Tempus und Interpunktion.

Am Morgen ist er aufgewacht und dachte darüber nach, was am vorigen Tag passiert ist. Er befand sich in einer guten Beziehung und auf einmal war nichts wie früher. Sie waren verabredet und sie ist nicht gekommen. Er hat 2,3,4 Stunden gewartet, aber sie ist nicht gekommen. Aus Kummer fing er an viel zu trinken. Wie er nach Hause kam, kann er sich nicht erinnern. Am Morgen, als er klaren Kopfes war, merkte er dass das Zimmer nach Alkohol stinkt. Er wollte nur ein bisschen frische Luft kriegen und öffnete das Fenster. Jetzt nachdem er mit klaren Kopf über die Geschenise nachgedacht hat, wusste er das sie nicht die einzige Frau auf dieser Welt ist.

Abbildung 8: Prätest-Text von Emina & Selma.

Tempusfehler bedingen zudem eine leicht geminderte Textkohärenz, da sie den Lesefluss erschweren. Lexikfehler lassen sich nur vereinzelt feststellen. Doch weist der Text auch hervorragende lexikalisch wie morphologische Passagen wie „als er klaren Kopfes war“ auf.

CAF-Resultate:	
<b>Flüssigkeit</b>	
-total words	115
-total sentences	9
-total clauses	18
<b>Korrektheit</b>	
-EFS/S	0%
-EFC/C	38%
<b>Linguistische Komplexität</b>	
-TTR	66%
<b>Syntaktische Komplexität</b>	
-C/S	2
-DC/C	0.39

Resultate der Textbewertung mittels Raster:	
<b>Inhaltliche Vollständigkeit</b>	2.5 Punkte: eine Überschrift fehlt
<b>Kohärenz &amp; Textaufbau</b>	3 Punkte: Liest sich noch flüssig
<b>Ausdrucksfähigkeit</b>	3 Punkte: Gut und angemessen
<b>Korrektheit</b>	2 Punkte: einige Fehler, die den Lesefluss stellen-weise behindern
<b>Textumfang</b>	0 Punkte: Mehr als 95 Wörter
	Gesamt: 10.5 Punkte

Tabelle 6: Bewertung Text 4 Prätest.

Die Resultate des CAF-Messverfahrens attestieren dem Text eine recht hohe Flüssigkeit und syntaktische Komplexität (Tab. 6). Auch die linguistische Komplexität kann als angemessen bezeichnet werden. Aufgrund häufiger Fehler, bei denen es sich zumeist um Tempus- und Lexikfehler handelt, weist der Text jedoch gemäß des CAF-Verfahrens eine niedrige Korrektheit auf. Bei der Bewertung des Textes mittels analytischen Raster schlagen sich diese Fehler in einer leicht geminderten Textkohärenz und Ausdrucksfähigkeit sowie einer deutlich geminderten Korrektheit nieder. Obgleich beide Analyseverfahren im Detail recht unterschiedliche Resultate aufweisen, lässt sich die Gesamtbeurteilung beider Verfahren dennoch als vergleichbar und textadäquat bezeichnen.

### Text 5 von Mirna, Sanel und Jasmina

Der fünfte Text der Prätest-Erhebung wurde von Mirna, Sanel und Jasmina verfasst (Abb. 9).

Der Mann hat mit seiner Freundin schluss gemacht, deshalb trinkt er die ganze Nacht Gläser Alkohol und zwar bis fünf sechs sieben Uhr am Morgen. Er war so betrunken, dass er nicht mehr laufen konnte. Er sagte auch noch, dass seine Mutter sich sicher Sorgen macht.  
 Die Mutter sagte ihm, dass er das Fenster aufmachen soll, so dass der Gestank rausgeht. Er erinnert sich an seine Freundin und verflucht sie, weil sie mit ihm schluss gemacht hat. Das Alkohol hat ihm dieser schrecklichen Zeit sehr viel geholfen, als er viel gelitten hatte und deshalb liebt er das Alkohol und trinkt immer mehr und mehr. Er ist jetzt ein Alkoholiker. Seine Freundin ist jetzt verheiratet und hat sechs Kinder, während er nur eine Liebe hat und dass ist das Alkohol. Er ist jetzt ein trockener Alkoholiker und ist halb verrückt.

Abbildung 9: Prätest-Text von Mirna, Sanel & Jasmina.

Der Text weist mit 140 Wörtern einen sehr hohen Textumfang auf. Eine Überschrift fehlt. Einige grammatische Mängel betreffen die Bereiche Tempus, Morphologie, Orthographie und Interpunktion. Vereinzelt sind auch Lexikfehler festzustellen.

CAF-Resultate:	
<b>Flüssigkeit</b>	
-total words	140
-total sentences	9
-total clauses	19
<b>Korrektheit</b>	
-EFS/S	44%
-EFC/C	47%
<b>Linguistische Komplexität</b>	
-TTR	56%
<b>Syntaktische Komplexität</b>	
-C/S	2.1d
-DC/C	0.47

Resultate der Textbewertung mittels Raster:	
<b>Inhaltliche Vollständigkeit</b>	2.5 Punkte: eine Überschrift fehlt
<b>Kohärenz &amp; Textaufbau</b>	2 Punkte: Liest sich noch flüssig
<b>Ausdrucksfähigkeit</b>	3 Punkte: Gut und angemessen
<b>Korrektheit</b>	2 Punkte: einige Fehler, die den Lesefluss stellenweise behindern
<b>Textumfang</b>	0 Punkte: Mehr als 95 Wörter
	Gesamt: 9.5 Punkte

Tabelle 7: Bewertung Text 5 Prätest.

Die genannten grammatischen Mängel schlagen sich in beiden Analyseverfahren in einer geminderten Korrektheit nieder (Tab. 7). Auch die Ergebnisse in den Bereichen Ausdrucksfähigkeit und linguistische Komplexität lassen sich als noch angemessen beschreiben lassen und sind tendenziell vergleichbar. Darüber hinaus scheinen die Resultate der Verfahren beachtlich zu divergieren. Im Zuge der CAF-Messung werden dem Text eine sehr hohe syntaktische Komplexität bescheinigt, was auf den hohen Anteil an Glied- und Nebensätzen zurückzuführen ist. Durch das Bewertungsverfahren mittels Raster wird dem Text jedoch eine deutlich geminderte Textkohärenz zugeschrieben, die durch die Tempussprünge im Text bedingt wird. Da beide Verfahren recht unterschiedliche Aspekte analysieren, ergänzen sich in diesem Fall recht gut. Insgesamt sind die Resultate des Rasterverfahrens zwar etwas niedriger als die der CAF-Messung, scheinen aber etwas textadäquater zu sein.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich die Texte durch die Anwendung zweier äußerst unterschiedlicher Verfahren recht detailliert analysieren ließen. Es zeigte sich, dass die Ausdrucksfähigkeit und grammatische Beherrschung, die in den Texten ersichtlich wird, im Allgemeinen recht angemessen ist. Ein häufiges Problem stellt hingegen der Einsatz des Tempus zur Gestaltung einer Narration dar. Über die Zweckhaftigkeit beider Analyseverfahren lässt sich kein eindeutiges Urteil fällen. Beide Verfahren erwiesen sich im Allgemeinen als zweckdienlich. In ihrer Kombination konnten die analysierten Texte auf recht zutreffende Weise diskutiert werden. Im Folgenden sollen die Analyseergebnisse der Posttest-Texte präsentiert werden.

### 4.3 Ergebnisse der Analyse der Posttest-Texte

Die Analyseergebnisse der Posttest-Erhebung auf die gleiche Weise wie zuvor die Ergebnisse der Prätest-Erhebung diskutiert werden. Der Stimulus, der den Textnarrationen zugrunde liegt, ist das Lied „*Essen bei Oma*“.

#### Text 1 von Sabina & Jasmina

Der erste Text der Posttest-Erhebung stammt aus der Feder von Jasmina und Sabina (Abb. 10).

##### Essen bei Oma

Der kleine Buarli kam jeden Sonntag nicht freiwillig zu seiner Oma, weil sie so toll kocht (Sarkasmus pur).

Er steht panisch vor der Tür, als ob es eine Folterkammer wäre. Er weiß, dass es kein Zurück gibt. In seinem Kopf erschien sofort das Lied „I'm a Barbie-Girl“, um sich etwas zu beruhigen. Am Tisch aß er, und aß und aß. Schließlich musste er sich übergeben. Das hieß für die Oma nur eins: Nachschlag! Es ist wieder Platz im Magen da!

Nach langem Foltern konnte er endlich gehen. Die Oma sagte zu ihm: „Den Rest frier ich dir für das nächste Mal ein. Aber wenn du möchtest, kannst du ja es auch mitnehmen.“

Buarli schrie: „Nein. Oma, du wirst mich noch töten mit deinem „Plastikessen.“

Abbildung 10: Posttest-Text von Jasmina & Sabina.

Der Text liegt mit 126 Wörtern im Rahmen des geforderten Textumfangs. Ein Bezug zum Stimulus und eine Überschrift sind ebenfalls vorhanden. Insgesamt kann der Text, mit Ausnahme vereinzelter Tempusfehler, als sehr korrekt beschrieben werden. Obgleich es umgangssprachliche Passagen wie „*es ist wieder Platz im Magen da*“ gibt, kann die Ausdrucksfähigkeit noch als sehr angemessen bewertet werden.

CAF-Resultate:	
<b>Flüssigkeit</b>	
-total words	126
-total sentences	14
-total clauses	18
<b>Korrektheit</b>	
-EFS/S	79%
-EFC/C	78%
<b>Linguistische Komplexität</b>	
-TTR	80%
<b>Syntaktische Komplexität</b>	
-C/S	1.3d
-DC/C	0.22

Resultate der Textbewertung mittels Raster:	
<b>Inhaltliche Vollständigkeit</b>	3 Punkte: Eine vollständige Erzählung wurde verfasst, Bezug zum Hörtext & Überschrift sind enthalten
<b>Kohärenz &amp; Textaufbau</b>	4 Punkte: Liest sich sehr flüssig
<b>Ausdrucksfähigkeit</b>	4 Punkte: Sehr gut und angemessen
<b>Korrektheit</b>	3 Punkte: einige Fehler, die das Verständnis stellenweise behindern
<b>Textumfang</b>	0 Punkte: Mehr als 95 Wörter
	Gesamt: 14 Punkte

*Tabelle 8: Bewertung Text 1 Posttest.*

Insgesamt wird der Text sowohl durch das CAF-Verfahren als auch durch das Analyseverfahren mittels Raster als noch sehr gut bewertet. Einschnitte gibt es bei dem CAF-Messverfahren nur im Bereich der syntaktischen Komplexität, welche relativ niedrig ist (Tab. 8). In den Bereichen Flüssigkeit, Korrektheit und linguistische Komplexität wird dem Text eine hohe Angemessenheit adjustiert. Noch besser fallen die Resultate des analytischen Rasters aus. Hier wurde nur ein Punkt in der Kategorie Korrektheit aufgrund der Tempusfehler abgezogen. Beide Resultate der Messverfahren haben ihre Berechtigung und können als weitgehend textadäquat betrachtet werden.

## **Text 2 von Alma und Tanja**

Der zweite Text der Posttest-Erhebung wurde gemeinsam von Alma und Tanja verfasst (Abb. 11).

Essen bei Oma  
 Es ist wieder Sonntag, wie jeder andere. Max besucht sonntags seine Oma.  
 Seine Oma kocht sehr schlecht, und das weiß jederm aber Max geht trotzdem zu ihr.  
 Am Samstagabend war Max mit seinen Freunden aus, es war ein sehr langer Abend für ihn.  
 Während er so mit ihnen am Tisch saß, wurde ihm klar, dass er nur bei seiner Oma glücklich ist:  
 Obwohl er vor sich gutes und leckeres Essen hatte, dachte er nur an das schlechte Essen von seiner Oma, weil sie das mit viel Liebe vorbereitet.  
 Es zählt nur von wem du etwas hast, und nicht was du hast, Hauptsache es ist mit Liebe zubereitet.

*Abbildung 11: Posttest-Text von Alma & Tanja.*

Der Text entspricht den inhaltlichen Anforderungen ebenso wie dem geforderten Textumfang. Auffällig sind die vielen Absätze im Text, weshalb im Analyseverfahren mittels Raster ein Punkt in der Kategorie Kohärenz & Textaufbau abgezogen wurde (Tab. 9).

CAF-Resultate:	
<b>Flüssigkeit</b>	
-total words	111
-total sentences	7
-total clauses	17
<b>Korrektheit</b>	
-EFS/S	71%
-EFC/C	82%
<b>Linguistische Komplexität</b>	
-TTR	67%
<b>Syntaktische Komplexität</b>	
-C/S	2.4d
-DC/C	0.41

Resultate der Textbewertung mittels Raster:	
<b>Inhaltliche Vollständigkeit</b>	3 Punkte: Eine vollständige Erzählung wurde verfasst, Bezug zum Hörtext & Überschrift sind enthalten
<b>Kohärenz &amp; Textaufbau</b>	3 Punkte: Liest sich noch flüssig
<b>Ausdrucksfähigkeit</b>	3 Punkte: Gut und angemessen
<b>Korrektheit</b>	4 Punkte: kaum feststellbare Fehler
<b>Textumfang</b>	0 Punkte: Mehr als 95 Wörter
	Gesamt: 13 Punkte

*Tabelle 9: Bewertung Text 2 Posttest.*

Der Text weist darüber hinaus abgesehen von vereinzelten Interpunktions- und Orthographiefehlern eine sehr hohe grammatische Korrektheit auf. Bis auf einzelne Lexikfehler weist der Text zudem eine sehr angemessene Ausdrucksfähigkeit auf. Die Resultate der Analyse mittels Raster indizieren daher eine noch sehr gute zielsprachige Textproduktion. Die wenigen Lexikfehler schlagen sich im Zuge des CAF-Analyseverfahrens recht prägnant in der Messung der Korrektheit des Textes nieder. Grund hierfür ist die recht geringe Anzahl an Sätzen im Text, wengleich der Text im Gesamten noch als flüssig gelten kann. Die ermittelte linguistische Komplexität ist hingegen recht hoch. Bemerkenswert ist auch die sehr hohe ermittelte syntaktische Komplexität. Alles in allem werden die Resultate des Rasterverfahrens der hohen zielsprachigen Qualität des Textes etwas besser gerecht.

### **Text 3 von Anela & Elmir**

Der dritte Text der Posttest-Erhebung stammt von Anela und Elmir (Abb. 12).

<p>Essen bei Oma          Jeden Sonntag geht der Enkel zu seiner Oma. Er liebt sie sehr, er liebt die Zeit mit ihr zu verbringen. Aber eines nicht, dass Essen.          Immer hat die Oma etwas zu Essen vorbereitet um ihren Enkel zu geben. Es isst es nur aus Liebe zu seiner Oma, sonst würde es das sofort weckschmeißen. Und wenn er fertig ist, denkt die Oma das er noch ein Nachschlag möchte.          So isst der Enkel bis er voll ist. Er versucht ihr zu erklären das er sat ist aber das geht bei der Oma nicht. Wenn er bei ihr nicht Essen müsse wurde er öfter zu ihr kommen.</p>
--

*Abbildung 12: Posttest-Text von Anela & Elmir.*

Der Text verfügt über eine Überschrift und hat eine angemessene Länge. Er liest sich sehr flüssig.

Die Kohärenz des Textes ist nicht beeinträchtigt. Auffallend sind einige Lexikfehler, sowie Fehler, welche die Morphologie, Interpunktion und Orthographie betreffen.

CAF-Resultate:		Resultate der Textbewertung mittels Raster:	
<b>Flüssigkeit</b>		<b>Inhaltliche Vollständigkeit</b>	3 Punkte: Eine vollständige Erzählung wurde verfasst, Bezug zum Hörtext & Überschrift sind enthalten
-total words	107	<b>Kohärenz &amp; Textaufbau</b>	4. Punkte: Liest sich sehr flüssig
-total sentences	9	<b>Ausdrucksfähigkeit</b>	2 Punkte: Stellenweise gut und angemessen
-total clauses	17	<b>Korrektheit</b>	3 Punkte: Einige deutliche Fehler, die das Verständnis nicht beeinträchtigen
<b>Korrektheit</b>		<b>Textumfang</b>	0 Punkte: Mehr als 95 Wörter
-EFS/S	22%		Gesamt: 12 Punkte
-EFC/C	27%		
<b>Linguistische Komplexität</b>			
-TTR	55%		
<b>Syntaktische Komplexität</b>			
-C/S	1.9		
-DC/C	0.47		

*Tabelle 10: Bewertung Text 3 Posttest.*

Obgleich Interpunktions- und Orthographiefehler durch das CAF-Messverfahren nicht berücksichtigt werden, führen Fehlritte im Bereich der Lexik und der Morphologie zu einer deutlich eingeschränkten Korrektheit (Tab. 10). Auch die gemessene linguistische Komplexität ist nicht besonders hoch. Die Flüssigkeit des Textes bewegt sich noch in einem angemessenen Rahmen. Die syntaktische Komplexität des Textes wird als hoch eingestuft. Die Resultate beider Analyseverfahren ergänzen sich somit recht gut. Das Rasterverfahren adjustiert dem Text eine deutlich geminderte Ausdrucksfähigkeit. Die Korrektheit des Textes ist ebenfalls gemindert, wengleich weniger stark. Der Gesamteindruck, den beide Verfahren erzeugen, erscheint demnach jeweils recht adäquat zu sein.

### **Text 4 von Emina & Selma**

Der vierte Posttest-Text wurde von Emina und Selma verfasst (Abb. 13).

<p>Essen bei Oma</p> <p>Jeden Sonntag müssen wir unsere Oma besuchen. Sie lad und ein um bei ihr zu essen. Da unsere Oma alt ist tuhen wir ihr den Gefallen und kommen zum Mittagessen. Oma kocht immer sehr viel und schlecht, aber keiner sagt ihr es. Wie jede Oma, so auch diese, zwingt uns viel zu essen. Wir können nicht sagen, dass wir es nicht essen oder kein Hunger haben. Bei Oma müssen wir essen!</p> <p>Oma kocht wirklich mit viel Liebe, aber wir sind nicht dran gewähnz, solche Sachen zu essen, da sie immer altmödische Sachen kocht.</p> <p>Und nach jedem Sonnta Mittagessen bleibt was übrig und das friert Oma ein.</p>
--

*Abbildung 13: Posttest-Text von Emina & Selma.*

Der Narration, der in der Gegenwart aus Sicht eines Wir-Erzählers erzählt wird, fehlt ein eindeutiges Ende. Davon abgesehen ist der Text kohärent gestaltet. Es sind einzelne Fehler enthalten, die in erster Linie Morphologie, Orthographie und Lexik betreffen.

CAF-Resultate:		Resultate der Textbewertung mittels Raster:	
<b>Flüssigkeit</b>		<b>Inhaltliche Vollständigkeit</b>	2.5 Punkte: Bezug zum Hörtext & Überschrift sind enthalten, ein eindeutiges Ende fehlt
-total words	109	<b>Kohärenz &amp; Textaufbau</b>	4. Punkte: Liest sich sehr flüssig
-total sentences	9	<b>Ausdrucksfähigkeit</b>	3 Punkte: Gut und angemessen
-total clauses	15	<b>Korrektheit</b>	3 Punkte: Einige deutliche Fehler, die das Verständnis nicht beeinträchtigen
<b>Korrektheit</b>		<b>Textumfang</b>	0 Punkte: Mehr als 95 Wörter
-EFS/S	56%		Gesamt: 12.5 Punkte
-EFC/C	73%		
<b>Linguistische Komplexität</b>			
-TTR	56%		
<b>Syntaktische Komplexität</b>			
-C/S	1.7		
-DC/C	0.33		

*Tabelle 11: Bewertung Text 4 Posttest.*

Die Flüssigkeit des Textes ist angemessen, wie CAF-Messung und Rasterverfahren bestätigen. Da Orthographiefehler durch das CAF-Verfahren nicht berücksichtigt werden, liegt die ermittelte Korrektheit in einem durchaus angemessenen Rahmen. Auch die linguistische und syntaktische Komplexität kann als noch angemessen beschrieben werden (Tab. 11). Ein Ergebnis, das mit der durch das Rasterverfahren ermittelten Ausdrucksfähigkeit und Korrektheit weitgehend kompatibel ist. Es lässt daher schließen, dass sich beide Verfahren nicht nur gut ergänzen, ihre Gesamtbewertung des Textes erscheint zudem vergleichbar und recht adäquat zu sein.

### **Text 5 von Sanel & Lajla**

Der fünfte Text der Posttest-Erhebung stammt aus der Feder von Sanel und Lajla (Abb. 114)

<p>Essen bei Oma          Ein junger Mann geht jeden Sonntag zur seiner Oma zu Mittagessen, Obwohl sie nicht gut kochen kann, geht er zur ihr. Sie wohnt alleine und er ist ihr einziger Enkelkind. Sie nannte ihn "Buarli". Seine Oma liebte es für ihn zu kochen, aber sie kochte schlecht. Obwohl ihr Essen wie Plastik schmeckt, aß er alles immer auf. Er machte das alles nur weil er sie liebte, und weil er sie nicht traurig machen wollte. Weil sie viel zu viel kochte, blieben viele Reste übrig, und das frierte sie ein, und wärmte das am nächsten Sonntag auf. Wegen seine große Liebe für sie, hatt er nie ein Mittagessen bei ihr verpast. Und auch heute kommt er jeden Sonntag zur seine Oma.</p>
---

*Abbildung 14: Posttest-Text von Sanel & Lajla.*

Der Text erfüllt die gewünschten inhaltlichen Kriterien. Es sind keine lexikalen Fehlritte verzeichnen. Tempussprünge führen jedoch dazu, dass die Textkohärenz merklich gemindert wird.

CAF-Resultate:		Resultate der Textbewertung mittels Raster:	
<b>Flüssigkeit</b>		<b>Inhaltliche Vollständigkeit</b>	3 Punkte: Eine vollständige Erzählung wurde verfasst, Bezug zum Hörtext & Überschrift sind enthalten
-total words	123	<b>Kohärenz &amp; Textaufbau</b>	3 Punkte: Liest sich noch flüssig
-total sentences	10	<b>Ausdrucksfähigkeit</b>	4 Punkte: Sehr gut und angemessen
-total clauses	19	<b>Korrektheit</b>	3 Punkte: Einige deutliche Fehler, die das Verständnis nicht beeinträchtigen
<b>Korrektheit</b>		<b>Textumfang</b>	0 Punkte: Mehr als 95 Wörter
-EFS/S	10%		Gesamt: 13 Punkte
-EFC/C	32%		
<b>Linguistische Komplexität</b>			
-TTR	59%		
<b>Syntaktische Komplexität</b>			
-C/S	1.9		
-DC/C	0.32		

*Tabelle 12: Bewertung Text 5 Posttest.*

Gemäß der herangezogenen Verfahren gilt der Text als flüssig bzw. sehr flüssig (Tab. 12). Die erwähnten Tempusfehler sowie weitere Fehler, die die Morphologie betreffen, führen dazu, dass dem Text gemäß des CAF-Verfahrens nur eine geringe Korrektheit zugeschrieben wird. Dem Rasterverfahren folgend führt dieser Umstand hingegen zu einer nur leicht geminderten Bewertung der Kategorien Textkohärenz und Korrektheit (im grammatischen Sinn). Während das Rasterverfahren dem Text eine sehr angemessene Wortschatzbeherrschung adjustiert, da keine lexikalen Fehlritte feststellbar sind, fällt das CAF-Urteil zur linguistischen Komplexität etwas weniger positiv aus. Grund hierfür ist das ermittelte Wortschatzspektrum, welches als angemessen gewertet werden kann. Die ermittelte syntaktische Komplexität ist recht hoch. Alles in allem ergänzen sich die Verfahren bei der Textbewertung recht gut, obgleich der Gesamteindruck, den das CAF-Verfahren vermittelt, etwas weniger positiv ausfällt als das Bild, das sich aus der Rasterbewertung ergibt. Es ist schwer abzuschätzen, welches Verfahren in diesem Fall textadäquatere Resultate liefert.

Im Allgemeinen zeigte sich im Zuge der Analyse der Posttest-Texte, dass die ermittelten Resultate beider Textanalyseverfahren konsistenter sind, wenn die analysierten Texte keine inhaltlichen Mängel aufweisen. Da beide Analyseverfahren unterschiedliche Aspekte der Textproduktion begutachten, ergänzten sich beide Verfahren recht gut bei der Bewertung der Texte. Die sprachliche Qualität der Texte konnte durch den Einsatz zweier Verfahren recht adäquat abgebildet werden.

Bei der Diskussion der Analyseergebnisse zeigte sich jedoch, dass es schwieriger ist, die ermittelten Ergebnisse der CAF-Messung zu deuten und in Worte zu fassen. Mittels Rasterverfahren ist die Textbeurteilung recht eindeutig, da die Resultate auf einer bekannten Skala liegen und jedem Kriterium ein bestimmter Wert zugeteilt wird. Im CAF-Verfahren umfasst eine Kategorie einen bis drei Werte, die mitunter stark divergieren können. Dies wird beispielsweise bei Einzelwerten der Kategorie Syntaktische Komplexität deutlich (siehe Prätest-Text 2 oder Posttest-Text 5). Darüber hinaus kann eine Bewertung der CAF-Resultate mit Worten wie „noch angemessen“, „gut“ oder „sehr hoch“ bisweilen nur in Relation zu CAF-Resultaten der übrigen Textproduktionen erfolgen. Die Werte des CAF-Verfahrens, die in Prozentzahlen erhoben werden, bewegen sich zwar in einem gewissen Rahmen, zwischen 0% und 100%, doch ist dieser Rahmen im Vergleich zu den Skalen des Rasters recht vage. Die Ergebnisse des Rasterverfahrens sind somit eindeutiger.

Im folgenden Kapitel soll eine umfassende Gegenüberstellung der ermittelten Analyseergebnisse aus der Prä- und Posttest-Erhebung anhand der Resultate der Textanalyse mittels Raster erfolgen. Auf diese Weise soll ergründet werden, ob sich etwaige individuelle Verbesserungen in einzelnen zielsprachigen Kategorien abzeichnen. Die CAF-Ergebnisse sollen ergänzend herangezogen werden, um jeweils die Prätest- und Posttest-Textproduktionen dreier Schreibpaare kontrastiv zu beleuchten.

## **4.4 Vergleich von Prä- und Posttest-Ergebnissen**

Als letzter Schritt soll in diesem Kapitel ein Vergleich der ermittelten Textanalyseergebnisse vorgenommen werden. Tabelle 13 zeigt die Ergebnisse der Textanalyse mittels Raster.

<b>Prätest</b>	<b>Text 1</b>	<b>Text 2</b>	<b>Text 3</b>	<b>Text 4</b>	<b>Text 5</b>	<b>Durchschnitt</b>
Inhaltliche Vollständigkeit	3	2	2.5	2.5	2.5	<b>2.5</b>
Kohärenz & Textaufbau	3	3	3	3	2	<b>2.8</b>
Ausdrucksfähigkeit	3	3	2	3	3	<b>2.8</b>
Korrektheit	3	4	2	2	2	<b>2.6</b>
Textumfang	0	0	-1	0	0	<b>-0.2</b>
Gesamtpunkte	12	12	8.5	10.5	9.5	<b>10.5</b>
<hr/>						
<b>Posttest</b>	<b>Text 1</b>	<b>Text 2</b>	<b>Text 3</b>	<b>Text 4</b>	<b>Text 5</b>	<b>Durchschnitt</b>
Inhaltliche Vollständigkeit	3	3	3	2.5	3	<b>2.9</b>
Kohärenz & Textaufbau	4	3	4	4	3	<b>3.6</b>
Ausdrucksfähigkeit	4	3	2	3	4	<b>3.2</b>
Korrektheit	3	4	3	3	3	<b>3.2</b>
Textumfang	0	0	0	0	0	<b>0</b>
Gesamtpunkte	14	13	12	12.5	13	<b>12.9</b>

*Tabelle 13: Ergebnisse der Textanalyse mittels Raster.*

Ein Vergleich der Analyseergebnisse der Prä- und Posttesttexte mittels Raster zeigen ein eindeutiges Ergebnis. Die erzielten Gesamtpunkte aus dem Rasterverfahren sind für die Posttest-Texte ausnahmslos höher als die Gesamtpunkte der Prätest-Texte. Die erzielten Werte in den einzelnen Kategorien sind im Durchschnitt ebenfalls durchgehend höher. Bei der Begutachtung der Texte, die im Zuge der Prä- und Posttesterhebung jeweils von einem identischen Schreibpaar verfasst wurden (Text 2, Text 3 und Text 4), zeigt sich, dass die Posttest-Texte eine höhere Gesamtbewertung aufweisen als die Prätest-Texte. Die geringste Differenz (+1 Punkt) der erzielten Werte wird bei den Texten deutlich, die vom Schreibpaar 2 verfasst wurden. Hier wurde nur die inhaltliche Vollständigkeit des Posttest-Textes besser bewertet als die des Prätest-Textes. Die höchste Differenz der erzielten Werte von +3.5 Punkten wird dem Schreibpaar 3 zugeschrieben, welches im Zuge der Posttest-Textproduktion in allen Kategorien, außer der Ausdrucksfähigkeit, höhere Resultate erzielte. Das vierte Schreiberpaar, erzielte im Zuge der Posttest-Texterhebung in den Kategorien Korrektheit und Kohärenz und Textaufbau jeweils höhere Werte und erzielt in der Posttest-Erhebung damit 2 Punkte mehr als in der Prätest-Erhebung. Eine allgemeine Verbesserung der Posttest-Ergebnisse gegenüber den Prätest-Ergebnissen konnte für alle Kategorien des analytischen Rasters ermittelt werden (Tab. 14). Am höchsten fällt die Differenz der durchschnittlich erzielten Werte für die Kategorie der Kohärenz und Textaufbau aus (+0.8 Punkte), gefolgt von der Kategorie der Korrektheit (+0.6 Punkte). In etwas geringerem Maße für die beiden Kategorien der inhaltlichen Vollständigkeit und Ausdrucksfähigkeit (+0.4 Punkte).

Durchschnittswerte	Prätest	Posttest	Differenz
Inhaltliche Vollständigkeit	2.5	2.8	+ 0.4
Textaufbau, Kohärenz	2.8	3.8	+0.8
Ausdrucksfähigkeit	2.8	3.4	+0.4
Korrektheit	2.6	3	+0.6
Textumfang	-0.2	0	+0.2
Gesamtpunkte	10.5	13	+2.4

*Tabelle 14: Durchschnittliche Werte der Prä- und Posttest-Textanalysen mittels Raster.*

Der Gesamteindruck, der durch die Ergebnisse aus der Textanalyse mittels analytischen Raster vermittelt wird, ist damit eindeutig: Im Zuge der Posttest-Erhebung wurden Texte verfasst, die im Durchschnitt eine höhere inhaltliche und zielsprachige Angemessenheit aufweisen. Die Analyse der Texte, die jeweils aus der Feder eines Schreibpaares stammen, zeigen zudem, dass es keine Verschlechterungen in den einzelnen Rasterkategorien gab, sondern vielmehr individuelle punktuelle Verbesserungen. Alles in allem indiziert die Textanalyse mittels Raster eine gesteigerte zielsprachige Qualität. Durch das Hinzuziehen der CAF-Resultate (Tab. 15) soll dieser Eindruck überprüft werden.

CAF-Resultate		Prätest	Posttest
<b>Text 2</b>	Flüssigkeit	<b>117</b>	111
		<b>10</b>	7
		<b>20</b>	17
	Korrektheit	<b>80%</b>	71%
		<b>90%</b>	82%
	Linguistische Komplexität	63%	<b>67%</b>
	Syntaktische Komplexität	2	<b>2.4</b>
		0.3	<b>0.41</b>
<b>Text 3</b>	Flüssigkeit	91	<b>107</b>
		8	<b>9</b>
		12	<b>17</b>
	Korrektheit	<b>38%</b>	22%
		<b>33%</b>	27%
	Linguistische Komplexität	<b>68%</b>	55%
	Syntaktische Komplexität	1.5	<b>1.9</b>
		0.42	<b>0.47</b>
<b>Text 4</b>	Flüssigkeit	<b>115</b>	109
		<b>9</b>	9
		<b>18</b>	15
	Korrektheit	0%	<b>56%</b>
		38%	<b>73%</b>
	Linguistische Komplexität	<b>66%</b>	56%
	Syntaktische Komplexität	<b>2</b>	1.7
		<b>0.39</b>	0.33

*Tabelle 15: Ergebnisse der Textanalyse mittels CAF-Messverfahren.*

In Tabelle 15 sind die CAF-Resultate der Prä- und Posttest-Texte 2,3 und 4 zu sehen, die bei den

Erhebungen jeweils von einem Schreibpaar verfasst wurden. Die jeweils höheren ermittelten Resultate beider Erhebungen wurden grau hinterlegt. Wie sich zeigt, indizieren die Resultate des CAF-Messverfahrens keine eindeutige Verbesserung der Textqualität in einzelnen zielsprachigen Bereichen. Während das Schreiberpaar 2 bei der Posttest-Erhebung im Bereich der linguistischen und syntaktischen Komplexität besser als bei der Prätest-Erhebung abschneidet, und in den Bereichen der Flüssigkeit und Korrektheit schlechtere Ergebnisse erzielt, schneidet das Schreiberpaar 3 bei der Posttest-Erhebung besser in den Bereichen Flüssigkeit und syntaktische Komplexität ab und bei der Prätest-Erhebung besser in den übrigen beiden Kategorien. Der Posttest-Text des Schreiberpaars 4 schneidet sogar in drei Kategorien schlechter ab als der Prätest-Text des Paares. Aus den CAF-Resultaten lässt sich damit recht eindeutig keine verbesserte zielsprachige Qualität der Posttest-Texte erkennen.

Wie bereits im vorherigen Kapitel (4.3) erwähnt wurde, ist es schwierig abzuschätzen, welches Verfahren textadäquatere Ergebnisse liefert. Während die Ergebnisse des Raster-Bewertungsverfahrens den Posttest-Texte eindeutig eine höhere zielsprachliche Qualität adjustieren, lässt sich in den Ergebnissen des CAF-Messverfahrens kein eindeutiger Trend erkennen. Es bleibt daher unklar, ob die Posttest-Texte tatsächlich eine höhere zielsprachige Qualität aufweisen als die Prätest-Texte. Da es sich um ein vorexperimentelles Forschungsdesign ohne Kontrollgruppe handelt, ist ohnehin nicht feststellbar, ob eine durch Analyseergebnisse induzierte erhöhte zielsprachige Textqualität bei der Posttest-Erhebung mit hoher Wahrscheinlichkeit auf das angewandte Treatment in Form regelmäßiger kollaborativer Schreibaktivitäten zurückzuführen ist (vgl. Kap. 3.2.4). Die Textanalyse liefert demnach keine eindeutigen Resultate. Auch bleibt unklar, auf welche Umstände die ermittelten Ergebnisse zurückzuführen sind. Eine klare Beantwortung der Forschungsfrage 1 ist somit nicht möglich. Im Zuge der Zusammenführung und Diskussion aller erarbeiteten Analyseergebnissen wird dieser Umstand im Kapitel 6 umfassend diskutiert werden.

Im nachfolgenden Kapitel soll im Zuge der Fragebogenanalyse zunächst ergründet werden, auf welche Weise die ProbandInnen die kollaborativen Schreibaktivitäten im Laufe des Semesters eigenständig gestalteten und wie sie diese persönlich bewerten.

## 5 Ergebnisse der Fragebogenanalyse

In diesem Kapitel sollen die Daten der Fragebogenanalyse eingehend analysiert und diskutiert werden. Die Analyse der Daten orientiert sich dabei an den Forschungsfragen 2-4, die diesem Forschungsprojekt zugrunde liegen (vgl. Kapitel 1). Zunächst soll die Wahrnehmung der kollaborativen Schreibaktivitäten durch die ProbandInnen ergründet werden (Kap. 5.1). Im Anschluss werden einzelne Aspekte des Schreibprozesses aus Sicht der Schreibenden analysiert: die Einschätzung der Rolle des/der Schreibenden durch die Lernenden (Kap. 5.2), die Bewertung eines möglichen Partnerwechsels im Semesterverlauf (Kap. 5.3) sowie die Gestaltung des Schreibprozesses (Kap. 5.4). Zuletzt soll in Kapitel 5.5 ergründet werden, ob und wie weit die Befragten einen persönlichen Nutzen in einzelnen zielsprachigen Bereichen erkennen konnten.

### 5.1 Wahrnehmung der Schreibaktivitäten

Ein zentrales Forschungsanliegen ist es, zu untersuchen, in wie weit die Studierenden rückblickend angaben, Gefallen an den kollaborativen Schreibaktivitäten gefunden zu haben und durch welche Aspekte der Schreibaktivitäten ihre persönliche Wahrnehmung beeinflusst wurde. Darüber hinaus soll ergründet werden, welche Aspekte ihnen Schwierigkeiten bereiteten. Die Daten der Fragebogenerhebung geben Aufschluss darüber, wie die Studierenden die regelmäßigen kollaborativ gestalteten Schreibaktivitäten wahrnahmen. Sie sollen im Folgenden unter den dargelegten Gesichtspunkten analysiert und diskutiert werden.

#### Beurteilung des Kollaborativen Schreiben als Gruppenaktivität

Die erhobenen Daten zeigen, dass ein Großteil der Befragten die kollaborativen Schreibaktivitäten überaus positiv oder eher positiv bewerteten. Anela meinte etwa: „*Es hat mir sehr gut gefallen*“. Lajla fand die Schreibaktivitäten „*toll*“. Emina hielt fest, „*[d]as Kollaborative Schreiben finde ich selber an sich ganz gut*“. Nur eine Person, Selma, erklärte, dass ihr die kollaborativen Schreibaktivitäten nicht gefallen hätten. Sie erläuterte<sup>16</sup>:

„*Das Kollaborative Schreiben fand ich nicht gut, da ich nicht für die Gruppenarbeit bin. Mir hat es nicht gefallen [...]. Ich bin sehr negativ, da ich keine gute Erfahrung damit gemacht habe und immer gestresst war.*“ (Selma)

Selma erklärte keinen Gefallen an den Schreibaktivitäten gehabt zu haben, ja sogar gestresst gewesen zu sein, und die regelmäßigen Schreibaktivitäten als negative Erfahrung zu betrachten.

---

<sup>16</sup> Die Wiedergabe von Aussagen von ProbandInnen erfolgt durch Adjustierung einzelner grammatikalischer und lexikaler Fehlritte, um die Aussage den Lesern und Leserinnen verständlicher zu machen.

Sie führte ihre negative Haltung dem Kollaborativen Schreiben gegenüber auf ihre ablehnende Haltung gegenüber Gruppenarbeiten im Allgemeinen zurück. Auch eine weitere Person, Sanel, gab an, eine eher negative Haltung gegenüber Gruppenarbeiten zu haben, relativierte dies aber mit den Worten:

*„Ja, [das Kollaborative Schreiben] ist ganz ok. Ich mag Gruppenarbeit nicht so sehr, aber zu zweit war es ganz gut. Es machte immer Spaß mit dem Partner zu arbeiten.“* (Sanel)

Sanel sprach davon allgemein keinen Gefallen an Gruppenarbeiten zu finden, doch hatten ihm die Zusammenarbeit mit seiner Schreibpartnerin Spaß gemacht. Es ist nicht ungewöhnlich, dass ein Teil der ProbandInnen keinen Gefallen an Gruppenarbeiten findet. Ähnlich wie in den Studien von Fernández Dobao und Blum (2013) und Storch (2004), betreffen ablehnende Haltungen gegenüber Gruppenarbeiten mit zwei von zehn ProbandInnen jedoch nur einen kleinen Teil der ProbandInnen.

Dem gegenüber stehen die Aussagen zweier Probandinnen, welche ihre positive Einstellung zu kollaborativen Schreibaktivitäten explizit auf ihre positive Einstellung gegenüber Gruppenarbeiten bzw. der Arbeit mit einem Partner oder einer Partnerin zurückführten. So erklärte Lajla, *„Ich mag es in Gruppen zu arbeiten, es macht mehr Spaß.“*. Alma erläuterte, *„[Kollaboratives Schreiben] ist sehr hilfreich. Wenn man mit dem Partner arbeitet, ist es immer besser. Wir hatten sehr viel Spaß“*.

Die Tatsache, dass die Probandin das Pronomen »wir« verwendete, unterstreicht, dass die Schreibaktivitäten als eine gemeinschaftliche, kollaborative Aktivität wahrgenommen wurden. Aufgrund der geringen Datenquellen ist es jedoch nicht möglich, ähnlich wie Storch (2013; vgl. Kap. 2.5.2), anhand individueller Haltungen zu Partner- und Gruppenarbeiten auf den Grad der Kollaboration innerhalb der Schreibaktivitäten zu schließen.

### **Faktoren, die eine positive Wahrnehmung der Aktivitäten bedingen**

Außer Frage steht hingegen die Tatsache, dass sechs der zehn Befragten angaben, Spaß an den kollaborativen Schreibaktivitäten gehabt zu haben. Vier dieser sechs Personen führten den Spaßfaktor auf die Zusammenarbeit mit ihrem/ihrer PartnerIn zurück, wie aus den oben angeführten Aussagen von Sanel und Alma zu erkennen ist. Jasmina gab hingegen an, Spaß an der Möglichkeit zur Kreativität gehabt zu haben, *„weil man da seiner Phantasie freien Lauf lassen kann.“*, wie sie erklärte. Zwei weitere Befragte führten ebenfalls die Möglichkeit zur Kreativität als positiven Aspekt der kollaborativen Schreibaktivitäten an, sodass die Kreativität als wichtiger Faktor bei der Gestaltung kollaborativer Texte verstanden werden kann. Der am häufigsten

genannte Grund für eine positive Bewertung der kollaborativen Schreibaktivitäten ist jedoch der Austausch von Ideen und Meinungen im Zuge des Schreibprozesses. Sechs der zehn Befragten betrachteten diesen Austausch als gewinnbringenden Faktor für die Textgestaltung. Anela hielt etwa fest, *„[e]s ist leichter zu zweit oder dritt zu schreiben, weil mehr Köpfe mehr Ideen haben als einer“*. Eine weitere Teilnehmerin unterstrich in diesem Zusammenhang die zentrale Rolle der Teamarbeit:

*„Am besten hat mir gefallen, dass jeder Teilnehmer oder Partner seine Idee sagen und mit in die Geschichte einbringen konnte, da nämlich so keiner ausgeschlossen wird und jeder eine kleine Rolle in diesem Teamwork hat.“* (Sabina)

Auch drei weitere Teilnehmende verwiesen auf die Vorteile einer produktiven Zusammenarbeit im Zuge der Schreibaktivitäten. Jasmina, die ebenfalls das Pronomen »wir« verwendete, hielt beispielsweise fest, *„[e]s hat mir am meisten das Zusammenschreiben gefallen. Dort konnten wir uns konzentrieren, mehrere Ideen äußern und vielleicht etwas Lustiges schreiben.“* Auch konkrete Hilfestellungen durch den oder die PartnerIn wurden von zwei Befragten als positive Aspekte der Schreibaktivitäten angeführt. So schilderte ein Teilnehmer:

*„Ich hatte die Möglichkeit von meinem Partner neue Ideen zu hören und wenn ich etwas nicht wusste, dann konnte mir der Partner/ die Partner helfen. [...] Ich musste nicht alles alleine machen, und wir konnten kreativ sein und mit gemeinsamen Kräften die Aufgaben lösen.“* (Sanel)

Doch nicht nur kollaborative Aspekte der Schreibaktivitäten, wie das gemeinsame Generieren von Ideen und die gemeinsame Lösung der Schreibaufgabe durch vereinte Kräfte, wurden als positive Faktoren angeführt. Vier der zehn Befragten verwiesen zudem darauf, dass das Kollaborative Schreiben die Möglichkeit biete zielsprachige Sprachkenntnisse, etwa in Bereichen Wortschatz und Grammatik, zu verbessern. Lajla gab darüber hinaus an, die Schreibaktivitäten zu schätzen, da sie hierbei *„viel mehr zu verschieden Themen [auf Deutsch] reden konnte“*. Weitere positive Aspekte, die von den ProbandInnen angeführt wurden, betrafen die Möglichkeit einer freien PartnerInnenwahl (Tanja) und die Aufgabenstellung (*„Geschichten schreiben“*; Elmir).

Abschließend lässt sich festhalten, dass die Befragten eine Reihe positiver Aspekte der kollaborativen Textproduktion ausmachen konnten, welche auch im Zuge anderer Studien ermittelt werden konnten (Shehadeh 2011; Fernández Dobao & Blum 2013; Poh Lin & Maroof 2013; vgl. Kap. 2.6.3). Neben dem Spaßfaktor und der produktiven Teamarbeit, welche mehrfach hervorgehoben wurden, wurde auch auf die Möglichkeit zur Kreativität und den Austausch von Ideen und Meinungen verwiesen. Im Folgenden sollen negative sowie als schwierig empfundene Aspekte der Textproduktion, die von den Befragten angeführt wurden, behandelt werden.

