



universität
wien

DISSERTATION / DOCTORAL THESIS

Titel der Dissertation /Title of the Doctoral Thesis

„Korrektives Feedback im Überarbeitungsprozess
wissenschaftlicher Arbeiten
am Beispiel koreanischer Studierender“

verfasst von / submitted by

Gayeon Choi, M.A.

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Doktorin der Philosophie (Dr.phil.)

Wien, 2020 / Vienna 2020

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

UA 792 332

Dissertationsgebiet lt. Studienblatt /
field of study as it appears on the student re-
cord sheet:

Deutsche Philologie

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm

Danksagung

Besonderer Dank gebührt meiner Doktormutter, Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm, für die persönliche Betreuung und die konstruktiven Feedbacks, die mich stets ermutigt haben. Rückblickend auf alle Gelegenheiten, die ich durch das gesamte Doktoratsstudium hindurch wahrnehmen durfte, muss ich mit Zuversicht sagen, dass ich all diese wirklich sehr zu schätzen gelernt habe. Selbstverständlich möchte ich mich auch bei meinen Doktorgeschwistern, bei Marlene Aufgebauer, die mich in vielerlei Hinsicht unterstützt und motiviert hat, und bei Tatjana Atanasoska, bedanken.

Mein großer Dank richtet sich vor allem an meine Eltern, die mir über viele Jahre meinen Aufenthalt und mein Studium in Deutschland sowie in Österreich mit Liebe und Geduld ermöglicht haben und immer stolz auf mich sind. Ich danke auch meinen Großeltern von Herzen für ihre Gebete und ihre ermutigenden Worte. Auch meinen Schwestern, Sieyeon und Jimin, möchte ich danken, die mir von nah und fern immer gut zugeredet haben. Auch bei all meinen Freunden und Bekannten, die mir aus den verschiedensten Ländern Gebet, Mitgefühl und aufbauende Worte zukommen ließen, kommt meine Danksagung nicht zu kurz.

Am Ende möchte ich all den Dank meinem Herrn, Jesus Christus, der mich auf allen bisherigen Wegen geführt hat, darbringen. Alle Ehre gebührt meinem Vater im Himmel, der der Grund und das Ziel meines Lebens ist.

Gayeon Choi

1. Einleitung	4
2. Textüberarbeitung und wissenschaftliches Schreiben	8
2.1 Textüberarbeitung und Feedback im Schreibprozess	8
2.1.1 Schreibprozess und Textüberarbeitung	9
2.1.1.1 Der Schreibprozess in der L1	9
2.1.1.2 Der Schreibprozess in der L2	18
2.1.1.3 Zusammenfassung	25
2.1.2 Feedback im Schreibprozess	27
2.1.2.1 Typen des Feedbacks	28
2.1.2.2 Lehrpersonen-, Peer-Feedback und Schreibberatung	32
2.1.2.2.1 Lehrpersonen-Feedback	33
2.1.2.2.2 Peer-Feedback	34
2.1.2.2.3 Schreibberatung	37
2.1.2.3 Reaktionen auf das Feedback	45
2.1.2.4 Zusammenfassung	48
2.2 Wissenschaftliches Schreiben	49
2.2.1 Wissenschaftliches Schreiben in der deutschen Sprache	50
2.2.1.1 Merkmale wissenschaftlichen Schreibens	51
2.2.1.2 Wissenschaftliche Schreibkompetenzen	53
2.2.1.3 Schwierigkeiten beim wissenschaftlichen Schreiben	55
2.2.2 Wissenschaftliches Schreiben in der Fremdsprache Deutsch	57
2.2.2.1 Die (Fremd- und Fach-)Sprachlichkeit – Merkmale und Schwierigkeiten	59
2.2.2.2 Überarbeitung	63
2.2.2.3 Kulturelle Prägungen	65
2.2.2.3.1 Kultur in der L1	65
2.2.2.3.2 Wissenschaftliches Schreiben in Südkorea	68
3. Forschungsdesign und -methoden	73
3.1 Fragestellung und Forschungsdesign	73
3.2 Gütekriterien	76
3.3 Vorstudie	77
3.4 Datenerhebung	79

3.4.1 Forschungspartner*innen, Setting der Datenerhebung und Kontext des korrekativen Feedbacks	81
3.4.1.1 FP1	84
3.4.1.2 FP2	85
3.4.1.3 FP3	86
3.4.1.4 FP4	87
3.4.1.5 FP5	88
3.4.1.6 FP6	88
3.4.1.7 FP7	89
3.4.2 Methoden der Datenerhebung	90
3.4.2.1 Videographie	90
3.4.2.2 Videobasiertes Lautes Erinnern	94
3.5 Aufbereitung und Auswertung der Daten	98
3.5.1 Gesprächsinventar	98
3.5.2 Transkription	100
3.5.3 Auswertung der Daten: Interaktionsanalyse	104
4. Korrekatives Feedback im Überarbeitungsprozess wissenschaftlicher Arbeiten	108
4.1 Korrekatives Feedback von Dritten	108
4.1.1 Setting des korrekativen Feedbacks	109
4.1.2 Fokus des korrekativen Feedbacks	112
4.1.3 Strategien des korrekativen Feedbacks	118
4.1.4 Interaktion zwischen Schreibenden und Feedbackgebenden	133
4.1.5 Begrenztheit des korrekativen Feedbacks von Dritten	143
4.2 Rolle korrekativen Feedbacks im Überarbeitungsprozess	151
4.2.1 Annahme des korrekativen Feedbacks	153
4.2.1.1 Erwartung des korrekativen Feedbacks	154
4.2.1.2 Entdecken der Probleme und neues Lernen anhand korrekativen Feedbacks	162
4.2.1.3 Sprachliche Unsicherheit der Schreibenden	168
4.2.1.4 Passive Annahme der korrekativen Feedbacks von Dritten	175
4.2.2 Ablehnung und Zurückstellung des Feedbacks	177
4.2.2.1 Äußerungsabsicht der Schreibenden	177
4.2.2.2 Fachsprache und Zitate	182

4.2.2.3 Evaluierung korrektiven Feedbacks und des eigenen Textes	188
4.2.2.4 Ordnungen der Feedbacks	192
4.2.3 Wahrnehmung wissenschaftlicher Arbeit nach dem Feedbackgespräch	196
4.3 Zusammenfassung der Ergebnisse	199
5. Fazit und Ausblick	202
Literaturverzeichnis	206
Anhang	223
Anhang A: Einwilligungserklärung zur Teilnahme am Forschungsprojekt als Forschungs- partner*in	224
Anhang B: Datenschutzgesetz in Deutschland und Österreich	226
Anhang C: Gesprächsinventar FP1	228
Anhang D: Gesprächsinventar FP2	233
Anhang E: Gesprächsinventar FP3	239
Anhang F: Gesprächsinventar FP4	243
Anhang G: Gesprächsinventar FP5	249
Anhang H: Gesprächsinventar FP6	253
Anhang I: Gesprächsinventar FP7	257
Abstract (deutsch)	261
Abstract (English)	262

1. Einleitung

Das *Schreiben* ist eine wesentliche Voraussetzung für die Kommunikation. Die Wichtigkeit dieser Sprachfertigkeit ist besonders in den letzten Jahren im Zuge der rasanten Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechniken, wie z.B. der sozialen Netzwerke, enorm gestiegen. Im Vergleich zu anderen Sprachfertigkeiten ist das Schreiben sehr zeitaufwändig und mühsam (vgl. Williams 2005), und auf der psychischen, sprachlichen und kognitiven Ebene ist es die schwierigste zu erwerbende Fertigkeit (vgl. Byrne 1988). Daher wird es seit langer Zeit nicht nur im Bereich der L1, sondern auch in der L2 untersucht. Dabei ist besonders das wissenschaftliche Schreiben im Deutschen ein Genre, das selbst für die Erstsprachler*innen nicht immer leicht ist, denn dafür werden unterschiedliche Kompetenzen – Schreibkompetenzen, theoretische, methodische, sprachliche und rhetorische Kompetenzen – benötigt (vgl. Prexl 2014: 3). Wird ein wissenschaftlicher Text in einer L2 verfasst, können fremdsprachliche, wissenschafts- und fachsprachliche sowie kulturelle Schwierigkeiten den Schreibenden das wissenschaftliche Schreiben noch erschweren (vgl. Grieshammer 2011; Grieshammer / Liebetanz / Peters / Zegenhagen 2016). Diesbezüglich sollen besonders koreanische Studierende¹ infolge der sprachlichen und kulturellen Distanz mehr Schwierigkeiten als die anderen haben (vgl. Isphording 2013). Nicht nur, dass Korea zu einem anderen bzw. asiatischen Kulturkreis gehört, in dem eher kreatives Schreiben als wissenschaftliches und argumentatives Schreiben gefördert werden (vgl. Hoppe 2003), sondern die Untersuchung von Isphording (ebd.) zeigt auch auf: Koreanisch hat die größte linguistische Distanz zur deutschen Sprache, wodurch die sprachliche Flüssigkeit in der Zielsprache Deutsch behindert werden kann und vermehrt Schwierigkeiten auftreten können.

Diese Probleme und Schwierigkeiten beeinflussen aber nicht nur die Schreibenden beim Verfassen einer wissenschaftlichen Arbeit, sondern auch die Person, die sie liest, und behindern das Lesen und das Verstehen. Hinsichtlich dieser genannten Punkte ist die Überarbeitung einer wissenschaftlichen Arbeit, die in einer L2 verfasst wird, wesentlich, ggf. ist auch eine Korrektur nötig und sie ist sogar relevanter als beim wissenschaftlichen Schreiben in der L1 Deutsch, da die L2-Schreibenden häufig begrenzter als die L1-Schreibenden zu überarbeiten vermögen (vgl. Griebhaber 2008).

¹ Die Bezeichnungen *koreanische Studierende* sowie *Korea* der vorliegenden Studie beziehen sich auf Südkorea.