## **Faktoren, die eine negative Wahrnehmung der Aktivitäten bedingen**

Neben zahlreichen positiven Aspekten der kollaborativen Textproduktion erläuterten die Befragten auch negative und als schwierig empfundene Aspekte. Negative Aspekte wurden von einer einzigen Probandin geäußert, welche eine grundlegend negative Einstellung zum Kollaborativen Schreiben äußerte. Sie erläuterte ihre Ablehnung wie folgt:

*„Da macht immer einer alles und die Anderen schauen nur zu. Mir hat es nicht gefallen, da ich meistens die ganze Arbeit mache. Ich fand es furchtbar, dass immer nur ich geschrieben habe. Ich hätte auch gern manchmal nichts zu tun.“ (Selma)*

Die Zusammenarbeit, die in diesem Abschnitt beschrieben wird, scheint alles andere als kollaborativ gestaltet zu sein. Selma spricht von einer Leittragenden, an der die meiste Arbeit im Zuge der Textgestaltung hängen bleibt, während die übrigen GruppenteilnehmerInnen sich ihrer Darstellung nach passiv verhalten. Neben der dysfunktionalen Zusammenarbeit führt Selma in diesem Abschnitt auch das Niederschreiben als persönliche Belastung an.

Interessanterweise nahm Selmas häufige Schreibpartnerin Emina die gemeinsam bestrittenen Schreibaktivitäten nicht negativ wahr. Diese führte vielmehr Hilfestellungen, Vorschläge und Ideen von Selma an, durch die sie im Zuge der Schreibaktivitäten profitieren konnte:

*„Es gibt mir die Möglichkeit, dass mir der Partner hilft, wenn ich etwas nicht weiß oder Hilfe brauche. [...] Man kann immer etwas Neues von dem Partner lernen. Die Person hatte andere Vorschläge und Ideen und das fand ich interessant.“ (Emina)*

Dieser Umstand zeigt, wie unterschiedlich eine gemeinsam bestrittene Aktivität wahrgenommen werden kann und wie entscheidend die persönliche Einstellung zu Partner- und Gruppenarbeiten bei der Bewertung kollaborativer Schreibaktivitäten ist.

## **Aspekte der Schreibaktivitäten, die als schwierig angesehen werden**

Fast alle Befragten führten zudem Aspekte des Kollaborativen Schreibens an, die sie als schwierig empfanden. Eine Ausnahme stellt hierbei Sabina da, die Deutsch als zweite Erstsprache beherrscht. Schwierige Aspekte, die von den Befragten angeführt wurden, betrafen zumeist Meinungsverschiedenheiten im Zuge der Schreibaktivitäten. Insgesamt erwähnten sechs ProbandInnen Meinungsverschiedenheiten als einen schwierigen Aspekt der Schreibaktivitäten. Drei Personen gaben an, dass die Meinungsverschiedenheiten die Bestimmung des/der Schreibenden betrafen. Tanja erklärte beispielsweise, *„[m]an kann sich oft nicht einigen, wer schreiben wird“*. Zwei weitere Personen gaben an, dass es bei der Textgestaltung zu Meinungsverschiedenheiten kommen kann. So erläuterte Anela, *„[um] die gleiche Meinung oder*

*Idee zu haben, braucht es viel Kompromiss*“. Die gruppeninterne Organisation dieser Ideen wurde jedoch auch als Problem betrachtet. Neben Meinungsverschiedenheiten wurden weitere Schwierigkeiten genannt. Jasmina erwähnte etwa, dass ihr der Einstieg in die Aufgabe schwergefallen war. Sie schrieb:

*„Der schwierigste Aspekt [...] für mich war anzufangen über ein Thema zu schreiben oder zu sprechen. Ich brauche manchmal mehr Zeit mich auf das gegebene Thema vorzubereiten.“* (Jasmina)

Auch die Aufgabenstellungen wurden mitunter kritisiert. So gab Sanel an, dass immer er Texte präsentieren musste, da seine Partnerin hierzu zu schüchtern sei, und Elmir meinte, dass die Themen der kollaborativen Schreibaufgaben allgemein zu schwierig waren.

Trotz aller Schwierigkeiten, die die Befragten anführten, zeigt sich jedoch, dass die Schreibaktivitäten mehrheitlich äußerst positiv wahrgenommen wurden. Zudem scheint die persönliche Haltung gegenüber Gruppenarbeiten eine bedeutende Rolle bei der Einschätzung der kollaborativen Schreibaktivitäten zu spielen. Positive Aspekte, die von den Befragten angeführt wurden, umfassen: Spaß an den Aktivitäten, die Möglichkeit zur Kreativität, den Austausch von Meinungen und Ideen, sowie kollaborative Aspekte der Schreibaktivitäten ebenso wie das zielsprachige Verbesserungspotential, das sich aus der Zusammenarbeit mit den SchreibpartnerInnen ergibt. Die dargestellten Ergebnisse entsprechen in hohem Maß den Ergebnissen bereits erwähnter Studien (vgl. Kap. 2.6.3). Neben Meinungsverschiedenheiten, die die Textgestaltung betrafen, gilt auch die Bestimmung des/der Schreibenden als besondere Hürde. Die Einschätzung der Rolle des/der Schreibenden soll im nächsten Kapitel näher ergründet werden.

## **5.2 Einschätzung der Rolle des/der Schreibenden**

Die Befragten gaben im Zuge der Fragebogenerhebung Auskunft darüber, wie sie die Rolle des/der Schreibenden bewerten, und wie oft sie diese Rolle im Zuge der kollaborativen Schreibaktivitäten übernommen hatten. Zunächst soll die Häufigkeit, mit der die Rolle des/der Schreibenden übernommen wurde, anhand der erhobenen Daten ergründet werden.

### **Häufigkeit, mit der die Rolle des/der Schreibenden übernommen wurde**

Aus den erhobenen Fragebogendaten wird ersichtlich, dass die Rolle des/der Schreibenden innerhalb der einzelnen Schreibpaaren, die mitunter wechselten, mehrheitlich so zugeteilt wurde, dass eine Person die Rolle (sehr) häufig innehatte, während die andere(n) Person(en) die Rolle der/des Schreibenden eher selten übernahm(en).

Die Angaben der einzelnen GruppenteilnehmerInnen zur Häufigkeit, mit der die Rolle des/der Schreibenden übernommen wurde, sind weitestgehend konsistent. Nur die Angaben von Anela und Elmir, die ausschließlich miteinander an der Gestaltung kollaborativer Texte arbeiteten, sind wenig konsistent. So sprach Anela davon, einmal die Rolle der Schreibenden übernommen zu haben, während Elmir zunächst erläuterte, die Rolle sehr oft übernommen zu haben. An einer anderen Stelle ergänzte er jedoch, „*[m]ir und meiner Partnerin war es nicht so wichtig, wer schreiben soll. Oft haben wir gewechselt. Es gab keinen Grund dafür*“. Da es sich um schriftlich fixierte Daten einer Fragebogenerhebung handelt, lässt es sich nachträglich nicht ergründen, wie oft Elmir und Anela tatsächlich die Rolle des/der Schreibenden übernahmen. Ein Interview als alternatives Erhebungsinstrument hätte die Möglichkeit geboten, an dieser Stelle gezielt nachzufragen, um sich über die tatsächliche Rollenverteilung zu vergewissern.

In allen weiteren Fällen machten die einzelnen SchreibpartnerInnen konsistente Angaben zur Häufigkeit, mit der sie die Rolle des/der Schreibenden übernahmen. Sabina berichtete beispielsweise, dass sie die Rolle sehr oft übernommen hatte und erläuterte, „*[i]ch habe [die Rolle] gerne übernommen, weil ich gerne schreibe*“. Ihre häufige Schreibpartnerin Jasmina hielt hingegen fest, „*[w]ir haben gewechselt. Aber ich mag es nicht, in dieser Rolle zu sein*“. Eine ähnliche gruppeninterne Zuweisung der Rolle der Schreibenden an diejenige Person, der das Schreiben eher zusagt, wurde von Lajla beschrieben. Lajla, die die kollaborativen Schreibaufgaben fast ausschließlich mit ihrem Schreibpartner Sanel bestritten hatte, berichtete, die Rolle der Schreibenden vielmals übernommen zu haben, da es ihr nichts ausmache zu schreiben. Alma, die ausschließlich mit ihrer Partnerin Tanja zusammengearbeitet hatte, erläuterte ihre Beweggründe für eine häufige Übernahme der Rolle, wie folgt: „*Meistens, wenn sich meine Partnerin nicht wohl fühlt, dann übernehme ich für sie*“. Für ihre Schreibpartnerin Tanja dürfte die Übernahme der Rolle der Schreibenden eine gewisse Belastung dargestellt haben, der sie sich unter manchen Umständen nicht stellen wollte. Im Zuge eines Interviews hätte man auch an dieser Stelle gezielt nachfragen können, um weitere Details darüber zu erfahren, wie die Rolle der Schreibenden im Detail gruppenintern zugeteilt wurde. Die Daten aus dem Fragebogen geben hierzu nur wenige Anhaltspunkte. Negative Aspekte, die mit der Übernahme der Rolle des/der Schreibenden einhergehen, sollen im Folgenden ergründet werden.

### **Negative Aspekte der Übernahme der Rolle des/der Schreibenden**

Im Zuge der Fragebogenerhebung machten die Befragten umfassende Angaben zu Aspekten, die sie als negativ an der Rolle des/der Schreibenden erachteten. Insgesamt führten sechs der zehn

Befragten negative Aspekte an, die ihrer Erfahrung nach mit der Übernahme der Rolle des/der Schreibenden im Zuge einer kollaborativen Textproduktion einhergehen.

Aus den Angaben dieser sechs ProbandInnen wird deutlich, dass die Rolle des/der Schreibenden für sie einen Mehraufwand bedeutete und etwas Unangenehmes darstellte. Alma führte etwa den Stress an, den sie bei der Ausübung der Rolle im Zuge einer kollaborativen Textproduktion verspürt hatte. Sie hielt fest, *„[e]s ist wichtig auch zu schreiben, denn dann sehen wir, wie viel Stress es mit sich bringt zu schreiben“*. Für Selma schien die Übernahme der Rolle der Schreibenden ebenfalls mit Stress verbunden zu sein. Ihre ablehnende Haltung der Rolle gegenüber erläuterte sie wie folgt: *„Weil dann alle Schreibfehler an mich gehen, und falls wir die Letzten werden, dann bin ich daran schuld“*. Für sie bedeutete die Übernahme der Rolle der Schreibenden die alleinige Verantwortung über den Text und die Aufgabenerfüllung zu tragen. Die realisierten Textproduktionen hatten ihrer Erfahrung nach nicht auf einem gemeinschaftlichen kollaborativen Schreibprozess basiert, da die beteiligten SchreibpartnerInnen nicht in gleicher Weise die Verantwortung über den gestalteten Text getragen hätten. Sabinas Einschätzung zur Rolle der/des Schreibenden ging in eine ähnliche Richtung, obgleich sie erklärte, persönlich sehr gerne zu schreiben. Sie hielt fest, *„man übernimmt [als Schreibende/r] eigentlich nur die Hauptaufgabe, grammatisch gut zu schreiben“*.

Selma und Sabina waren nicht die einzigen, die die Bedeutsamkeit grammatischer bzw. orthographische Kenntnisse für eine angemessene Erfüllung der Rolle des/der Schreibenden hervorhoben. Auch Selmas Schreibpartnerin Emina führte ihre kritische Haltung der Rolle gegenüber zum Teil auf die notwendigen Orthographiekenntnisse zur Textgestaltung zurück. Sie erklärte: *„Ich mag das nicht, weil meine Rechtschreibung nicht die beste ist, und ich nicht gerade kreativ beim Schreiben bin.“*. Neben den benötigten Orthographiekenntnissen führte sie zudem die geminderte Kreativität an, die sie beim Niederschreiben des Textes verspürt hatte. Jasmina führte ähnliche Gründen an, weshalb ihr die Rolle der Schreibenden Schwierigkeiten bereitet hatte:

*„das ist für mich schwieriger. Weil ich bessere Ideen bekomme, wenn ich sage, was wir schreiben sollen. Wenn ich schreibe, muss ich mich auf beides konzentrieren.“* (Jasmina)

Das Niederschreiben des Textes schien tatsächlich einen gewissen Mehraufwand für die Schreibenden zu bedeuten. Die von Portmann (1991: 283) erläuterte Bindung von Kapazitäten im Zuge des Niederschreibens von Texten (vgl. Kap. 2.6.1), könnte der Grund sein, weshalb einzelne Schreibenden beim Niederschreiben des Textes das Gefühl hatten, weniger kreativ zu sein oder weniger Ideen zu haben. Auch Elmir schien dieser Auffassung zu sein. Er begründete seine ablehnende Haltung der Rolle gegenüber mit den Worten: *„Ich bin besser für Ideen und schreibe*

*nicht so gut und schön.*“. Im Zuge eines Interviews hätte man an dieser Stelle noch einmal nachfragen können, um sich seiner Auffassung zur Generierung von Ideen während dem Prozess des Niederschreibens zu vergewissern. Die Fragebogendaten lassen an dieser Stelle nur Spekulationen zu. Nichtsdestotrotz sind die Angaben der angeführten ProbandInnen stichhaltig genug, um Schwierigkeiten bei dem Niederschreiben von Texten sowie negative Aspekte, die mit der Rolle des/der Schreibenden assoziiert wurden, auszumachen. Im Folgenden sollen positive Aspekte der Rolle des/der Schreibenden anhand der Aussagen der ProbandInnen ergründet werden.

### **Positive Aspekte der Rolle des/der Schreibenden**

Die Hälfte der Befragten führte im Zuge der Fragebogenerhebung stichhaltige positive Aspekte der Rolle des/der Schreibenden an. Fast ebenso viele, nämlich vier Personen, gaben an, keine positiven Aspekte in der Rolle des/der Schreibenden zu erkennen. Diejenigen, die Angaben zu positiven Aspekten machten, sahen die Vorteile der Rolle in dem Verbesserungspotential in zielsprachigen Bereichen begründet, die sich aus dem Niederschreiben der Texte ergeben.

Drei ProbandInnen erklärten, dass Schreibende ihre Schreibkompetenzen durch das Niederschreiben verbessern könnten bzw. gaben an, selbst auf diese Weise von der Übernahme der Rolle des/der Schreibenden profitiert zu haben. So erläuterte beispielsweise Selma, die sich ansonsten recht kritisch zu der Rolle der Schreibenden äußerte, *„man übt das Schreiben und man lernt besser zu schreiben“*, und fügt hinzu, *„ich habe z.B. mehr Wörter gelernt als ich bisher gewusst habe“*. Auch Lajla, die häufig die Rolle der Schreibenden übernahm, war überzeugt hierdurch ihre *„Schreibkenntnisse“* verbessert zu haben. Tanja hielt als positiven Effekt des Niederschreibens fest, *„man wird sich der Fehler bewusst, die beim Schreiben vorkommen“*. Emina erkannte ebenfalls ein Verbesserungspotential in den Bereichen des Wortschatzes und der Orthographie. Sie verwies zudem auf eine gewisse Gestaltungsfreiheit, die sie der/dem Schreibenden zusprach. Sie erläuterte:

*„Ja, [die Rolle der/des Schreibenden] bringt schon Vorteile, denn man kann seine eigene Idee aufschreiben. Man kann neue Wörter lernen und seine Rechtschreibung verbessern.“* (Emina)

Emina hielt jedoch ebenso fest, beim Schreiben weniger kreativ gewesen zu sein (vgl. Kap. 5.1), was die von ihr erwähnte Ausformulierung eigener Ideen relativiert.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die ProbandInnen die Rolle der/des Schreibenden mehrheitlich überwiegend kritisch betrachteten, obgleich einzelne ProbandInnen festhielten gerne zu schreiben bzw. nichts dagegen zu haben die Rolle zu übernehmen. Die Rolle des/der

Schreibenden wurde mehrfach mit Stress und geminderter Kreativität assoziiert. Auch wurde eine angenommene höhere Verantwortung der/des Schreibenden über Teilbereiche des Schreibens bzw. der Erfüllung der Schreibaufgabe als negative Aspekte angeführt. Als positive Aspekte der Rolle wurden von der Hälfte der Befragten Verbesserungspotentiale in zielsprachigen Bereichen wie der Textkompetenz, der Orthographie und des Wortschatzes genannt, die sich ihres Erachtens nach aus der Verschriftlichung der Texte ergaben. Im folgenden Kapitel soll ergründet werden, wie häufig und aus welchen Gründen die ProbandInnen im Semesterverlauf ihre SchreibpartnerInnen wechselten.

### **5.3 Bewertung eines möglichen Partnerwechsels**

Ein Wechsel der/des SchreibpartnerIn wurde den ProbandInnen im Zuge der kollaborativen Schreibaktivitäten im Semesterverlauf weder explizit angeraten noch von außen initiiert. Dennoch war ein PartnerInnenwechsel jederzeit möglich. Im Zuge der Fragebogenerhebung wurden die ProbandInnen nach der Häufigkeit gefragt, mit der sie einen PartnerInnenwechsel vollzogen hatten, und welche Gründe ihres Erachtens für oder gegen einen Wechsel sprechen.

Es zeigte sich, dass die Angaben der Befragten weitgehend konsistent waren. Sanel und Lajla gaben jeweils an, ausschließlich miteinander die kollaborative Schreibaufgaben im Semesterverlauf bestritten zu haben. Allerdings hatte Lajla den Prätest-Text zusammen mit Sabina verfasst, während Sanel einen Prätest-Text zusammen mit Mirna und Jasmina verfasste. Die beiden arbeiteten demnach zumindest in diesem einen Fall mit anderen ProbandInnen zusammen.

#### **Häufigkeit des SchreibpartnerInnenwechsels**

Neben Sanel und Lajla, die zumindest einen Text zusammen mit einer oder einem anderen Teilnehmenden verfassten, gaben zwei weitere Paare an, die kollaborativen Schreibaktivitäten im Semesterverlauf mit einem oder einer festen PartnerIn bestritten zu haben. Diese Schreibpaare waren Tanja und Alma sowie Anela und Elmir. Die Aussagen dieser ProbandInnen decken sich mit den Beobachtungen der Forscherin. Die übrigen Befragten gaben an, nur selten mit einer anderen Person als der/dem üblichen PartnerIn bzw. mit einer dritten Person einen kollaborativ gestalteten Text verfasst zu haben. Sabina erklärte beispielsweise:

*„Ich habe meinen Schreibpartner nicht oft gewechselt. Genauer gesagt gar nicht, nur 1-2 Mal kam eine dritte Person mit hinzu. Aber zu 90% hatte ich den selben Schreibpartner.“ (Sabina)*

Die weiteren ProbandInnen machten ähnliche Angaben zur Häufigkeit des PartnerInnenwechsels.

Die Umstände, die die PartnerInnenwahl beeinflussten, sollen im Folgenden ergründet werden.

### **Umstände, welche die PartnerInnenwahl beeinflussten**

Die Befragten erläuterten im Zuge der Fragebogenerhebung pragmatische Gründe, die zur Wahl ihres Schreibpartners bzw. ihrer Schreibpartnerin geführt hatten. Anela gab etwa an, *„ich hatte nur einen Schreibpartner, weil ich mit ihm zusammensitze.“*. Selma meinte gar, keine andere Wahl gehabt zu haben, als mit ihrer üblichen Schreibpartnerin zusammen die kollaborativen Texte zu gestalten:

*„Ich habe meine Schreibpartnerin nur gewechselt, wenn sie nicht da war, weil ich nicht alleine schreiben konnte. Ich hatte keine andere Wahl, als die immer mit derselben Partnerin zu schreiben.“* (Selma)

Ähnlich wie Selma, die angab auf ihre Partnerin nur dann verzichtet zu haben, wenn diese im Unterricht fehlte, erklärte auch Jasmina nur unter diesen Umständen mit einer anderen Person als ihrer Schreibpartnerin zusammengearbeitet zu haben. Allerdings nahm sie den Wechsel positiv wahr. Sie erläuterte:

*„[...] wenn [meine Partnerin] bei den Vorlesungen gefehlt hatte, musste ich auch wechseln, aber das war nicht schlimm, sondern auch eine gute Erfahrung.“* (Jasmina)

Jasmina war nicht die einzige, die einen SchreibpartnerInnenwechsel positiv auffasste. Auch Emina erklärte, *„ein paar Mal habe ich den Partner gewechselt und das fand ich allgemein gut.“*. Die Wahl ihrer üblichen Schreibpartnerin kommentierte sie mit den Worten: *„Wir sitzen zusammen und das war der Hauptgrund.“*. So lässt sich festhalten, dass die Befragten ihre PartnerInnen teils aus pragmatischen Gründen wählten und nur selten ihre PartnerInnen wechselten. Dennoch wurde ein PartnerInnenwechsel von zwei Personen als positiv wahrgenommen. Im Zuge eines Interviews hätte man diese beiden Personen eingehender befragen können, um zu erfahren, aus welchen Gründen sie die Zusammenarbeit mit weiteren SchreibpartnerInnen als positiv erachten. Anhand der erhobenen Daten ist dies leider nicht zu ergründen. Im Folgenden soll untersucht werden, aus welchen Gründen die Befragten ihre SchreibpartnerInnen so gerne beibehielten.

### **Gründe, die gegen einen PartnerInnenwechsel sprechen**

Neun der zehn Befragten gaben Gründe an, die ihres Erachtens nach gegen einen Wechsel ihrer Schreibpartnerin bzw. ihres Schreibpartners sprechen. Acht von ihnen verwiesen auf die gute Zusammenarbeit mit ihrer Partnerin bzw. ihrem Partner. Elmira meinte hingegen, *„[e]s konnte jeder sein, weil wir alle gute Freunde sind und gut zusammen arbeiten können.“*. Der bedeutende Faktor

der Freundschaft für ein gutes Zusammenarbeiten innerhalb des Schreibteams wurde auch von Sanel und Sabina hervorgehoben. Sanel hielt etwa fest:

*„Sie ist mein bester Freund, deshalb wollte ich nicht tauschen. Und sie mag Gruppenarbeiten, deshalb war sie der perfekte Partner. Ich hatte den besten Partner.“*  
(Sanel)

Sanel führte in diesem Abschnitt auch die Bedeutung einer positiven Haltung gegenüber Gruppenarbeiten an, auf die im Kapitel 5.1 bereits eingegangen wurde.

Sabina verwies auf weitere Beweggründe, weshalb sie lieber mit ihrer Schreibpartnerin Jasmina zusammenschrieben hatte. Sie erklärte, *„zu 90% hatte ich denselben Schreibpartner, weil wir gut miteinander arbeiten. Wir haben dieselben Ideen und verstehen uns gut miteinander.“* Sabina und Jasmina scheinen ein eingespieltes, freundschaftlich verbundenes Team gewesen zu sein, weshalb Sabina ihre Partnerin selten wechselte. Dies wird auch durch den Gebrauch des Pronomens »wir« deutlich. Lajla berichtet Ähnliches über die Zusammenarbeit mit ihrem Schreibpartner Sanel:

*„Ich habe immer demselben Partner zusammengearbeitet, weil wir so besser kommunizieren konnten. Ich habe lieber mit demselben Partner gearbeitet, weil ich mir mit meinem Partner ohne Probleme unsere Aufgaben aufteilen kann.“* (Lajla)

Doch nicht nur Sabina und Lajla gaben an, dass die Zusammenarbeit mit einem/einer eingespielten SchreibpartnerIn reibungsloser verlaufen war. Anela meinte ebenfalls, *„es ist leichter mit ihm zu schreiben. Es war mit leichter mit einer Person schreiben, weil ich ihn gekannt habe.“* Tanja hielt fest, dass ihr die Zusammenarbeit mit ihrer Schreibpartnerin einfach Spaß bereitet hatte. Ähnlich wie in Shehadehs Untersuchung (2011), führten einzelne Befragten auch ihre Gewöhnung an den/die SchreibpartnerIn an, um zu erläutern, wieso sie lieber mit nur einer Partnerin oder einem Partner die Schreibaufgaben bestritten. So erklärte Alma ähnlich wie Emina: *„Ich bevorzuge es mit derselben Person zu arbeiten, weil wir uns aneinander gewöhnt haben.“* Aufgrund der Gewöhnung an den Partner bzw. die Partnerin sahen auch sie keinen Anlass zu einem PartnerInnenwechsel.

Jasmina führte noch einen anderen Grund an, weshalb sie die Zusammenarbeit mit ihrer Schreibpartnerin Sabina bevorzugte. Sie erklärte: *„Ich habe lieber mit derselben Person gearbeitet. Der Grund ist der, dass sie sehr gut Deutsch spricht und daher kann ich das auch nutzen.“* Für sie war es besonders wichtig von den hohen sprachlichen Fähigkeiten ihrer Schreibpartnerin profitieren zu können.

Die Aussagen der übrigen Befragten, die Gründe gegen einen PartnerInnenwechsel anführten, offenbarten ein recht klares Bild über deren Hintergründe: Aufgrund der reibungslosen

Zusammenarbeit, ihrer Gewöhnung an die/den übliche/n PartnerIn sowie aufgrund eines freundschaftlichen Verhältnisses zur Partnerin bzw. zum Partner sahen die Teilnehmenden keinen Anlass für einen SchreibpartnerInnenwechsel. Wurde doch einmal der/die SchreibpartnerIn getauscht, so wurde die Zusammenarbeit mitunter als positive Erfahrung betrachtet. Im Folgenden soll ergründet werden, wie die ProbandInnen die kollaborativen Schreibprozesse zu ihrem Nutzen gestalteten.

## 5.4 Gestaltung des Schreibprozesses

Die Daten der Fragebogenerhebung enthalten zahlreiche Hinweise darüber, wie die ProbandInnen die kollaborativen Schreibaktivitäten zu ihrem persönlichen Nutzen gestalteten. Bei der Analyse der Daten kristallisierten sich drei Aspekte heraus, auf die im Folgenden näher eingegangen werden soll: Individuelle Strategien zur Bestimmung des/der Schreibenden, *collective scaffolding* und der Einsatz der Erst- und Zielsprache zur Erfüllung der Schreibaufgaben. Zunächst sollen individuelle Strategien zur Bestimmung des/der Schreibenden untersucht werden. Im Weiteren soll Hinweisen zu *collective scaffolding* nachgegangen werden und zuletzt der Einsatz von Ziel- und Erstsprache zur Erfüllung der Schreibaufgaben behandelt werden.

### Individuelle Strategien zur Bestimmung des/der Schreibenden

Im vorherigen Kapitel 5.2 wurde ermittelt, dass die ProbandInnen die Rolle der/des Schreibenden mehrheitlich nur ungern übernommen hatten. Es ist daher interessant zu untersuchen, wie die einzelnen Schreibpaare gruppenintern eine/einen SchreiberIn bestimmten. Drei Schreibpaare, die sehr häufig bzw. ausschließlich miteinander die kollaborativen Schreibaktivitäten bestritten, gaben Hinweise dazu, wie sie hierbei den/die Schreibende bestimmten.

Sanel und Lajla hatten im Semesterverlauf fast alle kollaborativen Texte gemeinsam verfasst. Lajla gab an, gerne mit Sanel zusammenzuarbeiten, da sie sich die Arbeit gut untereinander aufteilen konnten (vgl. Kap. 5.2). Wie diese Arbeitsaufteilung aussah, erläuterte Sanel: „*Weil ich alles präsentieren musste, hat meine Partnerin mehr als ich geschrieben.*“. Sanel hatte sich Lajla zuliebe auf diese Aufteilung eingelassen, da diese schüchtern sei, wie er erklärte. Dennoch hielt er fest, „*aber ich hasse es vor mehreren Leuten zu sprechen.*“ Lajla gab an, nur unter gewissen Umständen nicht als Schreiberin der Gruppe fungiert zu haben: „*Nur wenige Male habe ich die Aufgaben nicht sehr gut verstanden.*“. Die Abmachung von Sanel und Lajla hatte darin bestanden, dass Lajla für gewöhnlich die Rolle der Schreibenden übernahm, wenn sie denn die Aufgabenstellung gut verstanden hatte. Sanel hatte sich im Gegenzug bereit erklärt, das

Präsentieren der Texte im Plenum zu übernehmen, das zur weiteren Einbindung der verfassten Texte ins Unterrichtsgeschehen einige Male vorgesehen war (vgl. Kap. 3.2.1).

Alma und Tanja hatten einen anderen Weg gefunden um zu bestimmen, wer die Schreiberin eines zu verfassenden Textes werden sollte. Während Tanja mit den Worten „*manchmal war ich schlecht gelaunt*“ erklärte, weshalb sie die Rolle ungern übernahm, erläuterte ihre ständige Schreibpartnerin Alma, „*wenn sich meine Partnerin nicht wohlfühlt, dann übernehme ich für sie.*“. Für beide schien die Übernahme der Rolle der Schreibenden einer zusätzlichen Belastung gleichzukommen. Denn auch Alma erklärte, dass die Übernahme der Rolle mit Stress verbunden gewesen sei (vgl. Kap. 5.2). Dennoch hatte sie die Rolle ihrer Schreibpartnerin zuliebe häufig übernommen.

Bei dem Schreibpaar Elmir und Anela war meist Elmir derjenige gewesen, der die kollaborativ gestalteten Texte niedergeschrieben hatte. Elmir erklärte dies mit den Worten, „*[w]eil mir mein Partner immer sagt, dass ich schöner schreibe als sie.*“, während Anela festhielt, „*ich schreibe nicht so gut und schön.*“. Anela hatte bei der Bestimmung des/der Schreibenden das Argument des Schönschreibens angeführt, um Elmir davon zu überzeugen, die Rolle zu übernehmen. Doch griff dieses Argument nicht immer. Elmir erläuterte eine weitere Vorgehensweise: „*Wenn wir ein Thema haben, bei dem der eine mehr weiß als der andere, dann übernimmt der, der es weiß.*“. Anela und Elmir bestimmten den/die Schreibenden, indem sie ergründeten, wer von beiden mehr mit der jeweiligen Aufgabenstellung anzufangen wusste. Darüber hinaus übernahm Elmir die Rolle mitunter Anela zuliebe, die angab, nicht so schön wie Elmir schreiben zu können.

Insgesamt zeigt sich, dass die einzelnen GruppenteilnehmerInnen recht unterschiedliche Anliegen hatten, um die Rolle des/der Schreibenden (nicht) zu übernehmen. Alma und Elmir, die die Rolle häufiger als ihre Schreibpartnerinnen übernommen hatten, taten dies mitunter um ihrer Partnerin entgegenzukommen. Sanel hatte aus ähnlichen Beweggründen die Rolle des Präsentierenden übernommen, während Lajla für gewöhnlich die Texte niederschrieb. Daneben wurde bei zwei weiteren Schreibpaaren die Rolle dem- oder derjenigen zugesprochen, der/die mehr mit der Aufgabenstellung anfangen konnte.

### ***Collective scaffolding im Zuge der Schreibaktivitäten***

*Collective scaffolding* beschreibt das Zusammentragen zielsprachigen Wissens zur Lösung komplexer linguistischer Probleme, bei dem sich die Beteiligten gegenseitig als Novizen und Experten unterstützen. Es zeichnet sich durch eine produktive Zusammenarbeit der Beteiligten aus. Durch gegenseitige Hilfestellungen zu zielsprachigen Aspekten ist den Beteiligten

grundsätzlich ein Wissenszuwachs in der Zielsprache möglich (vgl. Kap. 2.3.2). Im Folgenden soll untersucht werden, welche Hinweise sich in den Daten der Fragebogenerhebung zu einem *collective scaffolding* im Zuge kollaborativer Schreibaktivitäten finden.

Es zeigte sich, dass die Aussagen der ProbandInnen zahlreiche Hinweise auf gegenseitige Hilfestellungen im Zuge des Schreibprozesses kollaborative gestalteter Texte enthalten. Mit acht der zehn befragten Personen verwies ein Großteil der ProbandInnen auf unterschiedliche Formen von Hilfestellungen. Die Hilfestellungen betrafen etwa zielsprachigen Wortschatz, welcher im Zuge der Schreibaktivitäten besprochen wurde. So erklärte beispielsweise Alma, „*[w]enn ich ein Wort nicht wusste, hat mir meine Partnerin immer geholfen.*“. Insgesamt gaben vier der erwähnten acht Personen an, durch die Hilfe ihrer PartnerInnen im Bereich des Wortschatzes von dem Wissen ihrer SchreibpartnerInnen profitiert zu haben. Eine weitere Person, Sabina, sprach davon, ihren PartnerInnen in diesem Bereich weitergeholfen zu haben, so dass diese von ihren Kenntnissen profitieren konnten. Ihre häufige Schreibpartnerin Jasmina bestätigte dies. Sie agierten folglich als Novizin und Expertin. Jasmina stellte die gemeinsame Zusammenarbeit wie folgt dar:

*„Der Grund [für die Zusammenarbeit] ist der, dass [meine Partnerin] sehr gut Deutsch spricht und daher kann ich das auch nutzen. Ich konnte eine Menge Wörter von ihr lernen, z.B. wenn wir etwas schreiben und ich ein Wort nicht weiß, sie weiß es bestimmt.“* (Jasmina)

Auch Selma hielt trotz ihrer kritischen Haltung gegenüber den kollaborativen Schreibaktivitäten fest, „*da mein Wortschatz nicht so groß war, habe ich einige Wörter von meiner Partnerin gelernt.*“. Ihre Schreibpartnerin Emina war hingegen anderer Auffassung. Sie erklärte, nicht im Bereich Wortschatz profitiert zu haben, mit der Begründung: „*Was den Wortschatz angeht, sind wir beide fast gleich.*“.

Aus den dargelegten Aussagen zeichnet sich die Auffassung ab, dass ein unterschiedlicher Kenntnisstand notwendig ist, um voneinander profitieren zu können. Diese Auffassung erinnert an Erkenntnisse, die Fernández Dobao und Blum in ihrer Studie (2013) beschrieben. Im Zuge dieser Studie gaben einige Studierende an, nicht im Bereich des Wortschatzes und der grammatischen Strukturen von den Kenntnissen ihrer SchreibpartnerInnen profitiert zu haben, da diese ähnlich ausgeprägte zielsprachige Kompetenzen wie sie selbst besaßen (vgl. Kap. 2.6.3). Einzelne Teilnehmende des vorliegenden Forschungsprojektes erachteten unterschiedlich ausgeprägte Wortschatzkenntnisse ebenfalls als notwendig, um im diesen Bereich voneinander profitieren zu können.

Neben Hilfestellungen im Bereich des Wortschatzes wurden weitere Teilaspekte der Textproduktion genannt, bei denen sich die SchreibpartnerInnen gegenseitig unterstützt hatten.

Anela führte etwa Korrekturen beim Niederschreiben des Textes sowie die Übersetzungen ihres Partners zur Verständnissicherung an. Sie hielt fest:

*„Der Schreiber kann seine Schreibkenntnisse verbessern, weil ihn die andere Person korrigiert. Wenn mein Schreibpartner etwas sagt, das ich nicht verstehe, kann er mir das übersetzen.“* (Anela)

Auch Jasmina und Emina erwähnten die Korrekturen, die eine/r der SchreibpartnerInnen währendes Niederschreiben des Textes vornehmen konnte, um die schreibende Person bei der Textproduktion zu unterstützen. Emina hielt hierzu fest, *„[w]enn ich geschrieben habe und einen Fehler gemacht hatte, hat mir mein Partner immer gesagt, wo ich einen Fehler gemacht habe.“*. Anela und Emina erwähnten in diesem Zusammenhang nicht, ob sie den Eindruck hatten, langfristig von diesen Korrekturen profitiert zu haben. Im Zuge eines Interviews hätte man diese Information erfragen können. Emina hielt jedoch verallgemeinernd fest, *„[das Kollaborative Schreiben] gibt mir die Möglichkeit, dass mir der Partner hilft, wenn ich etwas nicht weiß oder Hilfe brauche. Man kann immer etwas Neues vom Partner lernen.“*. Die Einschätzung, im Zuge der Schreibaktivitäten auf die Hilfe des Partners bzw. der Partnerin zählen zu können, teilte sie mit einem Großteil der Befragten, wie im Zuge dieses Kapitels erläutert wurde.

Sanel betonte des Weiteren das gemeinsame Lösen einer Aufgabe im Sinne des *collective scaffolding*: *„[W]enn ich etwas nicht wusste, dann konnte mir der Partner/ die Partner helfen. [...] wir konnten [...] mit gemeinsamen Kräften die Aufgaben lösen.“*. Konkrete Angaben dazu, wie dieser Problemlösungsprozess vonstattengegangen war, machte er jedoch nicht.

Alma bot ein konkretes Beispiel, wie das Lösen der Schreibaufgabe für das zielsprachige Lernen wirksam genutzt werden konnte. Sie erläuterte: *„Wir haben immer die Fehler markiert, so haben wir gesehen, wo wir am meisten Fehler machten.“*. Alma und ihre Schreibpartnerin Tanja hatten sich nicht nur gegenseitig bei der Textgestaltung unterstützt, sie hatten auch eine individuelle Strategie entwickelt, um sich der Fehler in den gemeinsam gestalteten Texten bewusst zu werden.

Die angeführten Aussagen der befragten ProbandInnen zeigen, dass sich diese im Zuge der Textproduktion auf unterschiedliche Weise gegenseitig unterstützten, ihr zielsprachiges Wissen teilten und in die Textproduktion einfließen ließen. Anhaltspunkte für ein reges *collective scaffolding* innerhalb der einzelnen Schreibgruppen ergeben sich durch die erwähnten gegenseitigen Korrekturen beim Verfassen eines Textes, durch Übersetzung zur Verständnissicherung sowie durch die Zusammentragung und die Erläuterung textrelevanter Wortschatzes. Einzelne Aussagen deuten zudem daraufhin, dass die/der jeweilige SchreibpartnerIn höhere zielsprachige Wortschatzkenntnisse als die eigenen haben sollte, um von

diesem Wissen im Zuge des *collective scaffolding* profitieren zu können. Im Folgenden soll das Verhältnis von Erst- und Zielsprache im Zuge der kollaborativen Schreibaktivitäten im Semesterverlauf ergründet werden.

### **Der Einsatz der Erst- und Zielsprachen im Zuge der Schreibaktivitäten**

Im Zuge der Fragebogenerhebung wurden zahlreiche Aussagen gemacht, die Aufschluss über den zweckorientierten Einsatz der gemeinsamen Erstsprache Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, kurz BKS, und der Zielsprache Deutsch geben. Die Angaben der einzelnen SchreibpartnerInnen, die mehrheitlich oder ausschließlich miteinander an der Textgestaltung kollaborativer Texte arbeiteten, sind weitestgehend konsistent.

Jasmina sprach davon, mehrheitlich Deutsch im Zuge der kollaborativen Schreibaktivitäten verwendet zu haben, während ihre häufige Schreibpartnerin Sabina zunächst von einer ausgeglichenen Verwendung beider Sprachen sprach, an einer anderen Stelle jedoch angab, generell nicht vieles auf BKS besprochen zu haben. Die meisten ProbandInnen betonten, mehrheitlich oder fast ausschließlich in diesem Kontext die Zielsprache Deutsch verwendet zu haben. Ähnlich wie in der erwähnten Studie von Storch & Wigglesworth (2003; vgl. Kap. 2.6.2), sprachen sich auch unter den Befragten einzelne gegen den Einsatz der Erstsprache in zielsprachigen Lernkontexten aus. Lajla und Jasmina gaben an, im Zuge der Schreibaktivitäten möglichst nicht in ihrer Erstsprache kommunizieren zu wollen. Jasmina erklärte kategorisch: „*Es ist mir lieber, wenn wir in den Vorlesungen kein BKS sprechen.*“. Eine Ausnahme stellt das Schreibpaar Selma und Emina dar, die häufig zusammengearbeitet hatten, und jeweils davon sprachen, mehrheitlich BKS im Zuge des Schreibprozesses verwendet zu haben.

Die gemeinsame Erstsprache BKS war in unterschiedlichen Kontexten des Schreibprozesses und zu unterschiedlichen Zwecken zum Einsatz gekommen. Elmir und Selma sprachen davon mitunter BKS verwendet zu haben, da es leichter gewesen sei gewisse Dinge in der Erstsprache zu formulieren. Elmir hielt fest, „*alles, was wir [auf Deutsch] nicht erklären konnten, war auf BKS.*“, und Selma erklärte mehr BKS gesprochen zu haben, „*weil es leichter für uns ist [auf diese Weise] etwas zu besprechen.*“. BKS war jedoch auch herangezogen worden, um eine Verständnissicherung zu gewährleisten. So erläuterte Sanel, „*[n]ur wenn wir etwas nicht auf Deutsch verstanden haben, dann haben wir es auf BKS besprochen.*“. Tanja gab an grammatikalische Aspekte auf BKS besprochen zu haben, „*weil es dann einfacher war etwas zu verstehen*“, wie sie schrieb. Des Weiteren erklärten drei ProbandInnen ihre Erstsprache verwendet zu haben, wenn es darum ging einen Einstieg in die Schreibaufgabe zu finden, erste Ideen zu

erläutern oder den Textaufbau zu klären. Sabina gab an, nur wenig BKS verwendet zu haben, „*um ein bisschen den Aufbau zu bestimmen*“. Emina beschrieb ihr Vorgehen bei der Gestaltung der Texte wie folgt: „*Immer, wenn wir einen Aufsatz schreiben mussten, haben wir erst auf BKS diskutiert, und dann auf Deutsch.*“. Anela gab ebenfalls an für die ersten Ideen BKS verwendet zu haben.

Der erläuterte Einsatz der Erstsprache für den Einstieg in die Textarbeit deckt sich mit Beobachtungen, wie sie von Donato (1994), Swain (2000) und Storch (2013) beschrieben wurden. Ähnlich wie in der im Kap. 2.6.2 angeführten Untersuchung eines Schreibpaares mit gemeinsamer Erstsprache durch Swain (2000), gab auch Emina an, im weiteren Verlauf der Textproduktion die Zielsprache verwendet zu haben. Allerdings dürften Emina und ihre häufige Schreibpartnerin Selma im Verlauf des Schreibprozesses die Zielsprache in geringerem Ausmaß in ihren kollaborativen Dialogen herangezogen haben als das Schreibpaar aus Swains Untersuchung. Denn Selma gab an, Deutsch recht wenig verwendet zu haben, „*nur selten, wenn wir irgendwelche Ausdrücke auf Deutsch brauchten*“, wie sie schrieb.

Doch war Deutsch auch für andere Zwecke verwendet worden. So erläuterten Sabina und Elmir, Deutsch zur Klärung von einzelnen Begriffen verwendet zu haben. Sabina erwähnte zudem, ähnlich wie Emina und Anela, Deutsch „*beim Schreiben*“ verwendet zu haben. Anela erläuterte, wie sie mit ihrem häufigen Schreibpartner Elmir im Laufe des Gestaltungs- und Schreibprozesses zum Deutschen übergegangen war: „*Wenn wir schreiben sollten sind wir zu Deutsch übergegangen, und einige Ideen haben wir auch auf Deutsch angegeben.*“. Die Darstellung Anelas erinnert ebenfalls an die eben erwähnten Untersuchungen Swains (2000). Doch muss auch an dieser Stelle festgehalten werden, dass der Einsatz der Erst- und Zielsprache im Zuge der kollaborativen Schreibaktivitäten in einem Interview sehr viel detaillierter hätte ergründet werden können. Die Auskünfte, die zu diesem Thema aus den Fragebogen erzielt wurden, sind nicht sehr umfangreich.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die Mehrheit der ProbandInnen die kollaborativen Dialoge im Zuge der Schreibaktivitäten in größerem Ausmaß in der Zielsprache Deutsch gestaltet hatten, während sie die Erstsprache BKS in geringerem Ausmaß heranzogen. BKS kam etwa zur Verständnissicherung zum Einsatz oder um den Einstieg in die Schreibaufgabe zu finden und erste Ideen zu erläutern. Im weiteren Verlauf der Textproduktion wurde die Kommunikation mitunter auf Deutsch geführt. Diese Vorgehensweise, die von einzelnen ProbandInnen umschrieben wurde, deckt sich mit Untersuchungen einzelner Forschungsprojekte in diesem Bereich.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Befragten den Schreibprozess zusammen mit ihren SchreibpartnerInnen auf mannigfaltige Weise gestalteten. Dies gilt sowohl für die Bestimmung des/der Schreibenden innerhalb der einzelnen Schreibgruppen, als auch für den Einsatz der Erst- und Zielsprache zur Gestaltung kollaborativer Dialoge im Zuge der Schreibaktivitäten. Des Weiteren zeigt es sich, dass die Befragten sich auf vielfältige Weise im Zuge des Schreibprozesses unterstützten und ihr zielsprachiges Wissen zur Erfüllung der Aufgabenstellung zusammenführten. Die Angaben der ProbandInnen bieten zahlreiche Anhaltspunkte eines *collective scaffolding*, der während des Schreibprozesses stattfand. Einzelne ProbandInnen gaben an, hierbei von den zielsprachigen Kenntnissen ihrer PartnerInnen profitiert zu haben. In wie weit und in welchen zielsprachigen Bereichen die Befragten konkret Verbesserungspotentiale verorten, soll im Folgenden untersucht werden.