Die Vorstudie, die für die vorliegende Studie durchgeführt wurde, hat gezeigt, dass diese Begrenztheit den koreanischen Studierenden auch bekannt war und daher haben sie hilfsbereite Deutsch-Erstsprachler*innen aus ihrem Bekanntenkreis oder ihre Sprachtandempartner*innen um eine Fremdkorrektur bzw. korrekatives Feedback gebeten, die/das meist durch ein Offline-Treffen erfolgt. Die Korrigierenden, die korrekatives Feedback anbieten, sind oft weder deren Lehrpersonen noch Mitschüler*innen. D. h., dass diese Personen nicht als Expert*innen bezeichnet werden können und sie nicht mit den Schreibenden gemeinsam die Sprache lernen. Demzufolge stimmt diese Art der Korrektur und des Feedbacks nicht mit Lehrpersonen-Feedback und Peer-Feedback überein und kann als eine andere Art des Feedbacks definiert werden. Aufgrund dessen wird in der vorliegenden Studie davon ausgegangen, dass diese Art als *korrekatives Feedback von Dritten* bezeichnet werden kann und es sich von anderen Arten von Feedback bzw. Lehrpersonen- und Peer-Feedback unterscheiden lässt, und es wird untersucht, wie dieses korrektive Feedback sich charakterisieren lässt.

Bisher wurden in den meisten Studien zum korrekativen Feedback Texte bzw. Text-feedbackgespräche seitens Feedbackgebender untersucht und wenig die Seite der Schreibenden berücksichtigt (vgl. Trotman 2010; Vierbuchen / Bartels 2019; Tedick / Lyster 2020). Da auch die Reaktionen der Schreibenden auf das eingeholte Feedback meist auf mündliches Feedback bzw. mündliche Fehlerkorrektur begrenzt sind (vgl. Lyster / Ranta 1997; Lee 2014; Nassaji / Fu 2016; Tedick / Lyster 2020), ist es sinnvoll, den Reaktionen der Schreibenden auf korrekatives Feedback zu Texten qualitativ nachzugehen. In diesem Zusammenhang wird hier qualitativ erforscht, welche Rolle korrekatives Feedback in der Überarbeitung von durch koreanische Studierende erstellten wissenschaftlichen Arbeiten in der L2 Deutsch spielt. Ferner wird auch untersucht, wie die koreanischen Studierenden auf das korrektive Feedback von Dritten reagieren und aus welchen Gründen sie es annehmen oder ablehnen, evtl. auch zurückweisen.

Die Relevanz des Themas der vorliegenden Studie gründet auf der Tendenz, dass innerhalb des vergangenen Jahrzehntes die Anzahl koreanischer Studierender in Deutschland durchschnittlich um 2,2% gestiegen ist und heutzutage fast 7.000 Koreaner in Deutschland studieren (vgl. DAAD 2020). Jedoch wurden die koreanischen Studierenden sowie ihr wissenschaftliches Schreiben weder in Deutschland noch in Korea im Bereich Deutsch als Fremdsprache erforscht. Diese Dissertation dient daher dazu, die koreanischen Studierenden im Rahmen des wissenschaftlichen Schreibens in Deutsch als Fremdsprache zu betrachten

und dadurch die Forschungslücke zu füllen. Darüber hinaus trägt diese Studie auch dazu bei, die wissenschaftlichen Arbeiten koreanischer Studierender besser zu verstehen, zu lesen und zu überarbeiten. In diesem Zusammenhang werden in der vorliegenden Dissertation die wissenschaftlichen Arbeiten bzw. Texte koreanischer Studierender anhand der Gegenüberstellung von deutscher und koreanischer Wissenschaftssprache und wissenschaftlichem Schreiben betrachtet.

Im folgenden Kapitel wird zunächst der theoretische Rahmen dargestellt, in dem das vorliegende Dissertationsprojekt verortet ist. Es besteht aus zwei Teilen: Der erste Teil befasst sich mit dem Schreibprozess, der Textüberarbeitung sowie dem Feedback. Der Schreibprozess in der L1 sowie in der L2 wird mit Schwerpunkt auf die Textüberarbeitung näher beleuchtet und die relevanten Fachbegriffe bezüglich des Feedbacks werden diskutiert. Hierzu werden die Reaktionen auf korrekatives Feedback seitens der Schreibenden herangezogen. Im zweiten Teil wird wissenschaftliches Schreiben erläutert, indem es in der deutschen Sprache und in der L2 Deutsch kontrastiv dargestellt wird.

Im dritten Kapitel werden das Forschungsdesign, die Forschungsmethoden sowie die durchgeführte Vorstudie der vorliegenden Studie vorgestellt. Hier werden die Forschungsfragen ausführlich dargestellt und daneben werden auch die einzelnen Ausgangspunkte der Forschungspartner*innen näher beschrieben. Zunächst werden die forschungsleitenden Fragestellungen dieser Studie angeführt und es werden jene Methoden, die angewandt wurden, um Daten zur Beantwortung dieser Fragestellungen zu erheben, im Detail beschrieben. Neben den Gütekriterien, die dieser Arbeit zugrunde liegen, wird demnach auch das Forschungsdesign inklusive der Methoden der Datenerhebung, Aufbereitung sowie Auswertung der Daten beschrieben. Ferner wird auf den Kontext der Datenerhebung sowie auf die Forschungsteilnehmer*innen eingegangen.

In Kapitel 4 werden die Ergebnisse der Forschung nach den Forschungsfragen dargestellt sowie analysiert. Die Charakteristika des korrektiven Feedbacks von Dritten sind zu untersuchen und mit dem Lehrpersonen- und Peer-Feedback zu vergleichen. Daneben werden die Reaktionen der Schreibenden, die auf das eingeholte Feedback gezeigt wurden, und die Gründe der Annahme, der Ablehnung sowie der Zurückstellung des korrektiven Feedbacks von Dritten analysiert.

Im letzten bzw. fünften Kapitel werden ein Fazit über die vorliegende Arbeit gezogen und die Überlegungen sowie weitere Forschungsbedarfe diskutiert, die zukünftigen Studien dienen können, um das Forschungsthema der vorliegenden Dissertation weiterzuführen.

2. Textüberarbeitung und wissenschaftliches Schreiben

In diesem Kapitel wird dargestellt, wie ein wissenschaftlicher Text in der Fremdsprache Deutsch geschrieben wird und welche Rolle das korrektive Feedback im Überarbeitungsprozess spielt. Zuerst werden mithilfe der Schreibprozessmodelle die Unterschiede zwischen den Schreibprozessen sowie dem Überarbeitungsprozess in der L1 und L2 erläutert und anschließend wird das Feedback zum Text ausführlich beschrieben. Zuletzt werden unterschiedliche Aspekte des wissenschaftlichen Schreibens in der deutschen Sprache im Detail diskutiert.

2.1 Textüberarbeitung und Feedback im Schreibprozess

Seit Beginn der Erforschung der sprachlichen Fertigkeit Schreiben sind Schreibprozesse untersucht und Schreibprozessmodelle entwickelt worden. Grob besteht der Schreibprozess aus drei Teilprozessen – Planen, Formulieren und Überarbeiten –, die deutlich unterscheidbar, aber nicht immer klar voneinander abzugrenzen sind (vgl. Dengscherz 2019: 391). Besonders zu beleuchten ist der Überarbeitungsprozess, da dieser Teilprozess von der Erstellung der Rohfassung des Textes abgegrenzt verläuft und verstärkt am Ende der Schreibhandlung stattfindet, während die Teilprozesse Planen und Formulieren integriert verlaufen (vgl. ebd.). Daher besteht ein enger Zusammenhang zwischen der Überarbeitung und dem Schreibprozess sowie dem Schreibprodukt.

Das Feedback hingegen gehört nicht immer zum Schreibprozess, da es nicht als ein Teil- oder Subprozess in jeder Schreibhandlung vorkommt und eine Option ist, die die Schreibenden je nach Bedarf von außen einholen können. Jedoch ist es einer der Einflussfaktoren, die in Bezug auf das Schreiben vielseitig erforscht wurden, und korrekatives Feedback kann den Schreibprozess sowie das Schreibprodukt beeinflussen.

In diesem Zusammenhang wird in den folgenden Abschnitten der Schreibprozess mit dem Schwerpunkt auf den Überarbeitungsprozess und das Feedback erläutert, die in der vorliegenden Studie im Mittelpunkt stehen.

2.1.1 Schreibprozess und Textüberarbeitung

Schreibprozessmodelle skizzieren den gesamten Prozess, aber auch die Teilprozesse sowie einzelne Subprozesse und stellen die Komponenten dar, die das Schreiben beeinflussen. Durch eine klare graphische und tabellarische Darstellung ermöglichen sie es, einen Überblick über den Schreibprozess zu geben und dienen dem besseren Verständnis der Vorgänge während des Schreibens. In diesem Zusammenhang wird in diesem Kapitel der Schreibprozess anhand einiger einflussreicher Schreibprozessmodelle näher beleuchtet.

Neben den Modellen des Schreibprozesses in der Erstsprache (vgl. Hayes / Flower 1980; Ludwig 1983) wurden seit den 80er Jahren auch Modelle des Schreibprozesses in der L2 entwickelt. Diese Modelle konzentrieren sich nicht (nur) begrenzt auf die Schreibprodukte, sondern (auch) auf die kognitiven Komponenten, wie Langzeitgedächtnis und kognitive Voraussetzungen. Um den Schreibprozess in der L2 näher zu verstehen, soll das Verständnis vom Schreibprozess in der L1 vorausgesetzt werden, der die Schreibprozessmodelle in der L2 beeinflusst hat. In den nachfolgenden Unterkapiteln werden daher zuerst die verschiedenen Modelle des Schreibprozesses in der L1 dargestellt und anschließend auch der Schreibprozess in der L2 beschrieben.

Der Überarbeitungsprozess kann während des Schreibens jederzeit vorkommen, andere Teilprozesse des Schreibens sowie das Endprodukt beeinflussen und ist für alle Schreibtypen ein bedeutsamer und unverzichtbarer Teilprozess (vgl. Hufeisen 2002: 155, zit. n. Dengscherz 2019: 482, ebd.: 391). In diesem Zusammenhang werden die Schreibprozesse in der L1 sowie L2 besonders mit dem Schwerpunkt auf Textüberarbeitung bzw. dem Überarbeitungsprozess betrachtet und die Unterschiede werden kontrastiv erläutert.