## 5.5 Zielsprachige Verbesserungspotentiale

Im Zuge der Fragebogenerhebung machten die ProbandInnen Angaben dazu, in wie weit sie den Eindruck hatten von den regelmäßigen kollaborativen Schreibaktivitäten im Semesterverlauf, in Bezug auf den Ausbau ihrer zielsprachigen Kenntnisse, profitiert zu haben. Eine Analyse dieser Daten ergibt ein eindeutiges Bild: Alle Befragten gaben an in einer bestimmten Weise, die seine/ihre zielsprachigen Kenntnisse und Fähigkeiten betreffen, von den Schreibaktivitäten profitiert zu haben.

Eine Probandin, die die Zielsprache als zweite Erstsprache spricht, ist hierbei nicht zu berücksichtigen. Doch auch sie erklärte im Zuge der Fragebogenerhebung in gewisser Weise von den Schreibaktivitäten profitiert zu haben. Durch die wiederholte Auseinandersetzung mit der Strukturierung eines Textes hatte sie den Eindruck ein wenig im Bereich des Textaufbaus profitiert zu haben, „*da wir immer eine Einleitung, ein Hauptteil und ein Ende brauchten und wir vorher nachdenken mussten, wie wir das aufbauen*“, wie sie festhielt.

### Angenommene Fortschritte im Bereich Wortschatz

Die übrigen Teilnehmenden gaben fast ausnahmslos an, im Bereich Wortschatz von den Schreibaktivitäten profitiert zu haben. Eine Ausnahme stellt Emina dar, die angab, in dieser Hinsicht nicht von ihrer Schreibpartnerin profitiert zu haben, da sie beide, wie sie meint, recht ähnliche Wortschatzkenntnisse besäßen (vgl. Kap. 5.4). Die restlichen acht ProbandInnen, für die Deutsch eine Fremdsprache darstellt, gaben an in diesem Bereich Fortschritte erzielt zu haben. Vier dieser ProbandInnen hielten explizit fest, dass der Ausbau ihrer Wortschatzkenntnisse auf die

Hilfestellungen ihrer SchreibpartnerInnen zurückzuführen sei. Anela führte dies auf die Übersetzungen ihres Schreibpartners zurück. Jasmina erklärte hingegen ähnlich wie Selma: „*Meine Partnerin hat ja einen größeren Wortschatz als ich. Ich konnte eine Menge Wörter von ihr lernen*“. Die Bedeutsamkeit unterschiedlich ausgeprägter Wortschatzkenntnisse für das Verbesserungspotential im Bereich des Wortschatzes wurde bereits im Kapitel 5.4 diskutiert.

Alma verwies ebenfalls auf die Hilfestellung ihrer Schreibpartnerin Tanja und sprach davon, dass sie wohl beide im Bereich des Wortschatzes Fortschritte erzielt hätten. Sie erklärte: „*[Das Kollaborative Schreiben] war sehr nützlich, wir haben unseren Wortschatz erweitert. Wenn ich ein Wort nicht wusste, hat mir meine Partnerin immer geholfen*“. Tanja bestätigte dies.

Die umfassende Einschätzung der Befragten, durch den Austausch mit ihren Schreibpartnern und Schreibpartnerinnen im Bereich des Wortschatzes profitiert zu haben, deckt sich mit den Ergebnissen relevanter Studien (vgl. Shehadeh 2011; Poh Lin & Maroof 2013; Fernández Dobao & Blum 2013).

### **Angenommene Fortschritte im Bereich grammatischer Strukturen**

Das Verbesserungspotential im Bereich der grammatischen Strukturen scheint ähnlich hoch zu sein, wie im Bereich des Wortschatzes. Jedenfalls erklärten acht der neun ProbandInnen, die Deutsch als Fremdsprache lernen, dass sie in diesem Bereich Fortschritte erzielt hätten. Zwei von ihnen machten jedoch keine Angaben dazu, in welcher Hinsicht oder auf welche Weise sie konkret in diesem Bereich von den Schreibaktivitäten profitieren konnten, was die Aussagekraft ihrer Feststellung schmälert.

Zwei der Befragten erläuterten hingegen, in welchen Teilbereichen der zielsprachigen Grammatik sie eine Verbesserung wahrnahmen. Selma gab an nun mehr Konjunktionen einzusetzen und mehr auf die Beistriche Acht zu geben, während Emina davon sprach, im Bereich der Rechtschreibung Fortschritte gemacht zu haben. Die übrigen Befragten, die angaben, eine Verbesserung ihrer Fähigkeiten und Kenntnisse im Bereich grammatischer Strukturen wahrzunehmen, machten keine konkreten Angaben darüber, auf welche Strukturen sie sich beziehen. Im Zuge eines Interviews hätte man an dieser Stelle nachfragen und womöglich mehr Details in Erfahrung bringen können.

Die Hälfte der ProbandInnen, die Fortschritte im Bereich grammatischer Strukturen erwähnten, erläuterte jedoch, dass die erzielten Verbesserungen in diesem Bereich auf die Hilfestellungen ihrer SchreibpartnerInnen zurückzuführen seien (vgl. Kap. 5.4). Zwei von ihnen erwähnten hierbei explizit die Korrekturen ihrer PartnerInnen während des Niederschreibens der Texte (vgl. 5.2). Auch auf die bereits erwähnte individuelle Strategie des Fehlermarkierens zur Bewusstmachung

fand in Bezug auf das wahrgenommene Verbesserungspotential im Bereich grammatischer Strukturen Erwähnung (vgl. Kap. 5.4).

Wie aufgezeigt werden konnte, teilten die meisten Befragten die Auffassung, im Bereich der grammatischen Strukturen von den kollaborativen Schreibaktivitäten profitiert zu haben. Die Häufigkeit, mit der Fortschritte in diesem Bereich von den StudienteilnehmerInnen beschrieben werden, deckt sich mit den Ergebnissen erwähnter Studien (vgl. Shehadeh 2011; Poh Lin & Maroof 2013; Fernández Dobao & Blum 2013).

### **Weitere angenommene Fortschritte in anderen zielsprachigen Bereichen**

In anderen zielsprachigen Bereichen fällt das Verbesserungspotential, das die Befragten den kollaborativen Schreibaktivitäten zusprachen, geringer aus als in den Bereichen Wortschatz und grammatische Strukturen.

Im Bereich des Textaufbaus und der Textgestaltung gaben fünf ProbandInnen an, in diesem Bereich Fortschritte wahrzunehmen (inklusive der erwähnten Befragten, die Deutsch als zweite Erstsprache beherrscht). Die meisten von ihnen machten jedoch keine weiteren Angaben dazu, in welcher Hinsicht oder auf welche Weise sie in diesem Bereich Fortschritte erzielen konnten, weshalb die Ergebnisse im Bereich des Textaufbaus und der Textgestaltung weniger eindeutig und damit auch weniger überzeugend ausfallen. Jasmina gab beispielsweise an, *„weil wir viel geschrieben haben, muss man daraus profitiert haben“*. Selma hielt hingegen fest, *„eigentlich nicht“* in diesem Bereich von den Schreibaktivitäten profitiert zu haben, *„weil nicht so oft darauf aufgepasst habe“*, wie sie erläutert, *„[m]eistens habe ich einfach geschrieben ohne an so etwas zu denken“*. Neben Sabina, die Deutsch als Erstsprache spricht, machten nur Alma und Sanel konkrete Angaben dazu, auf welche Weise bzw. in welcher Hinsicht sie ihrer Einschätzung nach im Bereich der Textgestaltung und des Textaufbaus Fortschritte erzielen konnten. Alma erklärte, ähnlich wie Sabina, im Bereich des Textaufbaus etwas gelernt zu haben. Sanel verwies in diesem Zusammenhang auf seine Schreibkompetenzen und seine gesteigerte Kreativität. Er erklärte: *„[I]ch bin jetzt kreativer und kann besser schreiben“*. Auch an dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass man im Zuge einer Erhebung mittels Interview womöglich tiefergreifendere Angaben durch gezieltes Nachfragen hätte erzielen können. Dies gilt auch für dargelegte Verweise auf verbesserte Sprachkenntnisse im Zuge der Schreibaktivitäten. So hielt Anela fest, durch den Austausch zu verschiedenen Themen ihre Sprachkenntnisse im Verlauf des Semesters verbessert zu haben. Jasmina spricht davon, ihre Sprachkenntnisse erweitert zu haben, da sie viel von ihrer Schreibpartnerin lernen konnte. Ob die beiden den angenommenen Fortschritt im Bereich des

Wortschatzes verorten oder in anderen zielsprachigen Bereichen, ergibt sich aus den erhobenen Fragebogendaten jedoch nicht.

Auf die Frage, ob man noch auf eine andere Weise von den Schreibaktivitäten profitieren konnte, hielt Tanja im Zuge der Fragebogenerhebung fest, dass man ihres Erachtens nach beim Kollaborativen Schreiben schneller eine Arbeit schreiben kann. Diese Feststellung ist recht ungewöhnlich. Untersuchungen im Bereich des Kollaborativen Schreibens haben ergeben, dass Kollaboratives Schreiben mehr Zeit beansprucht als das individuelle Verfassen eines Textes. Grund hierfür ist etwa, dass hierbei mitunter mehr Zeit für die Textüberarbeitung aufgewandt wird. Die kollaborative Textarbeit ist häufig intensiver als die individuelle Textarbeit (Storch 2013: 73). Es lässt sich abschließend festhalten, dass alle Befragten den Eindruck vermittelten, in irgendeiner Weise von den kollaborativen Schreibaktivitäten profitiert zu haben. Ein Großteil von ihnen erwähnte Fortschritte im Bereich des Wortschatzes, welche sich durch die Hilfestellungen ihrer PartnerInnen ergeben. Auch im Bereich grammatischer Strukturen wurden mehrheitlich Verbesserungen wahrgenommen. Diese wurden ebenfalls auf die Hilfestellungen durch die SchreibpartnerInnen zurückgeführt, etwa durch Korrekturen während der Verschriftlichung des Textes. Ähnlich wie in Fernández Dobao & Blums Studie (2013; vgl. Kap. 2.6.3), wurden im Bereich des Textaufbaus und der Textstrukturierung nur vereinzelt Fortschritte bewusst wahrgenommen. Ein Teilnehmer gab zudem an, kreativer beim Schreiben geworden zu sein.

Anhand der gewonnenen Daten lässt sich also feststellen, dass die ProbandInnen mehrheitlich Spaß an den kollaborativen Schreibaktivitäten hatten, und diese zu ihrem Nutzen auf vielfältige Weise zu gestalten verstanden. Durch ein reges *collective scaffolding* und gezielte Korrekturen im Zuge der Textverschriftlichungen konnten die ProbandInnen im Zuge der Schreibaktivitäten von dem zielsprachigen Wissen ihrer SchreibpartnerInnen vor allem in den Bereichen des Wortschatzes und der grammatischen Strukturen profitieren. Wie in diesem Kapitel aufgezeigt wurde, entsprechen die gewonnenen Erkenntnisse in vielen Punkten den Ergebnissen relevanter Studien. Eine umfassende Diskussion der erzielten Forschungsergebnisse vor dem Hintergrund des dargestellten Forschungsinteresses (vgl. Kap. 1) soll im nachfolgenden Kapitel erfolgen.

Abschließend stellt sich jedoch die Frage, wie wirkungsvoll die dargestellten Fortschritte, welche die Befragten angeben erzielt zu haben, waren. Konnten die ProbandInnen auch langfristig etwas dabei lernen? Ein Teilnehmer erläuterte im Zuge der Fragebogenerhebung, weshalb er überzeugt ist, dass ihm das erworbene Wissen langfristig im Gedächtnis bleiben wird. Er erklärte:

*„Ich habe viele Wörter gelernt und sie werden mir in Erinnerung bleiben, weil es Spaß gemacht hat. Wenn es kein Spaß wäre, würde ich sie vielleicht nicht lernen.“* (Elmir)

## 6 Conclusio

Das Kollaborative Schreiben ist eine Gruppenaktivität, die in erst-, zweit- und fremdsprachigen Schreibkontexten stattfinden kann. Werden kollaborative Schreibaktivitäten im Fremdsprachunterricht durchgeführt, müssen sich die Lernenden beim Verfassen eines gemeinsamen Textes einerseits darüber einig werden, was geschrieben werden soll, und andererseits klären, wie etwas in der Zielsprache geschrieben wird bzw. formuliert werden soll. Die Lernenden werden hierbei angeregt ihre zielsprachige Ausdrucksweise zu reflektieren. Trotz des Potentials, das sich hieraus für das Fremdsprachenlernen ergibt, besitzt das Kollaborative Schreiben vielerorts einen relativ kleinen Bekanntheitsgrad. Ziel des vorliegenden Forschungsprojektes war es daher, das Kollaborative Schreiben bekannter zu machen, sowie Grenzen und Potentiale, die sich aus den Schreibaktivitäten für das Fremdsprachenlernen ergeben, eingehend zu ergründen. Im Zuge des Forschungsprojektes sollten die angenommenen Potentiale für das Fremdsprachenlernen überprüft und Aspekte des Schreibprozesses, die in der Forschung bisher wenig Beachtung erfuhren, untersucht werden.

Bei der vorliegenden Studie handelt es sich um eine Langzeitstudie, die sich über ein Semester erstreckte. In diesem Zeitraum wurden regelmäßige kollaborative Schreibaktivitäten in den DaF-Unterricht an einer Universität in Bosnien und Herzegowina eingebunden. Elf Studierenden, die an der Studie teilnahmen, absolvierten die Schreibaufgaben stets zu zweit oder zu dritt. Um herauszufinden, ob ein Effekt auf die Qualität zielsprachiger Textproduktionen nachweisbar war, wurde im Zuge einer Prä- und Posttest-Erhebung kollaborativ gestaltete Texte erhoben. Durch die Ermittlung eines möglichen Effekts sollte auf das Potential der Schreibaktivitäten für das Fremdsprachlernen geschlossen werden. Darüber hinaus wurde durch eine Fragebogenerhebung im Anschluss an die Posttest-Erhebung ermittelt, in wie weit die Studierenden selbst Verbesserungen in zielsprachigen Bereichen erkannten. Auch wurde ergründet, wie die Studierenden die Schreibaktivitäten wahrnahmen und wie sie diese im Semesterverlauf zu ihrem Nutzen gestalteten. Das Forschungsinteresse lag in diesem Bereich auf der Rolle des/der Schreibenden, möglicher PartnerInnenwechsel sowie dem Einsatz der Erst- und Zielsprache zur Erfüllung der Schreibaufgaben.

Im Zuge der vorliegenden Arbeit wurde das Kollaborative Schreiben in Kapitel 2 theoretisch verortet. Zunächst wurde das Verständnis des Forschungsgegenstandes erläutert. Das Kollaborative Schreiben wurde hierbei aus einer kognitiven und soziokognitiven Perspektive beschrieben. Zentrale Begriffe beider Perspektiven wie *negotiating for meaning*, *collective scaffolding*, *linguaging* und *collaborative dialogue* wurden definiert, da sie Aufschluss darüber

geben, wie Lernende miteinander agieren, wenn es darum geht zielsprachige Probleme zu lösen. Denn genau das passiert beim Kollaborativen Schreiben. Es wurden Faktoren aufgezeigt, welche eine erfolgreiche Implementierung der Schreibaktivitäten im Fremdsprachenunterricht bedingen. Abschließend wurden einschlägige Forschungsergebnisse dargestellt. Auf diese Weise sollte aufgezeigt werden, an welche Forschungsergebnisse das vorliegende Forschungsprojekt anknüpft.

In Kapitel 3 wurden die gewählten methodischen Zugänge dargestellt. Zentrale Gütekriterien, die dem Forschungsvorhaben zugrunde liegen, wurden ebenso wie ethische Grundsätze thematisiert. Es folgte eine Beschreibung der universitären Rahmenbedingungen und des Samples, sowie der Implementierung der regelmäßigen Schreibaktivitäten im Unterricht und die Umsetzung der Prä- und Posttest-Erhebungen. Die Gestaltung des Fragebogens und eines analytischen Rasters zur Analyse der erhobenen Prätest- und Posttest-Texte wurde ebenso wie das zweite Instrument der Textanalyse, das CAF-Messverfahren, erläutert. Nach Beschreibung der Datenaufbereitung und Analyse der Text- und Fragebogendaten wurde die Aussagekraft der gewonnenen Daten reflektiert.

In Kapitel 4 wurde ein Vergleich der Kriterien beider Analyseverfahren, anhand deren die zielsprachigen Textproduktionen der Prä- und Posttest-Erhebung bewertet wurden, unternommen. Es folgte die Darstellung und Diskussion der Ergebnisse der Textanalyse. In Kapitel 5 erfolgte die Diskussion der Ergebnisse der Fragebogenanalyse. Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse der Text- und Fragebogenanalyse zusammengefasst.

## **6.1 Zusammenfassung der Ergebnisse**

Dieses Kapitel stellt einen kompakten Überblick der Analyseergebnisse entlang der vier Forschungsfragen dar. Bei der Darstellung der Daten geht es nun nach einer ausführlichen Ergebnisdarstellung in den Kapiteln 4 und 5 darum, allgemeine Tendenzen aufzuzeigen. Die Reflexion der Daten erfolgt unter der Berücksichtigung relevanter Forschungsergebnisse einschlägiger Vorgängerstudien. Zunächst soll jedoch die Generalisierbarkeit erzielter Erkenntnisse thematisiert werden.

### **Grenzen und Generalisierbarkeit erzielter Erkenntnisse**

Aufgrund des Fehlens einer Kontrollgruppe, und damit eines Bezugsrahmens, kann nicht mit großer Wahrscheinlichkeit ermittelt werden, welche Faktoren die gemessene zielsprachige Textqualität bedingen. Dies gilt auch für das eingesetzte Treatment der regelmäßigen kollaborativen Schreibaktivitäten im Fremdsprachenunterricht. Nichtsdestotrotz konnten weitere Komponenten des Forschungsinteresses angemessen realisiert werden. Im Zuge der

Fragebogenerhebung konnte ein umfassender Einblick in die Gestaltung, Wahrnehmungen und Einschätzungen der Lernenden in Bezug auf ihre Schreibprozesse und den hieraus resultierenden zielsprachigen Verbesserungspotentialen gewonnen werden.

Obgleich das Forschungsprojekt auf einem persönlichen Forschungsinteresse durch die Arbeit mit einer kleinen Gruppe Studierender, dem vorliegenden Sample, basiert, lassen sich die ermittelten Erkenntnisse bis zu einem gewissen Grad verallgemeinern. Die erzielten Erkenntnisse zum Einsatz der Ziel- und Erstsprache im Zuge kollaborativer Schreibaktivitäten sind nicht sprachspezifisch und lassen sich daher auch auf andere Fremd- und Erstsprachen übertragen. Die Ergebnisse der Studie sind gemäß des Samples repräsentativ für Lernende einer Fremdsprache im universitären Bereich. Das Forschungsprojekt und die Generalisierbarkeit seiner Ergebnisse fügt sich damit in den dargelegten Forschungskanon ein. Die Darstellung zentraler Erkenntnisse soll im Weiteren anhand der einzelnen Forschungsfragen erfolgen.

### **1. Zeigt sich nach Absolvierung langfristig und regelmäßig gestalteter kollaborativer Schreibaktivitäten ein Effekt auf die Qualität der zielsprachigen Textproduktion?**

Die Beantwortung dieser ersten Forschungsfrage ist mit der Frage verbunden, ob erzielte Effekte auf das Treatment in Form von regelmäßigen Schreibaktivitäten zurückzuführen sind. Im Zuge der Arbeit sollte ermittelt werden, ob die untersuchten Studierenden in Hinblick auf den Ausbau zielsprachiger Fähigkeiten von den Schreibaktivitäten profitieren konnten, oder vereinfacht gesagt, ob sie etwas dabei lernen konnten. Operationalisiert wurde das Forschungsinteresse durch die Bewertung von Prä- und Posttest-Texten und dem Vergleich der erzielten Ergebnisse. So sollte auf ein generelles Verbesserungspotential geschlossen werden, das sich durch die Implementierung regelmäßiger kollaborativer Schreibaktivitäten für zielsprachige Fähigkeiten ergibt.

Aus den Textdaten konnten allerdings keine eindeutigen Tendenzen hergeleitet werden. Bei der Begutachtung der Texte, die im Zuge der Prä- und Posttesterhebung jeweils von einem identischen Schreibpaar verfasst wurden, zeigte sich, dass die Posttest-Texte mittels Rasterbewertung jeweils eine höhere Gesamtbewertung erzielten als die Prätest-Texte. Die CAF-Resultate bestätigten dieses Ergebnis jedoch nicht. Es konnten bei dem Vergleich der CAF-Resultate dieser Prä- und Posttest-Texte keine Tendenzen ausgemacht werden. Die Posttest-Texte erfuhren keine bessere Beurteilung als die Prätest-Texte, und auch das Gegenteil wurde aus den Resultaten nicht ersichtlich. Trotz dieser widersprüchlichen Ergebnisse zeigte es sich, dass sich beide Verfahren im Allgemeinen gut ergänzten und schriftliche Einzelleistungen durch die Kombination der Verfahren recht adäquat erfasst werden konnten.

Nichtsdestotrotz lieferte die Textbewertung mittels analytischen Raster eindeutige Ergebnisse, welche in weiten Teilen mit Forschungsergebnissen anderer Studien übereinstimmen. Die Rasteranalyse adjustiert den Posttest-Texten in allen Bereichen bessere Ergebnisse als den Prätest-Texten. Am stärksten wird dies in Bezug auf die ermittelte Textkohärenz deutlich. Eine Minderung der Textkohärenz war innerhalb der Prätest-Texte meist durch eine nicht konsistente Verwendung des Tempus geschuldet. Die Posttest-Texte weisen weniger störende Tempussprünge auf. Diese Verbesserung spiegelt sich auch in der erhöhten Korrektheit der Texte wieder, die grammatische Strukturen untersucht. Die Posttest-Texte weisen zudem eine höhere Ausdrucksfähigkeit auf und entsprechen in höherem Maße den inhaltlichen Anforderungen. So verfügt etwa nur ein Prätest-Text über eine Überschrift, gegenüber allen Posttest-Texten. Möglicherweise ist dies auf einen Gewöhnungseffekt zurückzuführen. Es ist denkbar, dass die Studierenden bei der Posttest-Erhebung aufnahmefähiger für die Details der Instruktionen waren, da sie bereits mit dem Prozedere und der Aufgabenstellung vertraut waren. Es ist jedoch davon auszugehen, dass bei der Prätest-Erhebung bessere Ergebnisse erzielt worden wären, wenn man den Studierenden vorab einen abgetippten Erwartungshorizont zur Verfügung gestellt hätte. Darüber hinaus kann nicht ausgeschlossen werden, dass die Bewertung der Texte durch Erwartungen der Rater an das Forschungsergebnis unbewusst beeinflusst wurde.

Die ermittelten Verbesserungen in den Bereichen Ausdrucksfähigkeit (Vokabular), Inhalt und Textorganisation entsprechen jedoch den Ergebnissen aus Shehadehs Langzeitstudie (2011). Im Bereich der Grammatik konnte dieser keine statistisch signifikanten Verbesserungen ausmachen. Dies ist verwunderlich, da Studien, die kollaborative und individuelle Textproduktionen vergleichen, kollaborativen Texten häufig eine höhere grammatikalische Korrektheit adjustieren (vgl. Storch 2005).

Abschließend lässt sich festhalten, dass zumindest die Textbewertung mittels Raster eine allgemeine Verbesserung der Textqualität in sprachlichen und inhaltlichen Bereichen nahelegt. Durch das Fehlen eines Bezugsrahmens kann jedoch nicht ermittelt werden, ob diese Verbesserung auf die Implementierung der Schreibaktivitäten zurückzuführen ist.

## **2. Wie nehmen die Studierenden das Kollaborative Schreiben nach Absolvierung der Schreibaktivitäten wahr?**

Das Kollaborative Schreiben wurde insgesamt sehr positiv wahrgenommen. Sechs der zehn Befragten gaben an, Spaß an den kollaborativen Schreibaktivitäten gehabt zu haben. Einige führten dies auf die gute Zusammenarbeit mit ihren SchreibpartnerInnen zurück. Eine Studentin

erklärte jedoch, dass sie grundsätzlich keine Gruppenarbeiten mag und daher auch das Kollaborative Schreiben als negative Erfahrung wahrnahm. Sie hatte nicht den Eindruck, die Verantwortung über den Text zu teilen. Ein weiterer Student, der ebenfalls angab Gruppenarbeiten nicht zu mögen, erklärte, dennoch sehr gerne mit seiner Schreibpartnerin zusammengearbeitet zu haben. Denn diese hatte Gruppenarbeiten gern. Ähnlich wie in den Studien von Fernández Dobao und Blum (2013) und Storch (2004) betrifft die ablehnende Haltung gegenüber Gruppenarbeiten nur einen kleinen Teil der Befragten. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die persönliche Haltung zu Gruppenarbeiten nicht nur die Art der Zusammenarbeit prägt (Storch 2013), sondern auch die Beurteilung der Schreibaktivitäten maßgeblich beeinflusst.

Neben dem Spaßfaktor schätzen die Studierenden vor allem den Austausch von Ideen und Meinungen. Eine Studentin hielt fest, „*[e]s ist leichter zu zweit oder dritt zu schreiben, weil mehr Köpfe mehr Ideen haben als einer*“. Auch die Möglichkeit zur Kreativität wurde als positiver Aspekt genannt. Vorgängerstudien verweisen auf dieselben Aspekte, die von den befragten Studierenden als positiv wahrgenommen wurden (Shehadeh 2011; Fernández Dobao & Blum 2013). Als schwierig galt die Kompromissfindung im Zuge des Textgestaltungsprozesses. Die gruppeninterne Organisation von Ideen wurde nicht nur als Vorteil, sondern auch als Problem betrachtet (vgl. Fernández Dobao & Blum 2013). Meinungsverschiedenheiten betrafen daneben auch die Wahl des/der Schreibenden. Alles im allem wurde die Zusammenarbeit mit den PartnerInnen jedoch sehr positiv und äußerst gewinnbringend für die Textproduktion bewertet.

### **3. Wie gestalten die Studierenden die kollaborativen Schreibaktivitäten im Semesterverlauf zu ihrem Nutzen?**

Die Wahl des/der Schreibenden sorgte mitunter für Konflikt. Denn die Studierenden sahen die Rolle der/des Schreibenden überwiegend kritisch, obgleich einzelne ProbandInnen die Rolle gerne übernahmen, da sie grundsätzlich gerne schreiben. So kam es, dass manche Studierenden im Semesterverlauf deutlich häufiger als andere schrieben. Das Verschriftlichen des Textes wurde mehrfach mit Stress und geminderter Kreativität assoziiert. Mitunter wurde eine höhere Verantwortung der/des Schreibenden über Teilbereiche des Schreibens bzw. über die Aufgabenerfüllung angenommen. Dennoch gab die Hälfte der Befragten an, dass sich aus der Verschriftlichung des Textes Verbesserungspotentiale in zielsprachigen Bereichen wie der Textkompetenz, der Orthographie und des Wortschatzes ergeben könnten.

Was die Wahl ihrer SchreibpartnerInnen angeht, waren die Studierenden ebenfalls wenig tauschfreudig. Sie wechselten nur selten oder gar nie ihre SchreibpartnerInnen im Semesterverlauf.

Nur durch die Abwesenheit einer/s Studierenden kam es zu neuen Gruppenkonstellationen. Obgleich die PartnerInnenwechsel durch äußere Umstände geschuldet waren, gaben dennoch zwei Studierenden an, Gefallen an der Zusammenarbeit mit neuen SchreibpartnerInnen gefunden zu haben. Die Wahl des/der StammpartnerIn wurde meist mit der Tatsache, dass man im Unterricht zusammensaß, oder mit Verweis auf bestehende Freundschaften begründet. Als Argument gegen einen PartnerInnenwechsel wurde die produktive Zusammenarbeit in einem eingespielten, freundschaftlich verbundenen Team angeführt. Auch die Möglichkeit von den zielsprachigen Fähigkeiten des/der anderen zu profitieren und die Gewöhnung an die/den SchreibpartnerIn wurden genannt. In Shehadehs Studie (2011) argumentierten ebenfalls einzelne Befragte mit dem Verweis, an die/den PartnerIn gewöhnt zu sein, gegen einen PartnerInnenwechsel. Im nachfolgenden Kapitel soll diskutiert werden, ob und aus welchen Gründen man die Lernenden vielleicht doch zu einem PartnerInnenwechsel anregen sollte.

In Bezug auf den Einsatz der Erst- und Zielsprache konnte festgestellt werden, dass die Studierenden mit Ausnahme eines Schreibpaars die kollaborativen Dialoge im Zuge der Schreibaktivitäten in weiten Teilen in der Zielsprache Deutsch gestalteten. Die Erstsprache BKS wurde in einem geringeren Ausmaß herangezogen. Sie wurde zur Verständnissicherung herangezogen oder um den Einstieg in die Schreibaufgabe zu erleichtern, etwa um erste Ideen zu erläutern. Im weiteren Verlauf der Textproduktion wurden kollaborative Dialoge mitunter verstärkt in der Zielsprache geführt. Diese Vorgehensweise wurde bereits in früheren Untersuchungen beschrieben (Donato 1994; Swain 2000; Storch 2013).

Die Angaben der Studierenden zur Gestaltung des Schreibprozesses offenbarten zahlreiche Anhaltspunkte für ein reges *collective scaffolding*. Die Lernenden unterstützten sich im Zuge der Schreibaktivitäten auf unterschiedliche Weise. Sie teilten ihr zielsprachiges Wissen und ließen es in die Textproduktion einfließen. *Collective scaffolding* zeigte sich auch durch gegenseitige Korrekturen, durch das Zusammentragen und die Erläuterung textrelevanten Wortschatzes und Übersetzungen zur Verständnissicherung. Einzelne Befragten hielten zudem fest, dass die/der SchreibpartnerIn höhere zielsprachige Wortschatzkenntnisse als die eigenen haben sollte, damit sie von dem Wissen ihres/ihrer Partnerin profitieren können. Fernández Dobao und Blum (2013) fanden ebenfalls Anhaltspunkte dafür, dass unterschiedlich ausgeprägte Fähigkeiten in den Bereichen Wortschatz und Grammatik notwendig sind, damit die Lernenden den Eindruck bekommen, von den Fähigkeiten ihrer PartnerInnen profitieren zu können. Diese Hypothese könnte in zukünftigen Forschungen eingehender untersucht werden.

#### **4. Wie bewerten die Studierenden das Verbesserungspotential, das sich durch die Absolvierung der Schreibaktivitäten für einzelne zielsprachige Bereiche ergibt?**

Die Analyse der Textdaten ergab keine eindeutigen Ergebnisse, was das Verbesserungspotential anbelangt, das sich durch die Absolvierung regelmäßiger kollaborativer Schreibaktivitäten für einzelne zielsprachige Bereiche ergibt. Die befragten Studierenden machten hingegen zahlreiche Aussagen zu dem von ihnen wahrgenommenen Verbesserungspotential. Fast einstimmig erklärten sie, in den Bereichen Wortschatz und Grammatik von den Schreibaktivitäten profitiert zu haben. Die Hälfte von ihnen betonte, dass die erzielten Fortschritte im Bereich der Grammatik und der Ausbau ihrer Wortschatzkenntnisse auf die Hilfestellungen ihrer SchreibpartnerInnen zurückzuführen sind. Die wahrgenommenen Fortschritte im Bereich der Grammatik umfassten Orthographie, Interpunktion und Syntax. Die meisten Studierenden machten jedoch keine Angaben dazu, in welchen Bereichen sie sich ihrer Ansicht nach genau verbessern konnten. Die umfassende Einschätzung der Befragten, durch den Austausch mit ihren Partnern und Partnerinnen in beiden Bereichen profitiert zu haben, deckt sich mit den Ergebnissen genannter Studien (Shehadeh 2011; Poh Lin & Maroof 2013; Fernández Dobao & Blum 2013). In Bezug auf das Verbesserungspotential im Bereich der Textgestaltung wurden nur vereinzelt stichhaltige Angaben gemacht. Zwei Studierende sprachen davon, durch die regelmäßigen Schreibaktivitäten geübter bei der Gestaltung des Textaufbaus geworden zu sein. Ein weiterer erklärte, in Folge der regelmäßigen Schreibaktivitäten kreativer zu schreiben.

Das allgemeine Lernpotential, das sich aus den kollaborativen Schreibaktivitäten ergibt, fasste einer der Befragten in Bezug auf die Erweiterung des zielsprachigen Wortschatzes wie folgt zusammen: *„Ich habe viele Wörter gelernt und sie werden mir in Erinnerung bleiben, weil es Spaß gemacht hat. Wenn es kein Spaß wäre, würde ich sie vielleicht nicht lernen“*. Langfristige Lerneffekte konnte im Zuge der Studie nicht erfasst werden. Hierzu bräuchte es einen anderen Forschungsaufbau, der sich auf die Erhebung und Analyse zielsprachiger Details stützt.

## **6.2 Implikationen und offene Fragen**

Aus den dargestellten Ergebnissen des Forschungsprojekts ergeben sich zahlreiche Implikationen für die Gestaltung (regelmäßiger) kollaborativer Schreibaktivitäten im Fremdsprachenunterricht. Da es zur Gestaltung der Schreibaktivitäten bisher keine vergleichbaren Forschungen gibt, sollen die Ergebnisse in diesem Bereich reflektiert werden.

Im Zuge der Forschung wurde deutlich, dass die Lernenden dazu neigen ihre SchreibpartnerInnen beizubehalten, wenn sie nicht von außen zu einem Wechsel ermuntert werden. Gerade wenn die

Zusammenarbeit sehr kollaborativ verläuft und die Arbeit mit der Partnerin oder dem Partner Spaß macht, sehen die Schreibenden keinen Anlass für einen Wechsel. Doch nicht alle Schreibpaare weisen eine derart kollaborative Zusammenarbeit auf. Beschließt jedoch die Mehrheit der Lernenden ihre SchreibpartnerInnen nicht zu wechseln, da man mit dem Status quo zufrieden ist, können Lernende aus weniger kollaborativen Schreibgruppen ebenso wenig neuen Erfahrungen in anderen Gruppenkonstellationen machen. Damit allen Lernenden die Chance haben, von den zielsprachigen Fähigkeiten ihrer SchreibpartnerInnen zu profitieren, ist es ratsam, hin und wieder einen Wechsel anzuregen. Auf diese Weise könnte erreicht werden, dass nicht immer dieselben Personen als SchreiberInnen fungieren und der Einsatz der Erst- und Zielsprache nicht immer nach einem gewissen Muster verläuft. Schließlich lehnen einzelne Lernende einen übermäßigen Gebrauch der Erstsprache im Fremdsprachenunterricht kategorisch ab, während andere im Zuge der Schreibprozesses überwiegend in der Erstsprache kommunizieren. Ein gelegentlicher Wechsel des/der SchreibpartnerInnen könnte zu mehr gruppeninternen Meinungsverschiedenheiten führen, da eine Vielzahl von Aspekten neu ausgehandelt werden muss. Aus der Zusammenarbeit mit unterschiedlichen PartnerInnen dürfte sich jedoch ein größeres Potential für den Ausbau zielsprachiger Fähigkeiten ergeben. Schließlich wissen sechs oder sieben Köpfe noch mehr als zwei oder drei. Auch trägt ein gelegentlicher Wechsel der SchreibpartnerInnen zu einer positiven Kursatmosphäre bei (vgl. Shehadeh 2011). Es ist daher grundsätzlich zu einem Initiieren gelegentlicher PartnerInnenwechsel zu raten, auch wenn dies in gewissem Maße zu Lasten der LernerInnenautonomie geschieht.

Weitere Implikationen lassen sich für die Gestaltung des Forschungsprojektes festhalten. Im Zuge der Arbeit wurde das Fehlen einer Kontrollgruppe umfassend problematisiert. Um eine eindeutige Beantwortung der ersten Forschungsfrage nach dem Potential, das sich aus den regelmäßigen kollaborativen Schreibaktivitäten für den Aufbau zielsprachiger Fähigkeiten ergibt, zu erreichen, müsste das Forschungsprojekt mit einem größeren Sample wiederholt werden. Neben der Schaffung einer Kontrollgruppe sollte auch die Prätest-Erhebung vor Beginn des Treatments, also vor der Einführung kollaborativer Schreibaktivitäten erfolgen. Auch die Möglichkeit, die Befragten mittels (Leitfaden-)Interview anstatt mit einem Fragebogen zu befragen, sollte in einer Nachfolgestudie erwogen werden. Es zeigte sich im Forschungsverlauf an zahlreichen Stellen, dass ein Interview detailliertere Daten hätte liefern können. Da die Forscherin die Befragten als Lehrkraft jedoch auch benotete, wurde eine Fragebogenerhebung gewählt, um eine Unabhängigkeit der Aussagen der Studierende zu garantieren.

Neben einer Wiederholung der Studie unter geeigneteren Bedingungen bietet das Forschungsfeld

des Kollaborativen Schreibens unzählige Ansatzpunkte für weitere Forschungsprojekte. In jüngster Zeit wird verstärkt der Einsatz neuer Medien erforscht. Doch zeigte sich, dass es auch im Bereich der Gestaltung des Schreibprozesses noch einiges zu entdecken gibt. Dies gilt vor allem für das Niederschreiben eines Textes. Die Textverschriftlichung erfuhr in der Schreibforschung wie im Bereich des Kollaborativen Schreibens bisher wenig Berücksichtigung, obgleich sie dem Schreibprozess immanent ist, und wie sich zeigte, von den Schreibenden einiges an Konzentration erfordert. In wie weit das Niederschreiben eines Textes (im Zuge kollaborativer Schreibaktivitäten) Kapazitäten bindet, könnte in weiteren Studien erhoben werden.

# Literaturverzeichnis

Adams, R. (2003): L2 output, reformulation and noticing: Implications for L2 development. In: *Language Teaching Research*, 7, 347–376.

Aguado, K. (2014): Triangulation. In: Settinieri, et al. (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh, 47-56.

Ahrenholz, B. (2014): Lernaltersanalyse. In: Settinieri, J. et al. (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh, 167-182.

Alegría de la Colina, A.; García Mayo, M. (2007). Attention to form across collaborative tasks by low-proficiency learners in an EFL setting. In: García Mayo, M. (Hrsg.): *Investigating Tasks in Formal Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters, 91–116.

Bachman, L; Palmer, A. (1996): *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.

Börner, W. (1989): Didaktik schriftlicher Textproduktion in der Fremdsprache. In: Antos, G.; Krings, H. (Hrsg.): *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Tübingen: Niemeyer, 348-376.

Brown, J. (2001): *Using surveys in language programs*. Cambridge University Press.

Bruffee, K. (1984): Collaborative learning and the 'conversion of mankind'. In: *College English* 46(7), 635-652.

Chita, A. (2008): Bewertungskriterien schriftlicher Lernerproduktionen B1 und C1 und ihre Validität. Dissertation. Universität Augsburg, Philosophisch-Historische Fakultät.

Darsow, A.; Felbrich, A. (2014): Besondere Forschungsansätze. Experiment und Quasi-Experiment. In: Settinieri, J. et al. (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh, 229-242.

Donato, R. (1994): Collective Scaffolding in Second Language Learning. In: Lantolf, J.; Appel, G. (Hrsg.): *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood, NJ: Ablex, 33-56.

Donato, R. (2000): Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In: Lantolf, J. (Hrsg.): *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 27-50.

Dörnyei, Z. (2007): *Research Methods in Applied Linguistics. Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies*. Oxford: University Press.

Dörnyei, Z. (2012): *Questionnaires in second language research: construction, administration, and processing*. New York: Routledge.

Ede, L.; Lunsford, A. (1990): *Singular texts/plural authors*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Eder, T. (2013): „Alle schauen auf das Papier“. Zur Rolle der Schreibenden bei der kooperativen Textproduktion. Masterarbeit. Universität Wien, Philologisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät.

Ellis, R.; Yuan, F. (2004): The effects of planning on fluency, complexity and accuracy in second language narrative writing. In: *Studies in Second Language Acquisition* 26(1), 59-84.

Elola, I.; Oskoz, A. (2010): Collaborative writing: Fostering foreign language and writing conventions development. In: *Language Learning and Technology* 14(3), 51-71.

Faistauer, R. (1995): „Wir müssen zusammen schreiben!“ Eine Untersuchung zum kooperativen Schreiben im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Dissertation. Universität Wien, Geisteswissenschaftliche Fakultät.

Faistauer, R. (1997): Einsam oder gemeinsam? Zum Schreibprozeß in multikulturellen Gruppen. In Wolff, A. et al. (Hrsg.): *Gedächtnis und Sprachlernen. Prozeßorientiertes Fremdsprachenlernen. Deutschlehrerausbildung in West- und Osteuropa. Eine deutsche Literatur. Autorinnen nichtdeutscher Muttersprache*, Heft 46. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 126-140.

Faistauer, R. (2000): „Ja, kannst du so schreiben“ – Ein Beitrag zum kooperativen Schreibprozess im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. In: Krumm, H. (Hrsg.): *Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Untersuchungen zum Schreibprozess und zur Schreibförderung im Unterricht mit Studierenden*. Innsbruck: Studienverlag, 190-224.

Fernández Dobao, A. (2012): Collaborative writing tasks in the L2 classroom: Comparing group, pair and individual work. In: *Journal of Second Language Writing* 21(1), 40-58.

Fernández Dobao, A.; Blum, A. (2013): Collaborative writing in pairs and small groups: Learners' attitudes and perceptions. In: *System* 41(2), 365-378.

Flick, U. (2017): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, U. et al. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Hamburg: Rowohlt, 309-318.

Hamp-Lyons, L.; Kroll, B. (1997). *TOEFL 2000 – writing: Composition, community, and assessment* (TOEFL Monograph Series Report Nr. 5). Princeton, New Jersey: Educational Testing Service.

Harley, B.; Swain, M. (1984): The interlanguage of immersion students and its implications for second language teaching. In: Davies, A. et al. (Hrsg.): *Interlanguage*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 291-311.

Harris, J. (1994): Definition of collaborative writing. In: Leonard, J. et al. (Hrsg.): *Authority and textuality. Current views of collaborative writing*. West Cornwall, CT: Locus Hill Press, 77-84.

Hayes, J. (1996): A new framework for understanding cognition and affect in writing. In: Levy, C.; Ransdell, S. (Hrsg.): *The science of writing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Hayes, J. (2012): Modelling and remodelling writing. In: *Written Communication* 29(3), 369-388.

Hayes, J.; Flower, L. (1980): Identifying the organization of writing processes. In Gregg, L.; Steinberg, E. (Hrsg.): *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, (pp. 3-30).

- Hopf, C. (2017): Forschungsethik und qualitative Forschung. In: Flick, U; von Kardorff, E.; Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Hamburg: Rowohlt, 589-599.
- Housen, A.; Pierrard, M. (2005): Instructed second language acquisition: Introduction. In: Housen, A.; Pierrard, M. (Hrsg.): *Investigations in instructed second language acquisition*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1-26.
- Huber, G. (1984): *Kollaboratives Lernen: Grundlagen eines Fernstudienprojekts zum »Lernen in Gruppen« bei Schülern, Lehrern, Aus- und Fortbildern*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Hulstijn, J.; Laufer, B. (2001): Some empirical evidence for the involvement load hypothesis in vocabulary acquisition. In: *Language Learning* 51, 539–558.
- Iwashita, N. (2001): The effect of learner proficiency on interactional moves and modified output in non-native-nonnative interaction in Japanese as a foreign language. In: *System* 29(2), 267-287.
- Izumi, S. (2002): Output, input enhancement, and the noticing hypothesis: An experimental study in ESL relativisation. In: *Studies in Second Language Acquisition* 24(4), 541-577.
- Kang, S. (2005): Dynamic emergence of situational willingness to communicate in a second language. In: *System* 33(2), 277-293.
- Kessler, G., & Bikowski, D. (2010). Developing collaborative autonomous learning abilities in computer mediated language learning. Attention to meaning among students in wiki space. In: *Computer Assisted Language Learning* 23, 41–58.
- Krasheen, S. (1981): *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krasheen, S. (1982): *Principles and practise in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Kuiken, F.; Vedder, I. (2002): Collaborative writing in L2: The effect of group interaction on text quality. In: Ransdell, S.; Barbier, M. (Hrsg.): *New directions for research in L2 writing*. Kluwer: Dordrecht, 169-188.
- Lantolf, J. (2000): Introducing sociocultural theory. In: Lantolf, J. (Hrsg.): *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 1-26.
- Lantolf, J. (2005): Sociocultural theory and L2 learning: An exegesis. In: Hinkel, E. (Hrsg.): *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah: Erlbaum, 335-354.
- Lantolf, J.; Aljaafreh, A. (1995): Second language learning in the zone of proximal development: A revolutionary experience. In: *International Journal of Educational Research* 23, 619-632.
- Leeser, M. (2004): Learner proficiency and focus on form during collaborative dialogue. In: *Language Teaching Research* 8(1), 55-81.

- Lehnen, K. (1999): Kooperative Textproduktion. In: Kruse, O. et al. (Hrsg.): *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*. Neuwied; Kriftel: Luchterhand.
- Lin, P.; Maarof, N. (2013): Collaborative writing in summary writing: Student perceptions and problems. In: *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 90, 599-606.
- Long, M. (1996): The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: Ritchie, W.; Bhatia, T. (Hrsg.): *Handbook of language acquisition. Vol. 2: Second language acquisition*. New York: Academic Press, 413-468.
- Manchón, R. (2011): Writing to learn the language. Issues in theory and research. In: Manchón, R. (Hrsg.): *Learning-to-write and writing-to-learn in an additional language*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 61-84.
- Mempel, C.; Mehlhorn, G. (2014): Datenaufbereitung. Transkription und Annotation. In: Settinieri, J. et al. (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh, 147-166.
- Mezger, V.; Schroeder, C.; Simsek, Y. (2014): Elizitierung von Lernaltersprache. In: Settinieri, J. et al. (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh, 73-86.
- Mohr, I. (2010): Vermittlung der Schreibfertigkeit. In: Krumm, H. et al. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Band 1. Berlin; New York: De Gruyter, 992-998.
- Murray, D. (1992): Collaborative writing as a literacy event: implications for ESL instruction. In: Nunan, D. (Hrsg.): *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: University Press, 100-117.
- Niu, R. (2009): Effect of task-inherent production modes on EFL Learners' Focus on Form. In: *Language Awareness* 18(3-4), 384-402.
- Norris, J. & Ortega, L. (2009): Towards an organic approach to investigating CAF in instructed SLA. The case of complexity. In: *Applied Linguistics*, 30, 555-578.
- Pallotti, G. (2009): CAF. Defining, refining and differentiating constructs. In: *Applied Linguistics* 30, 590-601.
- Pica, T. (1994): Research on negotiation: What does it reveal about second language learning conditions, processes, and outcomes? In: *Language Learning* 44(3), 493-527.
- Polio, C. (2012): How to research second language writing. In: Mackey, A.; Gass, S. (Hrsg.): *Research methods in second language acquisition. A practical guide*. Chichester; Malden, Mass.: Wiley-Blackwell, 139-157.
- Portmann, P. (1991): *Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik*. Tübingen: Max Niemayer Verlag.

- Portmann, P. (1993): Zur Pilotfunktion bewußten Lernens. In: Eisenberg, P; Klotz, P. (Hrsg.): *Sprache gebrauchen – Sprachwissen erwerben*. Stuttgart: Klett, 97-118.
- Riemer, C. (2014): Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Settinieri, J. et al. (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh, 15-28.
- Roskams, T. (1999): Chinese EFL students' attitude to peer feedback and peer assessment in an extended pairwork setting. In: *RELC Journal* 30(1), 79–123.
- Schmelter, L. (2014): Gütekriterien. In: Settinieri, J. et al. (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh, 33–45.
- Settinieri, J. (2014): Planung einer empirischen Studie. In: Settinieri, J. et al. (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh, 57-71.
- Shehadeh, A. (2011): Effects and student perceptions of collaborative writing in L2. In: *Journal of Second Language Writing* 20(4), 286-305.
- Steinke, I. (2017): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, U. et al. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Hamburg: Rowohlt, 319-331.
- Storch, N. (2004): Using activity theory to explain differences in patterns of dyadic interactions in an ESL class. In: *The Canadian Modern Language Review* 60(4), 457–480.
- Storch, N. (2005): Collaborative Writing: product, process, and students' reflections. In: *Journal of Second Language Writing* 14(3), 153-173.
- Storch, N. (2009): *The nature of pair interaction. Learners' interaction in an ESL class: its nature and impact on grammatical development*. Saarbrücken: VDM Verlag.
- Storch, N. (2011): Collaborative Writing in L2 Contexts: Processes, Outcomes, and Future Directions. In: *Annual Review of Applied Linguistics* 31, 275-288.
- Storch, N. (2013): *Collaborative Writing in L2 Classrooms*. Bristol; Buffalo; Toronto: Multilingual Matters.
- Storch, N.; Aldosari, A. (2013): Pairing learners in pair work activity. In: *Language Teaching Research* 17(1), 31-48.
- Storch, N; Wigglesworth, G. (2003): Is there a role for the use of the L1 in an L2 setting. In: *TESOL Quarterly* 32(4), 760-770.
- Storch, N.; Wigglesworth, G. (2010): Learners' processing, uptake, and retention of corrective feedback on writing. Case studies. In: *Studies in Second Language Acquisition* 32(2), 303-334.
- Swain, M. (1993): The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. In: *The Canadian Modern Language Review* 50(1), 158-164.

Swain, M. (2000): The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In: Lantolf, J. (Hrsg.): *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 97-114.

Swain, M. (2001): Examining dialogue: another approach to content specification and to validating inferences drawn from test scores. In: *Language Testing* 18(3), 275-302.

Swain, M; Lapkin, S. (1998): Interaction and second language learning: two adolescent French immersion students working together. In: *The Modern Language Journal* 82(3), 320-337.

Swain, M; Lapkin, S. (2002): Talking it through: Two French immersion students' response to reformulation. In: *International Journal of Educational Research* (3-4), 285-304.

Vygotsky, L. (1978): *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Vygotsky, L. (1981): the genesis of higher mental functions. In: Wertsch, J. (Hrsg.): *The concept of activity in Soviet Psychology*. Armonk, NY: M.E. Sharpe, 144-188.

Wajnryb, R. (1990): *Grammar dictation*. Oxford: Oxford University Press.

Weigle, S. (2002): *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

White, E. (1994): *Teaching and assessing writing. Recent advances in understanding, evaluating and improving student performance*. San Fransisco: Jossey-Bass.

Witney, D., & Smallbone, T. (2011). Wiki work: Can using wikis enhance student collaboration for group assignment tasks. In: *Innovations in Education and Teaching International* 48(1), 101-110.

Wigglesworth, G., & Storch, N. (2009). Pairs versus individual writing: Effects on fluency, complexity and accuracy. In: *Language Testing*, 26, 445-466.

Williams, J. (1999): Learner-generated attention to form. In: *Language Learning* 49(4), 583-625.

Williams, J. (2012): The potential role(s) of writing in second language development. In: *Journal of Second Language Writing* 21(4), 321-331.

# Internetquellen

Goethe Insitut (2011): *Majstersztyk. Kollaboratives Schreiben ohne Registrierung*. Unter: <http://blog.goethe.de/majstersztyk/archives/15-Kollaboratives-Schreiben-ohne-Registrierung.html> (abgerufen am 26.08.2018).

Goethe-Zertifikat B2. Übungssatz 03. *Bewertungskriterien für den Prüfungsteil Schreiben*. Unter: [https://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/materialien/B2/b2\\_uebungssatz.pdf](https://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/materialien/B2/b2_uebungssatz.pdf) (abgerufen am 24.08.2018).

HMBC (2010): *Vo Mello bis ge Schoppornou*. Unter: <https://www.youtube.com/watch?v=wml2m06YFfc> (abgerufen am 24.08.2018).

Pizzera, P. (2011): *Essen bei Oma*. Unter: <https://www.youtube.com/watch?v=OvbloXuYtUQ> (abgerufen am 24.08.2018).

Österreichisches Sprachdiplom: Zertifikat A2 (ÖSD ZA2). *Auswertungsbogen Schreiben*. Unter: [http://olga.pixelpoint.at/media/PPM\\_3DAK\\_osd/~M2/1516.3dak.pdf](http://olga.pixelpoint.at/media/PPM_3DAK_osd/~M2/1516.3dak.pdf) (abgerufen am 16.08.2018).

# Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Das Modell von Hayes (1996).	6
Abbildung 2: Makroprozesse der Entwicklung zielsprachigen Wissens (Williams 2012: 322).	23
Abbildung 3: Ein Modell der Interaktion in Partnerarbeiten (Storch 2013: 62).	28
Abbildung 4: Makrostruktur des Forschungsprozesses.	39
Abbildung 5: Prätest-Text von Sabina & Lajla.	67
Abbildung 6: Prätest-Text von Alma & Tanja.	68
Abbildung 7: Prätest-Text von Anela & Elmir.	69
Abbildung 8: Prätest-Text von Emina & Selma.	71
Abbildung 9: Prätest-Text von Mirna, Sanel & Jasmina.	72
Abbildung 10: Posttest-Text von Jasmina & Sabina.	73
Abbildung 11: Posttest-Text von Alma & Tanja.	74
Abbildung 12: Posttest-Text von Anela & Elmir.	75
Abbildung 13: Posttest-Text von Emina & Selma.	76
Abbildung 14: Posttest-Text von Sanel & Lajla.	77

# Tabellenverzeichnis

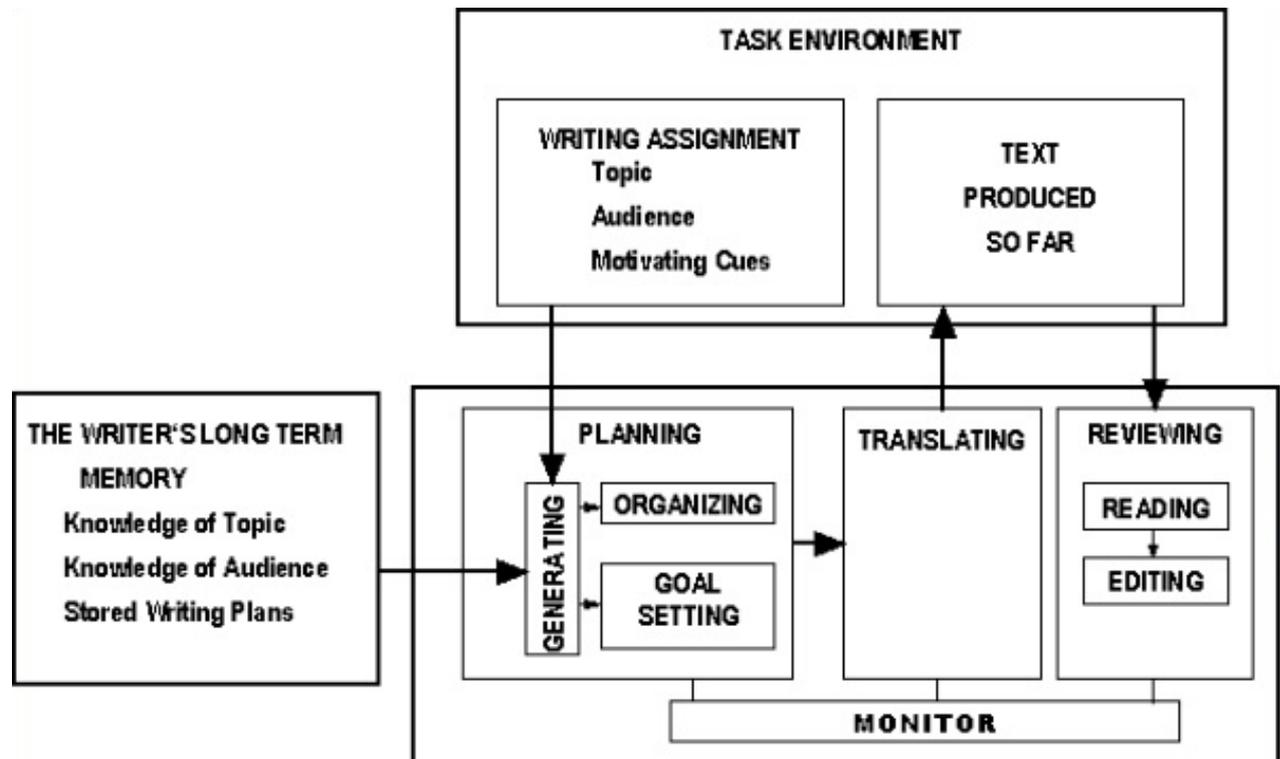
Tabelle 1: Kollaborative & kooperative Schreibaufgaben im Semesterverlauf.	46
Tabelle 2: Kriterien der eingesetzten Textanalyseverfahren.	65
Tabelle 3: Bewertung Text 1 Prätest.	68
Tabelle 4: Bewertung Text 2 Prätest.	69
Tabelle 5: Bewertung Text 3 Prätest.	70
Tabelle 6: Bewertung Text 4 Prätest.	71
Tabelle 7: Bewertung Text 5 Prätest.	72
Tabelle 8: Bewertung Text 1 Posttest.	74
Tabelle 9: Bewertung Text 2 Posttest.	75
Tabelle 10: Bewertung Text 3 Posttest.	76
Tabelle 11: Bewertung Text 4 Posttest.	77
Tabelle 12: Bewertung Text 5 Posttest.	78
Tabelle 13: Ergebnisse der Textanalyse mittels Raster.	80
Tabelle 14: Durchschnittliche Werte der Prä- und Posttest-Textanalysen mittels Raster.	81
Tabelle 15: Ergebnisse der Textanalyse mittels CAF-Messverfahren.	81

# Anhang

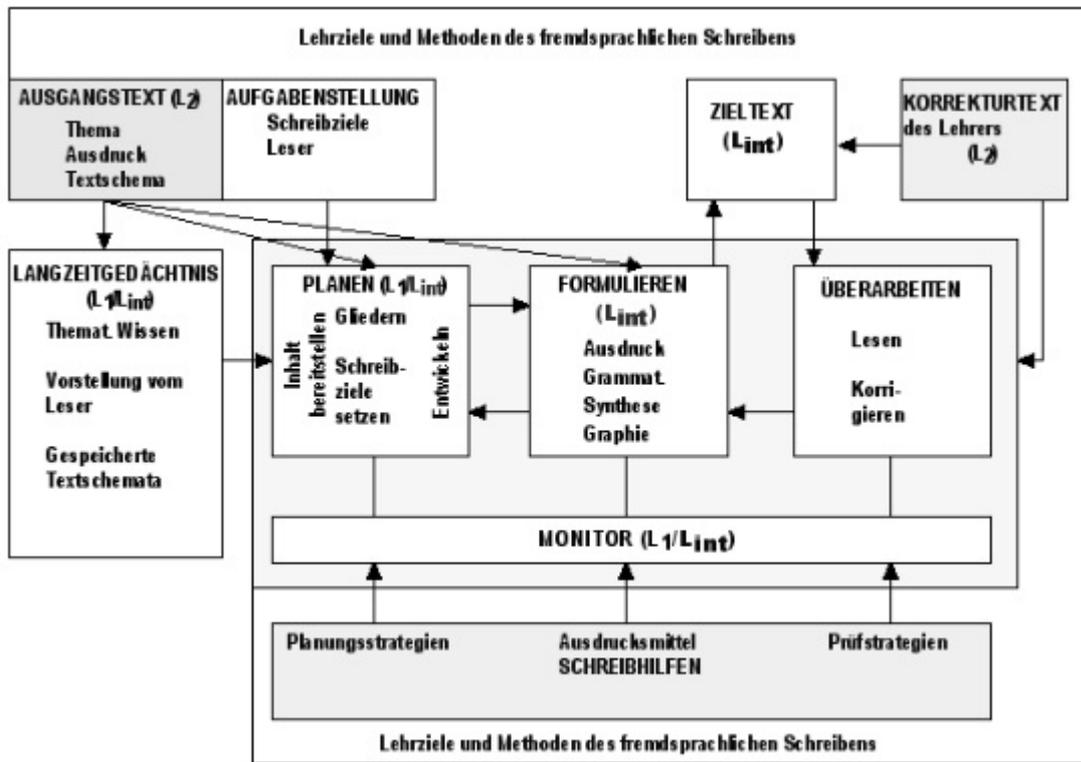
A Weitere Schreibprozessmodelle .....	122
A.1. Das Modell von Hayes & Flowers (1980) zum Schreiben in einer Erstsprache.....	122
A.2. Das Modell von Börner (1989) zum Schreiben in einer Zielsprache .....	123
A.3. Das Modell von Hayes (2012) zum Schreiben in einer Erstsprache.....	123
B Materialien der Datenerhebung & Datenaufbereitung .....	124
B.1. Anonymisierte Zuordnung der ProbandInnen .....	124
B.2. Die Einwilligungserklärung zur Teilnahme am Forschungsprojekt.....	125
B.3. Materialien zu den erhobenen Texten .....	125
B.3.1. Die Texte der Prätest-Erhebung .....	125
B.3.2. Die Texte der Posttest-Erhebung .....	127
B.4. Materialien zum Fragebogen.....	129
B.4.1. Die Pilotierung des Fragebogens.....	129
B.4.1.1. Der Fragebogen im Original und in deutscher Übersetzung.....	129
B.4.1.2. Die Adaptierung des Fragebogens.....	132
B.4.4. Das Layout des Fragebogens.....	135
B.4.4 Die erhobenen Fragebögen der ProbandInnen .....	139
C Materialien der Datenanalyse.....	147
C.1. Die CAF-Messungen.....	147
C.1.1. Die CAF-Messungen der Prätest-Texte.....	147
C.1.2. Die CAF-Messungen der Posttest-Texte .....	152
C.2. Das analytische Raster .....	158
C.2.1. Die Gestaltung des analytischen Rasters.....	158
C.2.1.1. Bewertungskatalog für das B2-Zertifikat des Goethe-Instituts.....	158
C.2.2. Bewertungskatalog für das A2-Zertifikat des Österreichischen Sprachdiploms ÖSD .....	159
C.2.3. Das eingesetzte analytische Raster.....	160
C.2.2. Die Bewertungen der Prä- und Posttest-Texte durch die Forschende .....	161
C.2.2.1. Die Prätest-Texte .....	161
C.2.2.2. Die Posttest-Texte .....	167
C.2.3. Das Kontrollrating durch eine zweite Person.....	172
C.3. Die Beschreibung der Fragenbogenanalyse .....	173
C.3.1. Deduktiv gestalteter Leitfaden .....	173
C.3.2. Deduktiv geleitete Analyse des Materials .....	174
C.3.3. Fallzusammenfassungen.....	182
C.3.4. Induktive Erweiterung des Leitfadens.....	183
C.3.5. Abschließende umfassende Analyse des Materials .....	184

## A Weitere Schreibprozessmodelle

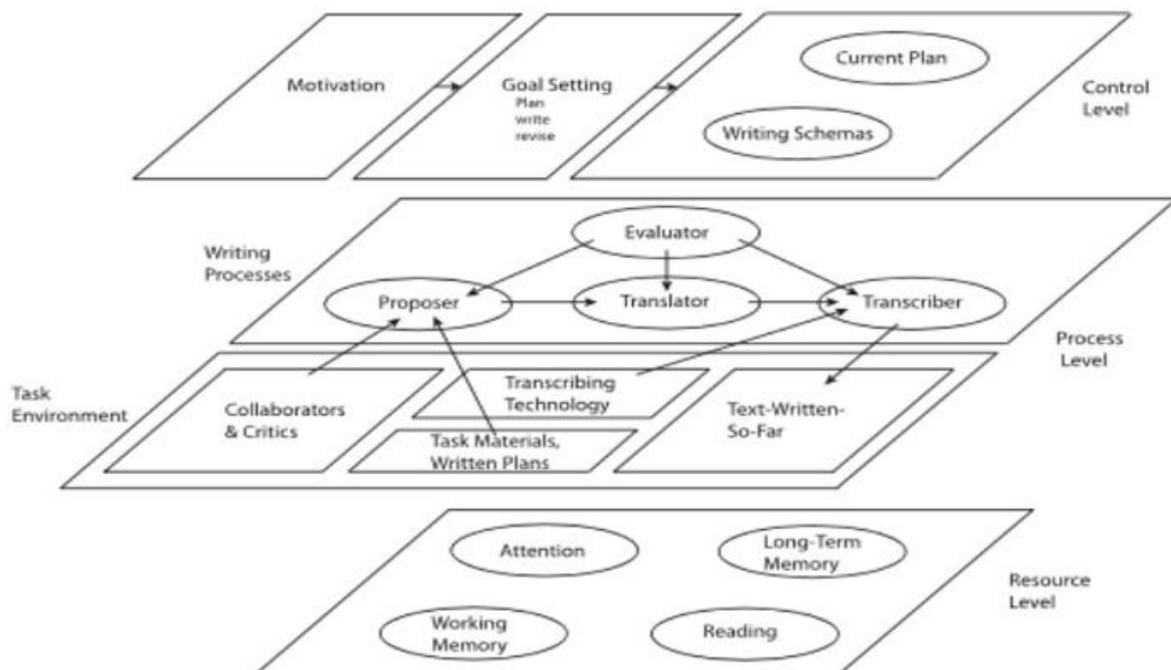
### A.1. Das Modell von Hayes & Flowers (1980) zum Schreiben in einer Erstsprache



### A.2. Das Modell von Börner (1989) zum Schreiben in einer Zielsprache



### A.3. Das Modell von Hayes (2012) zum Schreiben in einer Erstsprache



## B Materialien der Datenerhebung & Datenaufbereitung

### B.1. Anonymisierte Zuordnung der ProbandInnen

Nummerierung des Fragebogens	Pseudonym
Pilotierung	Mirna
1	Sanel
2	Lajla
3	Alma
4	Tanja
5	Selma
6	Emina
7	Sabina
8	Jasmina
9	Anela
10	Elmir

Prätest-Erhebung		
Einteilung der ProbandInnen	Teilnehmende	Zuordnung der Fragebögen
Team 1	Sabina & Lajla	Fragebogen 7 & Fragebogen 2
Team 2	Tanja & Alma	Fragebogen 4 & Fragebogen 3
Team 3	Anela & Elmir	Fragebogen 9 & Fragebogen 10
Team 4	Emina & Selma	Fragebogen 6 & Fragebogen 5
Team 5	Jasmina, Sanel & Mirna	Fragebogen 8, Fragebogen 1 & Pilotierung
Posttest-Erhebung		
Einteilung der ProbandInnen	Teilnehmende	Zuordnung der Fragebögen
Team 1	Sabina & Jasmina	Fragebogen 7 & Fragebogen 8
Team 2	Tanja & Alma	Fragebogen 4 & Fragebogen 3
Team 3	Anela & Elmir	Fragebogen 9 & Fragebogen 10
Team 4	Emina & Selma	Fragebogen 6 & Fragebogen 5
Team 5	Sanel & Lajla	Fragebogen 1 & Fragebogen 2

## B.2. Die Einwilligungserklärung zur Teilnahme am Forschungsprojekt

### Einwilligungserklärung

Ich, \_\_\_\_\_, bestätige hiermit, dass ich einverstanden bin, an der Datenerhebung im Zuge der Masterarbeit von Daniela Dämon teilzunehmen.

Ich bin damit einverstanden, dass meine Texte, die ich mit Anderen im Zuge der beiden Erhebungen im April und Juni schreibe, zu diesem Zweck verwendet und analysiert werden. Ich bin auch einverstanden, an einer Erhebung mit einem Fragebogen teilzunehmen.

Die Ergebnisse aller Erhebungen werden in der Masterarbeit präsentiert. Alle Namen und personenbezogenen Daten werden in der Arbeit anonymisiert. Es werden immer Pseudonyme verwendet und nur wissenschaftlich relevante Informationen genannt, so dass meine Identität unbekannt bleibt. Meine Daten werden vertraulich behandelt. Sie werden nur zum Zweck der Masterarbeit verwendet. Kein Text oder Fragebogen wird weitergegeben. Nach Ende des Projekts werden alle Texte und Fragebögen vernichtet.

Mir ist bekannt, dass ich mein Einverständnis zu jedem Zeitpunkt schriftlich zurückziehen kann.

Ich möchte über die Ergebnisse der Untersuchung informiert werden.

\_\_\_\_\_  
Ort, Datum

\_\_\_\_\_  
Unterschrift der/des TeilnehmerIn

## B.3. Materialien zu den erhobenen Texten

### B.3.1. Die Texte der Prätest-Erhebung

Schreibende	Schreibaufgabe zum Stimulus <i>Von Mellau bis Schoppornau</i>
Sabina & Lajla	<p>Vo Mello bis ge Schoppornou</p> <p>Er war draußen, war feiern die ganze Nacht. Als es dann langsam wieder hell wurde, wollte er nach Hause gehen, Da er aber kein Auto hatte, ging er zu Fuß. Er ging langsam die Straße entlang und bekam Blasen an den Füßen. Es sind ein paar Stunden vergangen und plötzlich kam ein Auto vorbei. Der Fahrer kurbelte das Fenster runter und fragte, ob er mitkommen möchte. Er nickte mit den Kopf. Der Fahrer sagte: „Du kannst aber nur mit nach Mellau, weiter fahre ich nicht. Und mach dein Fenster auf, es stinkt.“ Sie fuhren gemeinsam stillschweigend nach</p>

	<p>Mellau. Als sie ankamen, bedankte er sich bei dem Fahrer und ging Richtung nach Hause. Er öffnete die Haustür und sah wie seine Mutter auf ihn wartete. Sie fing an zu schimpfen, wie er sein ganzes Leben nicht mit trinken verbringen kann. Sie sagte zu ihrem Mann: „Sag doch auch mal was! Ich kann nicht immer alleine mit ihm reden darüber.“ Der Vater schaute seinen Sohn nur an und sagte: „Er wird schon wissen was er tut.“</p> <p>Der Vater schaute weiter Fernseh, die Mutter guckte wütend und er war nur froh, dass er sich hinlegen kann.</p>
Tanja & Alma	<p>Das Lied handelt von einer unglücklichen Liebe. Der Mann erzählt von seiner Freundin, die ihn verlassen hat. Er liebt sie immer noch aber sie ist längst über ihn hinweg. Er liegt traurig und betrunken in seinem Bett und trinkt ein Glas nach dem anderen.</p> <p>Die Stunden vergehen, eine nach der anderen. Das Leben geht weiter, nur sein ist stehen geblieben. Er will sie vergessen und der einzige Weg ist der dass er das Fenster aufmacht, weil er hofft dass der Gestank wie die Erinnerungen aus dem Zimmer weggehen. Eines Tages vielleicht, wird er sie vergessen aber im Moment leidet er und es füllt ihn aus. Jeder muss seinen, eigenen Weg gehen. Sie ging ihren, er blieb stehen.</p>
Anela & Elmir	<p>Einen Samstag Abend liegt er im Bett. Er kann nicht schlafen und zählt die Stunden. In selber Zeit ist er betrunken und merkt das etwas oder jemand in seinen Zimmer stinkt.</p> <p>Er steht auf und öffnet das Fenster. Als ob er auf jemenden wartet aber acuh enteuscht ist. Er denkt über das Leben und sagt sich selber, dass er nichts dafür machen kann. Während er durch das Fenster schaut denkt er über alles nach und entschloss das es so nicht weiter gehen kann. Am nächsten Morgen lebte er ein neues Leben.</p>
Emina & Selma	<p>Am Morgen ist er aufgewacht und dachte darüber nach, was am vorigen Tag passiert ist. Er befand sich in einer guten Beziehung und auf einmal war nichts wie früher. Sie waren verabredet und sie ist nicht gekommen. Er hat 2,3,4 Stunden gewartet, aber sie ist nicht gekommen. Aus Kummer fing er an viel zu trinken. Wie er nach Hause kam, kann er sich nicht erinnern. Am Morgen, als er klaren Kopfes war, merkte er dass das Zimmer nach Alkohol stinkt. Er wollte nur ein bisschen frische Luft kriegen und öffnete das Fenster. Jetzt nachdem er mit klaren Kopf über die Geschenise nachgedacht hat, wusste er das sie nicht die einzige Frau auf dieser Welt ist.</p>
Jamina, Sanel & Mirna	<p>Der Mann hat mit seiner Freundin schluss gemacht, deshalb trinkt er die ganze Nacht Gläser Alkohol und zwar bis fünf sehs sueben Uhr am Morgen. Er war so betrunken, dass er nicht mehr laufen konnte. Er sagte auch noch, dass seine Mutter sich sicher Sorgen mach.</p> <p>Die Mutter sagte ihm, dass er das Fenster aufmachen soll, so dass der Gestank rausgeht. Er erinnert sich an seine Freundin und verflücht sie, weil sie mit ihm</p>

	Schluss gemacht hat. Das Alkohol hat ihm dieser schrecklichen Zeit sehr viel geholfen, als er viel gelitten hatte und deshalb liebt er das Alkohol und trinkt immer mehr und mehr. Er ist jetzt ein Alkoholiker. Seine Freundin ist jetzt verheiratet und hat sechs Kinder, während er nur eine Liebe hat und dass ist das Alkohol. Er ist jetzt ein trockener Alkoholiker und ist halb verrückt.
--	---

### B.3.2. Die Texte der Posttest-Erhebung

Schreibende	Schreibaufgabe zum Stimulus <i>Essen bei Oma</i>
Sabina & Jasmina	<p><u>Essen bei Oma</u></p> <p>Der kleine Buarli kam jeden Sonntag nicht freiwillig zu seiner Oma, weil sie so toll kocht (Sarkasmus pur).</p> <p>Er steht panisch vor der Tür, als ob es eine Folterkammer wäre. Er weiß, dass es kein Zurück gibt. In seinem Kopf erschien sofort das Lied "I'm a Barbie-Girl", um sich etwas zu beruhigen. Am Tisch aß er, und aß und aß. Schließlich musste er sich übergeben. Das hieß für die Oma nur eins: Nachschlag! Es ist wieder Platz im Magen da!</p> <p>Nach langem Foltern konnte er endlich gehen. Die Oma sagte zu ihm: "Den Rest frier ich dir für das nächste Mal ein. Aber wenn du möchtest, kannst du ja es auch mitnehmen."</p> <p>Buarli schrie: "Nein. Oma, du wirst mich noch töten mit deinem "Plastikessen."</p>
Tanja & Alma	<p>Essen bei Oma</p> <p>Es ist wieder Sonntag, wie jeder andere. Max besucht sonntags seine Oma.</p> <p>Seine Oma kocht sehr schlecht, und das weiß jederm aber Max geht trotzdem zu ihr.</p> <p>Am Samstagabend war Max mit seinen Freunden aus, es war ein sehr langer Abend für ihn.</p> <p>Während er so mit ihnen am Tisch saß, wurde ihm klar, dass er nur bei seiner Oma glücklich ist:</p> <p>Obwohl er vor sich gutes und leckeres Essen hatte, dachte er nur an das schlechte Essen von seiner Oma, weil sie das mit viel Liebe vorbereitet.</p> <p>Es zählt nur von wem du etwas hast, und nicht was du hast, Hauptsache es ist mit Liebe zubereitet.</p>

Anela & Elmir	<p>Essen bei Oma</p> <p>Jeden Sonntag geht der Enkel zu seiner Oma. Er liebt sie sehr, er liebt die Zeit mit ihr zu verbringen. Aber eines nicht, dass Essen.</p> <p>Immer hat die Oma etwas zu Essen vorbereitet um ihren Enkel zu geben. Es isst es nur aus Liebe zu seiner Oma, sonst würde es das sofort weckschmeißen. Und wenn er fertig ist, denkt die Oma das er noch ein Nachschlag möchte.</p> <p>So isst der Enkel bis er voll ist. Er versucht ihr zu erklären das er sat ist aber das geht bei der Oma nicht. Wenn er bei ihr nicht Essen müsse wurde er öffter zu ihr kommen.</p>
Emina & Selma	<p>Essen bei Oma</p> <p>Jeden Sonntag müssen wir unsere Oma besuchen. Sie lad und ein um bei ihr zu essen. Da unsere Oma alt ist tuhen wir ihr den Gefallen und kommen zum Mittagessen. Oma kocht immer sehr viel und schlecht, aber keiner sagt ihr es. Wie jede Oma, so auch diese, zwingt uns viel zu essen. Wir können nicht sagen, dass wir es nicht essen oder kein Hunger haben. Bei Oma müssen wir essen!</p> <p>Oma kocht wirklich mit viel Liebe, aber wir sind nicht dran gewähnz, solche Sachen zu essen, da sie immer altmödische Sachen kocht.</p> <p>Und nach jedem Sonnta Mittagessen bleibt was übrig und das friert Oma ein.</p>
Sanel & Lajla	<p>Essen bei Oma</p> <p>Ein junger Mann geht jeden Sonntag zur seiner Oma zu Mittagessen, Obwohl sie nicht gut kochen kann, geht er zur ihr. Sie wohnt alleine und er ist ihr einziger Enkelkind. Sie nennte ihn "Buarli". Seine Oma liebte es für ihn zu kochen, aber sie kochte schlecht. Obwohl ihr Essen wie Plastik schmeckt, aß er alles immer auf. Er machte das alles nur weil er sie liebte, und weil er sie nicht traurig machen wollt. Weil sie viel zu viel kochte, blieben viele Reste übrig, und das frierte sie ein, und wärmte das am nächsten Sonntag auf. Wegen seine große Liebe für sie, hatt er nie ein Mittagessen bei ihr verpast. Und auch heute kommt er jeden Sonntag zur seine Oma.</p>

## **B.4. Materialien zum Fragebogen**

### **B.4.1. Die Pilotierung des Fragebogens**

#### **B.4.1.1. Der Fragebogen im Original und in deutscher Übersetzung**

##### **A Bewertung der kollaborativen Schreibaktivitäten in Partnerarbeit**

###### **1. Was hältst du vom Kollaborativen Schreiben (KS)? Wie hat dir diese Erfahrung gefallen?**

Kolaboracija prije svega oznacava saradnju vise pojednaca u ispunjenju nekog cilja. Kada ovo znamo lako je zaključiti sta je to kolaborativno pisanje. Kolaborativno pisanje predstavlja saradnju više izvora informacija koje student ili bilo ko, ko uči, stavlja u jednu cjelinu. Danas kolaborativno pisanje uvelikom djelu svijeta predstavlja veoma bitnu komponentu modernog obrazovanja i sve je više zastupljena. Ima mnoge prednosti, gdje svi skupa imaju mogućnost razmjene ideja, gdje mogu da diskutuju.

Kollaboration bezeichnet zunächst Zusammenarbeit mehrerer Einzelpersonen zum Erreichen eines Zieles. Wenn man das weiß, kann man darauf schließen, was Kollaboratives Schreiben ist. Kollaboratives Schreiben stellt eine Zusammenarbeit dar, die auf mehreren Informationsquellen basiert, die der Student, oder sonst ein Lernender, zum Erreichen eines Zieles heranzieht. Heutzutage stellt kollaboratives Schreiben in einem großen Teil der Welt eine überaus wichtige Komponente einer modernen Ausbildung und ist mehr und mehr präsent. Es gibt viele Vorteile, wo immer alle gemeinsam die Möglichkeit haben, Ideen auszutauschen und zu diskutieren.

###### **2. Beantworte bitte Punkte a) oder b). Das, was eher zutrifft.**

**a) Welcher Aspekt des KS hat dir am besten gefallen oder war am interessantesten für dich? Warum?**

**b) Dir hat gar nichts am KS gefallen? Was war so furchtbar?**

Biram pod: a)

Dopada mi se kolaborativno pisanje. Dopada mi se spajanje ideja, donosenje zajednickih odluka, komunikacija i slaganje. Međutim ima kolaborativno pisanje i neke mane, mogu pojedinci da se ne slože oko neke ideje, pa je jedan dio za drugi dio protiv. Mada u većini slučajeva većina se složi, i kolaborativno pisanje je perspektivnije.

Ich wähle: a)

Mir gefällt kollaboratives Schreiben. Mir gefallen das Verbinden von Ideen, die Entscheidungsfindung, die Kommunikation und die Zustimmung. Allerdings hat kollaboratives Schreiben auch Nachteile, etwa wenn sich Einzelpersonen nicht einig sind über bestimmte Ideen, oder wenn ein Teil für etwas ist, und ein Teil dagegen. Obwohl in den meisten Fällen die Mehrheit zustimmt, darüber hinaus eröffnet kollaboratives Schreiben mehr Perspektiven.

###### **3. Was war der schwierigste Aspekt des KS für dich? Warum?**

Nisam se susretala sa kolaborativnim pisanjem a da mi je teško palo. Mnogo lijepog iskustva je u kolaborativnom pisanju, tako da nemam lošu i tešku stranu toga.

Es gab keine Situation. In der mir Kollaboratives Schreiben schwergefallen wäre. Ich habe viele gute Erfahrungen mit Kollaborativem Schreiben gemacht, so dass ich nichts Schlechtes oder Schweres erwähnen könnte.

## **B Fragen zur Wahl der SchreibpartnerInnen**

### **1. Wie oft hast du im Semesterverlauf deine(n) SchreibpartnerIn gewechselt? Was war der Grund hierfür?**

Nisam imala problema sa sa kolegom sa kojim bih pisala tokom semestra. Većinom nas izaberu profesori, ili mi biramo. Uglavnom uvijek imam dobrog kolegu za kolaborativno pisanje.

Ich hatte keine Probleme mit dem Kollegen, mit dem ich in diesem Semester geschrieben habe. Meist haben uns die Professoren oder wir selbst [den Partner] gewählt. Im Großen und Ganzen hatten ich immer einen guten Kollegen zum Kollaborativen Schreiben.

### **2. War es hilfreich für dich den Partner/die Partnerin zu wechseln oder hast du lieber immer mit derselben Person gearbeitet? Warum?**

Nemam problema kada promjenim kolegu za kolaborativno pisanje. Uglavnom smo prilagodjeni da se dogovorimo oko ideja za pisanje, i sastavljanje.

Ich habe kein Problem damit, meinen Partner zum kollaborativen Schreiben zu wechseln. Wir passen uns an indem wir die Idee zum Schreiben und die Ausarbeitung besprechen.

## **C Fragen zur Rolle der/des Schreibenden**

### **1. a) Wie oft hast du im Semesterverlauf die Rolle des/der Schreibenden übernommen?**

Mnogo često sam u ulozi ona koja piše. Većinom se tako dogovorimo.

Ich habe sehr oft die Rolle der Schreibenden übernommen. Meistens haben wir uns so abgesprochen.

### **b) Wieso hast du Sie diese Rolle (nicht) gerne übernommen?**

Više volim tu ulogu gdje pišem, jer imam osjećaj da više doprinosim, a u isto vrijeme pisajući dobijam ideje nove.

Ich mag die Rolle der Schreibenden lieber, weil ich den Eindruck habe, dass ich so mehr beisteuere; gleichzeitig bekomme ich neue Ideen beim Schreiben.

### **2 a) Bringt es Vorteile mit sich, wenn man die Rolle des/der Schreibenden übernimmt? Was meinst du?**

U nekim slučajevima da, kao što sam navela da imam osjećaj da doprinosim više, i da dobijem koju ideju više dok pišem.

In manchen Fällen ja, etwa, wie ich erwähnt habe, dass ich den Eindruck habe, dass ich so mehr beitrage und dass ich Ideen beim Schreiben bekomme.

### **b) Hast du ein Beispiel dafür?**

Nemam neki poseban primjer, navela sam jedino to da moguće više doprinosim time što dobijem koju ideju više.

Ich habe kein bestimmtes Beispiel, ich habe nur erwähnt, dass ich möglicherweise mehr beitrage und dass ich mehr Ideen bekomme.

#### **4. Fragen zum Verbesserungspotential in einzelnen Bereichen**

##### **1. Konntest du im Semesterverlauf im Bereich Wortschatz von den kollaborativen Schreibaktivitäten profitieren konntest? Wenn ja, wie genau?**

Naravno. Mnogo pomaže pri vokabularu, pri pisanju, pri učenju novih riječi. Jer pisanje grupno ili kolaborativno znači grupni rad, neka bilo ko u grupi spomene neku novu riječ, nauči se za sva vremena. To je jedna jako dobra strana kolaborativnog pisanja, naš vokabular napreduje i bogati se.

Natürlich. Es hilft sehr beim Vokabular, beim Schreiben, beim Erlernen neuer Wörter, weil Schreiben in der Gruppe oder kollaboratives Schreiben bedeutet Gruppenarbeit, irgendeiner in der Gruppe nennt ein neues Wort, man lernt die ganze Zeit. Das ist eine sehr gute Seite des kollaborativen Schreibens, unser Vokabular gedeiht und wird reicher.

##### **2. Konntest du in Bezug auf grammatikalische Korrektheit profitieren? Wenn ja, wie genau?**

Poslije kolaborativnog pisanja, obično damo nekome da nam pregleda ako nismo sigurni u ispravnost pisanja, to jeste u smislu gramatike. Mnogi od nas znaju neku riječ ispraviti ako je gramatički neispravna.

Nach dem kollaborativen Schreiben, geben wir [das Geschriebene] üblicherweise jemandem, damit er darüber schaut, wenn wir nicht sicher sind, was die Richtigkeit des Geschriebenen anbelangt, im grammatikalischen Sinn. Viele von uns sind in der Lage, ein Wort auszubessern, wenn es grammatikalisch falsch ist.

##### **3. Konntest du in den Bereichen Textgestaltung und Textstrukturierung profitieren konntest? Wenn ja, wie?**

Takodje da. Mnogo na fakultetu učimo o strukturi teksta, o sklopu rečenica kako gdje i šta treba napisati. Tako da je to isto jedna pozitivna strana.

Auch ja. Wir lernen an der Fakultät viel über Textstrukturen, über Satzgefüge, wie, wo und was man schreiben muss. Daher ist das auch eine positive Seite.

##### **4. Konntest du noch auf eine andere Weise vom KS profitieren? Wie?**

Iako sam već spomenula tokom predhodnih odgovora. Ima stvar jedna za koju mislim da je veoma važna, kolaborativno pisanje je stvar učenja, stvar iskustva, nešto što ima samo pozitivne strane. Gdje se od početka učimo pisanju u grupama i pripremamo za neke veće izazove u životu što se tiče poslovnog stava. Usavršavamo sebe.

Ich habe schon viel in den vorherigen Antworten genannt. Es gibt eine Sache, von der ich denke, dass sie sehr wichtig ist, Kollaboratives Schreiben umfasst Lernen, Erfahrungen, etwas was nur positive Seiten hat. Wo man von Anfang an Schreiben in Gruppen lernt bereiten wir uns auch für größere Herausforderungen im Leben in beruflicher Hinsicht. Wir bilden uns weiter.

#### **E Fragen zum Verhältnis von Ziel- und Erstsprache während der Schreibaktivitäten**

##### **1. a) Habt ihr mehr Deutsch oder mehr BKS während den Schreibaktivitäten verwendet?**

Više njemački jezik koristimo. Ima i situacija kada koristimo bosansk, hrvatski, i srpski jezik.

Wir haben mehr Deutsch verwendet. Aber es gab auch Situationen, in denen wir

Bosnisch/Kroatisch/Serbisch verwendet haben.

**b) Wann und für was habt ihr Deutsch verwendet?**

Skoro uvijek. 97% je koristimo njemački jezik.

Fast immer. Wir haben zu 97% Deutsch verwendet.

**c) Welche Aspekte habt ihr lieber auf BKS besprochen? Wieso?**

Koristimo ga, kada nešto baš ne razumijemo na njemačkom pa koristimo BHS da bismo olakšali situaciju i shvatili ciljani dio.

Wir haben es verwendet, wenn wir etwas überhaupt nicht auf Deutsch verstanden haben, dann haben wir BKS verwendet, um uns die Situation zu erleichtern und wir das anvisierte Teil erfasst haben.

**F. Kommentar**

**Möchtest du noch etwas anmerken? Vielleicht zum Fragebogen? Hier hast du Platz für Kommentare:**

Kolaborativno pisanje je jedna jako lijepa tema, sa mnogo pozitivnih strana usavršavanja našega jezika, kako našeg tako i bilo kojeg drugog.

Kollaboratives Schreiben ist ein sehr schönes Thema, mit vielen positiven Seiten, die die Weiterbildung unserer Sprache anbelangen, das betrifft unsere Sprache, aber andere natürlich ebenso.