2.1.1.1 Der Schreibprozess in der L1

Die Untersuchungen von Hayes und die von ihm entwickelten Schreibprozessmodelle sind im Bereich der Schreibprozessforschung von zentraler Bedeutung. Hayes und Flower haben 1980 ein Modell, das später auch immer wieder von anderen Schreibprozessforscher*innen weiterentwickelt wurde, aus kognitionspsychologischer Sicht erstellt und betrachten das Schreiben als Problemlöseprozess. Bereits vor den 1980er Jahren gab es viele Studien, die die Sprachfertigkeit Schreiben und ihre Prozesse untersuchten, aber da das Schreibprozessmodell von

Hayes und Flower nicht nur für weitere Modelle zum Schreiben in der L1, sondern auch für Modelle des fremdsprachlichen Schreibens als Grundlage diente (Grieshammer 2011: 8), werden hier vor allem jene Modelle beschrieben, die basierend auf dem Modell von Hayes und Flower entwickelt wurden. Seitdem Hayes 1980 das erste Schreibprozessmodell entwickelt hatte, bearbeitete er durch Ergänzung kritischer Punkte das Modell kontinuierlich weiter und dadurch entstanden mehrere Modelle von Hayes. Neben dem ersten Schreibprozessmodell sind die Modelle aus den Jahren 1987, 1996 und 2012 einflussreich.

Das Schreibprozessmodell aus dem Jahr 1980 ist besonders bedeutsam, da es das Schreiben auf kognitiver Ebene betrachtet. Dieses Modell stellt die drei Hauptprozesse des Schreibens, und zwar das Planen, das Formulieren und das Überarbeiten, dar. Hayes und Flower teilen den Überarbeitungsprozess in zwei weitere Subprozesse auf: *reading* und *editing*, die von Molitor-Lübbert (1996) mit *Lesen* und *Revidieren* übersetzt wurden. Basierend auf dem ersten Subprozess – analytisches Lesen des Textes – werden im zweiten Subprozess die Sprachkonventionen, die Wirkungsabsicht und der aufgestellte Schreibplan kontrolliert (vgl. Späker 2006: 8). Das bedeutet, dass der Text auf der Mikro-Ebene sowie auf der Makro-Ebene überarbeitet wird.

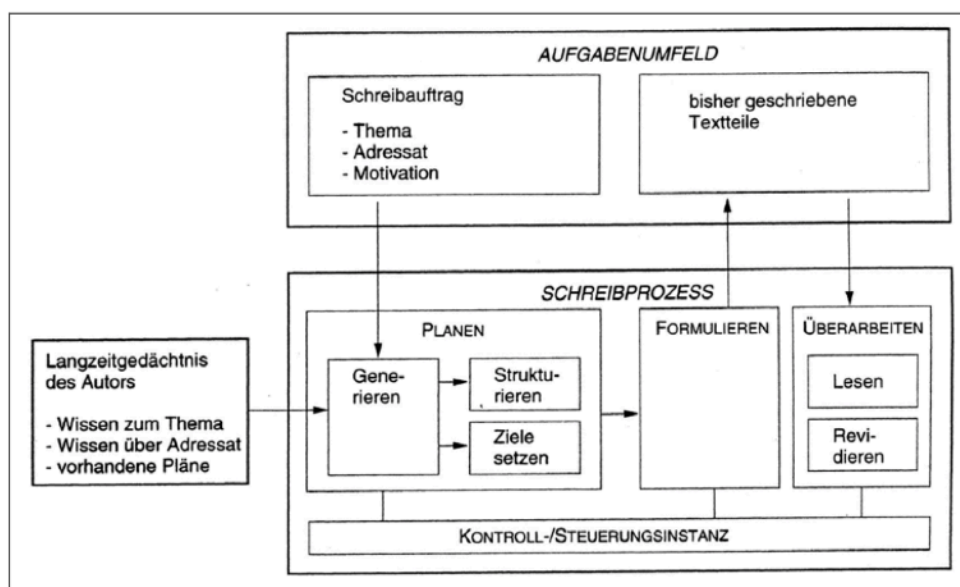


Abb. 1: Modell des Schreibens nach Hayes / Flower (1980) (deutsche Übersetzung)²

² Molitor-Lübbert (1996: 1006).

Obwohl das Überarbeiten ein Oberbegriff ist und das Revidieren zum Überarbeiten gehört, unterscheiden Hayes und Flower das Revidieren vom Überarbeiten. Revidieren kann jederzeit in allen Prozessen vorkommen und wird automatisch durchgeführt, während das Überarbeiten meist erst nach dem Teilprozess *Formulieren* erfolgt (vgl. Hayes / Flower 1980: 18f). Diese Prozesse werden nicht linear durchgeführt, sondern rekursiv, da die *Kontroll-/Steuerungsin- stanz* bzw. der *Monitor* in jeden einzelnen Prozess eingreifen kann. Um diesen komplizierten Vorgang zu verdeutlichen, wurde das Modell weiterentwickelt und 1987 erschien das Schreibprozessmodell von Hayes, Flower, Schriver, Stratman und Carey, das sich auf den Überarbeitungsprozess konzentriert.

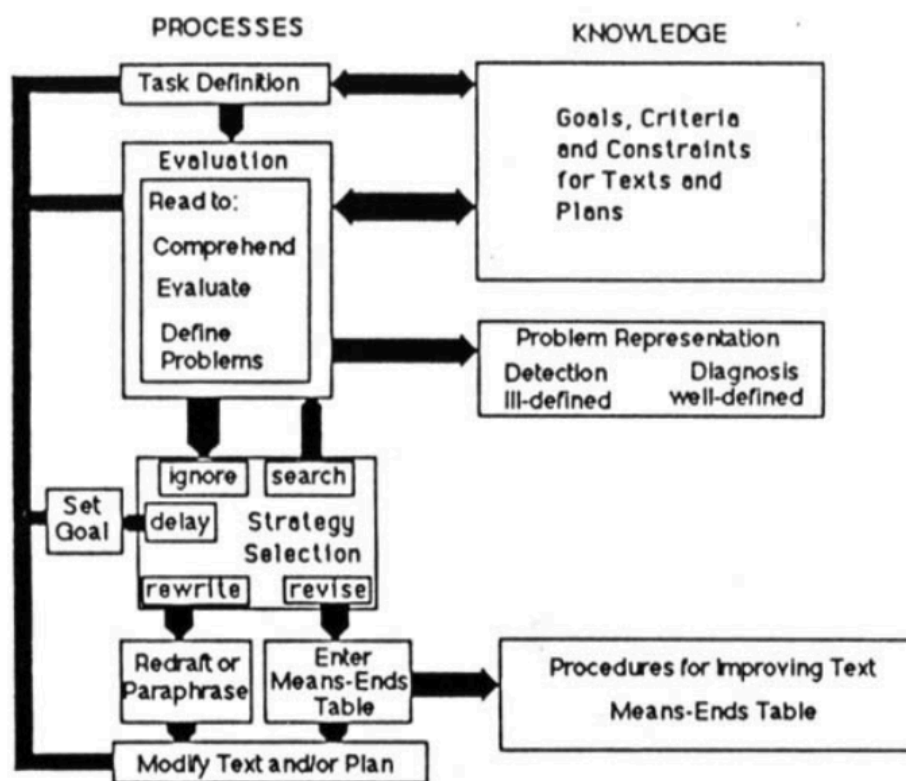


Abb. 2: Modell zum Überarbeitungsprozess nach Hayes et al. (1987: 185)

Das Modell zum Überarbeitungsprozess beschäftigt sich besonders mit der Aufgabenstellung, denn abhängig davon wird der Fokus der Überarbeitung gesetzt. Im Vergleich zum Modell aus dem Jahr 1980 stellen Hayes et al. (1987) noch klarer dar, dass der verfasste Text im Sinne der *Task Definition* bzw. Mit erneutem Blick auf die Aufgabenstellung nach verschiedenen Fokussen, wie zum Beispiel dem Ziel und den Kriterien des Textes, überarbeitet werden kann. Soweit die Aufgabenstellung festgelegt wird, folgt dementsprechend die Evaluation (*evaluati-*

on). Während der Evaluation wird der Text gelesen, um den Text zu verstehen (*comprehend*), zu evaluieren (*evaluate*) und die Probleme des Textes zu definieren (*define problems*) (vgl. Ohta 2015: 41). Dadurch ist es möglich, die Probleme im Text zu erkennen (detection) und zu beurteilen (*diagnosis*). Ferner wird auch festgestellt, ob die Probleme genau oder ungenau definiert sind.

In dem folgenden Subprozess „Auswahl der Strategien (*strategy selection*)“ wird über die Strategien für die Probleme entschieden (ebd.: 42). Grob können die Probleme entweder ignoriert (*ignore*) oder berücksichtigt (*rewrite, revise*) werden. Obwohl das Modell größtenteils linear abläuft, ist es für diesen Subprozess bedeutsam, dass für die Entscheidung der Strategie die vorherigen Subprozesse rekursiv wiederholt werden können. Wenn die Probleme aus dem Text ignoriert werden, wird die Überarbeitung des Textes abgeschlossen. Soweit sie aber bedacht werden, wird entweder der Text selbst überarbeitet (*rewrite*) oder der Plan zum Schreiben wird durch eine *Means-Ends* Analyse – anhand eines *Means-Ends Table* – modifiziert (*revise*).

Dieses Modell hat für die vorliegende Studie eine besondere Bedeutung, da es ausschließlich die Überarbeitung fokussiert und die vielfältigen Subprozesse beschreibt, die während dieses kognitiven Überarbeitungsprozesses vorkommen. Basierend auf diesem Modell ist im Jahr 1996 ein weiteres Modell zum Überarbeitungsprozess erschienen.

Im überarbeiteten Modell zum Schreibprozess aus dem Jahr 1996 – *the general organization of the new model* – hat Hayes neben sprachlichen Änderungen, wie zum Beispiel die Umbenennung des Arbeitsgedächtnisses in Langzeitgedächtnis, auch neue Formen von Texten berücksichtigt, wie z.B. visuelle Elemente (Tabellen, Bilder, Abbildungen usw.). Ebenso wurde die Motivation als ein wichtiger Faktor des Schreibens aufgenommen. Neben dem überarbeiteten Schreibprozessmodell hat Hayes mit dem Schwerpunkt auf dem Lesen weitere Teilprozessmodelle entwickelt: kognitive Prozesse beim Lesen, die dazu beitragen, den Text zu verstehen und zu evaluieren (*cognitive processes in reading to comprehend text, - to evaluate text*) (Hayes 1996: 15f). D. h. die Subprozesse der Evaluation aus dem vorigen Modell werden als ein eigenständiger Prozess gesehen. In diesem Zusammenhang betrachtet Hayes die Überarbeitung als eine Zusammensetzung von Textinterpretation, -reflexion und -produktion. Deshalb wurde der Überarbeitungsprozess durch Textinterpretation ersetzt. Andererseits kann es auch so verstanden werden, dass auf die Rolle des Lesens in der Textüberarbeitung mehr

Wert gelegt wurde. Neben diesem Modell stellte Hayes auch ein neues Modell zum Überarbeitungsprozess vor (Abb. 3).