**B.4.1.2. Die Adaptierung des Fragebogens**

<b>Das Deckblatt</b>	
<b>Version 1</b>	<b>Version 2</b>
Liebe Studierende, vielen Dank, dass ihr euch bereiterklärt <b>haben</b> an dieser Studie teilzunehmen. Ich möchte euch bitten, die folgenden Frage zu beantworten, die sich auf euren persönlichen Nutzen und die Ausgestaltung von kollaborativen Schreibaktivitäten beziehen.	Liebe Studierende, vielen Dank, dass ihr euch bereiterklärt <b>habt</b> an dieser Studie teilzunehmen. Ich möchte euch bitten, die folgenden Frage zu beantworten, die sich auf euren persönlichen Nutzen und die Ausgestaltung von kollaborativen Schreibaktivitäten <b>in diesem Semester</b> beziehen. <b>Kollaboratives Schreiben habt ihr gemacht, wenn ihr im Unterricht zu zweit (oder zu dritt) gemeinsam einen Text geschrieben habt. Auf diese Schreibaktivitäten bezieht sich die Studie.</b>
Im Rahmen <b>dieser</b> Studie soll untersucht werden, wie ihr diese Schreibaktivitäten gestaltet habt: • in Bezug auf die Wahl der <b>SchreibpartnerInnen</b> , mit denen ihr geschrieben habt.	Im Rahmen der Studie soll untersucht werden, wie ihr <b>die kollaborativen</b> Schreibaktivitäten gestaltet habt: • in Bezug auf die Wahl der PartnerInnen, mit denen

<ul style="list-style-type: none"> <li>• In Bezug auf die Wahl der Person, die die Rolle des/der Schreibenden übernommen hat.</li> <li>• in Bezug auf die Wahl der Sprache(n), in der/denen ihr euch während der Schreibaktivität verständigt haben.</li> </ul> <p>Darüber hinaus sollt ihr euren persönlichen Nutzen in einzelnen sprachlichen Bereichen bewerten.</p>	<p>ihr geschrieben habt.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• In Bezug auf die Wahl der Person, die die Rolle des/der Schreibenden übernommen hat.</li> <li>• in Bezug auf die Wahl der Sprache(n), in der/denen ihr euch während der Schreibaktivität verständigt habt.</li> </ul> <p>Darüber hinaus sollt ihr euren persönlichen Nutzen in einzelnen sprachlichen Bereichen bewerten.</p>
<p>Der Fragebogen besteht aus offenen Fragen. Bitte schreibt so viel, wie euch einfällt. Ihr könnt die Fragen auf Deutsch, Englisch oder in <b>Ihrer</b> Erstsprache beantworten. Fehler werden nicht gewertet. Eure schriftlichen Ausführungen werden ausschließlich für Forschungszwecke im Rahmen einer Masterarbeit verwendet und haben keinerlei Auswirkungen auf eure Noten. Eure Antworten bleiben für alle Personen, die an dieser Forschung beteiligt sind, zu jeder Zeit anonym.</p>	<p>Der Fragebogen besteht aus offenen Fragen. Bitte schreibt so viel, wie euch einfällt. Ihr könnt die Fragen auf Deutsch, Englisch oder in <b>eurer</b> Erstsprache beantworten. Fehler werden nicht gewertet. Eure schriftlichen Ausführungen werden ausschließlich für Forschungszwecke im Rahmen einer Masterarbeit verwendet und haben keinerlei Auswirkungen auf eure Noten. Eure Antworten bleiben für alle Personen, die an dieser Forschung beteiligt sind, zu jeder Zeit anonym.</p>
<p>Eure Mitarbeit an dieser Studie kann sehr wertvoll für die Forschung im Bereich des Kollaborativen Schreibens sein, da in diesem Feld noch nicht allzu viel geforscht wurde. Schreckt daher nicht zurück, alles aufzuschreiben, was euch zu den gestellten Fragen in den Sinn kommt. Ihr könnt auch weiteres Papier bekommen, um die Fragen im vollen Umfang zu beantworten.</p>	<p>Eure Mitarbeit an dieser Studie kann sehr wertvoll für die Forschung im Bereich des Kollaborativen Schreibens sein, da in diesem Feld noch nicht allzu viel geforscht wurde. Schreckt daher nicht zurück, alles aufzuschreiben, was euch zu den gestellten Fragen in den Sinn kommt. Ihr könnt auch weiteres Papier bekommen, um die Fragen im vollen Umfang zu beantworten.</p>
<p>Dauer: 30 Minuten</p>	<p>Dauer: 30 Minuten</p>

Version 1	Version 2
<p><b>A Bewertung der kollaborativen Schreibaktivitäten in Partnerarbeit</b></p>	<p><b>A Bewertung der kollaborativen Schreibaktivitäten in Partnerarbeit im Sommersemester 2017</b></p>
<p>1. Was hältst du vom Kollaborativen Schreiben (KS)? Wie hat dir diese Erfahrung gefallen?</p>	<p>1. Was hältst du vom Kollaborativen Schreiben (KS)? Wie hat dir diese Erfahrung gefallen?</p>
<p>2. Beantworte bitte Punkte a) oder b). Das, was eher zutrifft.</p> <p>a) Welcher Aspekt des KS hat dir am besten gefallen oder war am interessantesten für dich? Warum?</p> <p>b) Dir hat gar nichts am KS gefallen? Was war so furchtbar?</p>	<p>2. Beantworte bitte Punkt <b>a) oder b)</b>. Das, was eher zutrifft.</p> <p><b>a)</b> Welcher Aspekt des KS hat dir am besten gefallen oder war am interessantesten für dich? Warum?</p> <p><b>b)</b> Dir hat gar nichts am KS gefallen? Was war so furchtbar?</p>
<p>3. Was war der schwierigste Aspekt des KS für dich? Warum?</p>	<p>3. Was war der schwierigste Aspekt des KS für dich? Warum?</p>
<p><b>B Fragen zur Wahl der SchreibpartnerInnen</b></p>	<p><b>B Fragen zur Wahl der SchreibpartnerInnen</b></p>

1. Wie oft hast du im Semesterverlauf deine(n) SchreibpartnerIn gewechselt? Was war der Grund hierfür?	1. Wie oft hast du im Semesterverlauf deine(n) SchreibpartnerIn gewechselt? Was war der Grund hierfür?
2. War es hilfreich für dich den Partner/die Partnerin zu wechseln oder hast du lieber immer mit der selben Person gearbeitet? Warum?	2. War es hilfreich für dich den Partner/die Partnerin zu wechseln oder hast du lieber immer mit derselben Person gearbeitet? Warum?
<b>C Fragen zur Rolle der/des Schreibenden</b>	<b>C Fragen zur Rolle der/des Schreibenden</b>
1. a) Wie oft hast du im Semesterverlauf die Rolle des/der Schreibenden übernommen?	1. a) Wie oft hast du im Semesterverlauf die Rolle des/der Schreibenden übernommen?
1. b) Wieso hast du Sie diese Rolle (nicht) gerne übernommen?	1.b) Wieso hast du Sie diese Rolle (nicht) gerne übernommen?
2. a) Bringt es Vorteile mit sich, wenn man die Rolle des/der Schreibenden übernimmt? Was meinst du?	2. a) Bringt es Vorteile mit sich, wenn man die Rolle des/der Schreibenden übernimmt?
2. b) Hast du ein Beispiel dafür?	2. b) Hast du ein Beispiel dafür?
<b>D Fragen zum Verbesserungspotential in einzelnen Bereichen</b>	<b>D Fragen zum Verbesserungspotential in einzelnen Bereichen</b>
1. Konntest du im Semesterverlauf im Bereich Wortschatz von den kollaborativen Schreibaktivitäten profitieren konntest? Wenn ja, wie genau?	1. Konntest du im Semesterverlauf im Bereich Wortschatz von den kollaborativen Schreibaktivitäten profitieren? Wenn ja, wie genau?
2. Konntest du in Bezug auf grammatikalische Korrektheit profitieren? Wenn ja, wie genau?	2. Konntest du in Bezug auf grammatikalische Korrektheit profitieren? Wenn ja, wie genau?
3. Konntest du in den Bereichen Textgestaltung und Textstrukturierung profitieren konntest? Wenn ja, wie?	3. Konntest du in den Bereichen Textgestaltung & Textstrukturierung profitieren? Wenn ja, wie?
4. Konntest du noch auf eine andere Weise vom KS profitieren? Wie?	4. Konntest du noch auf eine andere Weise vom KS profitieren? Wie?
<b>E Fragen zum Verhältnis von Ziel- und Erstsprache während der Schreibaktivitäten</b>	<b>E Fragen zum Verhältnis von Ziel- und Erstsprache während der Schreibaktivitäten</b>
1. a) Habt ihr mehr Deutsch oder mehr BKS während den Schreibaktivitäten verwendet?	1. a) Habt ihr mehr Deutsch oder mehr BKS während den Schreibaktivitäten verwendet?
1. b) Wann und für was habt ihr Deutsch verwendet?	1.b) Wann und für was habt ihr Deutsch verwendet?
1. c) Welche Aspekte habt ihr lieber auf BKS besprochen? Wieso?	1. c) Welche Aspekte habt ihr lieber auf BKS besprochen? Wieso?
<b>F Kommentar</b>	<b>F Kommentar</b>
Möchtest du noch etwas anmerken? Vielleicht zum Fragebogen? Hier hast du Platz für Kommentare:	Möchtest du noch etwas anmerken? Vielleicht zum Fragebogen? Hier hast du Platz für Kommentare:

#### B.4.4. Das Layout des Fragebogens



universität  
wien

Liebe Studierende,

vielen Dank, dass ihr euch bereiterklärt habt an dieser Studie teilzunehmen.

Ich möchte euch bitten, die folgenden Frage zu beantworten, die sich auf euren persönlichen Nutzen und die Ausgestaltung von kollaborativen Schreibaktivitäten in diesem Semester beziehen. Kollaboratives Schreiben habt ihr gemacht, wenn ihr im Unterricht zu zweit (oder zu dritt) gemeinsam einen Text geschrieben habt. Auf diese Schreibaktivitäten bezieht sich die Studie.

Im Rahmen der Studie soll untersucht werden, wie ihr die kollaborativen Schreibaktivitäten gestaltet habt:

- in Bezug auf die Wahl der PartnerInnen, mit denen ihr geschrieben habt.
- In Bezug auf die Wahl der Person, die die Rolle des/der Schreibenden übernommen hat.
- in Bezug auf die Wahl der Sprache(n), in der/denen ihr euch während der Schreibaktivität verständigt habt.

Darüber hinaus sollt ihr euren persönlichen Nutzen in einzelnen sprachlichen Bereichen bewerten.

Der Fragebogen besteht aus offenen Fragen. Bitte schreibt so viel, wie euch einfällt. Ihr könnt die Fragen auf Deutsch, Englisch oder in eurer Erstsprache beantworten. Fehler werden nicht gewertet. Eure schriftlichen Ausführungen werden ausschließlich für Forschungszwecke im Rahmen einer Masterarbeit verwendet und haben keinerlei Auswirkungen auf eure Noten. Eure Antworten bleiben für alle Personen, die an dieser Forschung beteiligt sind, zu jeder Zeit anonym. Eure Mitarbeit an dieser Studie kann sehr wertvoll für die Forschung im Bereich des Kollaborativen Schreibens sein, da in diesem Feld noch nicht allzu viel geforscht wurde. Schreckt daher nicht zurück, alles aufzuschreiben, was euch zu den gestellten Fragen in den Sinn kommt. Ihr könnt auch weiteres Papier bekommen, um die Fragen im vollen Umfang zu beantworten.

Dauer: 30 Minuten

A	Bewertung der kollaborativen Schreibaktivitäten in Partnerarbeit im Sommersemester 2017
	<p>1. Was hältst du vom Kollaborativen Schreiben (KS)? Wie hat dir diese Erfahrung gefallen?</p>
	<p>2. Beantworte bitte Punkt <b>a) oder b)</b>. Das, was eher zutrifft.  <b>a)</b> Welcher Aspekt des KS hat dir am besten gefallen oder war am interessantesten für dich? Warum?  <b>b)</b> Dir hat gar nichts am KS gefallen? Was war so furchtbar?</p>
	<p>3. Was war der schwierigste Aspekt des KS für dich? Warum?</p>
B	Fragen zur Wahl der SchreibpartnerInnen
	<p>1. Wie oft hast du im Semesterverlauf deine(n) SchreibpartnerIn gewechselt? Was war der Grund hierfür?</p>

2. War es hilfreich für dich den Partner/die Partnerin zu wechseln oder hast du lieber immer mit derselben Person gearbeitet? Warum?

**C Fragen zur Rolle der/des Schreibenden**

1. a) Wie oft hast du im Semesterverlauf die Rolle des/der Schreibenden übernommen?

b) Wieso hast du Sie diese Rolle (nicht) gerne übernommen?

2. a) Bringt es Vorteile mit sich, wenn man die Rolle des/der Schreibenden übernimmt?

b) Hast du ein Beispiel dafür?

**D Fragen zum Verbesserungspotential in einzelnen Bereichen**

1. Konntest du im Semesterverlauf im Bereich Wortschatz von den kollaborativen Schreibaktivitäten profitieren? Wenn ja, wie genau?

	2. Konntest du in Bezug auf grammatikalische Korrektheit profitieren? Wenn ja, wie genau?
	3. Konntest du in den Bereichen Textgestaltung & Textstrukturierung profitieren? Wenn ja, wie?
	4. Konntest du noch auf eine andere Weise vom KS profitieren? Wie?
<b>E</b>	<b>Fragen zum Verhältnis von Ziel- und Erstsprache während der Schreibaktivitäten</b>
	<p>1. a) Habt ihr mehr Deutsch oder mehr BKS während den Schreibaktivitäten verwendet?</p> <p>b) Wann und für was habt ihr Deutsch verwendet?</p> <p>c) Welche Aspekte habt ihr lieber auf BKS besprochen? Wieso?</p>
<b>F</b>	<b>Kommentar</b>
	<p>Möchtest du noch etwas anmerken? Vielleicht zum Fragebogen?</p> <p>Hier hast du Platz für Kommentare:</p>

#### B.4.4 Die erhobenen Fragebögen der ProbandInnen

A	
Bewertung der kollaborativen Schreibaktivitäten in Partnerarbeit im Sommersemester 2017	
<b>1.</b>	<b>Was hältst du vom Kollaborativen Schreiben (KS)? Wie hat dir diese Erfahrung gefallen?</b>
1 Sanel	Ja, es ist ganz ok. Ich mag nicht so viel Gruppenarbeit aber zur Zweit war es ganz gut. Ich hatte die Möglichkeit von meinen Partner neue Ideen zu hören und wenn ich etwas nicht wusste, dann konnte mir der Partner/Partnerin helfen.
2 Lajla	Ich halte das Toll. Ich mag in Gruppen zu arbeiten, es macht mehr Spaß und so konnte ich mit meinen Kollegen auf Deutsch reden und meine Sprachkenntnisse verbessern.
3 Alma	KS ist sehr hilfreich. Wenn man mit dem Partner arbeitet ist es immer besser.
4 Tanja	Ich mag das KS.
5 Selma	Das Kollaborative Schreiben fand ich nicht gut, da ich nicht für das Gruppenarbeit bin. Da macht immer einer alles und die anderen schauen nur zu. Mir hat es nicht gefallen da ich meistens ganze Arbeit mache.
6 Emina	Das Kollaborative Schreiben finde ich selber an sich ganz gut. Es gibt mir die Möglichkeit das mir der Partner hilft, wenn ich etwas nicht weiss oder ich Hilfe brauche.
7 Sabina	Das Kollaborative Schreiben ist für mich eine sehr gute Übung im Unterricht, um den Wortschatz zu erweitern und die Grammatik zu verbessern. Für mich persönlich eine sehr gute, weil da seiner Phantasie freien Laufen lassen kann.
8 Jasmina	Mir hat es sehr gut gefallen. Das meistes Kollaboratives Schreiben habe ich mit einer Studentin gearbeitet, die C2 Stufe hat und ich B2 und das hat mir sehr viel geholfen meine Sprachkenntnisse zu verbessern.
9 Anela	Es ist leichter zu zweit oder zu dritt schreiben, weil mehr Köpfe mehr Ideen haben als ein. Aber es ist schwerer wenn sich die Meinungen zu viel unterscheiden.
10 Elmir	Das KS ist eine gute Art und Weise sein Schreiben zu verbessern. Dabei lernt man neue Wörter, verbessert sein Wortschatz und kann Spaß dabei haben.
<b>2.</b>	<b>Beantworte bitte Punkt a) oder b). Das, was eher zutrifft.</b> <b>a) Welcher Aspekt des KS hat dir am besten gefallen oder war am interessantesten für dich? Warum?</b> <b>b) Dir hat gar nichts am KS gefallen? Was war so furchtbar?</b>
1	a) Ich musse nicht alleine alles machen, und wir konnten kreativ sein und mit gemeinsamen Kräften die Aufgaben lösen.
2	a) Auf diese Weise konnte ich meinen Kollegen viel mehr zur verschiedenen Themen reden und weil ich meine Sprachkenntnisse verbessern konnte.
3	a) Mir gefällt besonders, dass jeder seine eigene Meinung sagen kann und man hat viele Ideen.
4	a) Am besten war für mich dass ich mir meinen eigenen Schreibpartner wählen konnte.
5	b) Mir war furchtbar das immer nur ich geschrieben habe. Ich hätte auch gern manchmal nichts zu

	tun.
6	a) Man kann immer etues neues von den Partner lernen. Die Person hatte andere Vorschläge und Ideen und dass fand ich interessant.
7	a) Am besten hat mir gefallen, dass jeder Teilnehmer oder Partner seine Idee sagen und mit in die Geschichte einbringen konnte. Da nämlich so keiner ausgeschlossen wird und jeder eine kleine Rolle in diesem Teamwork hat.
8	a) Es hat mir am meisten das zusammenschreiben gefallen. Dort konnten wir uns konzentrieren, mehrere Ideen äußern und vielleicht etwas Lustiges schreiben. Es hat mir wirklich Spaß gemacht.
9	/
10	Mir gefall wenn wir Geschichten schreiben mussten. Die Songs die wir hörten und neue Wörter lernten.
<b>3.</b>	<b>Was war der schwierigste Aspekt des KS für dich? Warum?</b>
1	Das schwierigste für mich war wenn wir was gemacht haben müsste immer ich Präsentieren weil meine Partnerin schüchtern war. Aber ich hasse es vor mehreren leuten zu sprechen. Alles andere war schön ganz gut.
2	Vielleicht wenn wir für eine Kollumne arbeiten und nicht alle der selben Meinung sind.
3	Das man sich nicht einigen kann.
4	Man kann sich oft nicht einigen, wer schreiben wird.
5	Für mich war das schwierigste Aspekt, dass wir immer viel Zeit verbringen im Streit wer schreibt. Dann war mir auch schwierig richtige komplexe Sätze zu schreiben, da ich immer noch Probleme damit habe.
6	Manchmal waren wir beide faul und keiner von uns wollte schreiben.
7	Generell gab es keine schwierigen Aspekte für mich, weil wir alles gut verstanden hatten.
8	Der schwierigste Aspekt des KS für mich war anzufangen über ein Thema zu schreiben oder zu sprechen. Ich brauche manchmal mehr Zeit mich für das gegebene Thema zu vorbereiten.
9	Die gleiche Meinung oder Idee zu haben, es muss viel Kompromis sein.
10	Allgemein waren es so schwierige Themas zu beschreiben. Es gab auch eine Interpraktion von Büchern das wir lesen mussten, was mir sehr Zeit genommen hat.
<b>B</b>	<b>Fragen zur Wahl der SchreibpartnerInnen</b>
<b>1.</b>	<b>Wie oft hast du im Semesterverlauf deine(n) SchreibpartnerIn gewechselt? Was war der Grund hierfür?</b>
1	Ich hatte immer den selben Partner. Sie ist mein bester Freund, deshalb wollte ich nicht tauschen. Und sie mag Gruppenarbeiten, deshalb war sie der perfekte Partner.
2	Ich habe immer die selbe Partner weil wir so besser kommunizieren konnten.
3	Ich habe immer mit demselben meine Arbeiten gemacht.
4	Ich habe meinen Schreibpartner nie gewechselt. Ich mag es einfach mit dieser Person zu arbeiten. Es macht mir Spaß auch wenn manchmal die Aufgaben langweilig sind.

5	Ich habe meine Schreibpartnerin nur gewechselt wenn sie nicht da war, weil ich nicht alleine schreiben konnte. Am sonsten habe ich fast immer mit der selben Schreibpartnerin geschrieben.
6	Im Semesterverlauf haben ich und mein Partner die ganze Zeit zusammengearbeitet. Wir sitzen zusammen und das war der Hauptgrund.
7	Ich habe meinen Schreibpartner nicht oft gewechselt. Genauer gesagt gar nicht, nur 1-2 Mal kam eine dritte Person mit hinzu. Aber zu 90% hatte ich den selben Schreibpartner, weil wir gut miteinander arbeiten.
8	Nicht so oft. Aber wenn sie bei den Vorlesungen gefehlt hatte, musste ich auch wechseln, aber das war nicht schlimm, sondern auch eine gute Erfahrung.
9	Ich hatte nur ein Schreibpartner gehabt weil ich mit ihm sitze und es ist leichter mit ihm zu schreiben.
10	Mir uns meiner Partnerin war es nicht so wichtig wer schreiben soll. Oft haben wir gewechselt. Es gab keinen Grund dafür.
<b>2.</b>	<b>War es hilfreich für dich den Partner/die Partnerin zu wechseln oder hast du immer mit derselben Person gearbeitet? Warum?</b>
1	Ich hatte den besten Partner. Ich habe nicht getaucht.
2	Ich habe lieber mit derselben Person gearbeitet weil ich mit meinen Partner ohne Problemme unsere Aufgabe aufteilen kann.
3	Ich bevorzuge es mit derselben Person zu arbeiten. Weil wir uns aneinander gewöhnt haben.
4	Ich habe immer mit der selben Person gearbeitet.
5	Ich hatte keine andere Wahl, als die immer mit der selben Partnerin zu schreiben.
6	Ein par Mal habe ich den Partner gewechselt und das fand ich allgemein gut. Aber ich finde es gut mit meinen Partner zu arbeiten weil ich schon an die Person gewöhnt bin.
7	Ich fand es gut, dass ich immer mit dem gleichen Schreibpartner arbeiten konnte. Wir haben dieselben Ideen und verstehen uns gut miteinander.
8	Ich habe lieber mit derselben Person gearbeitet. Der Grund ist der, dass sie sehr gut Deutsch spricht und daher kann ich das auch nutzen.
9	Es war mir leichter mit eine Persone schreiben, weil ich ihm gekannt habe.
10	Ich habe immer mit der selben Partnerin gearbeitet. Es konnte jeder sein weil wir alle gute Freunde sind und zusammen arbeiten können.
<b>C</b>	<b>Fragen zur Rolle der/des Schreibenden</b>
<b>1.</b>	<b>a) Wie oft hast du im Semesterverlauf die Rolle des/der Schreibenden übernommen?</b>
1	Nür wenig.
2	Viel Mall und das hat mir nichts Ausgemacht weil ich so meine Schreibkenntnisse verbessert habe.
3	Meistens wenn sich meine Partnerin nicht wohl fühlt, dann übernehme ich für sie.
4	Ich glaube 3 Mal.
5	Mehrmals.

6	Ich habe schon einige Male geschrieben.
7	Sehr oft.
8	Wie haben gewechselt, aber ich mag nicht in diese Rolle zu sein.
9	Einmall.
10	Sehr oft.
<b>1.</b>	<b>b) Wieso hast du diese Rolle (nicht) gerne übernommen?</b>
1	Weil ich alles präsentieren musste, hatte meine Partnerin mehr als ich geschrieben.
2	Nur wenige Malle habe ich die Aufgabe nicht sehr gut verstanden.
3	/
4	Manchmal war ich schlecht gelaunt.
5	Weil dann die alle Schreibfehler an mich gehen und fals wir die letzten werden dann bin ich daran Schuld.
6	Ich mag das nicht weil meine Rechtschreibung nicht die beste ist und ich nicht gerade kreativ beim Schreiben bin.
7	Ich habe sie gerne übernommen, weil ich gerne schreibe.
8	Weil ich bessere Ideen bekomme wenn ich sage, was wir schreiben sollen. Wenn ich schreibe muss ich mich auf beides konzentrieren.
9	Ich bin besser für Ideen und schreibe nicht so gut und schön.
10	Weil mir mein Partner immer sagt dass ich schöne schreibe als sie.
<b>2.</b>	<b>a) Bringt es Vorteile mit sich, wenn man die Rolle des/der Schreibenden übernimmt?</b>
1	Nein.
2	Ja, ich kann meine Schreibkenntnisse verbessern.
3	Man schätzt mehr seinen Partner.
4	Ja.
5	Ja, man übt das Schreiben und man lernt besser zu schreiben.
6	Ja, das bringt schon Vorteile den man kann seine eigine Idee aufschreiben.
7	Es bringt nicht wirklich Vorteile, man übernimmt eigentlich nur die Hauptaufgabe, grammatisch gut zu schreiben.
8	Denke nicht, das ist für mich schwieriger.
9	Schreiber kann sein Schreibkenntnis verbessern, weil ihm die andere Person korrigiert.
10	Es bringt Vorteile, beide lernen etwas gleichzeitig.
<b>2.</b>	<b>b) Hast du ein Beispiel dafür?</b>

1	Nein.
2	Ich kann mich nicht gerade erinnern.
3	Es ist wichtig auch zu schreiben, dann dan sehen wir wie viel Stress es mit sich trägt das zu schreiben.
4	Man wird sich der Fehler bewusst, die beim Schreiben vorkommen.
5	Ich habe zBsp. Mehrere Wörter gelernt als ich bisher gewusst hatte.
6	Mann kann neue Worter lernen und seine Rechtschreibung verbessern.
7	Nein.
8	/
9	/
10	Wenn wir ein Thema haben vobei der eine mehr weiß als der andere, dann übernimmt der der es weiß.
D	Fragen zum Verbesserungspotential in einzelnen Bereichen
1.	<b>Konntest du im Semesterverlauf im Bereich Wortschatz von den kollaborativen Schreibaktivitäten profitieren? Wenn ja, wie genau?</b>
1	Ja definitiv. Ich habe meinen Wortschatz erweitert, und viele Vortschritte in allen bereichen der Sprache gemacht.
2	Ja, ich habe auch einige Worte auf Schweiz gelernt.
3	Es war sehr nützlich, wir haben unseren Wortschatz erweitert. Wenn ich ein Wort nicht wusste, hat mir meine Partnerin immer geholfen.
4	Ja, ich habe neue Wörter gelernt.
5	Ja, da mein Wortschatz nicht so groß war, habe ich einige Wörter von meiner Partnerin gelernt.
6	Nicht wirklich. Was es den Wortschatz angeht sind wir beide fast gleich.
7	Ich persönlich nicht, aber ich glaube dass meine Partner davon profitiert haben, da sie immer noch dabei sind, während des Studiums, ihren Wortschatz zu erweitern.
8	Wie schon gesagt meine Partnerin hat ja einen größeren Wortschatz als ich. Ich konnte menge Wörter von ihr lernen z.B. wenn wir etwas schreiben und ich ein Wort nicht weißt, sie weißt es bestimmt.
9	Ja, wenn mein Schreibpartner etwas sagt was ich nicht verstehe, er kann mit das übersetzen.
10	Ich habe viele Wörter gelehrt und sie werden mir in Erinnerung bleiben, weil es Spaß gemacht hat. Wenn es kein Spaß wäre würde ich sie vielleicht nicht lernen.
2.	<b>Konntest du in Bezug auf grammatikalische Korrektheit profitieren? Wenn ja, wie genau?</b>
1	Vielleicht, keine Ahnung. Ich habe nicht viell daran gedacht.
2	Ja, durch die Aufgaben die wir gemacht haben.
3	Wir haben immer die Fahler markiert, so haben wir gesehen wo wir am meisten Fehler machten.
4	Ja, ich habe einige meiner grammatikalischen Fehler verbessert.

5	So viel nicht, aber ich benutze jetzt mehr Konjunktionen als früher und passe auf Koma auf.
6	Ja, Z.B. wenn ich geschrieben habe und ein Fehler hatte hat mir mein Partner immer gesagt wo ich ein Fehler gemacht habe.
7	Oft genug ja, da uns die Professorin die Arbeiten korrigiert hat und wir unsere Fehler sehen konnten.
8	Ja, wenn ich z.B. schreibe, korrigiert meine Partnerin meine Schreibfehler.
9	Als ich schon gesagt habe, meine meinung ist das diese Erfahrung gut für grammatikalische Korrektheit ist. Die andere Person korrigiert dich.
10	Ich denke das ich etwas besser meine grammatische Korrektheit verbessert habe. Durch das ständige korrigieren lehrn man auch was dabei.
<b>3.</b>	<b>Konntest du in den Bereichen Textgestaltung &amp; Textstrukturierung profitieren? Wenn ja, wie?</b>
1	Ja, ich bin jetzt kreativer und kann besser schreiben.
2	Ja, durch die Schreibübungen.
3	Wir haben gelernt wie wir einen Text schreiben. Mit der Einleitung, dem Hauptthema und den Entschluss.
4	Nein.
5	Eigentlich nicht, weil ich nicht so oft auf das aufgepasst habe. Meistens habe ich einfach geschrieben ohne an so etwas zu denken.
6	Nein, eigentlich nicht.
7	Ein bisschen, da wir immer eine Einleitung, ein Hauptteil und ein Ende brauchten und wir vorher nachdenken mussten wie wir das aufbauen.
8	Ja, weil wir sehr viel geschrieben haben muss man daraus profitieren.
9	/
10	Leider nicht. Sie waren mir nur anstrengend und manchmal langweilig.
<b>4.</b>	<b>Konntest du noch auf eine andere Weise vom KS profitieren? Wie?</b>
1	Es machte immer Spaß mit dem Partner zu arbeiten.
2	Nein.
3	Wir hatten sehr viel Spaß.
4	Beim KS kann man schneller eine Arbeit schreiben.
5	Eigentlich nicht.
6	Ja, da die Person hat mich immer auf meine Rechtschreibfehler angewiesen.
7	Nein.
8	Z.B. mündlich mehr am Vorlesungen arbeiten.
9	/

10	Ich denke das er ok ist.
E	Fragen zum Verhältnis von Ziel- und Erstsprache während der Schreibaktivitäten
1.	<b>a) Habt ihr mehr Deutsch oder mehr BKS während den Schreibaktivitäten verwendet?</b>
1	Deutsch, fast alles war auf Deutsch.
2	Wir haben viel mehr Deutsch verwendet.
3	Wir haben mehr Deutsch verwendet.
4	Mehr Deutsch.
5	Mehr BKS, weil es leichter für uns ist so etwas zu besprechen.
6	Wir haben mehr BKS verwendet.
7	Beides zusammen, 50%-50%
8	Mehr Deutsch.
9	Für die ersten Ideen haben wir BKS verwendet.
10	Deutsch.
1	<b>b) Wann und für was habt ihr Deutsch verwendet?</b>
1	Für alles.
2	Wir haben über unterschiedliche Themen geredet.
3	Für alle unsere Arbeiten im ganzen Semester.
4	Für alle Aufgaben.
5	Nur selten wenn wir irgendwelche Ausdrücke auf Deutsch brauchten.
6	Deutsch haben wir benutzt als wir Aufsätze schreibung mussten.
7	Beim Schreiben und beim Erklären von Wörtern.
8	Fast in allen Vorlesungen für alles.
9	Wenn wir schreiben sollten haben wir zum Deutsch übersetzt, und einige Ideen auch auf Deutsch gegeben.
10	Um einige Wörter oder Geschichten zu erklären.
1	<b>c) Welche Aspekte habt ihr lieber auf BKS besprochen? Wieso?</b>
1	Nur wenn wir etwas nicht auf Detsch verstanden haben, dann haben wir auf BKS es besprochen.
2	Mich hat es gefreut weil wie BKS nicht verwendet haben.
3	Wenn es sich um Enprüfungen handelt, dann haben wir lieber einiges auf BKS besprochen.
4	Grammatikalische, weil es dann einfacher war etwas zu verstehen.
5	Fast alle, da es uns leichter war.

6	Immer als wir einen Aufsätze schreiben mussten, haben wir immer erst auf BKS diskutiert und dann auf Detsch.
7	Generell nicht vieles, nur um ein bisschen den Aufbau zu bestimmen.
8	Es ist mir lieber dass wir an den Vorlesungen kein BKS sprechen.
9	/
10	Alles was wir nicht wussten zu erklären war auf BKS
F	Kommentare
	<b>Möchtest du noch etwas anmerken? Vielleicht zum Fragebogen?</b> <b>Hier hast du Platz für Kommentare:</b>
1	Der Fragebogen war gut und einfach, mann konnte alles verstehen.
2	Nein. Kein Kommenter. Alles war Toll.
3	Die Fragen waren deutlich und klar. Es war nicht anstrengend oder langweilig.
4	Die Fragen waren klar und schlicht.
5	Ich bin sehr negativ da mir keine das gute Erfahrung gemacht hatte und ich immer stressig war.
6	Der Fragebogen war ganz gut.
7	/
8	/
9	/
10	Beim Schreiben war alles ziemlich gut und machte Spaß. Bei Literatur alles dagegen.

# C Materialien der Datenanalyse

## C.1. Die CAF-Messungen

Errors coding rules used:

1. Ignore typos, spelling errors
2. Ignore errors in punctuation
3. Count all errors, including repeated errors (e.g. errors in plurals)

### C.1.1. Die CAF-Messungen der Prätest-Texte

#### Text 1: Sabina & Lajla: Vo Mello bis ge Schoppornou

Sentences, clauses (separated by /), dependent clauses (shaded)

1. Er war draußen, war feiern die ganze Nacht. (1 cl.)
2. Als es dann langsam wieder hell wurde, / wollte er nach Hause gehen, (2 cl.)
3. Da er aber kein Auto hatte, / ging er zu Fuß. (2 cl.)
4. Er ging langsam die Straße entlang und bekam Blasen an den Füßen. (1 cl.)
5. Es sind ein paar Stunden vergangen / und plötzlich kam ein Auto vorbei. (2 cl.)
6. Der Fahrer kurbelte das Fenster runter und fragte, / ob er mitkommen möchte. (2 cl.)
7. Er nickte mit den Kopf. (1 cl.)
8. Der Fahrer sagte: (1 cl.)
9. „Du kannst aber nur mit nach Mellau, / weiter fahre ich nicht. (2 cl.)
10. Und mach dein Fenster auf, / es stinkt.“ (2 cl.)
11. Sie fuhren gemeinsam stillschweigend nach Mellau. (1 cl.)
12. Als sie ankamen, / bedankte er sich bei dem Fahrer und ging Richtung nach Hause. (2 cl.)
13. Er öffnete die Haustür und sah / wie seine Mutter auf ihn wartete. (2 cl.)
14. Sie fing an zu schimpfen, / wie er sein ganzes Leben nicht mit trinken verbringen kann. (2 cl.)
15. Sie sagte zu ihrem Mann: (1 cl.)
16. „Sag doch auch mal was! (1 cl.)
17. Ich kann nicht immer alleine mit ihm reden darüber.“ (1 cl.)
18. Der Vater schaute seinen Sohn nur an und sagte: (1 cl.)
19. „Er wird schon wissen / was er tut.“ (2 cl.)
20. Der Vater schaute weiter Fernseh, / die Mutter guckte wütend / und er war nur froh, / dass er sich hinlegen kann. (4 cl.)

**Analysis of errors: Errors (highlighted), EFS & EFC shaded (grey)**

1. Er war draußen, war feiern die ganze Nacht.
2. Als es dann langsam wieder hell wurde, / wollte er nach Hause gehen,
3. Da er aber kein Auto hatte, / ging er zu Fuß.
4. Er ging langsam die Straße entlang und bekam Blasen an den Füßen.
5. Es sind ein paar Stunden vergangen / und plötzlich kam ein Auto vorbei.
6. Der Fahrer kurbelte das Fenster runter und fragte, / ob er mitkommen möchte.
7. Er nickte mit den Kopf.
8. Der Fahrer sagte:
9. „Du kannst aber nur mit nach Mellau, / weiter fahre ich nicht.
10. Und mach dein Fenster auf, / es stinkt.“
11. Sie fuhren gemeinsam stillschweigend nach Mellau.
12. Als sie ankamen, / bedankte er sich bei dem Fahrer und ging Richtung nach Hause.
13. Er öffnete die Haustür und sah / wie seine Mutter auf ihn wartete.
14. Sie fing an zu schimpfen, / wie er sein ganzes Leben nicht mit trinken verbringen kann.
15. Sie sagte zu ihrem Mann:
16. „Sag doch auch mal was!
17. Ich kann nicht immer alleine mit ihm reden darüber.“
18. Der Vater schaute seinen Sohn nur an und sagte:
19. „Er wird schon wissen / was er tut.“
20. Der Vater schaute weiter Fernseh, / die Mutter guckte wütend / und er war nur froh, / dass er sich hinlegen kann.

words	Sentences (S)	Clauses (C)	Dependent clauses (DC)	Error free sentences (EFS)	error free clauses (EFC)
198	20	33	8	14	25
% EFS/S	% EFC/C	Clauses/Sentences (C/S)	Dependent clauses/clauses (DC/C)	<b>TTR= 117/ 198 = 59, 1%</b>	
70%	76%	1.65	0.24		

**Text 2: Alma & Tanja**

**Sentences, clauses (separated by /), dependent clauses (shaded)**

1. Das Lied handelt von einer unglücklichen Liebe. (1 cl.)

2. Der Mann erzählt von seiner Freundin, / die ihn verlassen hat. (2 cl.)
3. Er liebt sie immer noch / aber sie ist längst über ihn hinweg. (2 cl.)
4. Er liegt traurig und betrunken in seinem Bett und trinkt ein Glas nach dem anderen. (1 cl.)
5. Die Stunden vergehen, eine nach der anderen. (1 cl.)
6. Das Leben geht weiter, / nur sein ist stehen geblieben. (2 cl.)
7. Er will sie vergessen / und der einzige Weg ist der / dass er das Fenster aufmacht, / weil er hofft / dass der Gestank wie die Erinnerungen aus dem Zimmer weggehen. (5 cl.)
8. Eines Tages vielleicht, wird er sie vergessen / aber im Moment leidet er / und es füllt ihn aus. (3 cl.)
9. Jeder muss seinen, eigenen Weg gehen. (1 cl.)
10. Sie ging ihren, / er blieb stehen (2 cl.)

**Analysis of errors: Errors (highlighted), EFS & EFC shaded (grey)**

1. Das Lied handelt von einer unglücklichen Liebe.
2. Der Mann erzählt von seiner Freundin, / die ihn verlassen hat.
3. Er liebt sie immer noch / aber sie ist längst über ihn hinweg.
4. Er liegt traurig und betrunken in seinem Bett und trinkt ein Glas nach dem anderen.
5. Die Stunden vergehen, eine nach der anderen.
6. Das Leben geht weiter, / nur sein ist stehen geblieben.
7. Er will sie vergessen / und der einzige Weg ist der / dass er das Fenster aufmacht, / weil er hofft / dass der Gestank wie die Erinnerungen aus dem Zimmer weggehen.
8. Eines Tages vielleicht, wird er sie vergessen / aber im Moment leidet er / und es füllt ihn aus.
9. Jeder muss seinen, eigenen Weg gehen.
10. Sie ging ihren, / er blieb stehen

words	Sentences (S)	Clauses (C)	Dependent clauses (DC)	Error free sentences (EFS)	error free clauses (EFC)
117	10	20	7	8	18
% EFS/S	% EFC/C	Clauses/Sentences (C/S)	Dependent clauses/clauses (DC/C)	<b>TTR= 74/117= 63, 2 %</b>	
80%	90%	2	0.3		

**Text 3: Anela & Elmir**

**Sentences, clauses (separated by /), dependent clauses (shaded)**

1. Einen Samstag Abend liegt er im Bett. (1 cl.)

2. Er kann nicht schlafen und zählt die Stunden. (1 cl.)
3. In selber Zeit ist er betrunken und merkt / das etwas oder jemand in seinen Zimmer stinkt. (2 cl.)
4. Er steht auf und öffnet das Fenster. (1cl.)
5. (Es war) / Als ob er auf jemenden wartet aber acuh enteuscht ist. (1 cl.)
6. Er denkt über das Leben und sagt sich selber, / dass er nichts dafür machen kann. (2 cl.)
7. Während er durch das Fenster schaut / denkt er über alles nach und entschloss / das es so nicht weiter gehen kann. (3 cl.)
8. Am nächsten Morgen lebte er ein neues Leben. (1 cl.)

**Analysis of errors: Errors (highlighted), EFS & EFC shaded (grey)**

1. (An) Einen Samstag Abend liegt er im Bett.
2. Er kann nicht schlafen und zählt die Stunden.
3. In selber Zeit ist er betrunken und merkt / das etwas oder jemand in seinen Zimmer stinkt.
4. Er steht auf und öffnet das Fenster.
5. (Es war) / Als ob er auf jemenden wartet aber acuh enteuscht ist.
6. Er denkt über das Leben (nach) und sagt sich selber, / dass er nichts dafür machen kann.
7. Während er durch das Fenster schaut / denkt er über alles nach und entschloss / das es so nicht weiter gehen kann.
8. Am nächsten Morgen lebte er ein neues Leben.

words	Sentences (S)	Clauses (C)	Dependent clauses (DC)	Error free sentences (EFS)	error free clauses (EFC)
91	8	12	5	3	4
% EFS/S	% EFC/C	Clauses/Sentences (C/S)	Dependent clauses/clauses (DC/C)	<b>TTR = 62/91 = 68,1%</b>	
37.5%	33,3%	1.5	0.42		

**Text 4: Emina & Selma**

**Sentences, clauses (separated by /), dependent clauses (shaded)**

1. Am Morgen ist er aufgewacht und dachte darüber nach, / was am vorigen Tag passiert ist. (2 cl.)
2. Er befand sich in einer guten Beziehung / und auf einmal war nichts wie früher. (2 cl.)
3. Sie waren verabredet / und sie ist nicht gekommen. (2 cl.)
4. Er hat 2,3,4 Stunden gewartet, / aber sie ist nicht gekommen. (2 cl.)
5. Aus Kummer fing er an viel zu trinken. (1 cl.)

6. Wie er nach Hause kam, kann er sich nicht erinnern. (2 cl.)
7. Am Morgen, als er klaren Kopfes war, / merkte er / dass das Zimmer nach Alkohol stinkt. (3 cl.)
8. Er wollte nur ein bisschen frische Luft kriegen und öffnete das Fenster. (1 cl.)
9. Jetzt nachdem er mit klaren Kopf über die Geschenise nachgedacht hat, / wusste er / das sie nicht die einzige Frau auf dieser Welt ist. (3 cl.)

**Analysis of errors: Errors (highlighted), EFS & EFC shaded (grey)**

1. Am Morgen ist er aufgewacht und dachte darüber nach, / was am vorigen Tag passiert ist.
2. Er befand sich in einer guten Beziehung / und auf einmal war nichts wie früher.
3. Sie waren verabredet / und sie ist nicht gekommen.
4. Er hat 2,3,4 Stunden gewartet, / aber sie ist nicht gekommen.
5. Aus Kummer fing er an viel zu trinken.
6. Wie er nach Hause kam, kann er sich nicht erinnern.
7. Am Morgen, als er klaren Kopfes war, / merkte er / dass das Zimmer nach Alkohol stinkt.
8. Er wollte nur ein bisschen frische Luft kriegen und öffnete das Fenster.
9. Jetzt nachdem er mit klaren Kopf über die Geschenise nachgedacht hat, / wusste er / das sie nicht die einzige Frau auf dieser Welt ist.

words	Sentences (S)	Clauses (C)	Dependent clauses (DC)	Error free sentences (EFS)	error free clauses (EFC)
115	9	18	7	0	7
% EFS/S	% EFC/C	Clauses/ Sentences (C/S)	Dependent clauses/clauses (DC/C)	<b>TTR = 76/115 = 66,1%</b>	
0%	38,9%	2	0.39		

**Text 5: Jasmina, Sanel, Mirna**

**Sentences, clauses (separated by /), dependent clauses (shaded)**

1. Der Mann hat mit seiner Freundin schluss gemacht, / deshalb trinkt er die ganze Nacht Gläser Alkohol und zwar bis fünf sehs sieben Uhr am Morgen. (2 cl.)
2. Er war so betrunken, / dass er nicht mehr laufen konnte. (2 cl.)
3. Er sagte auch noch, / dass seine Mutter sich sicher Sorgen mach. (2 cl.)
4. Die Mutter sagte ihm, / dass er das Fenster aufmachen soll, / so dass der Gestank rausgeht. (3 cl.)
5. Er erinnert sich an seine Freundin und verflucht sie, / weil sie mit ihn Schluss gemacht hat. (2 cl.)
6. Das Alkohol hat ihm in dieser schrecklichen Zeit sehr viel geholfen, / als er viel gelitten hatte /

und deshalb liebt er das Alkohol und trinkt immer mehr und mehr. (3 cl.)

7. Er ist jetzt ein Alkoholiker. (1 cl.)
8. Seine Freundin ist jetzt verheiratet und hat sechs Kinder, / während er nur eine Liebe hat / und dass ist das Alkohol. (3 cl.)
9. Er ist jetzt ein trockener Alkoholiker und ist halb verrückt. (1 cl.)

**Analysis of errors: Errors (highlighted), EFS & EFC shaded (grey)**

1. Der Mann hat mit seiner Freundin schluss gemacht, / deshalb trinkt er die ganze Nacht Gläser Alkohol und zwar bis fünf sechs sieben Uhr am Morgen.
2. Er war so betrunken, / dass er nicht mehr laufen konnte.
3. Er sagte auch noch, / dass seine Mutter sich sicher Sorgen mach.
4. Die Mutter sagte ihm, / dass er das Fenster aufmachen soll, / so dass der Gestank rausgeht.
5. Er erinnert sich an seine Freundin und verflucht sie, / weil sie mit ihn Schluss gemacht hat.
6. Das Alkohol hat ihm in dieser schrecklichen Zeit sehr viel geholfen, / als er viel gelitten hatte / und deshalb liebt er das Alkohol und trinkt immer mehr und mehr.
7. Er ist jetzt ein Alkoholiker.
8. Seine Freundin ist jetzt verheiratet und hat sechs Kinder, / während er nur eine Liebe hat / und dass ist das Alkohol.
9. Er ist jetzt ein trockener Alkoholiker und ist halb verrückt.

words	Sentences (S)	Clauses (C)	Dependent clauses (DC)	Error free sentences (EFS)	error free clauses (EFC)
140	9	19	9	4	9
% EFS/S	% EFC/C	Clauses/ Sentences (C/S)	Dependent clauses/clauses (DC/C)	<b>TTR = 79/140 = 56,4%</b>	

**C.1.2. Die CAF-Messungen der Posttest-Texte**

**Text 1: Sabina & Jasmina**

**Sentences, clauses (separated by /), dependent clauses (shaded)**

1. Der kleine Buarli kam jeden Sonntag nicht freiwillig zu seiner Oma, / weil sie so toll kocht (Sarkasmus pur). (2 cl.)
2. Er steht panisch vor der Tür, / als ob es eine Folterkammer wäre. (2 cl.)
3. Er weiß, / dass es kein Zurück gibt. (2 cl.)
4. In seinem Kopf erschien sofort das Lied "I'm a Barbie-Girl", um sich etwas zu beruhigen. (1 cl.)
5. Am Tisch aß er, und aß und aß. (1 cl.)
6. Schließlich musste er sich übergeben. (1 cl.)

7. Das hieß für die Oma nur eins: Nachschlag! (1 cl.)
8. Es ist wieder Platz im Magen da! (1 cl.)
9. Nach langem Foltern konnte er endlich gehen. (1 cl.)
10. Die Oma sagte zu ihm: (1 cl.)
11. "Den Rest frier ich dir für das nächste Mal ein. (1 cl.)
12. Aber wenn du möchtest, / kannst du ja es auch mitnehmen." (2 cl.)
13. Buarli schrie: (1 cl.)
14. "Nein. Oma, du wirst mich noch töten mit deinem "Plastikessen." (1 cl.)

**Analysis of errors: Errors (highlighted), EFS & EFC shaded (grey)**

1. Der kleine Buarli kam jeden Sonntag nicht freiwillig zu seiner Oma, / weil sie so toll kocht (Sarkasmus pur).
2. Er steht panisch vor der Tür, / als ob es eine Folterkammer wäre.
3. Er weiß, / dass es kein Zurück gibt.
4. In seinem Kopf erschien sofort das Lied "I'm a Barbie-Girl", um sich etwas zu beruhigen.
5. Am Tisch aß er, und aß und aß.
6. Schließlich musste er sich übergeben.
7. Das hieß für die Oma nur eins: Nachschlag!
8. Es ist wieder Platz im Magen da!
9. Nach langem Foltern konnte er endlich gehen.
10. Die Oma sagte zu ihm:
11. "Den Rest frier ich dir für das nächste Mal ein.
12. Aber wenn du möchtest, / kannst du ja es auch mitnehmen."
13. Buarli schrie:
14. "Nein. Oma, du wirst mich noch töten mit deinem "Plastikessen."

words	Sentences (S)	Clauses (C)	Dependent clauses (DC)	Error free sentences (EFS)	error free clauses (EFC)
126	14	18	4	11	14
% EFS/S	% EFC/C	Clauses/Sentences (C/S)	Dependent clauses/clauses (DC/C)	<b>TTR = 101/126 = 80,2%</b>	
78,6%	77,8%	1.29	0.22		

**Text 2: Tanja & Alma: Essen bei Oma**

**Sentences, clauses (separated by /), dependent clauses (shaded)**

1. Es ist wieder Sonntag, wie jeder andere. (1 cl.)
2. Max besucht sonntags seine Oma. (1 cl.)

3. Seine Oma kocht sehr schlecht, / und das weiß jederm / aber Max geht trotzdem zu ihr. (3 cl.)
4. Am Samstag abend war Max mit seinen Freunden aus, / es war ein sehr langer Abend für ihn. (2 cl.)
5. Während er so mit ihnen am Tisch saß, / wurde ihm klar, / dass er nur bei seiner Oma glücklich ist: (3 cl.)
6. Obwohl er vor sich gutes uns leckeres Essen hatte, / dachte er nur an das schlechte Essen von seiner Oma, / weil sie das mit viel Liebe vorbereitet. (3 cl.)
7. Es zählt nur / von wem du etwas hast, und nicht / was du hast, / Hauptsache es ist mit Liebe zubereitet. (4 cl.)

**Analysis of errors: Errors (highlighted), EFS & EFC shaded (grey)**

1. Es ist wieder Sonntag, wie jeder andere.
2. Max besucht sonntags seine Oma.
3. Seine Oma kocht sehr schlecht, / und das weiß jederm / aber Max geht trotzdem zu ihr.
4. Am Samstag abend war Max mit seinen Freunden aus, / es war ein sehr langer Abend für ihn.
5. Während er so mit ihnen am Tisch saß, / wurde ihm klar, / dass er nur bei seiner Oma glücklich ist:
6. Obwohl er vor sich gutes uns leckeres Essen hatte, / dachte er nur an das schlechte Essen von seiner Oma, / weil sie das mit viel Liebe vorbereitet.
7. Es zählt nur / von wem du etwas hast, und nicht / was du hast, / Hauptsache es ist mit Liebe zubereitet.

words	Sentences (S)	Clauses (C)	Dependent clauses (DC)	Error free sentences (EFS)	error free clauses (EFC)
111	7	17	7	5	15
% EFS/S	% EFC/C	Clauses/Sentences (C/S)	Dependent clauses/clauses (DC/C)	<b>TTR = 74/111= 66,7%</b>	
71,4%	88,2%	2.43	0.41		

**Text 3: Elmir & Anela: Essen bei Oma**

**Sentences, clauses (separated by /), dependent clauses (shaded)**

1. Jeden Sonntag geht der Enkel zu seiner Oma. (1 cl.)
2. Er liebt sie sehr, / er liebt die Zeit mit ihr zu verbringen. (2 cl.)
3. Aber eines (liebt er) nicht, dass Essen. (1 cl.)
4. Immer hat die Oma etwas zu Essen vorbereitet um (es) ihren Enkel zu geben. (1 cl.)
5. Es isst es nur aus Liebe zu seiner Oma, / sonst würde es das sofort weckschmeißen. (2 cl.)
6. Und wenn er fertig ist, / denkt die Oma / das er noch ein Nachschlag möchte. (3 cl.)
7. So isst der Enkel / bis er voll ist. (2 cl.)

8. Er versucht ihr zu erklären / das er sat ist / aber das geht bei der Oma nicht. (3 cl.)
9. Wenn er bei ihr nicht Essen müsse / wurde er öffter zu ihr kommen. (2 cl.)

**Analysis of errors: Errors (highlighted), EFS & EFC shaded (grey)**

1. Jeden Sonntag geht der Enkel zu seiner Oma.
2. Er liebt sie sehr, / er liebt die Zeit mit ihr zu verbringen.
3. Aber eines (liebt er) nicht, dass Essen.
4. Immer hat die Oma etwas zu Essen vorbereitet um (es) ihren Enkel zu geben.
5. Es isst es nur aus Liebe zu seiner Oma, / sonst würde es das sofort weckschmeißen.
6. Und wenn er fertig ist, / denkt die Oma / das er noch ein(en) Nachschlag möchte.
7. So isst der Enkel / bis er voll ist.
8. Er versucht ihr zu erklären / das er sat ist / aber das geht bei der Oma nicht.
9. Wenn er bei ihr nicht Essen müsse / wurde er öffter zu ihr kommen.

words	Sentences (S)	Clauses (C)	Dependent clauses (DC)	Error free sentences (EFS)	error free clauses (EFC)
107	9	17	8	2	8
% EFS/S	% EFC/C	Clauses/ Sentences (C/S)	Dependent clauses/clauses (DC/C)	<b>TTR = 59/107 = 55,1%</b>	
22,2%	47,1%	1.9	0.47		

**Text 4: Emina & Selma: Essen bei Oma**

**Sentences, clauses (separated by /), dependent clauses (shaded)**

1. Jeden Sonntag müssen wir unsere Oma besuchen. (1 cl.)
2. Sie lad und ein um bei ihr zu essen. (1 cl.)
3. Da unsere Oma alt ist / tuhen wir ihr den Gefallen und kommen zum Mittagessen. (2 cl.)
4. Oma kocht immer sehr viel und schlecht, / aber keiner sagt ihr es. (2 cl.)
5. Wie jede Oma, so auch diese, zwingt uns viel zu essen. (1 cl.)
6. Wir können nicht sagen, / dass wir es nicht essen oder kein Hunger haben. (2 cl.)
7. Bei Oma müssen wir essen! (1 cl.)
8. Oma kocht wirklich mit viel Liebe, / aber wir sind nicht dran gewöhnz, solche Sachen zu essen, / da sie immer altmödische Sachen kocht. ( 3 cl.)
9. Und nach jedem Sonnta Mittagessen bleibt was übrig / und das friert Oma ein. (2 cl.)

**Analysis of errors: Errors (highlighted), EFS & EFC shaded (grey)**

1. Jeden Sonntag müssen wir unsere Oma besuchen.

2. Sie lad **und** ein um bei ihr zu essen.
3. Da unsere Oma alt ist / tuhen wir ihr den Gefallen und kommen zum Mittagessen.
4. Oma kocht immer sehr viel und schlecht, / aber keiner sagt ihr es.
5. Wie jede Oma, so auch diese, zwingt (**sie**) uns viel zu essen.
6. Wir können nicht sagen, / dass wir es nicht essen oder kein(en) Hunger haben.
7. Bei Oma müssen wir essen!
8. Oma kocht wirklich mit viel Liebe, / aber wir sind nicht dran **gewähnz**, solche Sachen zu essen, / da sie immer altmödische Sachen kocht.
9. Und nach jedem Sonnta Mittagessen bleibt was übrig / und das friert Oma ein.

words	Sentences (S)	Clauses (C)	Dependent clauses (DC)	Error free sentences (EFS)	error free clauses (EFC)
109	9	15	5	5	11
% EFS/S	% EFC/C	Clauses/ Sentences (C/S)	Dependent clauses/clauses (DC/C)	<b>TTR = 61/109 = 56%</b>	
55,6%	73,3%	1.67	0.33		

### Text 5: Sanel & Lajla: Essen bei Oma

#### Sentences, clauses (separated by /), dependent clauses (shaded)

1. Ein junger Mann geht jeden Sonntag zur seiner Oma zu Mittagessen, (1 cl.)
2. **Obwohl sie nicht gut kochen kann,** / geht er zur ihr. (2 cl.)
3. Sie wohnt alleine / und er ist ihr einziger Enkelkind. (2 cl.)
4. Sie nennte ihn "Buarli". (1 cl.)
5. Seine Oma liebte es für ihn zu kochen, / **aber sie kochte schlecht.** (2 cl.)
6. **Obwohl ihr Essen wie Plastik schmeckt,** / aß er alles immer auf. (2 cl.)
7. Er machte das alles nur / **weil er sie liebte,** / **und weil er sie nicht traurig machen wollt.** (3 cl.)
8. **Weil sie viel zu viel kochte,** / blieben viele Reste übrig, / und das frierte sie ein, / und wärmte das am nächsten Sonntag auf. (4 cl.)
9. Wegen seine große Liebe für sie, hatt er nie ein Mittagessen bei ihr verpast. (1 cl.)
10. Und auch heute kommt er jeden Sonntag zur seine Oma. (1 cl.)

#### Analysis of errors: Errors (highlighted), EFS & EFC shaded (grey)

1. Ein junger Mann **geht** jeden Sonntag zur seiner Oma zu **(m)** Mittagessen,
2. Obwohl sie nicht gut kochen **kann,** / **geht** er zur ihr.
3. Sie wohnt**(e)** alleine / und er **ist** ihr einziger  Enkelkind.
4. Sie **nennte** ihn "Buarli".

5. Seine Oma liebte es für ihn zu kochen, / aber sie kochte schlecht.
6. Obwohl ihr Essen wie Plastik schmeckt(e), / aß er alles immer auf.
7. Er machte das alles nur / weil er sie liebte, / und weil er sie nicht traurig machen wollt(e).
8. Weil sie viel zu viel kochte, / blieben viele Reste übrig, / und das frierte sie ein, / und wärmte das am nächsten Sonntag auf.
9. Wegen seine(r) große(n) Liebe für sie, hatt er nie ein Mittagessen bei ihr verpast.
10. Und auch heute kommt er jeden Sonntag zur seine(r) Oma.

words	Sentences (S)	Clauses (C)	Dependent clauses (DC)	Error free sentences (EFS)	error free clauses (EFC)
123	10	19	6	1	6
% EFS/S	% EFC/C	Clauses/ Sentences (C/S)	Dependent clauses/clauses (DC/C)	<b>TTR = 73/123 = 59.3%</b>	
0.1	0.32	1.9	0.32		

## C.2. Das analytische Raster

### C.2.1. Die Gestaltung des analytischen Rasters

#### C.2.1.1. Bewertungskatalog für das B2-Zertifikat des Goethe-Instituts<sup>17</sup>

<b>KRITERIUM I</b>	<b>3 Punkte</b>	<b>2,5 Punkte</b>	<b>2 Punkte</b>	<b>1 Punkt</b>	<b>0 Punkte</b>
<b>Inhaltliche Vollständigkeit</b>					
Inhaltspunkte schlüssig und angemessen dargestellt	Alle Inhaltspunkte	Drei Inhaltspunkte	Zwei Inhaltspunkte	Inhaltspunkte sind nur ansatzweise behandelt, an mehreren Stellen unklar	Thema verfehlt
<b>KRITERIUM II</b>	<b>4 Punkte</b>	<b>3 Punkte</b>	<b>2 Punkte</b>	<b>1 Punkte</b>	<b>0 Punkte</b>
<b>Textaufbau+Kohärenz</b>					
· Gliederung des Textes · Konnektoren, Kohärenz	Liest sich sehr flüssig	Liest sich noch flüssig	Stellenweise guter Aufbau, an einigen Stellen sprunghaft	Aneinanderreihung von Sätzen ohne erkennbare Gliederung	durchgängig unlogischer Text
<b>KRITERIUM III</b>	<b>4 Punkte</b>	<b>3 Punkte</b>	<b>2 Punkte</b>	<b>1 Punkt</b>	<b>0 Punkte</b>
<b>Ausdrucksfähigkeit</b>					
· Wortschatzspektrum · Wortschatzbeherrschung	Sehr gut und angemessen	Gut und angemessen	Stellenweise gut und angemessen	In ganzen Passagen nicht angemessen	In großen Teilen völlig unverständlich
<b>KRITERIUM IV</b>	<b>4 Punkte</b>	<b>3 Punkte</b>	<b>2 Punkte</b>	<b>1 Punkt</b>	<b>0 Punkte</b>
<b>Korrektheit</b>					
· Morphologie · Syntax · Orthografie, Interpunktion	kaum feststellbare Fehler	Einige deutliche Fehler, die das Verständnis aber nicht beeinträchtigen	Einige Fehler, die den Leseprozess stellenweise behindern	Unzählige Fehler, die das Verständnis erheblich stören	Unzählige Fehler, die das Verständnis unmöglich machen

<sup>17</sup> Chita, A. (2008: 114).

## C.2.2. Bewertungskatalog für das A2-Zertifikat des Österreichischen Sprachdiploms ÖSD<sup>18</sup>

Schreiben			
<b>Textlänge (TL):</b>			
ausreichend:	40 Wörter und mehr	kein Punkteabzug:	0 Punkte
Unterlänge:	39–36 Wörter	Punkteabzug:	-1 Punkt
	35–31 Wörter		-2 Punkte
	30–26 Wörter		-3 Punkte
nicht ausreichend:	weniger als 26 Wörter		n. b.*
			<b>erreichte Punkte:</b> <input type="text"/>
<b>Aufgabe (A):</b>			
Aufgabe inhaltlich mehr als ausreichend erfüllt; die 4 Fragen im Umfang ausreichend beantwortet, mit zusätzlicher eigenständiger Mehrleistung			<input type="text" value="+1"/>
Aufgabe inhaltlich voll (ohne relevante Auslassungen) erfüllt/alle Fragen im Umfang ausreichend beantwortet			<input type="text" value="0"/>
Aufgabe inhaltlich zum großen Teil erfüllt/z. B. 3 Fragen im Umfang ausreichend, 1 Frage kurz bzw. nicht beantwortet			<input type="text" value="-1"/>
Aufgabe inhaltlich teilweise erfüllt/z. B. 2 Fragen im Umfang ausreichend, 2 Fragen zu kurz (nur zitiert) bzw. nicht beantwortet			<input type="text" value="-2"/>
weniger als 50 % der Vorgaben berücksichtigt oder Vorgaben größtenteils nur zitierend übernommen → Schreiben insgesamt: 0 Punkte			<input type="text" value="n. b.*"/>
			<b>erreichte Punkte:</b> <input type="text"/>
<b>Kommunikative Angemessenheit/Textsorte (K):</b>			
<b>Anforderungen GER/Profile deutsch:</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>Kann kurze persönliche Texte, die Sozialkontakten dienen und sich in einfacher Form auf Ereignisse und Wünsche beziehen, verstehen und mit einfachen sprachlichen Mitteln darauf reagieren.</li> </ul>			
<b>Spezifische Anforderungen für diese Aufgabe:</b> Anwenden von Formalia (Anrede, Grußformel), Situations- und Adressatenbezug; Bezug auf den Impulstext (E-Mail von Freundin/Freund), Register, Ton			
trifft voll zu	<input type="text" value="2"/>	trifft teilweise zu	<input type="text" value="1"/>
		trifft kaum/nicht zu	<input type="text" value="0"/>
			<b>erreichte Punkte:</b> <input type="text"/>
<b>Textaufbau/Textkohärenz (T):</b>			
<b>Anforderungen GER/Profile deutsch:</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>Kann einfache Sätze schreiben und diese mit einfachen Konnektoren wie z. B. „und“, „aber“ oder „weil“ verbinden.</li> </ul>			
<b>Spezifische Anforderungen für diese Aufgabe:</b> Text kohärent, logisch-stringent aufgebaut; Verwendung unterschiedlicher Satzanfänge/-strukturen/-verknüpfungen			
trifft voll zu	<input type="text" value="2"/>	trifft teilweise zu	<input type="text" value="1"/>
		trifft kaum/nicht zu	<input type="text" value="0"/>
			<b>erreichte Punkte:</b> <input type="text"/>
<b>Lexik (L):</b>			
<b>Anforderungen GER/Profile deutsch:</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>Kann über vertraute Themen und persönliche Interessensgebiete mit einem begrenzten Repertoire an Wörtern und Strukturen einfache schriftliche Mitteilungen machen.</li> <li>Kann mit einfachen Ausdrücken und kurzen Sätzen über alltägliche Aspekte der eigenen Lebensumgebung (z. B. Leute, Orte und Plätze, Arbeits- oder Studierfahrungen) einigermaßen korrekt schreiben.</li> <li>Kann Elemente von gelernten Ausdrücken und Wendungen neu kombinieren und damit seine/ihre Ausdrucksmöglichkeiten erweitern.</li> </ul>			
<b>Spezifische Anforderungen für diese Aufgabe:</b> Wortwahl passend und verständlich			
trifft voll zu	<input type="text" value="5"/>	trifft in hohem Maße zu	<input type="text" value="4-3"/>
		trifft teilweise zu	<input type="text" value="2-1"/>
		trifft kaum/nicht zu	<input type="text" value="0"/>
			<b>erreichte Punkte:</b> <input type="text"/>
<b>Formale Richtigkeit (F<sub>a</sub> (Morphologie), F<sub>s</sub> (Syntax), F<sub>o</sub> (Orthografie, Interpunktion)):</b>			
<b>Anforderungen GER/Profile deutsch:</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>Kann mit einfachen Ausdrücken und kurzen Sätzen über alltägliche Aspekte der eigenen Lebensumgebung einigermaßen korrekt schreiben.</li> <li>Kann in Texten einfache Strukturen verwenden, wobei er/sie elementare Fehler macht, aber dennoch wird in der Regel klar, was er/sie ausdrücken möchte.</li> <li>Kann einige wichtige orthografische Regeln einigermaßen korrekt anwenden (z. B. Groß-/Kleinschreibung).</li> </ul>			
trifft voll zu	<input type="text" value="5"/>	trifft in hohem Maße zu	<input type="text" value="4-3"/>
		trifft teilweise zu	<input type="text" value="2-1"/>
		trifft kaum/nicht zu	<input type="text" value="0"/>
			<b>erreichte Punkte:</b> <input type="text"/>
			<b>Gesamtpunkte Schreiben:</b> <input type="text"/>
			(max. 15 P. / min. 3 P.) <input type="text" value="15-0"/>

\* n. b. = gesamte Aufgabe nicht bestanden (unabhängig von errechneter Summe) = 0 Punkte  
keine Minuspunkte bei **Gesamtpunkte Schreiben**, d. h. schlechtestmögliches Ergebnis = 0 Punkte

<sup>18</sup> Verfügbar unter [http://olga.pixelpoint.at/media/PPM\\_3DAK\\_osd/~M2/1516.3dak.pdf](http://olga.pixelpoint.at/media/PPM_3DAK_osd/~M2/1516.3dak.pdf) (16.08.2018).

### C.2.3. Das eingesetzte analytische Raster

<b>KRITERIUM I</b> Inhaltliche Vollständigkeit	3 Punkte	2,5 Punkte	2 Punkte,	1 Punkt	0 Punkte
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es gibt eine Überschrift</li> <li>- die Erzählung einer/ mehrerer Person(en) wird geschildert</li> <li>- Bezug zum Hörtext, jedoch nicht explizit</li> <li>- Es gibt ein klares Ende (Moral, Ausblick, ...)</li> </ul>	Eine vollständige Erzählung wurde verfasst, ein Bezug zum Hörtext, Überschrift und Textende sind vorhanden	Eine fast vollständige Erzählung wurde verfasst, nur eine Überschrift ODER ein Ende fehlt	Überschrift und Ende der Erzählung fehlen ODER die Erzählung ist vollständig, nur ein Bezug zum Hörtext fehlt / wird explizit genannt	Es gibt kaum Hinweise, dass sich die Erzählung an den Hörtext anlehnt Die Erzählung wirkt unvollständig	Thema verfehlt
<b>KRITERIUM II</b> Kohärenz & Textaufbau	4 Punkte	3 Punkte	2 Punkte	1 Punkt	0 Punkte
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gliederung des Textes</li> <li>- Konnektoren, Kohärenz</li> </ul>	Liest sich sehr flüssig	Liest sich noch flüssig	Stellenweise guter Aufbau, an einigen Stellen wenig kohärent	Aneinanderreihung von Sätzen ohne erkennbare Gliederung	durchgängig unlogischer Text
<b>KRITERIUM III</b> Ausdrucksfähigkeit	4 Punkte	3 Punkte	2 Punkte	1 Punkt	0 Punkte
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wortschatzspektrum</li> <li>- Wortschatzbeherrschung</li> </ul>	Sehr gut und angemessen	Gut und angemessen	Stellenweise gut und angemessen	In ganzen Passagen nicht angemessen	In großen Teilen völlig unverständlich
<b>KRITERIUM IV</b> Korrektheit	4 Punkte	3 Punkte	2 Punkte	1 Punkt	0 Punkte
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Morphologie</li> <li>- Syntax</li> <li>- Orthografie, Interpunktion</li> </ul>	kaum feststellbare Fehler	Einige deutliche Fehler, die das Verständnis aber nicht beeinträchtigen	Einige Fehler, die den Leseprozess stellenweise behindern	Unzählige Fehler, die das Verständnis erheblich stören	Unzählige Fehler, die das Verständnis unmöglich machen
<b>KRITERIUM V</b> Textumfang	0 Punkte	-1 Punkt	-2 Punkte	- 3 Punkte	n.b.
Textlänge	Mehr als 95 Wörter	Weniger als 95 Wörter	Weniger als 90 Wörter	Weniger als 85 Wörter	Weniger als 80 Wörter

## C.2.2. Die Bewertungen der Prä- und Posttest-Texte durch die Forschende

### C.2.2.1. Die Prätest-Texte

<b>Text von Sabina &amp; Lajla</b>		
Vo Mello bis ge Schoppornou		
<p>Er war draußen, war feiern die ganze Nacht. Als es dann langsam wieder hell wurde, wollte er nach Hause gehen, Da er aber kein Auto hatte, ging er zu Fuß. Er ging langsam die Straße entlang und bekam Blasen an den Füßen. Es <b>sind</b> ein paar Stunden vergangen <b>und</b> plötzlich <b>kam</b> ein Auto vorbei. Der Fahrer kurbelte das Fenster <b>runter</b> und fragte, ob er mitkommen möchte. Er nickte mit den Kopf. Der Fahrer sagte: „Du kannst aber nur mit nach Mellau, weiter fahre ich nicht. Und mach <b>dein</b> Fenster auf, es stinkt.“ Sie fuhren gemeinsam stillschweigend nach Mellau. Als sie ankamen, bedankte er sich bei dem Fahrer und ging <b>Richtung</b> nach Hause. Er öffnete die Haustür und sah wie seine Mutter auf ihn wartete. Sie fing an zu schimpfen, <b>wie</b> er sein ganzes Leben nicht mit <b>trinken</b> verbringen kann. Sie sagte zu ihrem Mann: „Sag doch auch mal was! Ich kann nicht immer alleine mit ihm reden <b>darüber</b>.“ Der Vater schaute seinen Sohn nur an und sagte: „Er wird schon wissen <b>was</b> er tut.“</p> <p>Der Vater schaute weiter Fernseh <b>n</b>, die Mutter <b>guckte</b> wütend und er war nur froh, dass er sich hinlegen <b>kann</b>.</p>	<p>F<sub>0</sub> F<sub>G</sub>, T, F<sub>0</sub>, L F<sub>-&gt;</sub>, L F<sub>G</sub> F<sub>0</sub></p> <p>L L, F<sub>0</sub></p> <p>F<sub>-&gt;</sub>, F<sub>0</sub></p> <p>F<sub>0</sub>, L F<sub>G</sub></p>	
<b>Insgesamt 12 Punkte</b>		

<b>KRITERIUM I</b> Inhaltliche Vollständigkeit	3 Punkte	2,5 Punkte	2 Punkte	1 Punkt	0 Punkte
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es gibt eine Überschrift</li> <li>- die Erzählung einer/mehrerer Person(en) wird geschildert</li> <li>- Bezug zum Hörtext, jedoch nicht explizit</li> <li>- Es gibt ein klares Ende (Moral, Ausblick,...)</li> </ul>	<b>Eine vollständige Erzählung wurde verfasst, ein Bezug zum Hörtext ist vorhanden, Überschrift und Textende sind vorhanden</b>	Eine fast vollständige Erzählung wurde verfasst, nur eine Überschrift oder ein Ende fehlen	Überschrift und Ende der Erzählung fehlen ODER die Erzählung ist vollständig, nur ein Bezug zum Hörtext fehlt/ wird explizit genannt	Es gibt kaum Hinweise, dass sich die Erzählung an den Hörtext anlehnt. Die Erzählung wirkt unvollständig.	Thema verfehlt
<b>KRITERIUM II</b> Kohärenz & Textaufbau	4 Punkte	3 Punkte	2 Punkte	1 Punkt	0 Punkte
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gliederung des Textes</li> <li>- Konnektoren, Kohärenz</li> </ul>	Liest sich sehr flüssig	<b>Liest sich noch flüssig</b>	Stellenweise guter Aufbau, an einigen Stellen wenig kohärent	Aneinanderreihung von Sätzen ohne erkennbare Gliederung	durchgängig unlogischer Text
<b>KRITERIUM III</b> Ausdrucksfähigkeit	4 Punkte	3 Punkte	2 Punkte	1 Punkt	0 Punkte
- Wortschatzspektrum	Sehr gut und	<b>Gut und</b>	Stellenweise gut	In ganzen Passagen nicht	In großen Teilen völlig

- Wortschatz-beherrschung	angemessen	<b>angemessen</b>	und angemessen	angemessen	unverständlich
<b>KRITERIUM IV</b> Korrektheit	4 Punkte	3 Punkte	2 Punkte	1 Punkt	0 Punkte
- Morphologie - Syntax - Orthografie, Interpunktion	kaum feststellbare Fehler	<b>Einige deutliche Fehler, die das Verständnis aber nicht beeinträchtigen</b>  <b>Tempus, Syntax</b>	Einige Fehler, die den Leseprozess stellenweise behindern	Unzählige Fehler, die das Verständnis erheblich stören	Unzählige Fehler, die das Verständnis unmöglich machen
<b>KRITERIUM V</b> Textumfang	0 Punkte	-1 Punkt	-2 Punkte	- 3 Punkte	n.b.
Textlänge	<b>Mehr als 95 Wörter</b>	Weniger als 95 Wörter	Weniger als 90 Wörter	Weniger als 85 Wörter	Weniger als 80 Wörter

<b>Text von Alma &amp; Tanja</b>	
<p>Das <b>Lied</b> handelt von einer unglücklichen Liebe. Der Mann erzählt von seiner Freundin, die ihn verlassen hat. Er liebt sie immer noch_ aber sie ist längst über ihn hinweg. Er liegt traurig und betrunken in seinem Bett und trinkt ein Glas nach dem anderen.</p> <p>Die Stunden vergehen, eine nach der anderen. Das Leben geht weiter, nur sein_ ist stehen geblieben. Er will sie vergessen und der einzige Weg ist der_ dass er das Fenster aufmacht, weil er hofft_ dass der Gestank wie <b>die Erinnerungen</b> aus dem Zimmer weggehen. Eines Tages <b>vielleicht</b>, wird er sie vergessen_ aber im Moment leidet er und es <b>füllt</b> ihn <b>aus</b>. Jeder muss seinen, eigenen Weg gehen. Sie ging ihren, er blieb stehen.</p>	<p>A F<sub>o</sub></p> <p>F<sub>G</sub> F<sub>o</sub></p> <p>F<sub>o</sub>, T F<sub>-&gt;</sub>, F<sub>o</sub>, F<sub>o</sub>, L F<sub>o</sub></p>
<b>Insgesamt 12 Punkte</b>	

<b>KRITERIUM I</b> Inhaltliche Vollständigkeit	3 Punkte	2,5 Punkte	2 Punkte	1 Punkt	0 Punkte
- Es gibt eine Überschrift - die Erzählung einer/mehrerer Person(en) wird geschildert - Bezug zum Hörtext, jedoch nicht explizit - Es gibt ein klares Ende (Moral, Ausblick,...)	Eine vollständige Erzählung wurde verfasst, ein Bezug zum Hörtext ist vorhanden, Überschrift und Textende sind vorhanden	Eine fast vollständige Erzählung wurde verfasst, nur eine Überschrift oder ein Ende fehlen	<b>Überschrift und Ende der Erzählung fehlen</b>  <b>ODER</b> <b>die Erzählung ist vollständig, nur ein Bezug zum Hörtext fehlt/ wird explizit genannt</b>	Es gibt kaum Hinweise, dass sich die Erzählung an den Hörtext anlehnt.  Die Erzählung wirkt unvollständig.	Thema verfehlt
<b>KRITERIUM II</b> Kohärenz & Textaufbau	4 Punkte	3 Punkte	2 Punkte	1 Punkt	0 Punkte
- Gliederung des Textes	Liest sich sehr flüssig	<b>Liest sich noch flüssig</b>	Stellenweise guter Aufbau, an	Aneinanderreihung von	durchgängig unlogischer Text

- Konnektoren, <b>Kohärenz</b>			einigen Stellen wenig kohärent	Sätzen ohne erkennbare Gliederung	
<b>KRITERIUM III</b> Ausdrucksfähigkeit	4 Punkte	3 Punkte	2 Punkte	1 Punkt	0 Punkte
- Wortschatzspektrum - Wortschatzbeherrschung	Sehr gut und angemessen	<b>Gut und angemessen</b>	Stellenweise gut und angemessen	In ganzen Passagen nicht angemessen	In großen Teilen völlig unverständlich
<b>KRITERIUM IV</b> Korrektheit	4 Punkte	3 Punkte	2 Punkte	1 Punkt	0 Punkte
- Morphologie - Syntax - Orthografie, Interpunktion	<b>kaum feststellbare Fehler</b>	Einige deutliche Fehler, die das Verständnis aber nicht beeinträchtigen	Einige Fehler, die den Leseprozess stellenweise behindern	Unzählige Fehler, die das Verständnis erheblich stören	Unzählige Fehler, die das Verständnis unmöglich machen
<b>KRITERIUM V</b> Textumfang	0 Punkte	-1 Punkt	-2 Punkte	- 3 Punkte	n.b.
Textlänge	<b>Mehr als 95 Wörter</b>	Weniger als 95 Wörter	Weniger als 90 Wörter	Weniger als 85 Wörter	Weniger als 80 Wörter

<b>Text von Anela &amp; Elmir</b>		
<p>Einen Samstag <b>A</b>abend_ liegt er im Bett. Er kann nicht schlafen und zählt die Stunden. <b>I</b>n_ selb<b>e</b>r Zeit ist er betrunken und merkt <b>d</b>as etwas oder jemand in seinen Zimmer stinkt.</p> <p>Er steht auf und öffnet das Fenster. <b>A</b>ls ob er auf jem<b>e</b>nden wartet aber <b>a</b>cu<b>h</b> ent<b>e</b>usch<b>t</b> ist. Er denkt über das Leben _ und sagt sich selber, dass er nichts <b>d</b>af<b>ü</b>r machen kann. Während er durch das Fenster schaut_ denkt er über alles nach und <b>e</b>ntsch<b>l</b>oss_ <b>d</b>as es so nicht weiter gehen kann. Am nächsten Morgen <b>l</b>eb<b>t</b>e er ein neues Leben.</p>	<p>F<sub>G</sub>, F<sub>o</sub>, F<sub>o</sub>, F<sub>G</sub> L, F<sub>G</sub>, F<sub>G</sub>, F<sub>o</sub>, L</p> <p>T, F<sub>o</sub>, F<sub>o</sub>, F<sub>o</sub> F<sub>G</sub>, L, F<sub>o</sub>, L, F<sub>G</sub>, F<sub>o</sub>, W F<sub>G</sub></p>	
<b>Insgesamt 8.5 Punkte</b>		

<b>KRITERIUM I</b> Inhaltliche Vollständigkeit	3 Punkte	2,5 Punkte	2 Punkte	1 Punkt	0 Punkte
- Es gibt eine Überschrift - die Erzählung einer/mehrerer Person(en) wird geschildert - Bezug zum Hörtext, jedoch nicht explizit - Es gibt ein klares Ende (Moral, Ausblick,...)	Eine vollständige Erzählung wurde verfasst, ein Bezug zum Hörtext ist vorhanden, Überschrift und Textende sind vorhanden	<b>Eine fast vollständige Erzählung wurde verfasst, nur eine Überschrift oder ein Ende fehlen</b>	Überschrift und Ende der Erzählung fehlen ODER die Erzählung ist vollständig, nur ein Bezug zum Hörtext fehlt/ wird explizit genannt	Es gibt kaum Hinweise, dass sich die Erzählung an den Hörtext anlehnt. Die Erzählung wirkt unvollständig.	Thema verfehlt

<b>KRITERIUM II</b> Kohärenz & Textaufbau	4 Punkte	3 Punkte	2 Punkte	1 Punkt	0 Punkte
- Gliederung des Textes - Konnektoren, Kohärenz	Liest sich sehr flüssig	<b>Liest sich noch flüssig</b>	Stellenweise guter Aufbau, an einigen Stellen wenig kohärent	Aneinanderreihung von Sätzen ohne erkennbare Gliederung	durchgängig unlogischer Text
<b>KRITERIUM III</b> Ausdrucksfähigkeit	4 Punkte	3 Punkte	2 Punkte	1 Punkt	0 Punkte
- Wortschatzspektrum - Wortschatzbeherrschung	Sehr gut und angemessen	Gut und angemessen	<b>Stellenweise gut und angemessen</b>	In ganzen Passagen nicht angemessen	In großen Teilen völlig unverständlich
<b>KRITERIUM IV</b> Korrektheit	4 Punkte	3 Punkte	2 Punkte	1 Punkt	0 Punkte
- Morphologie - Syntax - <b>Orthografie, Interpunktion</b>	kaum feststellbare Fehler	Einige deutliche Fehler, die das Verständnis aber nicht beeinträchtigen	<b>Einige Fehler, die den Leseprozess stellenweise behindern</b>  - <b>Tempus, Präfix</b>	Unzählige Fehler, die das Verständnis erheblich stören	Unzählige Fehler, die das Verständnis unmöglich machen
<b>KRITERIUM V</b> Textumfang	0 Punkte	-1 Punkt	-2 Punkte	- 3 Punkte	n.b.
Textlänge	Mehr als 95 Wörter	<b>Weniger als 95 Wörter</b>	Weniger als 90 Wörter	Weniger als 85 Wörter	Weniger als 80 Wörter

<b>Text von Emina &amp; Selma</b>	
Am Morgen ist er aufgewacht und dachte darüber nach, was am vorigen Tag passiert ist. Er <b>befand</b> sich in einer guten Beziehung __ und auf einmal war nichts wie früher. Sie waren verabredet __ und sie ist nicht gekommen. Er <b>hat</b> 2,3,4 Stunden gewartet, aber sie ist nicht gekommen. Aus Kummer <b>finger</b> er an __ viel zu trinken. Wie er nach Hause <b>kam</b> __, <b>kann</b> er sich nicht erinnern. Am Morgen, als er klaren Kopfes war, merkte er __ dass das Zimmer nach Alkohol <b>stinkt</b> . Er wollte nur ein bisschen frische Luft <b>kriegen</b> und öffnete das Fenster. Jetzt __ nachdem er mit klaren Kopf über die Geschehnis __e nachgedacht <b>hat</b> , wusste er __ <b>das</b> sie nicht die einzige Frau auf dieser Welt ist.	T, F <sub>G</sub> F <sub>G</sub> , F <sub>O</sub> F <sub>G</sub> , W, F <sub>G</sub> F <sub>G</sub> , F <sub>G</sub> , F <sub>G</sub> F <sub>G</sub> , F <sub>O</sub> F <sub>G</sub> , L F <sub>O</sub> , F <sub>G</sub> , F <sub>O</sub> , F <sub>G</sub> F <sub>O</sub> , L
<b>Insgesamt 10,5 Punkte</b>	

<b>KRITERIUM I</b> Inhaltliche Vollständigkeit	3 Punkte	2,5 Punkte	2 Punkte	1 Punkt	0 Punkte
- Es gibt eine Überschrift - die Erzählung einer/mehrerer Person(en) wird	Eine vollständige Erzählung wurde verfasst, ein Bezug zum Hörtext ist	<b>Eine fast vollständige Erzählung wurde verfasst, nur eine</b>	Überschrift und Ende der Erzählung fehlen  ODER	Es gibt kaum Hinweise, dass sich die Erzählung an den Hörtext	Thema verfehlt

geschildert - Bezug zum Hörtext, jedoch nicht explizit - Es gibt ein klares Ende (Moral, Ausblick,...)	vorhanden, Überschrift und Textende sind vorhanden	<b>Überschrift oder ein Ende fehlen</b>	die Erzählung ist vollständig, nur ein Bezug zum Hörtext fehlt/wird explizit genannt	anlehnt. Die Erzählung wirkt unvollständig.	
<b>KRITERIUM II</b> Kohärenz & Textaufbau	4 Punkte	3 Punkte	2 Punkte	1 Punkt	0 Punkte
- Gliederung des Textes - Konnektoren, Kohärenz	Liest sich sehr flüssig	<b>Liest sich noch flüssig</b>	Stellenweise guter Aufbau, an einigen Stellen wenig kohärent	Aneinanderreihung von Sätzen ohne erkennbare Gliederung	durchgängig unlogischer Text
<b>KRITERIUM III</b> Ausdrucksfähigkeit	4 Punkte	3 Punkte	2 Punkte	1 Punkt	0 Punkte
- Wortschatzspektrum - Wortschatzbeherrschung	Sehr gut und angemessen	<b>Gut und angemessen</b>	Stellenweise gut und angemessen	In ganzen Passagen nicht angemessen	In großen Teilen völlig unverständlich
<b>KRITERIUM IV</b> Korrektheit	4 Punkte	3 Punkte	2 Punkte	1 Punkt	0 Punkte
- Morphologie - Syntax - Orthografie, Interpunktion	kaum feststellbare Fehler	Einige deutliche Fehler, die das Verständnis aber nicht beeinträchtigen	<b>Einige Fehler, die den Leseprozess stellenweise behindern</b>  <b>-Tempus</b>	Unzählige Fehler, die das Verständnis erheblich stören	Unzählige Fehler, die das Verständnis unmöglich machen
<b>KRITERIUM V</b> Textumfang	0 Punkte	-1 Punkt	-2 Punkte	- 3 Punkte	n.b.
Textlänge	<b>Mehr als 95 Wörter</b>	Weniger als 95 Wörter	Weniger als 90 Wörter	Weniger als 85 Wörter	Weniger als 80 Wörter

<b>Text von Jasmina, Sanel &amp; Mirna</b>	
<p>Der Mann <b>hat</b> mit seiner Freundin <b>schluss</b> gemacht, deshalb <b>trinkt</b> er die ganze Nacht <b>Gläser</b> Alkohol und zwar bis fünf_ se_ hs_ <b>sueben</b> Uhr am Morgen. Er war so betrunken, dass er nicht mehr laufen konnte. Er sagte auch noch, dass seine Mutter sich sicher Sorgen mach_.</p> <p>Die Mutter sagte ihm, dass er das Fenster aufmachen soll, so dass der Gestank rausgeht. Er <b>erinnert</b> sich an seine Freundin und <b>verflücht</b> sie, weil sie mit ihn <b>Schluss</b> gemacht <b>hat</b>. <b>Das</b> Alkohol <b>hat</b> ihm in dieser schrecklichen Zeit sehr <b>viel</b> geholfen, als er viel <b>gelitten hatte_</b> und deshalb liebt er <b>das</b> Alkohol und trinkt immer mehr und mehr. Er ist jetzt ein Alkoholiker. Seine Freundin ist jetzt verheiratet und hat sechs Kinder, während er nur eine Liebe hat_ und <b>dass</b> ist <b>das</b> Alkohol. Er ist jetzt ein trockener Alkoholiker und ist halb verrückt.</p>	<p>F<sub>G</sub>, F<sub>O</sub>, F<sub>G</sub> L, F<sub>O</sub>, F<sub>O</sub>, F<sub>O</sub>, F<sub>O</sub></p> <p>F<sub>G</sub></p> <p>T, F<sub>G</sub>, F<sub>G</sub>, F<sub>O</sub>, F<sub>G</sub> F<sub>G</sub>, T, F<sub>G</sub>, F<sub>G</sub>, L F<sub>G</sub>, F<sub>G</sub>, F<sub>O</sub>, W</p> <p>F<sub>O</sub>, L, W</p>

<b>KRITERIUM I</b> Inhaltliche Vollständigkeit	3 Punkte	2,5 Punkte	2 Punkte	1 Punkt	0 Punkte
- Es gibt eine Überschrift - die Erzählung einer/mehrerer Person(en) wird geschildert - Bezug zum Hörtext, jedoch nicht explizit - Es gibt ein klares Ende (Moral, Ausblick,...)	Eine vollständige Erzählung wurde verfasst, ein Bezug zum Hörtext ist vorhanden, Überschrift und Textende sind vorhanden	<b>Eine fast vollständige Erzählung wurde verfasst, nur eine Überschrift oder ein Ende fehlen</b>	Überschrift und Ende der Erzählung fehlen ODER die Erzählung ist vollständig, nur ein Bezug zum Hörtext fehlt/ wird explizit genannt	Es gibt kaum Hinweise, dass sich die Erzählung an den Hörtext anlehnt. Die Erzählung wirkt unvollständig.	Thema verfehlt
<b>KRITERIUM II</b> Kohärenz & Textaufbau	4 Punkte	3 Punkte	2 Punkte	1 Punkt	0 Punkte
- Gliederung des Textes - Konnektoren, Kohärenz	Liest sich sehr flüssig	Liest sich noch flüssig	<b>Stellenweise guter Aufbau, an einigen Stellen wenig kohärent</b>	Aneinanderreihung von Sätzen ohne erkennbare Gliederung	durchgängig unlogischer Text
<b>KRITERIUM III</b> Ausdrucksfähigkeit	4 Punkte	3 Punkte	2 Punkte	1 Punkt	0 Punkte
- Wortschatzspektrum - Wortschatzbeherrschung	Sehr gut und angemessen	<b>Gut und angemessen</b>	Stellenweise gut und angemessen	In ganzen Passagen nicht angemessen	In großen Teilen völlig unverständlich
<b>KRITERIUM IV</b> Korrektheit	4 Punkte	3 Punkte	2 Punkte	1 Punkt	0 Punkte
- Morphologie - Syntax - Orthografie, Interpunktion	kaum feststellbare Fehler	Einige deutliche Fehler, die das Verständnis aber nicht beeinträchtigen	<b>Einige Fehler, die den Leseprozess stellenweise behindern</b>  <b>-Tempus, Genus</b>	Unzählige Fehler, die das Verständnis erheblich stören	Unzählige Fehler, die das Verständnis unmöglich machen
<b>KRITERIUM V</b> Textumfang	0 Punkte	-1 Punkt	-2 Punkte	- 3 Punkte	n.b.
Textlänge	<b>Mehr als 95 Wörter</b>	Weniger als 95 Wörter	Weniger als 90 Wörter	Weniger als 85 Wörter	Weniger als 80 Wörter