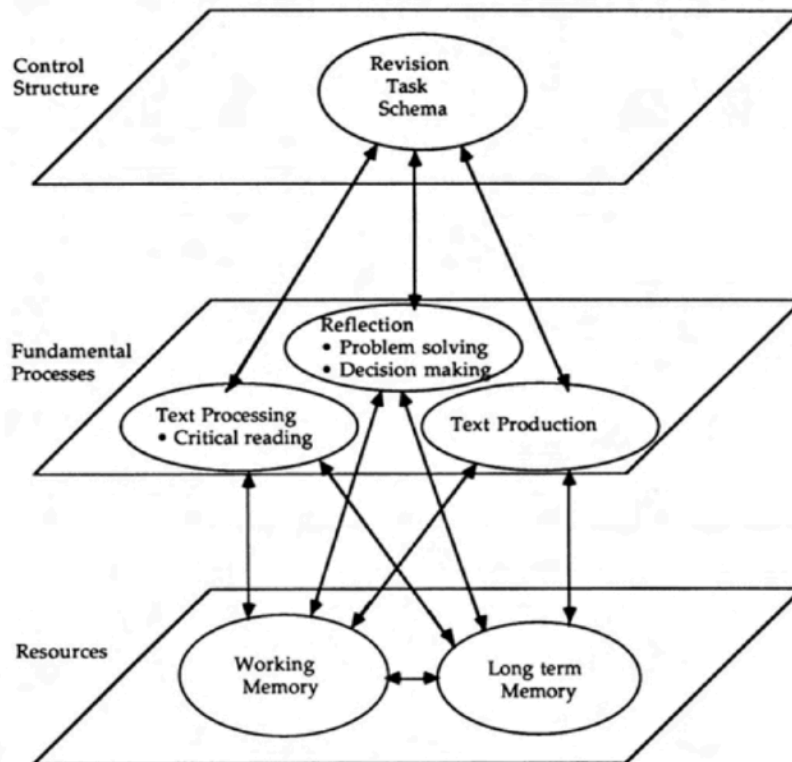


Abb. 3: Modell zum Überarbeitungsprozess nach Hayes (1996: 17)

Bei seinen Untersuchungen hat er festgestellt, dass die unerfahrenen Leser*innen sich meistens nur auf die Satzebene konzentrieren und daher die Überarbeitung auf der lokalen Ebene stattfindet, wohingegen erfahrene Leser*innen den Text auf der lokalen sowie globalen Ebene überarbeiten können. Aufgrund dieser Ergebnisse ergänzte Hayes die *control structure*, die durch eine kurze Orientierung modifiziert bzw. verbessert werden kann und eine wichtige Rolle bei der Bestimmung der Art und Qualität der Überarbeitung (*revision*) spielt.

Ferner überarbeitete Hayes das Modell aus dem Jahr 1996 mit Chenoweth. Sie entwickelten das Modell der Textproduktion (Chenoweth / Hayes 2003), das auch erläutert, wie ganze Sätze sowie die Satzglieder produziert werden. Dadurch wurde der Kritik, dass das vorige Modell aus dem Jahr 1980 nicht das Schreiben von unerfahrenen Schreibenden erklären konnte, Rechnung getragen. Daneben wurde auch die sprachliche Flüssigkeit in der L1 und L2 untersucht. Aus diesem Grund ermöglicht das Modell den Vergleich zwischen dem Schreiben in der L1 und in der L2. Weiterhin wurden drei Ebenen unterschieden, auf welchen das

Schreiben stattfindet: die Kontroll-Ebene (*Control Level*), die Prozess-Ebene (*Process Level*) und die Ressourcen-Ebene (*Resource Level*). Diese wurden vom Schreibprozessmodell von Hayes aus dem Jahr 1996 übernommen und auch im neuen Schreibprozessmodell (Hayes 2012) beibehalten, wobei in dem überarbeiteten Modell von 2012 die drei Ebenen dreidimensional dargestellt wurden. Im Vergleich dazu, dass Hayes die Transkriptionstechnologie (*transcribing technology*) im neuen Modell in den Vordergrund stellt, sind die Teilprozesse Planen und Überarbeiten in diesem Modell nicht explizit angeführt, da Hayes diese als besondere Schreibhandlungen bzw. als einen Teil der Problemlösung gesehen hat.

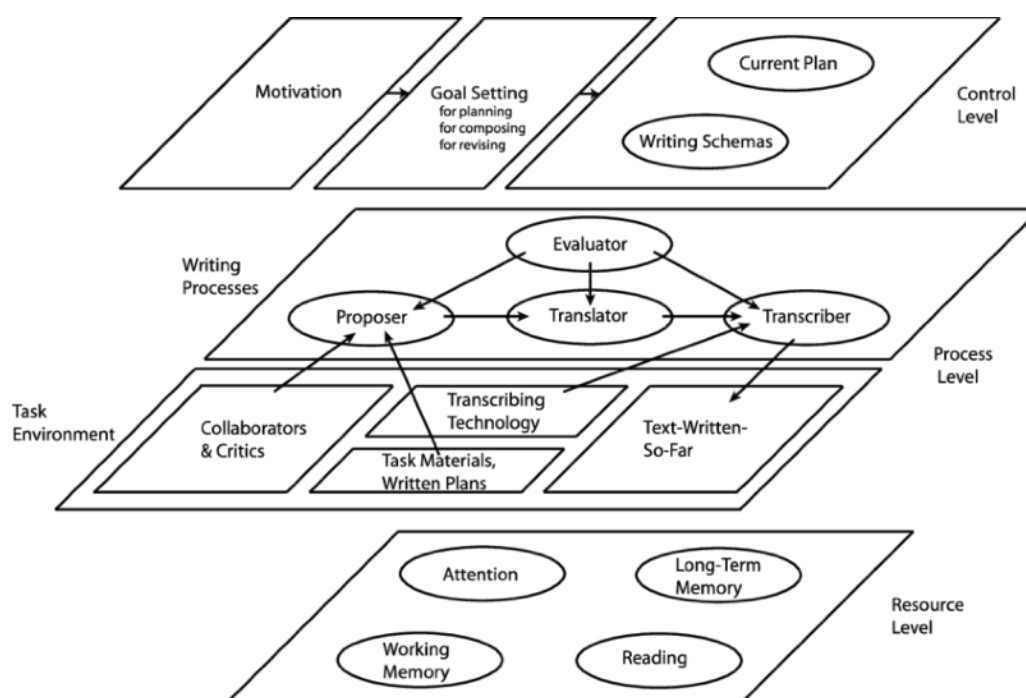


Abb. 4: Modell zum Schreiben nach Hayes (2012: 371)

Obwohl Hayes seit der ersten Erscheinung seines Schreibprozessmodells die Kritiken, die im Laufe der Zeit von anderen Schreibforscher*innen erhoben wurden, berücksichtigt und in die weiterentwickelten Modelle einarbeitet, bekam der Überarbeitungsprozess einen immer geringeren Stellenwert im Schreibprozessmodell, da die neueren Modelle sich mehr auf andere Faktoren wie räumliche und visuelle Konzepte beim Schreiben konzentrierten. Dies deutet gleichzeitig aber auch an, dass die Überarbeitung aufgrund ihrer komplexen Subprozesse und Faktoren als *Neuschreiben* verstanden wird (vgl. Dengscherz 2019: 493).

Unter den Modellen zum Schreib- und Überarbeitungsprozess gilt das Schreibprozessmodell von Kellogg (1996) auch als eines der klassischen Modelle, das den Vorgang des

Schreibens inklusive der daran beteiligten kognitiven und motivationalen Faktoren erklärt und das den Schwerpunkt auf das Arbeitsgedächtnis legt, indem die Interaktion zwischen dem Schreibprozess und dem Arbeitsgedächtnis beschrieben wird. Kellogg betrachtet die Teilprozesse des Schreibens ähnlich wie Hayes und Flower (1980), bezeichnet diese jedoch mit anderen Begriffen. Im Teilprozess *Monitoring* erfolgt der Subprozess *Editing* nach dem Lesen des Textes. Dieser Teilprozess interagiert mit dem Teilprozess *Formulation*, in dem der Plan des Textes formuliert wird, und beeinflusst die Umsetzung bzw. den Teilprozess *Execution*.

Neben diesen soeben beschriebenen Modellen gibt es noch weitere Modelle, die sich mit dem Überarbeitungsprozess beschäftigen. Die Modelle von Scardamalia und Bereiter (1987) beschreiben das Schreiben nicht nur von erfahrenen Schreibenden, sondern auch von Kindern sowie unerfahrenen Schreibenden, womit diese Modelle auch für Lehrende eine pädagogische Richtlinie sowie Anhaltspunkte für eine Didaktik des Schreibens bieten können.

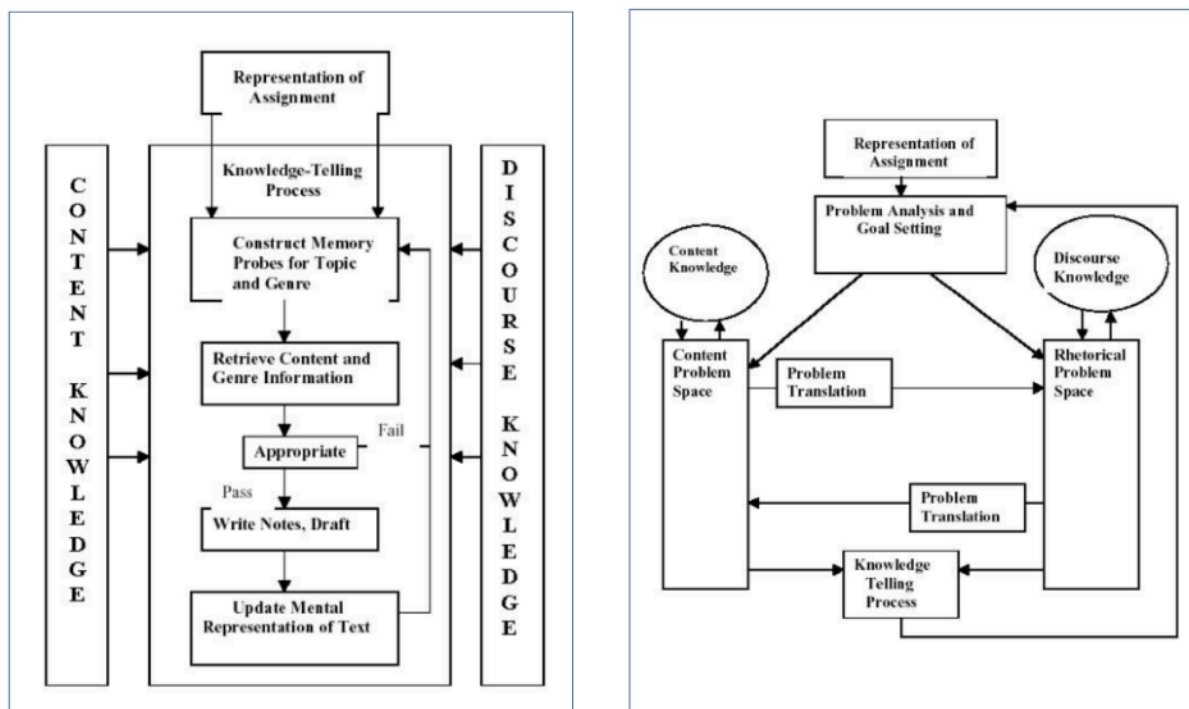


Abb. 5 (links): Modell *Knowledge Telling* nach Scardamalia und Bereiter (1987: 8)

Abb. 6 (rechts): Modell *Knowledge Transforming* nach Scardamalia und Bereiter (1987: 12)

Scardamalia und Bereiter (1987) untersuchten, wie die Schreibenden unterschiedliche Schreibfälle bewältigen und welche Schreibstrategien von ihnen benutzt werden. Sie konnten zeigen, dass die Schreibenden nach dem Erfahrungsgrad ihr Wissen unterschiedlich einsetzen. Dementsprechend wurden zwei Schreibprozessmodelle mit verschiedenen Schwer-

punkten, *knowledge telling* und *knowledge transforming*, entwickelt. In dem Modell des *knowledge telling* wird das Schreibverhalten von unerfahrenen Schreiber*innen dargestellt. Es konnte erkannt werden, dass ungeübte Schreiber*innen zu einem linearen Schreibstil neigen, in welchem das zu Schreibende aus dem Langzeitgedächtnis abgerufen und schließlich in Form von aneinandergereihten Phrasen und Sätzen niedergeschrieben wird. Erfahrene Schreiber*innen hingegen weisen häufig einen rekursiven Schreibstil auf, in welchem nicht nur vorhandenes Wissen wiedergegeben, sondern das Schreiben auch zur Wissenstransformation und -erweiterung genutzt wird (vgl. Scardamalia / Bereiter 1987).

Das Schreibmodell von Becker-Mrotzek und Böttcher (2006) ist eines der Schreibprozessmodelle im deutschsprachigen Raum, welches das Schreiben als ein Mittel betrachtet, das Schreiber*innen und ihre Leser*innen über Raum und Zeit hinweg verbindet. Sie behaupten, dass dadurch die *schriftliche Kommunikation* bzw. *zerdehnte Sprechhandlung* zwischen den Schreibenden und den Lesenden erfolgt und betonen die Rolle der Lesenden, die während des Schreibens bereits mitgedacht werden muss.

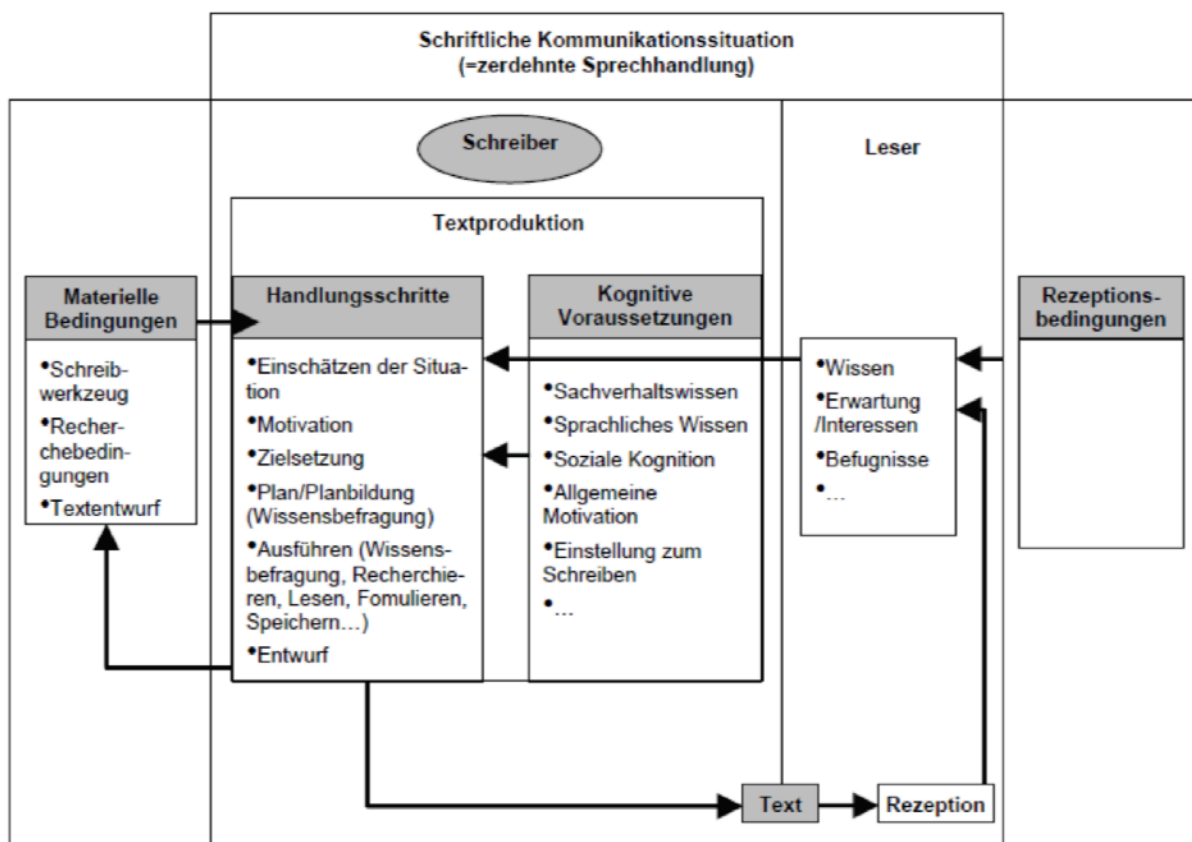


Abb. 7: Schreibmodell nach Becker-Mrotzek / Böttcher (2006: 27)

In diesem Modell wurden einzelne Handlungsschritte des Schreibens dargestellt und die Handlungsschritte *Zielsetzen*, *Planen* und *Ausführen* gelten als wichtige Teilprozesse des Schreibens. Die drei Handlungsschritte werden mehrfach durchlaufen, bis der finale Text bzw. das Schreibprodukt fertiggestellt ist. Dies weist darauf hin, dass diese Handlungsschritte die Überarbeitung des Textes beinhalten, jedoch wurde der Überarbeitungsprozess nicht explizit dargestellt. Die Ansicht von Becker-Mrotzek und Böttcher (2006), das Schreiben organisch zu betrachten, wurde weiterentwickelt und wird im Basismodell der Textproduktion nach Bachmann und Becker-Mrotzek (2017) aufgegriffen (s. Abb. 8).

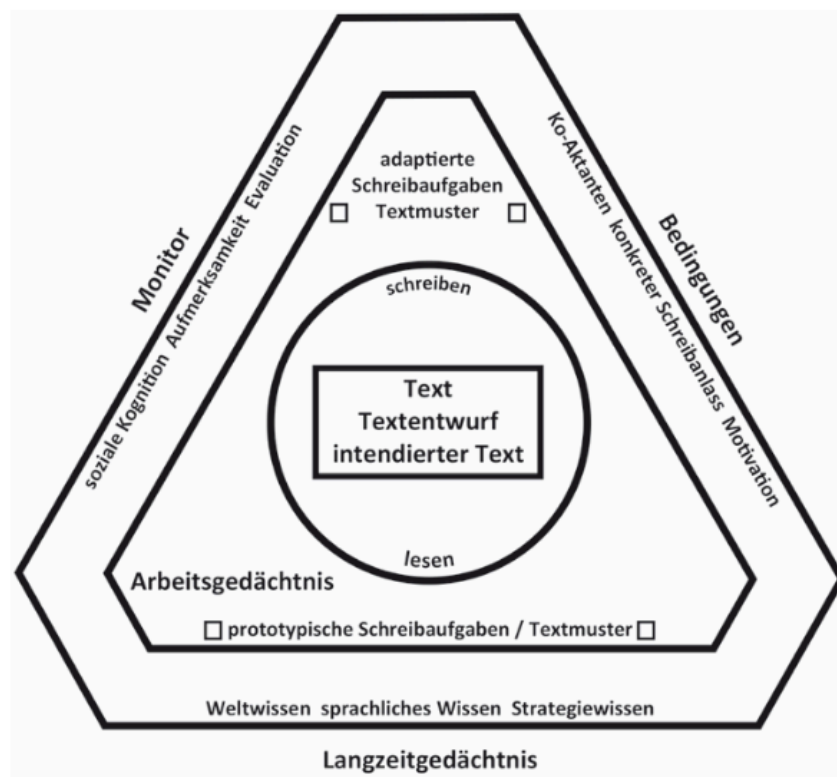


Abb. 8: Das Basismodell der Textproduktion nach Bachmann und Becker-Mrotzek (2017: 42)

Das Basismodell der Textproduktion stellt im Vergleich zu anderen Schreibprozessmodellen keine genaue Reihenfolge dar, sondern erläutert verschiedene Komponenten, durch deren Zusammenspiel das Schreiben erfolgt. So lässt sich die Rekursivität des Schreibprozesses deutlich erkennen. Der Überarbeitungsprozess wird nicht explizit beschrieben, jedoch wird aufgezeigt, dass die Komponenten der *Monitor-Gruppe* steuernde und evaluierende Funktion haben und hier die Überarbeitung des Textes stattfindet. Die beiden Modelle von Becker-Mrotzek und Böttcher (2006) sowie von Bachmann und Becker-Mrotzek (2017) weisen darauf hin,

dass der ganze Schreibprozess anhand des Zusammenspiels der einzelnen Komponenten eng verbunden abläuft.