### C.2.2.2. Die Posttest-Texte

<b>Text von Jasmina &amp; Sabina</b>		
<u>Essen bei Oma</u> Der kleine Buarli kam jeden Sonntag nicht freiwillig zu seiner Oma, weil sie so toll kocht (Sarkasmus pur). Er <b>steht</b> panisch vor der Tür, als ob es eine Folterkammer wäre. Er <b>weiß</b> , dass es kein Zurück gibt. In seinem Kopf erschien sofort das Lied "I'm a Barbie-Girl", um sich etwas zu beruhigen. Am Tisch aß er, und aß und aß. Schließlich musste er sich übergeben. Das hieß für die Oma nur eins: Nachschlag! Es ist wieder Platz im Magen da! Nach langem Foltern konnte er endlich gehen. Die Oma sagte zu ihm: "Den Rest frier_ ich dir für das nächste Mal ein. Aber wenn du möchtest, kannst du <b>ja</b> es auch mitnehmen." Buarli schrie: "Nein. Oma, du wirst mich noch töten mit deinem "Plastikessen."	F <sub>G</sub> , F <sub>G</sub>  F <sub>o</sub> F->	
<b>Insgesamt 14 Punkte</b>		

<b>KRITERIUM I</b> Inhaltliche Vollständigkeit	3 Punkte	2,5 Punkte	2 Punkte,	1 Punkt	0 Punkte
- Es gibt eine Überschrift - die Erzählung einer/mehrerer Person(en) wird geschildert - Bezug zum Hörtext, jedoch nicht explizit - Es gibt ein klares Ende (Moral, Ausblick,...)	<b>Eine vollständige Erzählung wurde verfasst, ein Bezug zum Hörtext ist vorhanden, Überschrift und Textende sind vorhanden</b>	Eine fast vollständige Erzählung wurde verfasst, nur eine Überschrift oder ein Ende fehlen	Überschrift und Ende der Erzählung fehlen  ODER die Erzählung ist vollständig, nur ein Bezug zum Hörtext fehlt/wird explizit genannt	Es gibt kaum Hinweise, dass sich die Erzählung an den Hörtext anlehnt.  Die Erzählung wirkt unvollständig.	Thema verfehlt
<b>KRITERIUM II</b> Kohärenz & Textaufbau	4 Punkte	3 Punkte	2 Punkte	1 Punkt	0 Punkte
- Gliederung des Textes - Konnektoren, Kohärenz	<b>Liest sich sehr flüssig</b>	Liest sich noch flüssig	Stellenweise guter Aufbau, an einigen Stellen wenig kohärent	Aneinanderreihung von Sätzen ohne erkennbare Gliederung	durchgängig unlogischer Text
<b>KRITERIUM III</b> Ausdrucksfähigkeit	4 Punkte	3 Punkte	2 Punkte	1 Punkt	0 Punkte
- Wortschatzspektrum - Wortschatzbeherrschung	<b>Sehr gut und angemessen</b>	Gut und angemessen	Stellenweise gut und angemessen	In ganzen Passagen nicht angemessen	In großen Teilen völlig unverständlich
<b>KRITERIUM IV</b> Korrektheit	4 Punkte	3 Punkte	2 Punkte	1 Punkt	0 Punkte
- Morphologie - Syntax - Orthografie,	kaum feststellbare Fehler	<b>Einige deutliche Fehler, die das Verständnis aber nicht</b>	Einige Fehler, die den Leseprozess stellenweise behindern	Unzählige Fehler, die das Verständnis erheblich stören	Unzählige Fehler, die das Verständnis unmöglich

Interpunktion		<b>beeinträchtigen</b>			machen
		<b>-Tempus</b>			
<b>KRITERIUM V</b> Textumfang	0 Punkte	-1 Punkt	-2 Punkte	- 3 Punkte	n.b.
Textlänge	<b>Mehr als 95 Wörter</b>	Weniger als 95 Wörter	Weniger als 90 Wörter	Weniger als 85 Wörter	Weniger als 80 Wörter

<b>Text von Tanja &amp; Alma</b>		
<p>Essen bei Oma          Es ist wieder Sonntag, wie jeder andere. Max besucht sonntags seine Oma.          Seine Oma kocht sehr schlecht, und das weiß jederm_ aber Max geht trotzdem zu ihr.          Am Samstag_ abend war Max mit seinen Freunden aus, es war ein sehr langer Abend für ihn.          Während er so mit ihnen am Tisch saß, wurde ihm klar, dass er nur bei seiner Oma glücklich ist:          Obwohl er vor sich gutes <i>uns</i> leckeres Essen hatte, dachte er nur an das schlechte Essen <i>von</i> seiner Oma, weil sie das mit viel Liebe <i>vorbereitet</i>.          Es zählt nur von wem du etwas hast, und nicht was du hast, Hauptsache_ es ist mit Liebe zubereitet.</p>	<p>F<sub>G</sub>, F<sub>O</sub>          F<sub>O</sub>, F<sub>O</sub></p> <p>L          L, L          F<sub>O</sub></p>	
		<b>Insgesamt 13 Punkte</b>

<b>KRITERIUM I</b> Inhaltliche Vollständigkeit	3 Punkte	2,5 Punkte	2 Punkte,	1 Punkt	0 Punkte
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es gibt eine Überschrift</li> <li>- die Erzählung einer/mehrerer Person(en) wird geschildert</li> <li>- Bezug zum Hörtext, jedoch nicht explizit</li> <li>- Es gibt ein klares Ende (Moral, Ausblick,...)</li> </ul>	<b>Eine vollständige Erzählung wurde verfasst, ein Bezug zum Hörtext ist vorhanden, Überschrift und Textende sind vorhanden</b>	Eine fast vollständige Erzählung wurde verfasst, nur eine Überschrift oder ein Ende fehlen	Überschrift und Ende der Erzählung fehlen ODER die Erzählung ist vollständig, nur ein Bezug zum Hörtext fehlt/wird explizit genannt	Es gibt kaum Hinweise, dass sich die Erzählung an den Hörtext anlehnt. Die Erzählung wirkt unvollständig.	Thema verfehlt
<b>KRITERIUM II</b> Kohärenz & Textaufbau	4 Punkte	3 Punkte	2 Punkte	1 Punkt	0 Punkte
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gliederung des Textes</li> <li>- Konnektoren, Kohärenz</li> </ul>	Liest sich sehr flüssig	<b>Liest sich noch flüssig</b>  <b>Zu viele Absätze</b>	Stellenweise guter Aufbau, an einigen Stellen wenig kohärent	Aneinanderreihung von Sätzen ohne erkennbare Gliederung	durchgängig unlogischer Text
<b>KRITERIUM III</b> Ausdrucksfähigkeit	4 Punkte	3 Punkte	2 Punkte	1 Punkt	0 Punkte

- Wortschatzspektrum - Wortschatzbeherrschung	Sehr gut und angemessen	<b>Gut und angemessen</b>	Stellenweise gut und angemessen	In ganzen Passagen nicht angemessen	In großen Teilen völlig unverständlich
<b>KRITERIUM IV</b> Korrektheit	4 Punkte	3 Punkte	2 Punkte	1 Punkt	0 Punkte
- Morphologie - Syntax - Orthografie, Interpunktion	<b>kaum feststellbare Fehler</b>	Einige deutliche Fehler, die das Verständnis aber nicht beeinträchtigen	Einige Fehler, die den Leseprozess stellenweise behindern	Unzählige Fehler, die das Verständnis erheblich stören	Unzählige Fehler, die das Verständnis unmöglich machen
<b>KRITERIUM V</b> Textumfang	0 Punkte	-1 Punkt	-2 Punkte	- 3 Punkte	n.b.
Textlänge	<b>Mehr als 95 Wörter</b>	Weniger als 95 Wörter	Weniger als 90 Wörter	Weniger als 85 Wörter	Weniger als 80 Wörter

<b>Text von Elmir &amp; Anela</b>	
<p>Essen bei Oma</p> <p>Jeden Son_tag geht der Enkel zu seiner Oma. Er liebt sie sehr, er liebt _die Zeit mit ihr zu verbringen. Aber eines _ nicht, dass Essen.</p> <p>Immer hat die Oma etwas zu Essen vorbereitet um _ ihren Enkel zu geben. Es isst es nur aus Liebe zu seiner Oma, sonst würde es das sofort weckschmeißen. Und wenn er fertig ist, denkt die Oma _ das er noch ein Nachschlag möchte.</p> <p>So isst der Enkel bis er voll ist. Er versucht ihr zu erklären _ das er sa_t ist_ aber das geht bei der Oma nicht. Wenn er bei ihr nicht Essen muss_e_wurde er öfter zu ihr kommen.</p>	<p>F<sub>o</sub>, F<sub>o</sub>, F<sub>o</sub>, F<sub>G</sub>, F<sub>G</sub> T, L</p> <p>F<sub>o</sub>, F<sub>G</sub>, F<sub>G</sub>, L W, L, F<sub>o</sub> F<sub>o</sub>, L, F<sub>G</sub></p> <p>F<sub>o</sub>, w, F<sub>o</sub>, F<sub>o</sub> F-&gt;, F<sub>o</sub>, F<sub>G</sub>, F<sub>o</sub>, F<sub>G</sub>, F<sub>o</sub></p>
<b>Insgesamt 12 Punkte</b>	

<b>KRITERIUM I</b> Inhaltliche Vollständigkeit	<b>3 Punkte</b>	2,5 Punkte	2 Punkte,	1 Punkt	0 Punkte
- Es gibt eine Überschrift - die Erzählung einer/mehrerer Person(en) wird geschildert - Bezug zum Hörtext, jedoch nicht explizit - Es gibt ein klares Ende (Moral, Ausblick,...)	<b>Eine vollständige Erzählung wurde verfasst, ein Bezug zum Hörtext ist vorhanden, Überschrift und Textende sind vorhanden</b>	Eine fast vollständige Erzählung wurde verfasst, nur eine Überschrift oder ein Ende fehlen	Überschrift und Ende der Erzählung fehlen ODER die Erzählung ist vollständig, nur ein Bezug zum Hörtext fehlt/wird explizit genannt	Es gibt kaum Hinweise, dass sich die Erzählung an den Hörtext anlehnt. Die Erzählung wirkt unvollständig.	Thema verfehlt
<b>KRITERIUM II</b> Kohärenz & Textaufbau	4 Punkte	3 Punkte	2 Punkte	1 Punkt	0 Punkte

- Gliederung des Textes - Konnektoren, Kohärenz	<b>Liest sich sehr flüssig</b>	Liest sich noch flüssig	Stellenweise guter Aufbau, an einigen Stellen wenig kohärent	Aneinanderreihung von Sätzen ohne erkennbare Gliederung	durchgängig unlogischer Text
<b>KRITERIUM III</b> Ausdrucksfähigkeit	4 Punkte	3 Punkte	2 Punkte	1 Punkt	0 Punkte
- Wortschatzspektrum - Wortschatzbeherrschung	Sehr gut und angemessen	Gut und angemessen	<b>Stellenweise gut und angemessen</b>	In ganzen Passagen nicht angemessen	In großen Teilen völlig unverständlich
<b>KRITERIUM IV</b> Korrektheit	4 Punkte	3 Punkte	2 Punkte	1 Punkt	0 Punkte
- Morphologie - Syntax - Orthografie, Interpunktion	kaum feststellbare Fehler	<b>Einige deutliche Fehler, die das Verständnis aber nicht beeinträchtigen</b>	Einige Fehler, die den Leseprozess stellenweise behindern	Unzählige Fehler, die das Verständnis erheblich stören	Unzählige Fehler, die das Verständnis unmöglich machen
<b>KRITERIUM V</b> Textumfang	0 Punkte	-1 Punkt	-2 Punkte	- 3 Punkte	n.b.
Textlänge	<b>Mehr als 95 Wörter</b>	Weniger als 95 Wörter	Weniger als 90 Wörter	Weniger als 85 Wörter	Weniger als 80 Wörter

<b>Text von Emina &amp; Selma</b>		
Essen bei Oma Jeden Sonntag <b>m</b> üssen wir unsere Oma besuchen. Sie <b>l</b> ad <b>u</b> nd ein um bei ihr zu essen. Da unsere Oma alt ist, <b>t</b> uhen wir ihr den Gefallen und kommen zum Mittagessen. Oma kocht immer sehr viel und schlecht, aber keiner sagt ihr es. Wie jede Oma, so auch diese, zwingt <b>_</b> uns viel zu essen. Wir können nicht sagen, dass wir es nicht essen oder kein <b>_</b> Hunger haben. Bei Oma müssen wir essen! Oma kocht wirklich mit viel Liebe, aber wir sind nicht dran gewöh <b>n</b> z, solche Sachen zu essen, da sie immer al <b>t</b> mödische Sachen kocht. Und nach jedem Sonnt <b>a</b> <b>_</b> Mittagessen bleibt <b>w</b> as übrig und das friert Oma ein.	F <sub>o</sub> , F <sub>o</sub> , L F <sub>o</sub> , F <sub>o</sub> F <sub>G</sub> , F <sub>G</sub> L F <sub>o</sub> F <sub>o</sub> , F <sub>o</sub> , L	
<b>Insgesamt 12. 5 Punkte</b>		

<b>KRITERIUM I</b> Inhaltliche Vollständigkeit	3 Punkte	2,5 Punkte	2 Punkte,	1 Punkt	0 Punkte
- Es gibt eine Überschrift - die Erzählung einer/mehrerer Person(en) wird geschildert - Bezug zum Hörtext,	Eine vollständige Erzählung wurde verfasst, ein Bezug zum Hörtext ist vorhanden,	<b>Eine fast vollständige Erzählung wurde verfasst</b> , nur eine Überschrift oder	Überschrift und Ende der Erzählung fehlen ODER die Erzählung ist vollständig, nur	Es gibt kaum Hinweise, dass sich die Erzählung an den Hörtext anlehnt.	Thema verfehlt

jedoch nicht explizit - Es gibt ein klares Ende (Moral, Ausblick,...)	Überschrift und Textende sind vorhanden	<b>ein Ende fehlen</b>	ein Bezug zum Hörtext fehlt/wird explizit genannt	Die Erzählung wirkt unvollständig.	
<b>KRITERIUM II</b> Kohärenz & Textaufbau	4 Punkte	3 Punkte	2 Punkte	1 Punkt	0 Punkte
- Gliederung des Textes - Konnektoren, Kohärenz	<b>Liest sich sehr flüssig</b>	Liest sich noch flüssig	Stellenweise guter Aufbau, an einigen Stellen wenig kohärent	Aneinanderreihung von Sätzen ohne erkennbare Gliederung	durchgängig unlogischer Text
<b>KRITERIUM III</b> Ausdrucksfähigkeit	4 Punkte	3 Punkte	2 Punkte	1 Punkt	0 Punkte
- Wortschatzspektrum - Wortschatzbeherrschung	Sehr gut und angemessen	<b>Gut und angemessen</b>	Stellenweise gut und angemessen	In ganzen Passagen nicht angemessen	In großen Teilen völlig unverständlich
<b>KRITERIUM IV</b> Korrektheit	4 Punkte	3 Punkte	2 Punkte	1 Punkt	0 Punkte
- Morphologie - Syntax - Orthografie, Interpunktion	kaum feststellbare Fehler	<b>Einige deutliche Fehler, die das Verständnis aber nicht beeinträchtigen</b>	Einige Fehler, die den Leseprozess stellenweise behindern	Unzählige Fehler, die das Verständnis erheblich stören	Unzählige Fehler, die das Verständnis unmöglich machen
<b>KRITERIUM V</b> Textumfang	0 Punkte	-1 Punkt	-2 Punkte	- 3 Punkte	n.b.
Textlänge	<b>Mehr als 95 Wörter</b>	Weniger als 95 Wörter	Weniger als 90 Wörter	Weniger als 85 Wörter	Weniger als 80 Wörter

<b>Text von Sanel &amp; Lajla</b>	
<p>Essen bei Oma</p> <p>Ein junger Mann geht jeden Sonntag zur seiner Oma zu _ Mittagessen, Obwohl sie nicht gut kochen kann, geht er zur ihr. Sie wohnt alleine und er ist ihr einziger Enkelkind. Sie nannte ihn "Buarli". Seine Oma liebte es für ihn zu kochen, aber sie kochte schlecht. Obwohl ihr Essen wie Plastik schmeckt_, aß er alles immer auf. Er machte das alles nur_ weil er sie liebte, und weil er sie nicht traurig machen wollte_. Weil sie viel zu viel kochte, blieben viele Reste übrig, und das frierte sie ein, und wärmte das am nächsten Sonntag auf. Wegen seine_ große_ Liebe für sie, hatt er nie ein Mittagessen bei ihr verpa_st. Und auch heute kommt er jeden Sonntag zur seine_ Oma.</p>	<p>F<sub>G</sub>, F<sub>G</sub>, F<sub>G</sub>  F<sub>G</sub>, F<sub>G</sub>, W, F<sub>G</sub>  F<sub>G</sub>  F<sub>G</sub>, F<sub>-&gt;</sub>, F<sub>O</sub>  F<sub>O</sub>, F<sub>G</sub>  F<sub>G</sub>, F<sub>O</sub>, L  F<sub>G</sub>, F<sub>G</sub>, F<sub>O</sub>, F<sub>O</sub>  W, F<sub>G</sub></p>
<b>Insgesamt 13 Punkte</b>	

<b>KRITERIUM I</b> Inhaltliche Vollständigkeit	3 Punkte	2,5 Punkte	2 Punkte,	1 Punkt	0 Punkte
- Es gibt eine Überschrift	<b>Eine</b>	Eine fast	Überschrift und	Es gibt kaum	Thema verfehlt

- die Erzählung einer/mehrerer Person(en) wird geschildert - Bezug zum Hörtext, jedoch nicht explizit - Es gibt ein klares Ende (Moral, Ausblick,...)	<b>vollständige Erzählung wurde verfasst, ein Bezug zum Hörtext ist vorhanden, Überschrift und Textende sind vorhanden</b>	vollständige Erzählung wurde verfasst, nur eine Überschrift oder ein Ende fehlen	Ende der Erzählung fehlen <b>ODER</b> die Erzählung ist vollständig, nur ein Bezug zum Hörtext fehlt/wird explizit genannt	Hinweise, dass sich die Erzählung an den Hörtext anlehnt. Die Erzählung wirkt unvollständig.	
<b>KRITERIUM II</b> Kohärenz & Textaufbau	4 Punkte	3 Punkte	2 Punkte	1 Punkt	0 Punkte
- Gliederung des Textes - Konnektoren, Kohärenz	Liest sich sehr flüssig	<b>Liest sich noch flüssig</b>	Stellenweise guter Aufbau, an einigen Stellen wenig kohärent	Aneinanderreihung von Sätzen ohne erkennbare Gliederung	durchgängig unlogischer Text
<b>KRITERIUM III</b> Ausdrucksfähigkeit	4 Punkte	3 Punkte	2 Punkte	1 Punkt	0 Punkte
- Wortschatzspektrum - Wortschatzbeherrschung	<b>Sehr gut und angemessen</b>	Gut und angemessen	Stellenweise gut und angemessen	In ganzen Passagen nicht angemessen	In großen Teilen völlig unverständlich
<b>KRITERIUM IV</b> Korrektheit	4 Punkte	3 Punkte	2 Punkte	1 Punkt	0 Punkte
- Morphologie - Syntax - Orthografie, Interpunktion	kaum feststellbare Fehler	<b>Einige deutliche Fehler, die das Verständnis aber nicht beeinträchtigen</b>	Einige Fehler, die den Leseprozess stellenweise behindern	Unzählige Fehler, die das Verständnis erheblich stören	Unzählige Fehler, die das Verständnis unmöglich machen
<b>KRITERIUM V</b> Textumfang	0 Punkte	-1 Punkt	-2 Punkte	- 3 Punkte	n.b.
Textlänge	<b>Mehr als 95 Wörter</b>	Weniger als 95 Wörter	Weniger als 90 Wörter	Weniger als 85 Wörter	Weniger als 80 Wörter

### C.2.3. Das Kontrollrating durch eine zweite Person

<b>Prätest</b>						
	Kriterium I	Kriterium II	Kriterium III	Kriterium IV	Kriterium V	Gesamtpunkte
<b>Text 1</b>						
Forschende	3	3	3	3	0	<b>12</b>
Person 2	3	3	3	3	0	<b>12</b>
<b>Text 2</b>						

Forschende	2	3	3	4	0	<b>12</b>
Person 2	2	3	4	4	0	<b>13</b>
<b>Text 3</b>						
Forschende	2.5	3	2	2	-1	<b>8.5</b>
Person 2	2	2	3	3	-1	<b>9</b>
<b>Text 4</b>						
Forschende	2.5	3	3	2	0	<b>10.5</b>
Person 2	2.5	2	3	3	0	<b>10.5</b>
<b>Text 5</b>						
Forschende	2.5	2	3	2	0	<b>9.5</b>
Person 2	2	2	3	3	0	<b>10</b>

<b>Posttest</b>						
	Kriterium I	Kriterium II	Kriterium III	Kriterium IV	Kriterium V	Gesamtpunkte
<b>Text 1</b>						
Forschende	3	4	4	3	0	<b>14</b>
Person 2	3	3	4	4	0	<b>13</b>
<b>Text 2</b>						
Forschende	3	3	3	4	0	<b>13</b>
Person 2	3	4	3	3	0	<b>13</b>
<b>Text 3</b>						
Forschende	3	4	2	3	0	<b>12</b>
Person 2	3	4	3	2	0	<b>12</b>
<b>Text 4</b>						
Forschende	2.5	4	3	3	0	<b>12.5</b>
Person 2	2.5	4	3	3	0	<b>12.5</b>
<b>Text 5</b>						
Forschende	3	3	4	3	0	<b>13</b>
Person 2	3	3	4	3	0	<b>13</b>

### C.3. Die Beschreibung der Fragenbogenanalyse

#### C.3.1. Deduktiv gestalteter Leitfaden

Erwartete Aufschlüsse über folgende Bereiche:

Bewertung von KS-Aktivitäten

**positive Aspekte** am KS

**negative Aspekte** am KS

Wie oft wurde Schreibpartner gewechselt

**Gründe für Wechsel**

**Gründe gegen Wechsel**

Wurde die **Rolle des/der Schreibenden** gerne übernommen

**Positive Aspekte** der Rolle

### Negative Aspekte der Rolle

Wurde mehr Deutsch oder BKS verwendet

Für welche Bereiche des KS wurde **Deutsch** verwendet

Für welche Bereiche des KS wurde **BKS** verwendet

Wurden Verbesserungen im Bereich **Wortschatz** wahrgenommen

Wurden Verbesserungen im Bereich **gr. Korrektheit** wahrgenommen

Wurden Verbesserungen im Bereich **Textgestaltung/-bau** wahrgenommen

Weitere Bereiche, die möglicherweise induktiv erschlossen werden können:

- Wie wurde der **Schreibprozesses individuell gestaltet?**
- **Soziale Aspekte** des Schreib- und Gestaltungsprozesses
- Wie wurden angenommene Verbesserungen erreicht -> durch **collective scaffolding?**

### C.3.2. Deduktiv geleitete Analyse des Materials

A	Bewertung der kollaborativen Schreibaktivitäten in Partnerarbeit im Sommersemester XY
	<b>1. Was hältst du vom KS? Wie hat dir diese Erfahrung gefallen?</b>
1	Ja, es ist <b>ganz ok</b> . Ich <b>mag nicht so viel Gruppenarbeit</b> aber <b>zur Zweit</b> war es <b>ganz gut</b> . Ich hatte die Möglichkeit von meinen Partner <b>neue Ideen</b> zu hören und wenn ich etwas nicht wusste, dann konnte mir der <b>Partner/Partnerin helfen</b> .
2	Ich halte das <b>Toll</b> . Ich <b>mag in Gruppen zu arbeiten</b> , es macht mehr <b>Spaß</b> und so konnte ich mit meinen Kollegen <b>auf Deutsch reden</b> und meine <b>Sprachkenntnisse verbessern</b> .
3	KS ist <b>sehr hilfreich</b> . Wenn man <b>mit dem Partner</b> arbeitet ist es <b>immer besser</b> .
4	Ich <b>mag</b> das KS.
5	Das Kollaborative Schreiben <b>fand ich nicht gut</b> , da ich <b>nicht für das Gruppenarbeit</b> bin. Da macht immer einer alles und die anderen schauen nur zu. Mir <b>hat es nicht gefallen</b> da ich meistens ganze Arbeit <b>ich meistens ganze Arbeit</b> mache.
6	Das Kollaborative Schreiben finde ich selber an sich <b>ganz gut</b> . Es gibt mir die Möglichkeit das mir <b>der Partner hilft</b> , wenn ich etwas nicht weiss oder ich Hilfe brauche.
7	Das Kollaborative Schreiben ist für mich eine <b>sehr gute Übung</b> im Unterricht, um den <b>Wortschatz zu erweitern</b> und die <b>Grammatik zu verbessern</b> . Für mich persönlich eine <b>sehr gute</b> , weil da seiner <b>Phantasie freien Laufen</b> lassen kann.
8	Mir hat es <b>sehr gut gefallen</b> . Das meistes Kollaboratives Schreiben habe ich mit einer Studentin gearbeitet, die C2 Stufe hat und ich B2 und das hat mir sehr viel geholfen meine <b>Sprachkenntnisse zu verbessern</b> .
9	Es ist leichter zu zweit oder zu dritt schreiben, weil mehr Köpfe <b>mehr Ideen</b> haben als ein. Aber es ist schwerer wenn sich die <b>Meinungen zu viel unterscheiden</b> .
10	Das KS ist eine gute Art und Weise sein <b>Schreiben zu verbessern</b> . Dabei lernt man <b>neue Wörter</b> , <b>verbessert sein Wortschatz</b> und kann <b>Spaß</b> dabei haben.

**Gelb:** Persönliche Bewertung der KS-Aktivitäten  
**Hellblau:** Einstellung zu Partner-/Gruppenarbeiten  
**Blau:** Spaß  
**Grüne Schrift:** Kreativität  
**Grün:** Verbesserung von Kompetenzen/Fähigkeiten  
**Blau:** soziale Komponenten des Schreibens  
**Rosa:** Ideengenerieren

A	Bewertung der kollaborativen Schreibaktivitäten in Partnerarbeit im Sommersemester XY
	<b>2. a) Welcher Aspekt des KS hat dir am besten gefallen oder war am interessantesten für dich? Warum? b) Dir hat gar nichts am KS gefallen? Was war so furchtbar?</b>
1	a) Ich musste <b>nicht alleine alles</b> machen, und wir konnten <b>kreativ</b> sein und <b>mit gemeinsamen Kräften die Aufgaben lösen.</b>
2	a) Auf diese Weise konnte ich meinen Kollegen <b>viel mehr</b> zur verschiedenen Themen <b>reden</b> und weil ich meine <b>Sprachkenntnisse verbessern</b> konnte.
3	a) Mir gefällt besonders, dass jeder <b>seine eigene Meinung sagen</b> kann und man hat <b>viele Ideen.</b>
4	a) Am besten war für mich dass ich mir meinen eigenen <b>Schreibpartner wählen</b> konnte.
5	b) Mir war <b>furchtbar</b> das immer <b>nur ich geschrieben habe.</b> Ich hätte auch gern manchmal nichts zu tun.
6	a) Man kann immer <b>etwas neues von den Partner lernen.</b> Die Person hatte <b>andere Vorschläge</b> und <b>Ideen</b> und dass fand ich interessant.
7	a) Am besten hat mir gefallen, dass <b>jeder</b> Teilnehmer oder Partner seine <b>Idee sagen</b> und mit in die Geschichte <b>einbringen</b> konnte. Da nämlich so <b>keiner ausgeschlossen</b> wird und jeder eine kleine Rolle in diesem <b>Teamwork</b> hat.
8	a) Es hat mir am meisten das <b>zusammenschreiben</b> gefallen. Dort konnten wir <b>uns konzentrieren</b> , mehrere <b>Ideen äußern</b> und vielleicht etwas <b>Lustiges</b> schreiben. <b>Es hat mir wirklich Spaß gemacht.</b>
9	/
10	Mir gefall wenn wir <b>Geschichten schreiben</b> mussten. Die Songs die wir hörten und <b>neue Wörter lernten.</b>

**Blau:** soziale Komponenten des KS; Beschreibung des Schreibprozesses  
**Hellblau & Grüne Schrift:** Ideenreichtum & Kreativität  
**Grün:** voneinander lernen; Sprachkenntnisse erweitern  
**Grau:** Gelegenheit zur Kommunikation  
**Rosa:** Ideengenerierung  
**Rot:** Schreibaufgabe, -Kontext  
**Gelb:** Persönliche Bewertung des KS (-> Frage A1)

A	Bewertung der kollaborativen Schreibaktivitäten in Partnerarbeit im Sommersemester XY
	<b>3. Was war der schwierigste Aspekt des KS für dich? Warum?</b>
1	Das schwierigste für mich war wenn wir was gemacht haben müsste immer ich <b>Präsentieren</b> weil meine Partnerin schüchtern war. Aber ich hasse es vor mehreren leuten zu sprechen. Alles andere war schön ganz gut.
2	Vielleicht wenn wir für eine <b>Kolumne arbeiten</b> und <b>nicht alle der selben Meinung</b> sind.

3	Das man <b>sich nicht einigen</b> kann.
4	Man kann sich <b>oft nicht einigen</b> , <b>wer schreiben</b> wird.
5	Für mich war das schwierigste Aspekt, dass wir immer <b>viel Zeit verbringen im Streit</b> <b>wer schreibt</b> . Dann war mir auch <b>schwierig richtige komplexe Sätze</b> zu schreiben, da ich immer noch Probleme damit habe.
6	Manchmal waren wir beide faul und <b>keiner von uns wollte schreiben</b> .
7	Generell gab es <b>keine schwierigen Aspekte</b> für mich, weil wir alles gut verstanden hatten.
8	Der schwierigste Aspekt des KS für mich war <b>anzufangen über ein Thema zu schreiben</b> oder zu <b>sprechen</b> . Ich brauche manchmal mehr Zeit mich für das <b>gegebene Thema</b> zu <b>vorbereiten</b> .
9	Die <b>gleiche Meinung oder Idee zu haben</b> , es muss <b>viel Kompromis</b> sein.
10	Allgemein waren es so <b>schwierige Themas</b> zu beschreiben.

**Braun:** Klären, wer schreibt  
**Blau:** Kompromisfindung, soziale Komponenten des Schreibens  
**Grau:** sonstige Schwierigkeiten  
**Rot:** Schreibaufgaben, -Kontext

B	Fragen zur Wahl der SchreibpartnerInnen
	<b>Wie oft hast du im Semesterverlauf deine(n) SchreibpartnerIn gewechselt? Was war der Grund hierfür?</b>
1	Ich hatte <b>immer den selben</b> Partner. Sie ist mein bester Freund, deshalb <b>wollte ich nicht tauschen</b> . Und <b>sie mag Gruppenarbeiten</b> , deshalb war sie der <b>perfekte Partner</b> .
2	Ich habe <b>immer die selbe Partner</b> weil wir so <b>besser kommunizieren</b> konnten.
3	Ich habe <b>immer mit demselben</b> meine Arbeiten gemacht.
4	Ich habe meinen <b>Schreibpartner nie gewechselt</b> . Ich <b>mag</b> es einfach <b>mit dieser Person</b> zu arbeiten. Es macht mir <b>Spaß</b> auch wenn manchmal <b>die Aufgaben langweilig</b> sind.
5	Ich habe meine Schreibpartnerin <b>nur gewechselt</b> wenn <b>sie nicht da war</b> , weil ich nicht alleine schreiben konnte. Am sonsten habe ich <b>fast immer mit der selben Schreibpartnerin</b> geschrieben.
6	Im Semesterverlauf haben ich und mein Partner <b>die ganze Zeit zusammengearbeitet</b> . Wir <b>sitzen zusammen</b> und das war der Hauptgrund.
7	Ich habe meinen <b>Schreibpartner nicht oft gewechselt</b> . Genauer gesagt gar nicht, <b>nur 1-2 Mal kam eine dritte Person mit hinzu</b> . Aber zu 90% hatte ich den selben Schreibpartner, weil <b>wir gut miteinander arbeiten</b> .
8	<b>Nicht so oft</b> . Aber wenn sie bei den Vorlesungen <b>gefehlt</b> hatte, <b>musste ich auch wechseln</b> , aber das <b>war nicht schlimm</b> , sondern auch eine <b>gute Erfahrung</b> .
9	Ich hatte <b>nur ein Schreibpartner</b> gehabt weil ich <b>mit ihm sitze</b> und es ist <b>leichter mit ihm zu schreiben</b> .
10	Ich habe immer <b>mit der selben Partnerin</b> gearbeitet.

**Gelb:** Anzahl der Wechsel  
**Blau:** Gründe des (Nicht-)Wechsels, die die Zusammenarbeit betreffen  
**Grau:** Pragmatische Gründe des (Nicht-)Wechsels  
**Rote Schrift:** Bewertung der Schreibaufgaben  
**Rosa Schrift:** Bewertung des Wechsels  
**Hellblau:** Einstellung zur Gruppenarbeit

B	Fragen zur Wahl der SchreibpartnerInnen
	<b>2. War es hilfreich für dich den Partner/die Partnerin zu wechseln oder hast du immer mit derselben Person gearbeitet? Warum?</b>
1	Ich hatte den <b>besten Partner</b> . Ich habe <b>nicht getaucht</b> .
2	Ich habe <b>lieber mit derselben Person</b> gearbeitet weil ich mit meinen Partner <b>ohne Probleme unsere Aufgabe aufteilen</b> kann.
3	Ich <b>bevorzuge es mit derselben Person</b> zu arbeiten. Weil wir uns <b>aneinander gewöhnt</b> haben.
4	Ich habe immer mit der selben Person gearbeitet.
5	Ich hatte <b>keine andere Wahl</b> , als die <b>immer mit der selben Partnerin</b> zu schreiben.
6	Ein <b>par Mal</b> habe ich den Partner gewechselt und das <b>fand ich allgemein gut</b> . Aber ich <b>finde es gut mit meinen Partner zu arbeiten</b> weil ich schon <b>an die Person gewöhnt</b> bin.
7	Ich <b>fand es gut</b> , dass ich <b>immer mit dem gleichen Schreibpartner</b> arbeiten konnte. Wir <b>haben dieselben Ideen</b> und <b>verstehen uns gut miteinander</b> .
8	Ich habe <b>lieber mit derselben Person</b> gearbeitet. Der Grund ist der, dass sie <b>sehr gut Deutsch spricht</b> und daher kann ich das auch <b>nutzen</b> .
9	Es war <b>mir leichter mit eine Person</b> schreiben, weil ich <b>ihm gekannt</b> habe.
10	<b>Es konnte jeder sein weil wir alle gute Freunde sind und zusammen arbeiten können</b> .

**Gelb:** Anzahl der Wechsel und persönliche Beurteilung dessen  
**Blau:** Harmonische Zusammenarbeit, soziale Komponenten des Schreibens  
**Hellblau:** Freundschaft  
**Grün:** voneinander profitieren (Kompetenzen ausbauen)  
**Rosa Schrift:** Bewertung von Partnerwechsel (-> B1)

C	Fragen zur Rolle der/des Schreibenden	
	<b>1a) Wie oft hast du im Semester-verlauf die Rolle des/der Schreibenden übernommen?</b>	<b>1b) Wieso hast du diese Rolle (nicht) gerne übernommen?</b>
1	<b>Nür wenig</b> .	Weil ich alles präsentieren musste, hatte meine Partnerin mehr als ich geschrieben.
2	<b>Viel Mall</b> und das hat mir <b>nichts Ausgemacht</b> weil ich so meine <b>Schreibkenntnisse verbessert</b> habe. +	Nur wenige Malle habe ich die <b>Aufgabe nicht sehr gut verstanden</b> .
3	<b>Meistens</b> wenn sich meine Partnerin <b>nicht wohl fühlt</b> , dann übernehme ich für sie.	/
4	Ich glaube <b>3 Mal</b> .	Manchmal war ich <b>schlecht gelaunt</b> .
5	<b>Mehrmals</b> .	Weil dann die <b>alle Schreibfehler an mich gehen</b> und fals wir die letzten werden dann bin ich daran <b>Schuld</b> .
6	Ich habe schon <b>einige Male</b> geschrieben.	Ich <b>mag das nicht</b> weil <b>meine Rechtschreibung</b> nicht die beste ist und ich <b>nicht gerade kreativ beim Schreiben</b> bin.
7	<b>Sehr oft</b> .	Ich habe sie <b>gerne</b> übernommen, weil ich <b>gerne</b>

		<b>schreibe.</b>
8	Wie <b>haben gewechselt</b> , aber ich <b>mag nicht</b> in diese Rolle zu sein. -	Weil ich <b>bessere Ideen bekomme</b> wenn ich sage, was wir schreiben sollen. Wenn ich schreiben muss ich mich <b>auf beides konzentrieren</b> .
9	<b>Einmall.</b> -	Ich bin <b>besser für Ideen</b> und <b>schreibe nicht so gut</b> und <b>schön</b> .
10	<b>Sehr oft.</b> Mir uns meiner Partnerin war es nicht so wichtig wer schreiben soll. <b>Oft haben wir gewechselt.</b> Es gab keinen Grund dafür.	Weil mir mein Partner immer sagt dass <b>ich schöne schreibe</b> als sie.

+/- positive/negative Beurteilung der Rolle

**Gelb:** Wie oft die Rolle übernommen

**Braun:** Negative Aspekte der Doppelrolle

**Rot:** Gründe fürs (Nicht-)Schreiben, die mit den eigenen Kompetenzen gerechtfertigt werden

**Grün:** Pro-Argument der Schreibkompetenzen

**Rosa:** Gegenargument der Ideengenerierung

**Rot:** Verständnis der Schreibaufgaben als Gegenargument

**Grau:** Sonstiges

C	Fragen zur Rolle der/des Schreibenden	
	<b>2a) Bringt es Vorteile mit sich, wenn man die Rolle des/der Schreibenden übernimmt?</b>	<b>b) Hast du ein Beispiel dafür?</b>
1	<b>Nein.</b>	/
2	Ja, ich kann meine <b>Schreibkenntnisse verbessern</b> .	/
3	Man schätzt mehr seinen Partner.	Es ist wichtig auch zu schreiben, dann dan sehen wir <b>wie viel Stress</b> es mit sich trägt das zu schreiben.
4	Ja.	Man wird sich <b>der Fehler bewusst</b> , die beim Schreiben vorkommen.
5	Ja, man übt das Schreiben und man <b>lernt besser zu schreiben</b> .	Ich habe zBsp. <b>Mehrere Wörter</b> gelernt als ich bisher gewusst hatte.
6	Ja, das bringt schon Vorteile den man <b>kann seine eigene Idee</b> aufschreiben.	Mann kann <b>neue Wörter lernen</b> und seine <b>Rechtschreibung verbessern</b> .
7	Es bringt <b>nicht wirklich Vorteile</b> , man übernimmt eigentlich nur die <b>Hauptaufgabe, grammatisch gut zu schreiben</b> .	/
8	Denke nicht, das ist <b>für mich schwieriger</b> .	/
9	Schreiber kann sein <b>Schreibkenntnis verbessern</b> , weil ihm <b>die andere Person korrigiert</b> .	/
10	Es bringt Vorteile, <b>beide lernen etwas gleichzeitig</b> .	Wenn wir ein Thema haben wobei der eine mehr weiß als der andere, dann <b>übernimmt der der es weiß</b> .

**Gelb:** kein Vorteil im Schreiben

**Grün:** Schreibkenntnisse und andere Kompetenzen verbessern

**Blau:** soziale Komponenten des Schreibens  
**Braun:** Negative Aspekte des Schreibens -> C1  
**Rosa:** Ideenumsetzung als Proargument -> C1

D	Fragen zum Verbesserungspotential in einzelnen Bereichen
	<b>1. Konntest du im Semesterverlauf im Bereich Wortschatz von den kollaborativen Schreibaktivitäten profitieren? Wenn ja, wie genau?</b>
1	<b>Ja definitiv.</b> Ich habe meinen <b>Wortschatz erweitert</b> , und viele Vortschritte in allen bereichen der Sprache gemacht.
2	<b>Ja</b> , ich habe auch <b>einige Worte</b> auf Schweiz <b>gelernt</b> .
3	<b>Es war sehr nützlich</b> , wir haben unseren <b>Wortschatz erweitert</b> . Wenn ich ein Wort nicht wusste, hat mir meine <b>Partnerin immer geholfen</b> .
4	<b>Ja</b> , ich habe <b>neue Wörter gelernt</b> .
5	<b>Ja</b> , da mein Wortschatz nicht so groß war, habe ich <b>einige Wörter von meiner Partnerin</b> gelernt.
6	<b>Nicht wirklich</b> . Was es den Wortschatz angeht sind wir beide fast gleich.
7	<b>Ich persönlich nicht</b> , aber ich glaube dass <b>meine Partner</b> davon <b>profitiert haben</b> , da sie immer noch dabei sind, während des Studiums, ihren Wortschatz zu erweitern.
8	<b>Wie schon gesagt</b> meine Partnerin hat ja einen <b>größeren Wortschatz</b> als ich. Ich konnte menge Wörter <b>von ihr lernen</b> z.B. <b>wenn wir etwas schreiben</b> und ich ein Wort nicht weißt, sie weißt es bestimmt.
9	<b>Ja</b> , wenn mein Schreibpartner etwas sagt was ich <b>nicht verstehe</b> , er kann mit das <b>übersetzen</b> .
10	<b>Ich habe viele Wörter gelehrt</b> und sie werden mir in Erinnerung bleiben, weil es <b>Spaß gemacht hat</b> . <b>Wenn es kein Spaß wäre würde ich sie vielleicht nicht lernen</b> .

**Gelb:** Einschätzung des Lernfaktors  
**Grün:** Wortschatzerweiterung  
**Blau:** Korrektur durch den Partner, soziale Komponenten des Schreibens  
**Blaue Schrift:** Faktor Spaß als Lernfaktor

D	Fragen zum Verbesserungspotential in einzelnen Bereichen
	<b>2. Konntest du in Bezug auf grammatikalische Korrektheit profitieren? Wenn ja, wie genau?</b>
1	<b>Vielleicht, keine Ahnung.</b> Ich habe nicht viell daran gedacht.
2	<b>Ja</b> , durch die <b>Aufgaben</b> die wir gemacht haben.
3	<b>Wir haben</b> immer <b>die Fehler markiert</b> , so haben wir <b>gesehen wo wir am meisten Fehler</b> machten.
4	<b>Ja</b> , ich habe einige meiner grammatikalischen Fehler verbessert.
5	<b>So viel nicht</b> , aber ich benutze <b>jetzt mehr Konjunktionen</b> als früher und <b>passe auf Koma auf</b> .
6	<b>Ja</b> , z.B. <b>wenn ich geschrieben habe</b> und ein Fehler hatte hat mir mein <b>Partner</b> immer gesagt wo ich ein Fehler gemacht habe.
7	<b>Oft genug ja</b> , da uns die <b>Professorin die Arbeiten korrigiert</b> hat und wir unsere Fehler sehen konnten.
8	<b>Ja</b> , <b>wenn ich z.B. schreibe</b> , <b>korrigiert</b> meine <b>Partnerin</b> meine Schreibfehler.
9	Als ich schon gesagt habe, meine meinung ist das <b>diese Erfahrung gut</b> für grammatikalische

	Korrektheit ist. Die <b>andere Person korrigiert dich</b> .
10	<b>Ich denke das</b> ich etwas besser meine grammatische Korrektheit verbessert habe. Durch das ständige Korrigieren lehrn man auch was dabei.