2.1.1.2 Der Schreibprozess in der L2

Im Vergleich zu den Schreibprozessmodellen, die unter Betrachtung des Schreibens in einer L1 entwickelt und seitdem bis heute beständig ergänzt und überarbeitet wurden, haben die Modelle zur Darstellung des Schreibprozesses in einer L2 eine etwas jüngere Geschichte. Viele von ihnen beziehen sich auf das Schreibprozessmodell von Hayes und Flower (1980) und orientieren sich zunächst an den Erkenntnissen zum Schreiben in einer L1. Einige Modelle, wie z.B. das Modell der Textproduktion von Chenoweth und Hayes (2003), lassen sich sowohl auf Schreibprozesse in der L1 als auch in der L2 beziehen. Es sollen nun die Modelle des Schreibprozesses in der L2 gesondert erläutert werden, da das Schreiben in der L2 andere Vorgänge als in der L1 ebenso wie zusätzliche Teil- und Subprozesse umfasst. Anhand dieser Modelle wird in diesem Kapitel der Schreibprozess in der L2 mit Fokus auf dem Überarbeitungsprozess näher beleuchtet.

Obwohl der Schreibprozess in einer Fremdsprache noch weitgehend ungeklärt ist (vgl. Ohta 2015: 34), wurde das fremdsprachliche Schreiben mehrfach untersucht und es wurden viele Schreibprozessmodelle entwickelt. Im deutschsprachigen Raum sind vor allem die Modelle von Krings (vgl. Krings 1989, 1992), Börner (vgl. Börner 1989, 1992) und Griebhaber (vgl. Griebhaber 2008) bekannt. Alle drei Modelle basieren auf dem Schreibprozessmodell von Hayes und Flower, auch wenn dies in dem Modell von Krings (1989) auf den ersten Blick aufgrund der andersartigen graphischen Darstellung nicht unmittelbar zu erkennen ist.

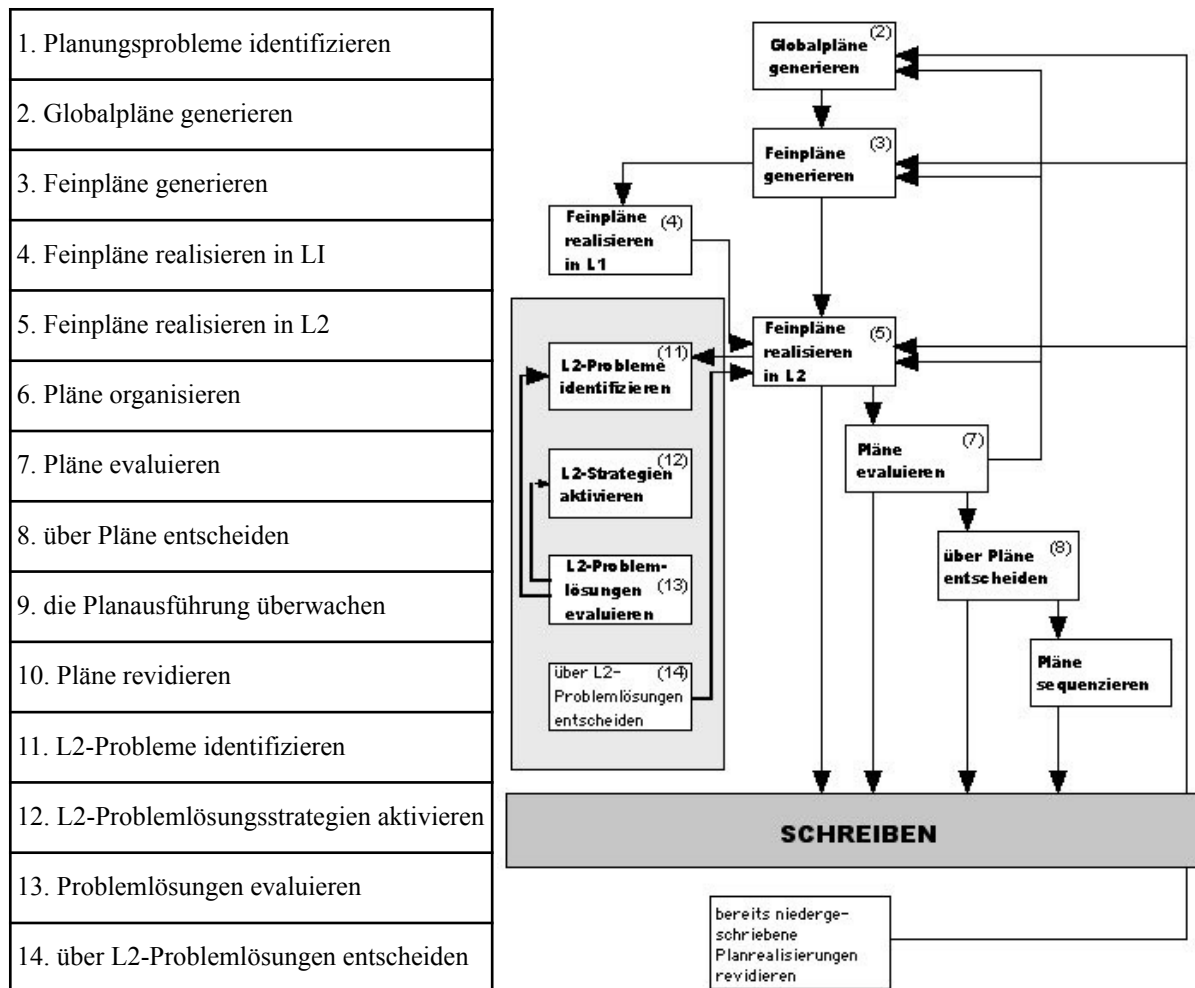


Abb. 9 (links): Das Modell des Schreibens in der L2 nach Krings (1989: 397)

Abb. 10 (rechts): Modell zum Schreibprozess in der Fremdsprache nach Krings (1992: 70)

Krings (1989, 1992) hat anhand der Methode des Lauten Denkens den Schreibprozess in der L2 näher untersucht und dessen Besonderheiten zu erfassen versucht. Laut seiner Forschung brauchen die L2-Schreibenden mehr Überlegungen, Zeit und Teilprozesse beim Schreiben, da ein weites Spektrum von L2-Problemen auftreten kann, „das von orthographischen über morphosyntaktische und lexikosemantische bis hin zu kommunikativ-stilistischen Problemen reicht“ (Krings 1989: 398). Das Modell zum Schreibprozess in der L2 nach Krings (1989, 1992), ausgehend von der Interlanguage-Hypothese nach Selinker (1972) und dem Schreibprozessmodell von Hayes und Flower (1980), fokussiert die Planung des Schreibens. In seinem Modell teilt er die Schreibpläne in Global- und Feinpläne ein. In der Phase der Feinpläne werden die Teilprozesse nach der Sprache – L1 und L2, die beim Schreiben benutzt werden – klassifiziert, wodurch das Modell eine Doppelstruktur aufweist, die veranschaulicht, dass während des Schreibens in der L2 mehr Teilprozesse als in der L1 stattfinden. Diese Teilpro-

zesse beziehen sich nicht nur auf die Ebene der Planung, sondern auch auf die Realisierung der L2 beim Schreiben. Obwohl in Bezug auf das Schreibprozessmodell nach Krings (1989, 1992) die Kritik geäußert wurde, dass das Schreibprozessmodell weder das Sprachniveau noch die Schreiberfahrung der Schreibenden berücksichtigt (vgl. Grieshammer 2011: 25), ist es bedeutsam, da anhand der Methode des Lauten Denkens der komplexe Schreibprozess in der L2 sowie die L2-Probleme abgebildet werden konnten und das Modell verdeutlicht, dass im Schreibprozess in der L2 nicht nur die L2, sondern auch die L1 verwendet wird.

Der Teilprozess 10, *Pläne revidieren*, ist nach Krings (1989: 402) identisch mit dem Teilprozess *editing* bzw. Überarbeiten im Schreibprozessmodell nach Hayes und Flower (1980). Jedoch konnte der Subprozess des Überarbeitens (*reading*) bei der Untersuchung von Krings (1989) nicht beobachtet werden, da der Schreibprozess in der L2 ohne videographische Beobachtung nur anhand des Lauten Denkens untersucht wurde. Daher wurde dieser Subprozess in diesem Modell nicht berücksichtigt und es bleibt offen, ob der Teilprozess *Pläne revidieren* auch identische Subprozesse wie der Teilprozess Überarbeiten im Schreibprozessmodell nach Hayes und Flower (1980) hat. Die Revision bzw. Überarbeitung dieses Modells bezieht „[...] sich auf den bereits schriftlich fixierten Teil des Textes“ (Krings 1989: 403) und wenn der betroffene Teil des Textes noch nicht schriftlich fixiert ist, handelt es sich um die Planrealisierung bzw. *Feinpläne realisieren in der L1* und/oder *L2*. Krings (ebd.) betrachtet die Revision als Folge der inhaltlichen oder sprachlichen Planänderung und stellt fest, dass in der L2-Textproduktion spontane Autokorrekturen vorkommen, die in der L1 seltener auftreten. Außerdem ist zu erkennen, dass er die Überarbeitung des Textes als einen Teil der (L2-) Problemlösung klassifiziert.

Während Krings den Schreibprozess in der L2 mit Fokus auf die Planung betrachtet, konzentriert sich Zimmermann (1997, 2000) in seinen Modellen auf das Formulieren. Er behauptet, dass das Überarbeiten nicht durch ein neues Formulieren des Textes, sondern durch die Nachprüfung der Aspekte des Schreibplans bzw. des schon vorhandenen Formulierens erfolgt (vgl. Zimmermann 2000: 84). Damit bekräftigt er, dass der Teilprozess Formulieren beim Schreiben sowie bei der Überarbeitung des Textes eine wesentliche Rolle spielt. Dies stellt er neben dem *Overall Model* im Detail in dem *Formulating Model* dar, in welchem die Stellen der typischen problemlösenden Aktivitäten aufgezeigt werden.

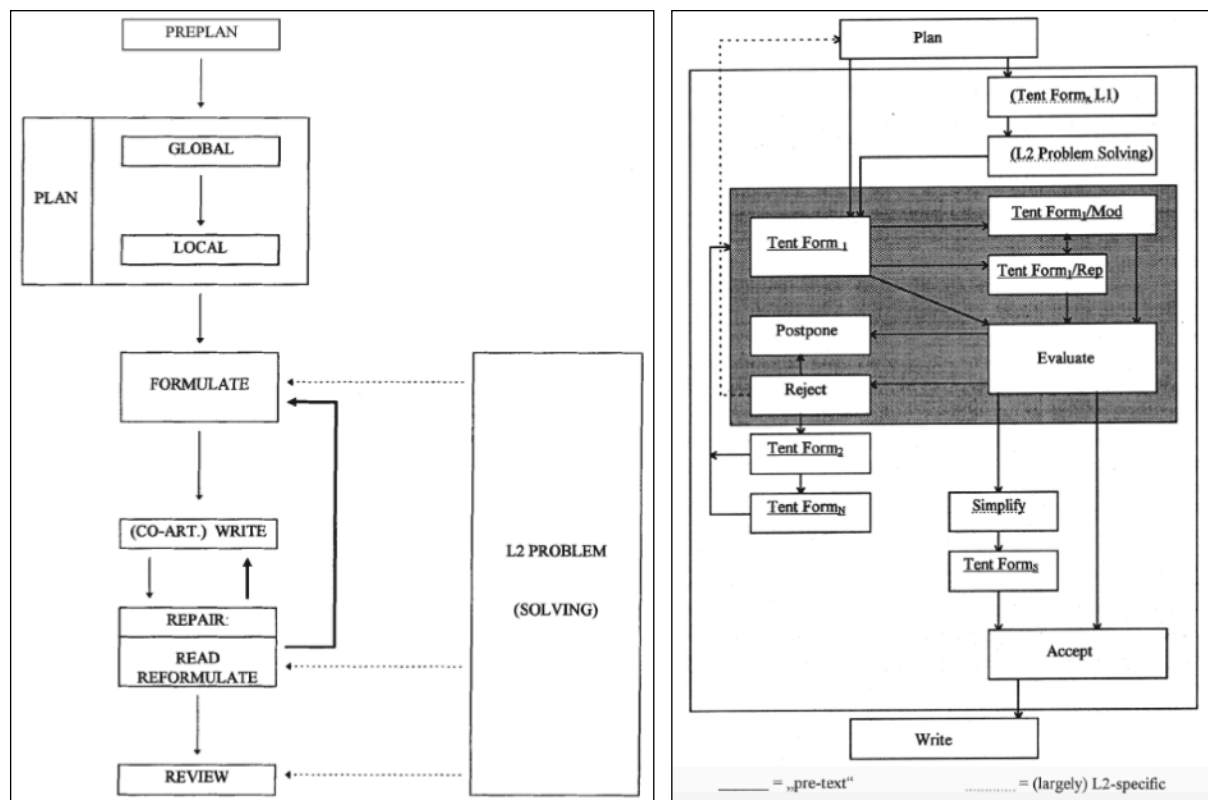


Abb. 12 (links): *Overall Model* nach Zimmermann (2000: 85)

Abb. 12 (rechts): *Formulating Model* nach Zimmermann (2000: 86)

Zimmermann (vgl. ebd.: 87) beschreibt, dass die Äußerungen der Schreibenden mithilfe der tentativen Formulierungen (*Tentative Formulations*) schließlich als Text dargestellt werden. D. h., dass die tentativen Formulierungen durch die Subprozesse *Evaluation* und *Acceptance* in Form eines Textes produziert werden und dieser Vorgang auch den Teilprozess Überarbeiten beinhaltet. Diese Subprozesse laufen nicht nur beim Schreiben in einer L1 ab, sondern auch in einer L2. Jedoch treten im L2-Schreibprozess mehr tentative Formulierungen auf als beim Schreibprozess in der L1 (vgl. ebd.: 89). Ferner kommen beim Schreiben in der L2 häufig Überlegungen in der L1 vor, darüber, wie und was geschrieben werden soll. In diesem Zusammenhang betrachtet Zimmermann diesen Vorgang, wie Krings (1989, 1992), als L2-Problemlösung. Diese Darstellung des Schreibprozesses nach Zimmermann ähnelt auch der Output-Hypothese bzw. *Comprehensible Output Hypothesis* nach Swain (1985), da der L2-Erwerbsprozess durch die Prozesse *Noticing*, *Comparing* und *Integrating* erfolgt, die auch als *Tentative Formulations*, *Evaluation* und *Acceptance* zu betrachten sind.

Jedoch ist sein Modell umstritten, da Zimmermann nicht nur das Schreiben, sondern auch gleichzeitig das Sprechen miteinbezieht und bei beiden Modellen kaum L2-bezogene spezifische Subprozesse sieht (vgl. Zimmermann 2000: 88). Diesbezüglich entsteht auch die

Kritik, dass er sich nicht speziell mit dem Schreibprozess in der L2 beschäftigt hat. Trotzdem ist es wesentlich, sein Modell zu erwähnen, da Zimmermann in seinem *Formulating Model* tentative Formulierungen in der L1 sowie in der L2 beschreibt, durch die die L2-Problemlösung und Aktivierung der Strategien erfolgen. D. h., dass bei der Überarbeitung des Textes in der L2 die Formulierung in der L1 sowie allgemein die Verwendung der L1 berücksichtigt werden soll. Anhand dessen kann in der vorliegenden Arbeit untersucht werden, inwieweit die L1 bzw. Formulierungen in der L1 im Überarbeitungsprozess berücksichtigt werden und ob diese Berücksichtigung auf die Rezeption des Feedbacks Einfluss hat (s. Kap. 4.2.1).

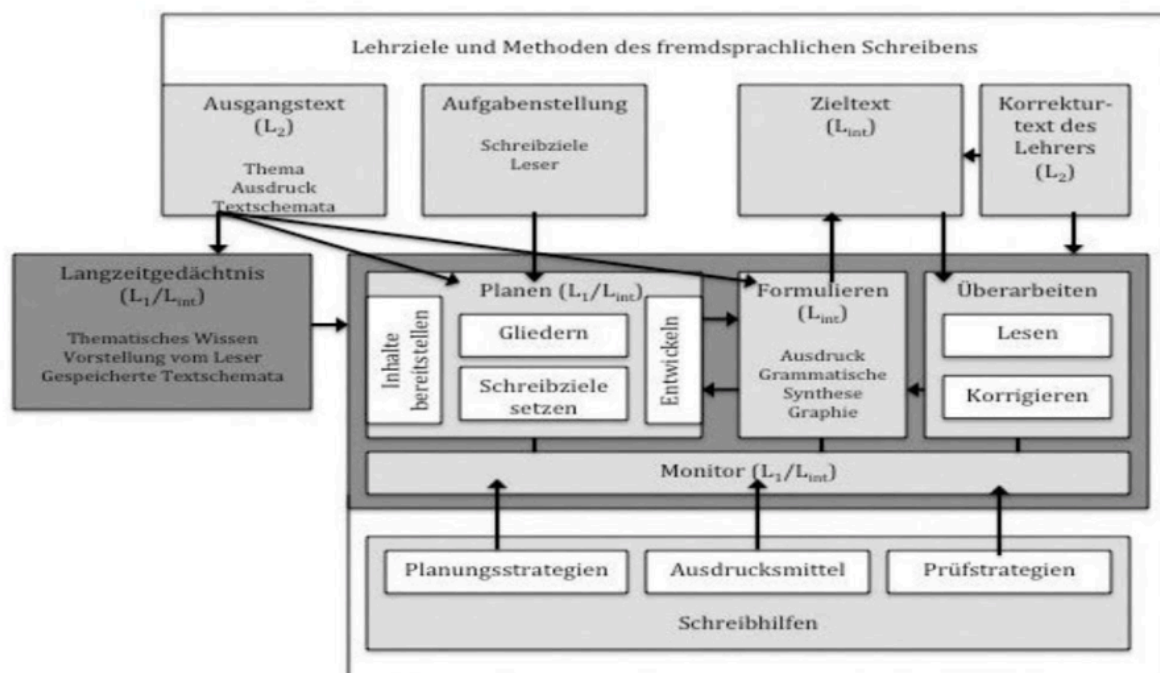


Abb. 13: Modell zum Schreibprozess in der Fremdsprache nach Börner (1989: 355)

Börner (1989, 1992) übernahm in der graphischen Gestaltung seines Schreibprozessmodells die Form des Modells nach Hayes / Flower (1980) und ergänzte Teilprozesse, die den Schreibprozess in der L2 bzw. der lernersprachlichen Interimssprache (L_{int}) beschreiben. Das Modell wurde im Rahmen der Sprachlehrforschung und Fremdsprachenvermittlung entwickelt. Anhand der ausführlichen Beschreibung der kognitiven Prozesse und der Unterteilung des Formulierungsprozesses, die Börner mit Rücksicht auf die L_{int} detailliert dargestellt hat, lässt es sich von den anderen Modellen unterscheiden.

Trotz der Beschränkung, dass es nur die Bildungssituation der 1980er und 1990er Jahre reflektiert und nicht auf den heutigen Stand der Schreibdidaktik aktualisiert wurde (vgl.

Ohta 2015: 38), ist bemerkenswert, dass in diesem Modell der Korrekturtext bzw. das schriftliche korrektive Feedback der Lehrperson berücksichtigt wird, der/das in der L2 geschrieben wird und den Zieltext in der L_{int} sowie den gesamten nachfolgenden Schreib- und Überarbeitungsprozess beeinflusst. Dies bedeutet, dass Börner nicht nur die Selbstkorrektur, sondern auch die Korrektur seitens einer anderen Person berücksichtigt hat, die nicht mit der schreibenden Person identisch ist; und diese Korrektur kann auch als Lehrpersonen-Feedback verstanden werden. Dadurch steht das Modell von Börner im Kontrast zu den bereits erwähnten Modellen, die voraussetzen, dass die Schreibenden selbst im Überarbeitungsprozess die Probleme des Textes suchen und auch geeignete Lösungen dafür finden. Hiermit zeigt das Modell Gemeinsamkeiten mit dem Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit, in der davon ausgegangen wird, dass die Korrektur nicht von den Schreibenden selbst, sondern mithilfe einer anderen Person stattfindet. Unterschiede zwischen der Situation, auf welche sich das Modell von Börner bezieht, und der Situation, in welcher das Überarbeiten der Texte in dieser Studie stattfindet, liegen darin, dass bei Börner die korrigierende Person die Lehrkraft ist und das Schreiben im Rahmen der Fremdsprachenvermittlung, wie in einem Sprachunterricht, unter bestimmten Bedingungen gesteuert stattfindet, wohingegen in der vorliegenden Untersuchung das Feedback nicht von Lehrpersonen gegeben wird und nicht in einem schulischen oder universitären Kontext, sondern in einem privaten Rahmen stattfindet.