**Gelb:** Einschätzung eines Lernzuwachses  
**Grau:** Lerneffekt durch die Korrektur der Lehrkraft  
**Blau:** Korrektur durch den Partner, soziale Komponente des Schreibens  
**Braune Schrift:** Persönliche Strategie zur Sichtbarmachung von Fehlern  
**Braun:** In der Rolle des/der Schreibenden  
**Grün:** Verbesserungen bestimmten Bereichen, Ausbau von Kompetenzen  
**Rot:** Schreibaufgaben

D	Fragen zum Verbesserungspotential in einzelnen Bereichen	
	<b>3. Konntest du in den Bereichen Textgestaltung &amp; Textstrukturierung profitieren? Wenn ja, wie?</b>	<b>4. Konntest du noch auf eine andere Weise vom KS profitieren? Wie?</b>
1	<b>Ja</b> , ich bin <b>jetzt kreativer</b> und kann <b>besser schreiben</b> .	Es machte <b>immer Spaß</b> mit dem Partner zu arbeiten.
2	<b>Ja</b> , durch die <b>Schreibübungen</b> .	/
3	<b>Wir haben</b> gelernt wie wir einen <b>Text schreiben</b> . Mit der Einleitung, dem Hauptthema und den Entschluss.	Wir hatten <b>sehr viel Spaß</b> .
4	<b>Nein</b> .	Beim KS kann man <b>schneller</b> eine Arbeit schreiben.
5	<b>Eigentlich nicht</b> , weil ich nicht so oft auf das aufgepasst habe. Meistens habe ich einfach geschrieben ohne an so etwas zu denken.	/
6	<b>Nein</b> , eigentlich nicht.	Ja, da die Person hat mich immer auf meine <b>Rechtschreibfehler</b> angewiesen.
7	<b>Ein bisschen</b> , da wir immer eine Einleitung, ein Hauptteil und ein Ende brauchten und wir vorher nachdenken mussten wie wir das <b>aufbauen</b> .	/
8	<b>Ja</b> , weil wir sehr viel geschrieben haben muss man daraus profitieren.	Z.B. mündlich mehr am <b>Vorlesungen</b> arbeiten.
9	/	/
10	<b>Leider nicht</b> . Sie waren mir nur anstrengend und manchmal langweilig.	/

**Gelb:** Einschätzung eines Lernzuwachses im Bereich Textgestaltung  
**Grüne Schrift:** Kreativität  
**Blaue Schrift:** Spaß  
**Grün:** Ausbau von Kompetenzen  
**Grau:** Sonstiges  
**Rot:** Schreibaufgaben

E	Fragen zum Verhältnis von Ziel- und Erstsprache während der Schreibaktivitäten		
	<b>1a) Habt ihr mehr Deutsch o. mehr BKS während den Schreib-</b>	<b>b) Wann und für was habt ihr Deutsch verwendet?</b>	<b>c) Welche Aspekte habt ihr lieber auf BKS besprochen? Wieso?</b>

	aktivitäten verwendet?		
1	Deutsch, fast alles war auf Deutsch.	Für alles.	Nur wenn wir etwas nicht auf Detsch verstanden haben, dann haben wir auf BKS es besprochen.
2	Wir haben viel mehr Deutsch verwendet.		Mich hat es gefreut weil wie BKS nicht verwendet haben.
3	Wir haben mehr Deutsch verwendet.		
4	Mehr Deutsch.		Grammatikalische, weil es dann einfacher war etwas zu verstehen.
5	Mehr BKS, weil es leichter für uns ist so etwas zu besprechen.	Nur selten wenn wir irgendwelche Ausdrücke auf Deutsch brauchten.	Fast alle, da es uns leichter war.
6	Wir haben mehr BKS verwendet.	Deutsch haben wir benutzt als wir Aufsätze schreibung mussten.	Immer als wir einen Aufsätze schreiben mussten, haben wir immer erst auf BKS diskutiert und dann auf Detsch.
7	Beides zusammen, 50%-50%	Beim Schreiben und beim Erklären von Wörtern.	Generell nicht vieles, nur um ein bisschen den Aufbau zu bestimmen.
8	Mehr Deutsch.		Es ist mir lieber dass wir an den Vorlesungen kein BKS sprechen.
9	Für die ersten Ideen haben wir BKS verwendet.	Wenn wir schreiben sollten haben wir zum Deutsch übersetzt, und einige Ideen auch auf Deutsch gegeben.	/
10	Deutsch.	Um einige Wörter oder Geschichten zu erklären.	Alles was wir nicht wussten zu erklären war auf BKS

Gelb: Deutsch

Grün: BKS

F	Kommentare
	<b>Möchtest du noch etwas anmerken? Vielleicht zum Fragebogen?</b> <b>Hier hast du Platz für Kommentare:</b>
1	Der Fragebogen war gut und einfach, mann konnte alles verstehen.
2	Nein. Kein Kommenter. Alles war Toll.
3	Die Fragen waren deutlich und klar. Es war nicht anstrengend oder langweilig.
4	Die Fragen waren klar und schlicht.
5	Ich bin sehr negativ da mir keine das gute Erfahrung gemacht hatte und ich immer stressig war.
6	Der Fragebogen war ganz gut.
7	/
8	/
9	/
10	Beim Schreiben war alles ziemlich gut und machte Spaß.

### C.3.3. Fallzusammenfassungen

**Person 1** mag Gruppenarbeiten an sich nicht, aber sie arbeitet gerne mit ihrer Partnerin<sup>19</sup> zusammen, mit der sie befreundet ist. Beide einigten sich darauf, dass eine Person schreibt, während die andere die Texte präsentiert. Person 1 übernahm selten die Rolle der Schreibenden, da sie die Texte präsentierte. Sie schätzt am Kollaborativen Schreiben das Kreativsein, die Hilfestellungen der Partnerin und den Ideenaustausch. Sie geht davon aus, ihren Wortschatz erweitert zu haben, kann jetzt besser schreiben und ist kreativer. BKS hat sie nur selten verwendet (um die Verständnissicherung zu gewährleisten).

**Person 2** hat Spaß an Gruppenarbeiten. Sie mag das Kollaborative Schreiben, da sie sich hierbei zu verschiedenen Themen austauschen und so ihre L2-Kenntnisse verbessern kann. BKS benutzte sie daher nur ungern im Zuge der Aktivitäten. Sie arbeitete immer mit derselben Partnerin zusammen, da sie gut miteinander arbeiten und kommunizieren können. Die Rolle der Schreibenden übernahm sie gerne, da sie auf diese Weise ihre Schreibkompetenzen verbessern kann.

**Person 3** mag Partnerarbeiten. Sie arbeitete immer mit ihrer Partnerin zusammen, da sie an sie gewöhnt ist. An den kollaborativen Schreibaktivitäten schätzt sie den Meinungs- und Ideenaustausch, auch wenn sich dieser mitunter schwierig gestalten kann. Durch den Austausch mit der Partnerin denkt sie, ihren Wortschatz verbessert zu haben. Beide achteten auf ihre Fehler im Text und die Textstrukturierung. Texte niederschreiben bedeutet für sie in erster Linie Stress. Ihrer Partnerin zuliebe übernahm sie dennoch manchmal die Rolle der Schreibenden.

**Person 4** arbeitete gerne mit ihrer Partnerin zusammen, mit der sie ausnahmslos zusammenarbeitete. Differenzen gab es bisweilen beim Bestimmen der Schreibenden. Durch das Schreiben denkt sie besser auf Fehler aufmerksam zu werden. BKS setzten sie und ihre Partnerin ein, um grammatikalische Aspekte zu erläutern. In den Bereichen Wortschatz und grammatische Strukturen denkt sie Fortschritte gemacht zu haben. Sie hat zudem den Eindruck, zu zweit schneller Texte zu verfassen.

**Person 5** mag Gruppenarbeiten nicht, ebenso wenig Kollaboratives Schreiben. Sie meint, dass sie hierbei meist alles alleine machen musste. Streit gab es bei der Bestimmung der Schreibenden. Die Rolle nahm sie zwar oft aber ungern ein, da ihr das Formulieren komplexer Sätze schwerfiel und sie meinte, damit die Verantwortung für Schreibfehler und die Fertigstellung der Texte im Zeitrahmen zu tragen. Dennoch denkt sie, einige Wörter von der immer gleichen Partnerin gelernt zu haben und auch Fortschritte im Bereich der grammatischen Strukturen gemacht zu haben. Person 5 sprach mit ihrer Partnerin mehrheitlich BKS, da dies einfacher ist.

**Person 6** mag das Kollaborative Schreiben und schätzt daran die Hilfestellungen und Vorschläge der Partnerin. Sie profitierte in erster Linie davon, dass die Partnerin sie auf grammatikalische und Orthographiefehler aufmerksam machte. Im Bereich Wortschatz konnte sie nicht profitieren, da die Partnerin ein ähnliches Niveau hatte wie sie. Ein paar Mal wechselte sie die Partnerin, was sie gut fand, und übernahm auch (ungern) die Rolle der Schreibenden. Sie begründete ihre Abneigung der Rolle gegenüber mit fehlender Kreativität und geringen Orthographiekenntnissen. Sie verwendete mit ihrer Partnerin mehrheitlich BKS, vor allem am Beginn des Schreibprozesses.

**Person 7** schätzt vor allem die kreative Arbeit und den Ideenaustausch am Kollaborativen Schreiben. Das Arbeiten zu zweit oder dritt verlief produktiv und ausgeglichen. Person 7 übernahm gerne die Rolle der Schreibenden, da sie gerne schreibt. Mit ihrer Partnerin arbeitet sie gerne zusammen, da sie dieselben Ideen haben und sich gut verstehen. Um den Aufbau der Texte zu bestimmen, verwendete sie BKS, beim Schreiben Deutsch. Sie denkt, im Bereich der Textstrukturierung Fortschritte gemacht zu haben.

**Person 8** hatte Spaß an den kollaborativen Aktivitäten, vor allem am kreativen Zusammenschreiben und der gemeinsamen Ideenfindung, auch wenn der Anfang ihr dabei schwerfällt. Sie konnte von ihrer Partnerin im Bereich Wortschatz und Orthographie profitieren. Sie wechselte selten die Partnerin, beurteilt einen Wechsel aber positiv. Die Rolle der Schreibenden übernahm sie ungern, da sie sich dabei mehr konzentrieren muss und weniger kreativ ist. Sie verwendet ungern BKS im Unterricht.

**Person 9** fällt es leichter zu zweit oder zu dritt zu schreiben. Sie schätzt am Kollaborativen Schreiben den

---

<sup>19</sup> Im Anbetracht der gewünschten Anonymisierung wird unabhängig vom Geschlecht der erwähnten Personen, wird die weibliche Form verwendet.

Ideenaustausch, auch wenn es mitunter schwer ist, einen Kompromiss zu finden. Sie arbeite immer mit ihrer Partnerin zusammen, an der sie gewöhnt ist. Sie übernahm ungern die Rolle der Schreibenden, da sie lieber Ideen beisteuert. Sie konnte von den Übersetzungen und Hilfestellungen ihrer Partnerin profitieren und verbesserte sich so im Bereich grammatikalischer Korrektheit. Beim Schreiben wurden erste Ideen auf BKS besprochen und diese dann übersetzt, bevor sie zum Deutschen übergangen.

**Person 10** hatte Spaß an den kollaborativen Aktivitäten. Sie meint, Wortschatz, grammatikalische Korrektheit und ihre Schreibkompetenz nachhaltig verbessert zu haben, da sie Spaß an den Aktivitäten hatte. Sie wechselte nie ihre Partnerin, da sie befreundet sind und gut miteinander arbeiten. Sie nahm die Rolle der Schreibenden oft breitwillig an, vor allem, wenn sie zu einem Thema mehr wusste als ihre Partnerin. BKS verwendeten sie um etwas einfacher zu erklären.

### C.3.4. Induktive Erweiterung des Leitfadens

#### **A. Bewertung der Schreibaktivitäten**

Faktoren, die positive Bewertungen bedingen

Faktoren, die negative Bewertungen bedingen

Als schwierig empfundene Aspekte

#### **B. Einschätzung der Rolle des/der Schreibenden**

Häufigkeit und Bewertung der Rolle

Negative Aspekte der Rolle

Positive Aspekte der Rolle

#### **C. Bewertung eines möglichen Partnerwechsels**

Häufigkeit und Begründung des Partnerwechsels

Gründe gegen einen Partnerwechsel

#### **D. Gestaltung des Schreibprozesses**

Bestimmung der/des Schreibenden

*Collective scaffolding*

Zweckorientierte Verwendung der Arbeitssprache Deutsch & BKS

#### **E. Verbesserungspotential in zielsprachigen Bereichen**

Ausbau der Kenntnisse im Bereich Wortschatz

Ausbau der Kenntnisse im Bereich grammatische Strukturen

Ausbau der Kenntnisse im Bereich Textaufbau und -gestaltung

Ausbau von Schreibkompetenzen

Sonstiger Ausbau zielsprachlicher Fähigkeiten

### C.3.5. Abschließende umfassende Analyse des Materials

A. Bewertung der Schreibaktivitäten	
1	Ja, es ist <b>ganz ok</b> . Ich <b>mag nicht so viel Gruppenarbeit</b> aber <b>zur Zweit</b> war es <b>ganz gut</b> . Es machte <b>immer Spaß</b> mit dem Partner zu arbeiten.
2	Ich halte das <b>Toll</b> . Ich <b>mag in Gruppen zu arbeiten</b> , es macht mehr <b>Spaß</b> .
3	KS ist <b>sehr hilfreich</b> . Wenn man <b>mit dem Partner</b> arbeitet ist es <b>immer besser</b> . Wir hatten <b>sehr viel Spaß</b> .
4	Ich <b>mag</b> das KS. Ich mag es einfach mit dieser Person zu arbeiten. Es macht mir <b>Spaß</b> .
5	Das Kollaborative Schreiben <b>fand ich nicht gut</b> , da ich <b>nicht für das Gruppenarbeit</b> bin. Mir <b>hat es nicht gefallen</b> ... . Ich bin <b>sehr negativ</b> da mir <b>keine das gute Erfahrung</b> gemacht hatte und ich immer <b>stressig</b> war.
6	Das Kollaborative Schreiben finde ich selber an sich <b>ganz gut</b> .
7	Das Kollaborative Schreiben ist für mich eine <b>sehr gute Übung</b> im Unterricht.
8	Für mich persönlich eine <b>sehr gute</b> , weil da seiner Phantasie freien Laufen lassen kann. <b>Es hat mir wirklich Spaß gemacht</b> .
9	Mir hat es <b>sehr gut gefallen</b> .
10	<b>Man kann Spaß</b> dabei haben. <b>Beim Schreiben war alles ziemlich gut</b> und machte <b>Spaß</b> .

#### Überaus positive Bewertung der Schreibaktivitäten:

Sehr positive Bewertung: 5 Personen (Nr. 2,3,7,8,9)

Positive Bewertung: 4 Personen (Nr. 1,4,6,10)

Negative Bewertung 1 Person (Nr. 5)

**Spaß an den Schreibaktivitäten:** 6 Personen (Nr. 1,2,3,4,8,10)

4 Personen führen den Spaßfaktor auf die Arbeit mit einer Partnerin<sup>20</sup> zurück (Nr. 1,2,3,4)

**Bewertung von Gruppenaktivitäten:**

Negative Einstellung: 1 Person (Nr. 5)

Negative Einstellung zu Gruppenaktivitäten, aber positive zur Partnerarbeit: 1 Person (Nr. 1)

Explizit positive Einstellung zu Gruppenarbeiten: 2 Personen (Nr. 2, 3)

A. Faktoren, die positive Bewertungen der Schreibaktivitäten bedingen	
1	Ich hatte die Möglichkeit von meinen Partner <b>neue Ideen</b> zu hören und wenn ich etwas nicht wusste, dann konnte mir der <b>Partner/Partnerin helfen</b> . Ich musste <b>nicht alleine alles machen</b> , und wir konnten <b>kreativ</b> sein und <b>mit gemeinsamen Kräften die Aufgaben lösen</b> .
2	Ich mag in Gruppen zu arbeiten es macht mehr Spaß so konnte ich mit meinen Kollegen <b>auf Deutsch reden</b> und meine <b>Sprachkenntnisse verbessern</b> . Auf diese Weise konnte ich meinen Kollegen <b>viel mehr</b> zur verschiedenen Themen <b>reden</b> und weil ich meine <b>Sprachkenntnisse verbessern</b> konnte.
3	Mir gefällt besonders, dass jeder <b>seine eigene Meinung sagen</b> kann und man hat <b>viele Ideen</b> .
4	Am besten war für mich dass ich mir meinen eigenen <b>Schreibpartner wählen</b> konnte.
5	/
6	Es gibt mir die Möglichkeit das mir <b>der Partner hilft</b> , wenn ich etwas nicht weiss oder ich Hilfe brauche. Man kann immer <b>etwas neues von den Partner lernen</b> . Die Person hatte <b>andere Vorschläge</b> und <b>Ideen</b> und dass fand ich interessant.
7	Das Kollaborative Schreiben ist für mich eine <b>sehr gute Übung</b> im Unterricht, um den <b>Wortschatz zu erweitern</b> und die <b>Grammatik zu verbessern</b> . Für mich persönlich eine <b>sehr gute</b> , weil da seiner

<sup>20</sup> In den Notizen wird unabhängig des Geschlechts der jeweiligen Person die weibliche Form verwendet.

	<p><b>Phantasie freien Laufen</b> lassen kann.</p> <p>Am besten hat mir gefallen, dass <b>jeder</b> Teilnehmer oder Partner seine <b>Idee sagen</b> und mit <b>in die Geschichte einbringen</b> konnte. Da nämlich so <b>keiner ausgeschlossen</b> wird und jeder eine <b>kleine Rolle in diesem Teamwork</b> hat.</p>
8	<p>Das meiste Kollaboratives Schreiben habe ich mit einer Studentin gearbeitet, die C2 Stufe hat und ich B2 und das hat mir sehr viel geholfen meine <b>Sprachkenntnisse zu verbessern</b>.</p> <p>Es hat mir am meisten das <b>zusammenschreiben</b> gefallen. Dort konnten wir <b>uns konzentrieren</b>, mehrere <b>Ideen äußern</b> und vielleicht etwas <b>Lustiges</b> schreiben.</p>
9	<p>Es ist <b>leichter zu zweit oder zu dritt</b> schreiben, weil <b>mehr Köpfe mehr Ideen</b> haben als ein.</p>
10	<p>Das KS ist eine gute Art und Weise sein <b>Schreiben zu verbessern</b>. Dabei lernt man <b>neue Wörter, verbessert sein Wortschatz</b> und kann Spaß dabei haben.</p> <p>Mir gefall wenn wir <b>Geschichten schreiben</b> mussten. Die Songs die wir hörten und <b>neue Wörter lernten</b>.</p>

#### Faktoren, die positive Bewertungen der Schreibaktivitäten bedingen:

Ideen- & Meinungsaustausch: 6 Personen (Nr. 1, 3, 6, 7, 8, 9)

Kreativsein: 3 Personen (Nr. 1, 7, 8)

Produktive Teamarbeit: 4 Personen (Nr. 1, 7, 8, 9)

Hilfestellung durch die Partnerin: 2 Personen (Nr. 1, 6)

Verbesserungspotential in zielsprachigen Bereichen: 4 Personen (Nr. 2, 7, ,8, 10)

Mündliche Kommunikation: 1 Person (Nr. 2)

Sonstiges: 2 Personen: freie Partnerwahl (Nr. 4); Geschichten schreiben (Nr. 10)

#### A. Faktoren, die negative Bewertungen der Schreibaktivitäten bedingen

5	<p>Das Kollaborative Schreiben <b>fand ich nicht gut</b>, da ich <b>nicht für das Gruppenarbeit</b> bin. Da macht immer einer alles und die anderen schauen nur zu. Mir hat es nicht gefallen da <b>ich meistens ganze Arbeit</b> mache. Mir war furchtbar das immer <b>nur ich geschrieben habe</b>. Ich hätte auch gern manchmal nichts zu tun.</p>
---	---

#### Negative Bewertung der Schreibaktivitäten aufgrund

- Negative Bewertungen von Gruppenarbeiten
- Dysfunktionale Gruppenarbeit
- Mehraufwand durch das Niederschreiben der Texte

#### A. Als schwierig empfundene Aspekte des Kollaborativen Schreibens

1	wenn wir was gemacht haben müsste immer ich <b>Präsentieren</b> weil meine Partnerin schüchtern
2	Vielleicht wenn wir für eine <b>Kolumne arbeiten</b> und <b>nicht alle der selben Meinung</b> sind.
3	Das man <b>sich nicht einigen</b> kann.
4	Man kann sich <b>oft nicht einigen</b> , <b>wer schreiben</b> wird.
5	Für mich war das schwierigste Aspekt, dass wir immer <b>viel Zeit verbringen im Streit</b> <b>wer schreibt</b> . Dann war mir auch <b>schwierig richtige komplexe Sätze</b> zu schreiben, da ich immer noch Probleme damit habe.
6	Manchmal waren wir beide faul und <b>keiner von uns wollte schreiben</b> .
7	/
8	Der schwierigste Aspekt des KS für mich war <b>anzufangen über ein Thema zu schreiben</b> oder zu

	sprechen. Ich brauche manchmal mehr Zeit mich für das <b>gegebene Thema</b> zu <b>vorbereiten</b> .
9	Die <b>gleiche Meinung oder Idee zu haben</b> , es muss <b>viel Kompromis</b> sein.
10	Allgemein waren es so <b>schwierige Themas</b> zu beschreiben.

**Als schwierig empfundene Aspekte:**

Meinungsverschiedenheiten allgemein: 6 Personen (Nr. 2, 3, 4, 5, 6, 9)

**Bestimmung der Schreibenden:** 3 Personen (Nr. 4, 5, 6)

**Meinungsverschiedenheiten zur Textgestaltung:** 2 Personen (Nr. 2, 9)

Weitere Aspekte:

**Schwieriger Einstieg** in die Schreibaufgabe: 1 Person (Nr. 8)

**Zielsprachliche Schwierigkeiten:** 1 Person (Nr. 5)

Bezug zur **Schreibaufgabe:** 4 Personen: bestimmte Themen (Nr. 2, 8, 10), Textpräsentation (Nr. 2)

<b>B. Einschätzung der Rolle des/r Schreibenden - Häufigkeit &amp; Bewertung der Rolle</b>	
1	<b>Nür wenig.</b>
2	<b>Viel Mall</b> und das <b>hat mir nichts Ausgemacht ...</b>
3	<b>Meistens</b> wenn sich meine Partnerin nicht wohl fühlt, dann übernehme ich für sie.
4	Ich glaube <b>3 Mal.</b>
5	<b>Mehrmals.</b>
6	Ich habe schon <b>einige Male</b> geschrieben. Ich <b>mag das nicht ...</b>
7	<b>Sehr oft.</b> Ich habe sie <b>gerne</b> übernommen, weil ich <b>gerne schreibe.</b>
8	Wie <b>haben gewechselt</b> , aber ich <b>mag nicht in diese Rolle zu sein.</b>
9	<b>Einmall.</b>
10	<b>Sehr oft.</b> Mir uns meiner Partnerin <b>war es nicht so wichtig</b> wer schreiben soll. <b>Oft haben wir gewechselt.</b> Es gab keinen Grund dafür.

**Häufigkeit, mit der die Rolle übernommen wurde** (Angaben weitestgehend konsistent):

Eine Person schreibt (sehr) oft, die andere (eher) selten: 3 Paare (Nr. 1 & 2, 3 & 4, 9 & 10)

Weniger ausgeprägte Rollenverteilung: 1 Paar (Nr. 5 & 6)

Weniger eindeutige Aussagen: 1 Paar (Nr. 7 & 8)

**Unterschiedliche Bewertung der Rolle:**

Explizite positive Beurteilung der Rolle: 1 Person (Nr. 7)

Keine Vorbehalte gegen die Ausübung der Rolle: 2 Personen (Nr. 2, 10)

Explizit negative Beurteilung der Rolle: 2 Personen (Nr. 6, 8)

<b>B. Negative Aspekte der Rolle des/der Schreibenden</b>	
1	/
2	/
3	Es ist wichtig auch zu schreiben, dann dan sehen wir wie viel <b>Stress</b> es mit sich trägt das zu schreiben.
4	/
5	Weil dann die alle <b>Schreibfehler an mich gehen</b> und fals <b>wir die letzten werden</b> dann bin ich daran <b>Schuld.</b>
6	Ich mag das nicht weil meine <b>Rechtschreibung</b> nicht die beste ist und ich nicht gerade <b>kreativ beim</b>

	Schreiben bin.
7	man übernimmt eigentlich nur die <b>Hauptaufgabe, grammatisch gut zu schreiben</b> .
8	das ist für mich schwieriger. Weil ich <b>bessere Ideen bekomme</b> wenn ich sage, was wir schreiben sollen. Wenn ich schreibe muss ich mich auf <b>beides konzentrieren</b> .
9	/
10	Ich bin besser für <b>Ideen</b> und schreibe nicht so gut und schön.

4 Personen nennen keine negativen Aspekte (Nr. 1, 2, 4, 9).

Schreiben gilt als etwas eher **Unangenehmes**, das mit *Stress* (Nr. 3) und einem **Mehraufwand** (Nr. 8) verbunden ist. Man soll grammatisch (Nr. 7) & orthographisch möglichst korrekt (Nr. 5, 6) schreiben. Es kann auch mehr Verantwortung bedeuten (Nr. 5).

Durch den Mehraufwand, könnte es schwieriger sein, **Ideen** beizusteuern (Nr. 6, 8, 10).

<b>B. Positive Aspekte der Rolle des/der Schreibenden</b>	
1	/
2	das hat mir nichts Ausgemacht weil ich so meine <b>Schreibkenntnisse verbessert</b> habe.
3	/
4	Man wird sich <b>der Fehler bewusst</b> , die beim Schreiben vorkommen.
5	Ja, man übt das Schreiben und man <b>lernt besser zu schreiben</b> . Ich habe zBsp. <b>Mehrere Wörter</b> gelernt als ich bisher gewusst hatte.
6	Ja, das bringt schon Vorteile den man <b>kann seine eigne Idee</b> aufschreiben. Mann kann <b>neue Wörter lernen</b> und seine <b>Rechtschreibung verbessern</b> .
7	/
8	/
9	Schreiber kann sein <b>Schreibkenntnis verbessern</b> ,
10	/

4 Personen nennen keine positiven Aspekte (Nr. 1, 3, 7, 8; 10 unkonkret)

**Verbesserungspotentiale** durch das Niederschreiben:

- Schreibkompetenzen (Nr. 2, 5, 9)
- Wortschatz (Nr. 5, 6)
- Orthographie (Nr. 6)
- Bewusstwerdung von Fehlern (Nr. 4)

Möglichkeit **eigene Ideen umzusetzen** (Nr. 6)

<b>B. Bewertung eines möglichen Partnerwechsels – Häufigkeit &amp; Begründung des Wechsels</b>	
1	Ich hatte immer den selben Partner. Ich habe nicht getaucht.
2	Ich habe immer die selbe Partner.
3	Ich habe <b>immer mit demselben</b> meine Arbeiten gemacht.
4	Ich habe meinen <b>Schreibpartner nie gewechselt</b> .
5	Ich habe meine Schreibpartnerin nur gewechselt wenn sie nicht da war, weil ich nicht alleine schreiben konnte. Am sonsten habe ich <b>fast immer mit der selben Schreibpartnerin</b> geschrieben. Ich habe meine Schreibpartnerin <b>nur gewechselt wenn sie nicht da war</b> , weil ich nicht alleine schreiben konnte. Ich hatte <b>keine andere Wahl</b> , als die immer mit der selben Partnerin zu schreiben.
6	Im Semesterverlauf haben ich und mein Partner <b>die ganze Zeit zusammengearbeitet</b> . Wir <b>sitzen</b>

	zusammen und das war der Hauptgrund. Ein par Mal habe ich den Partner gewechselt und das fand ich allgemein gut.
7	Ich habe meinen Schreibpartner nicht oft gewechselt. Genauer gesagt gar nicht, nur 1-2 Mal kam eine dritte Person mit hinzu. Aber zu 90% hatte ich den selben Schreibpartner ...
8	Nicht so oft. Aber wenn sie bei den Vorlesungen gefehlt hatte, musste ich auch wechseln, aber das war nicht schlimm, sondern auch eine gute Erfahrung.
9	Ich hatte nur ein Schreibpartner weil ich mit ihm sitze ...
10	Ich habe immer mit der selben Partnerin gearbeitet.

**Anzahl der Wechsel** (Angaben konsistent):

- Kein Partnerwechsel: 6 Personen (Nr. 1, 2, 3, 4, 9, 10)
- Seltener Wechsel: 4 Personen (Nr. 5, 6, 7, 8)

**Pragmatische Gründe für bzw. gegen einen Wechsel:**

Abwesenheit der eigenen Partnerin: 2 Personen (Nr. 5, 8)

Sitznachbarin ist Partnerin: 2 Personen (Nr. 6, 9)

Keine andere Wahl: 1 Person (Nr. 5)

**Positive Bewertung des Partnerwechsels:** 2/4 (Nr. 6, 8)

C. Gründe gegen einen Partnerwechsel	
1	Sie ist mein bester Freund, deshalb wollte ich nicht tauschen. Und sie mag Gruppenarbeiten, deshalb war sie der perfekte Partner. Ich hatte den besten Partner.
2	Ich habe immer die selbe Partner weil wir so besser kommunizieren konnten. Ich habe lieber mit derselben gearbeitet weil ich mit meinen Partner ohne Probleme unsere Aufgabe aufteilen kann.
3	Ich bevorzuge es mit derselben Person zu arbeiten. Weil wir uns aneinander gewöhnt haben.
4	Ich mag es einfach mit dieser Person zu arbeiten. Es macht mir Spaß ...
5	/
6	Aber ich finde es gut mit meinen Partner zu arbeiten weil ich schon an die Person gewöhnt bin.
7	Aber zu 90% hatte ich den selben Schreibpartner, weil wir gut miteinander arbeiten. Wir haben dieselben Ideen und verstehen uns gut miteinander.
8	Ich habe lieber mit derselben Person gearbeitet. Der Grund ist der, dass sie sehr gut Deutsch spricht und daher kann ich das auch nutzen.
9	Ich hatte nur ein Schreibpartner gehabt weil ... es ist leichter mit ihm zu schreiben. Es war mit leichter mit einer Person schreiben, weil ich ihm gekannt habe.
10	Es konnte jeder sein weil wir alle gute Freunde sind und zusammen arbeiten können.

**Gründe gegen einen Partnerwechsel:**

Positive Beurteilung der Arbeit mit der eigenen Partnerin: 8 Personen (Nr. 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9)

Arbeit in einem eingespielten Team: 7 Personen (Nr. 2, 3, 4, 6, 7, 9, 10)

Freundschaftliches Verhältnis: 3 Personen (Nr. 1, 7, 10)

Profitieren von den sprachlichen Fähigkeiten der Partnerin: 1 Person (Nr. 8)

Einstellung zu Gruppenarbeiten der Partnerin: 1 Person (Nr. 1)

**C. Die Gestaltung des Schreibprozesses – Bestimmung der Schreibenden**

1	Weil ich alles <b>präsentieren</b> musste, hatte meine Partnerin mehr als ich geschrieben.
2	Nur wenige Male habe ich die <b>Aufgabe nicht sehr gut verstanden</b> .
3	wenn sich meine Partnerin <b>nicht wohl fühlt</b> , dann übernehme ich für sie.
4	Manchmal war ich <b>schlecht gelaunt</b> .
9	Ich ... schreibe nicht so gut und <b>schön</b> .
10	Weil mir mein Partner immer sagt dass ich <b>schöne</b> schreibe als sie. Wenn wir ein Thema haben wobei der eine mehr weiß als der andere, dann <b>übernimmt der der es weiß</b> .

Individuelle Strategien, um die Schreibende zu bestimmen:

**Paar 1 & 2:** Eine Person präsentiert die verfassten Texte, die andere schreibt. Person 2 schreibt nicht, wenn sie die Schreibaufgabe nicht gut verstanden hat.

**Paar 3 & 4:** Fühlt sich Person 4 nicht gut, so übernimmt Person 3 die Schreibaufgabe, obwohl es mehr Stress für sie bedeutet (siehe B).

**Paar 9 & 10:** Person 9 lässt Person 10 schreiben, da sie meint, nicht so gut und schön zu schreiben wie Person 10. Person 10 hat nichts gegen das Schreiben (siehe B). Weiß eine Person mehr zu einem Thema, übernimmt diese.

<b>D. Die Gestaltung des Schreibprozesses – collective scaffolding</b>	
1	wenn ich etwas nicht wusste, dann konnte mir der <b>Partner/Partnerin helfen</b> . Wir <b>mit gemeinsamen Kräften die Aufgaben lösen</b> .
2	/
3	Wenn ich ein <b>Wort nicht wusste</b> , hat mir meine <b>Partnerin immer geholfen</b> . Wir haben immer <b>die Fehler markiert</b> , so haben wir <b>gesehen wo wir am meisten Fehler</b> machten.
4	/
5	da <b>mein Wortschatz nicht so groß</b> war, habe ich <b>einige Wörter von meiner Partnerin</b> gelernt.
6	Es gibt mir die Möglichkeit das mir <b>der Partner hilft</b> , wenn ich <b>etwas nicht weiss</b> oder ich Hilfe brauche. Man kann immer etues neues <b>von den Partner lernen</b> . <b>Wenn ich geschrieben habe</b> und ein Fehler hatte hat mir mein <b>Partner</b> immer gesagt wo ich ein Fehler gemacht habe. <b>Was es den Wortschatz angeht sind wir beide fast gleich</b>
7	Ich glaube dass <b>meine Partner davon profitiert haben</b> , da sie immer noch dabei sind, während des Studiums, ihren <b>Wortschatz zu erweitern</b> .
8	Der Grund ist der, dass sie <b>sehr gut Deutsch spricht</b> und daher kann ich das auch <b>nutzen</b> . Ich konnte <b>menge Wörter von ihr lernen</b> z.B. <b>wenn wir etwas schreiben</b> und ich ein Wort nicht weiß, sie weiß es bestimmt. <b>wenn ich z.B. schreibe</b> , <b>korrigiert</b> meine Partnerin <b>meine Schreibfehler</b> .
9	<b>Schreiber kann sein Schreibkenntnis verbessern</b> , weil ihm <b>die andere Person korrigiert</b> . Wenn mein Schreibpartner etwas sagt was ich <b>nicht verstehe</b> , er kann mit das <b>übersetzen</b>
10	<b>beide lernen etwas gleichzeitig</b>

8 Personen geben Aufschluss über *collective scaffolding*

#### **Explizit genannte Aspekte des collective scaffolding**

Hilfestellung durch den Partner im Bereich **Wortschatz**: 5 Personen (Nr. 3, 5, 7, 8, 9)

Hilfestellung durch den Partner beim **Schreiben: Korrekturen**: 3 Personen (Nr. 6, 8, 9)

**Individuelle Strategie**: Paar 3 & 4 heben Fehler im Text hervor, um sich diese einzuprägen.

**Unterschiedlich ausgeprägte Wortschatzkenntnisse** als Bedingung, um in diesem Bereich vom Partner profitieren zu können: 4 Personen (5, 6, 7, 8); Personen 5, 6 haben eine unterschiedliche Auffassung über die eigenen Wortschatzkenntnisse und die der Partnerin.

D Zweckorientierter Einsatz der Arbeitssprachen Deutsch und BKS	
1	Deutsch, <b>fast alles</b> war auf Deutsch. Nur wenn wir etwas <b>nicht auf Detsch verstanden</b> haben, dann haben wir auf <b>BKS es besprochen</b> .
2	Wir haben <b>viel mehr Deutsch</b> verwendet. Mich hat es <b>gefremt</b> weil wie <b>BKS nicht verwendet</b> haben.
3	Wir haben <b>mehr Deutsch</b> verwendet.
4	<b>Mehr Deutsch</b> . <b>Grammatikalische</b> , weil es dann <b>einfacher war etwas zu verstehen</b> .
5	<b>Nur selten</b> wenn wir irgendwelche <b>Ausdrücke auf Deutsch</b> brauchten. <b>Mehr BKS</b> , weil es <b>leichter</b> für uns ist so etwas <b>zu besprechen</b> . Fast alle, da es uns <b>leichter</b> war.
6	Deutsch haben wir benutzt als wir <b>Aufsätze schreibung</b> mussten. Wir haben <b>mehr BKS</b> verwendet. Immer als wir einen Aufsätze schreiben mussten, haben wir <b>immer erst auf BKS diskutiert</b> und <b>dann auf Detsch</b> .
7	Beides zusammen, <b>50%-50%</b> . Beim <b>Schreiben</b> und beim <b>Erklären von Wörtern</b> . Generell <b>nicht vieles</b> , nur um ein <b>bisschen</b> den <b>Aufbau zu bestimmen</b> .
8	<b>Mehr Deutsch</b> . Es ist mir <b>lieber</b> dass wir an den <b>Vorlesungen kein BKS sprechen</b> .
9	Wenn wir <b>schreiben</b> sollten haben wir zum <b>Deutsch übersetzt</b> , und <b>einige Ideen auch auf Deutsch</b> gegeben. Für die <b>ersten Ideen</b> haben wir <b>BKS</b> verwendet.
10	Deutsch. Um <b>einige Wörter</b> oder <b>Geschichten zu erklären</b> . Alles was wir <b>nicht wussten zu erklären</b> war auf <b>BKS</b>

Angegebene Häufigkeit der Verwendung von Deutsch & BKS (weitgehend konsistent):

Viel Mehr Deutsch: 1 Paar (Nr. 1 & 2)

(Eher) **mehr Deutsch**: 3 Paare (Nr. 3 & 4; 7 & 8; 9 & 10);

Davon BKS aus Prinzip nicht verwendet: 1 Person (Nr. 8)

Mehr BKS 1 Paar (Nr. 5 & 6)

**Deutsch** wurde verwendet:

- **Beim Schreiben** (explizit): 3 Personen (Nr. 6, 7, 9)
- **Zur Erklärung von Wörtern**: 2 Personen (Nr. 7, 10)
- **Zur Erläuterung von Ideen**: 2 Personen (Nr. 9, 10)
- Um Ausdrücke zu suchen: 1 Person (Nr. 5)

**BKS** wurde verwendet

- Zur Verständnissicherung: 2 Personen (Nr. 1, 4)
- Zum Einstieg, um erste Ideen oder Aufbau zu klären: 3 Personen (Nr. 6, 7, 9)
- Da es einfacher ist, sich zu besprechen: 2 Personen (Nr. 5, 10)

E. Verbesserungspotentiale in zielsprachigen Bereichen		Verbesserungen im Bereich
1	Ich habe meinen <b>Wortschatz erweitert</b> , und viele Vortschritte in allen bereichen der Sprache gemacht. <b>Ja</b> , Ich bin <b>jetzt kreativer</b> und kann <b>besser schreiben</b> .	Wortschatz Schreibkompetenz Kreativität
2	... so konnte ich mit meinen Kollegen auf Deutsch reden und meine <b>Sprachkenntnisse verbessern</b> . Auf diese Weise konnte ich meinen Kollegen	Sprachkenntnisse allg. Wortschatz

	<p>viel mehr zur verschiedenen Themen reden und weil ich meine <b>Sprachkenntnisse verbessern</b> konnte. Ich habe auch <b>einige Worte</b> auf Schweiz <b>gelernt</b>.</p> <p>GR: <b>Ja</b>, durch die Aufgaben die wir gemacht haben.</p> <p>Text: <b>Ja</b>, durch die Schreibübungen.</p>	(Grammatik; Text: undetailliert)
3	<p>... , wir haben unseren <b>Wortschatz erweitert</b>. Wenn ich ein Wort nicht wusste, hat mir <b>meine Partnerin immer geholfen</b>.</p> <p>Wir haben gelernt wie wir <b>einen Text schreiben</b>. Mit der Einleitung, dem Hauptthema und den Entschluss.</p> <p>GR: Wir haben immer die <b>Fehler markiert</b>, so haben wir gesehen wo wir am meisten Fehler machten.</p>	Wortschatz Textaufbau Grammatik
4	<p>ich habe <b>neue Wörter gelernt</b>.</p> <p>Ja, ich habe einige meiner <b>grammatikalischen Fehler verbessert</b>.</p>	Wortschatz (Grammatik: undetailliert)
5	<p>da mein Wortschatz nicht so groß war, habe ich <b>einige Wörter von meiner Partnerin</b> gelernt. Aber ich benutze <b>jetzt mehr Konjunktionen</b> als früher und <b>passe auf Koma auf</b>.</p>	Wortschatz Gr. Strukturen Interpunktion
6	<p>Ja, Z.B. <b>wenn ich geschrieben habe</b> und ein Fehler hatte hat mir mein <b>Partner immer gesagt wo</b> ich ein Fehler gemacht habe.</p>	Grammatik
7	<p>Ein bisschen, da wir immer eine Einleitung, ein Hauptteil und ein Ende brauchten und wir <b>vorher nachdenken</b> mussten wie wir <b>das aufbauen</b>.</p>	Textaufbau
8	<p>Das meistes Kollaboratives Schreiben habe ich mit einer Studentin gearbeitet, die C2 Stufe hat und ich B2 und das hat mir sehr viel geholfen meine <b>Sprachkenntnisse zu verbessern</b>. Meine Partnerin hat ja einen <b>größeren Wortschatz</b> als ich. Ich konnte menge Wörter <b>von ihr lernen</b>.</p> <p>Ja, <b>wenn ich z.B. schreibe, korrigiert meine Partnerin meine Schreibfehler</b>.</p> <p>Text: <b>Ja</b>, weil wir sehr viel geschrieben haben muss man daraus profitieren.</p>	Sprachkenntnisse allg. Wortschatz Grammatik (Textaufbau: undetailliert)
9	<p>Ja, wenn mein Schreibpartner etwas sagt was ich nicht verstehe, er kann mit das übersetzen.</p> <p>Als ich schon gesagt habe, meine meinung ist das diese Erfahrung gut für <b>grammatikalische Korrektheit</b> ist. <b>Die andere Person korrigiert dich</b>.</p>	Wortschatz Grammatik
10	<p>Das KS ist eine gute Art und Weise sein <b>Schreiben zu verbessern</b>. Dabei lernt man <b>neue Wörter, verbessert sein Wortschatz</b>. Die Songs die wir hörten und <b>neue Wörter lernten</b>. Ich habe <b>viele Wörter gelehrt</b>.</p> <p>Ich denke das ich etwas besser meine <b>grammatische Korrektheit</b> verbessert habe. Durch das <b>ständige korrigieren</b> lehrn man auch was dabei.</p>	Schreibkompetenz Wortschatz Grammatik

**Verbesserungspotentiale: Jede/r meint irgendwo profitiert zu haben**

Verbesserungen angenommen/dargestellt im Bereich:

**Wortschatz:** 8/9 (Nr. 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10)

Gr. Strukturen (incl. Interpunktion; Rechtschreibung oder Syntax etc. unklar): 8/9 (alle außer Nr. 1)

Textaufbau: 2/10 (Nr. 3, 7)

Schreibkompetenz: 2 Personen (Nr. 1, 10)

Kreativität: 1 Person (Nr. 1)

Sprachkenntnisse allgemein: 2 Personen (Nr. 2, 8)

# Abstract

Die vorliegende Studie befasst sich mit dem Kollaborativen Schreiben aus einer kognitiven und soziokognitiven Perspektive. Sie involvierte elf Studierende einer Universität in Bosnien und Herzegowina, welche im Laufe eines Semesters zu zweit oder zu dritt regelmäßige kollaborative Schreibaktivitäten im DaF-Unterricht unternahmen. In einem ersten Teil der Arbeit wurde die Wirksamkeit langfristiger und regelmäßiger kollaborativer Schreibaktivitäten für den Ausbau zielsprachiger Fähigkeiten im Fremdsprachenkontext untersucht. Hierzu wurden im Zuge einer Prä- und Posttesterhebung Texte erhoben, die mittels eines analytischen Rasters und dem CAF-Messverfahren bewertet wurden. Das CAF-Messverfahren misst die drei Komponenten Komplexität (*complexity*), Korrektheit (*accuracy*) und Flüssigkeit (*fluency*). Die Textbewertung mittels Raster ergab, dass die Posttest-Texte eine höhere inhaltliche und zielsprachige Qualität als die Prätest-Texte aufwiesen. Aus den Resultaten des CAF-Messverfahrens wurden keine eindeutigen Tendenzen ersichtlich, was die zielsprachige Qualität der Prä- und Posttest-Texte anbelangte. In einem zweiten Teil lag der Fokus auf der Gestaltung des Schreibprozesses. Mittels Fragebogenerhebung wurde ergründet, wie die ProbandInnen die kollaborativen Schreibprozesse in Bezug auf drei Komponenten gestalteten: die Zuweisung der Rolle des/der Schreibenden innerhalb der einzelnen Schreibpaare, der Einsatz der Erstsprache (L1) und Zielsprache (L2), sowie die Realisierung möglicher SchreibpartnerInnenwechsel. Darüber hinaus wurde ermittelt, wie die Studierenden die Schreibaktivitäten bewerten und welches Potential sie aus den regelmäßigen Schreibaktivitäten für den Ausbau zielsprachiger Fähigkeiten erkennen können. Es zeigte sich, dass die Schreibaktivitäten zumeist sehr positiv aufgefasst wurden. Die Studierenden hatten Spaß am Kollaborativen Schreiben. Wahrgenommene individuelle Fortschritte, die sich aus der kollaborativen Zusammenarbeit mit den SchreibpartnerInnen ergaben, betrafen zumeist das zielsprachige Vokabular und die zielsprachige Grammatik. Die Ergebnisse der Studie decken sich in diesem Bereich mit Erkenntnissen aus früheren Studien.

# Lebenslauf

Daniela Kristin Dämon, BA

geboren am 13.06.1988 in Schweinfurt, Bayern, Deutschland

## Aus- und Weiterbildung

---

Seit März 2017	ÖSD-Prüferlizenzen für die Niveaustufen A1-C1
Sommersemester 2015	Erasmus-Auslandssemester an der Universität Ljubljana, Slowenien
Okt. 2014 bis dato	Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Universität Wien
2010-2014	Bachelorstudium Slawistik (Bosnisch/Kroatisch/Serbisch), Universität Wien
2009	Abitur am Humanistischen, Europäischen Gymnasium Münnerstadt, Bayern

## Studienrelevante Berufserfahrung

---

Okt. 2017 bis dato	ÖSD-Prüferin bei <i>die Berater</i> , Wien
Juli - Sept. 2017	Erasmuspraktikum an der Sprachschule <i>Proyecto Español</i> , Spanien
Sommersemester 2017	DaF-Auslandspraktikum in Bosnien und Herzegowina
Sommersemester 2016	DaF-Auslandspraktikum an der TU Liberec, Tschechische Republik
Okt. 2016 – Jan. 2017	Unterstützung bei der Alphabetisierung Erwachsener, Flüchtlingshaus Rossauer Lände, Wien
Okt. – Dez. 2016	DaF-Unterrichtspraktikum an der Diplomatischen Akademie Wien

## Sprachen

---

Deutsch (Erstsprache), Englisch (C1), Spanisch, Slowenisch, Serbokroatisch (jeweils B2)