Wie Börner (1989) betont auch Griebhaber (2008) die Rolle der L1 während des Schreibprozesses in der L2. Das Modell von Griebhaber weist die größten Parallelen zum Schreibprozessmodell von Hayes und Flower auf. Es wurde in Hinsicht auf das Schreiben in einer L2 modifiziert und enthält die gleiche Form des originalen Modells. Im Aufgabenumfeld bzw. *Task Environment* sind kaum Unterschiede zwischen dem Schreiben in der L1 und L2 zu beobachten. Aber im Bereich Langzeitgedächtnis (*Long Term Memory*) geht Griebhaber ebenso wie Börner davon aus, dass die L2-Schreibenden im Vergleich zu L1-Schreibenden geringe und teilweise auch unzutreffende Kenntnisse zum Schreiben in der L2 haben können und daher die Kenntnisse in der L1 aktivieren und anwenden (vgl. Griebhaber 2008: 232).

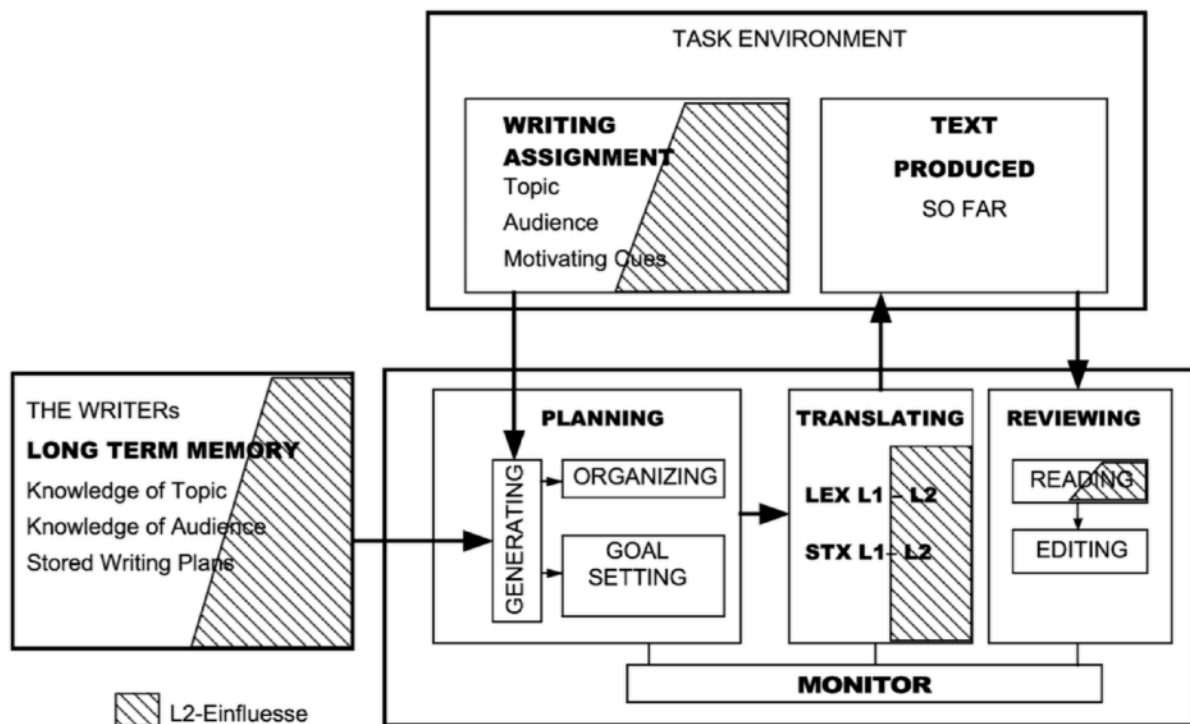


Abb. 14: Schreibprozessmodell von Hayes & Flower (1980: 11, Fig. 1.5), modifiziert für zweitsprachliches Schreiben (Grießhaber 2018: 20)

Das Modell von Grießhaber postuliert, dass die L2-Schreibpläne oft auf einer L1-Struktur basieren. Da den L2-Schreibenden die Sprachkenntnisse in Bezug auf die Lexik und Syntax in der L2 fehlen, benötigen sie neben der Kompetenz die mental vorliegenden Inhalte in eine schriftsprachliche Form zu „übersetzen“ ebenso die Kompetenz, jene in einer L1-Struktur vorliegenden Pläne mit der entsprechenden L2-Lexik zu füllen und gegebenenfalls an die L2-Syntaxstrukturen anzupassen. In diesem Teilprozess des *Translating* suchen die Schreibenden passende Lexik und Syntax in der Zielsprache. Da es aber oft schwierig oder manchmal auch unmöglich ist, die passenden Ausdrücke und Strukturen zu finden, ist dieser Teilprozess aufwändig und mühsam (vgl. Grießhaber 2008: 232). Diese begrenzte Sprachfähigkeit in der L2 der Schreibenden kann den ganzen Schreibprozess sowie den Überarbeitungsprozess (*Reviewing*) beeinflussen. Grießhaber erläutert durch seine Studie, dass in diesem Teilprozess die Revisions- bzw. Überarbeitungsentscheidungen getroffen werden, die auf entwickelten L2-Kompetenzen der Schreibenden basieren. Er erklärt im Weiteren, dass die L2-Schreibenden verständlicherweise geringere sprachliche Kompetenzen in der L2 im Vergleich zur L1 haben und aufgrund dessen oft die Notwendigkeit der Überarbeitung nicht beurteilen können. Dies bedeutet, dass sie den Text nur begrenzt überarbeiten können. Dies wurde auch in anderen

Studien bestätigt, die zeigten, dass die L2-Schreibenden oft Schwierigkeiten haben, die Fehler in ihrem Text selbst wahrzunehmen (vgl. Lammers 2017: 154) und dass sie bei der Überarbeitung des Textes oft ausschließlich auf der Ebene der Grammatik- und der Textstruktur bleiben (vgl. Ulmi / Bürki / Verhein / Marti 2014: 247f). Zusammenfassend wird sowohl bei Griebhaber als auch im Schreibprozessmodell nach Börner (1989) deutlich, dass die Schreibenden Hilfe von Außenstehenden beim Schreiben in der L2 gebrauchen können.

Eines der neuen Schreibprozessmodelle in der L2 ist das PROSIMS-Schreibprozessmodell nach Dengscherz (2019). Dieses Modell ist dreiteilig und besteht aus dem Situationen-Abfolge-Modell (SAM), Situationen-Zoom-Modell (SZM) und Situationen-Wechselwirkungen-Modell (SWM). Diese Modelle stellen Schreibsituationen, Einflussfaktoren sowie heuristische und rhetorische Anforderungen und Herausforderungen (HRAH) in Schreibsituationen dar. Indem die einzelnen Einflussfaktoren beleuchtet werden, werden in diesen Modellen die HRAH näher betrachtet, anstatt sich ausführlich mit Teilaktivitäten auseinanderzusetzen. Das PROSIMS-Modell weist darauf hin, dass der Schreibprozess „[...] als eine Kette von Schreibsituationen modelliert“ ist (Dengscherz 2020: 407) und dabei wird betont – wie bei den anderen vorgestellten Modellen –, dass das Schreiben eine individuelle Handlung ist.

Trotz der L2-Schreibprozessmodelle, die in diesem Unterkapitel vorgestellt wurden, soll berücksichtigt werden, dass die L2-Schreibenden sehr heterogen sind und daher ihre Charakteristika nicht pauschalisiert werden können und sollen (vgl. Lammers 2017: 153).

2.1.1.3 Zusammenfassung

Die Schreibprozessmodelle in der L1 und der L2 haben die Gemeinsamkeit, dass der Schreibprozess ausgehend von den drei Teilprozessen – Planen, Formulieren und Überarbeiten – beschrieben wird. Hingegen ist der größte Unterschied zwischen den Schreibprozessmodellen in der L1 und der L2, dass der Schreibprozess in der L2 nicht einsprachig abläuft. D. h., dass beim Schreibprozess in der L2 nicht nur die L2, sondern auch die Erstsprache benutzt wird. Die Modelle in der L2 zeigen, dass beim Schreiben in der L2 bzw. der Zielsprache die entsprechenden kognitiven Aktivitäten mithilfe der Erstsprache erfolgen, besonders beim Realisieren der Feinpläne (vgl. Krings 1989) und bei der Suche nach passenden Lexemen und der korrekten Syntax (vgl. Griebhaber 2008). Das weist auf die hohe Wahrscheinlichkeit hin, dass

das Schreiben in der L2 mehr Zeit als in der L1 benötigt und unter größerer Anstrengung erfolgt (vgl. Ulmi et al. 2014: 247f). Außerdem soll auch berücksichtigt werden, dass das Schreiben für die Schreibenden in der L2 als Doppelbelastung und besondere Herausforderung gilt (vgl. Lammers 2017: 153).

Der Überarbeitungsprozess lässt sich auch danach unterscheiden, ob dieser im Rahmen des Schreibens in der L1 oder in einer L2 stattfindet. Die Modelle des Schreibprozesses in der L1 betonen, dass die Überarbeitung rekursiv jederzeit stattfinden kann. Daher sehen einige neue Studien die Überarbeitung auch als ein neues Schreiben. Im Vergleich zu diesen Schreibprozessmodellen in der L1 setzen die Modelle zum Schreibprozess in der L2 sowohl Kompetenzen in der L1 als auch in der L2 für die Überarbeitung voraus. Aufgrund der begrenzten sprachlichen Kompetenzen in der L2 kann die Überarbeitung in der L2 nur begrenzter als in der L1 stattfinden. Daher ist es im Zusammenhang mit L2-Schreibprozessen wahrscheinlicher bzw. häufiger der Fall, dass der Text von einer anderen Person, wie z.B. der Lehrperson, korrigiert wird.

Unter Beachtung der beschriebenen Schreibprozessmodelle seit den 1980er Jahren bis zu den neuesten Modellen sowohl zum Schreiben in der L1 als auch in der L2 kann zusammengefasst werden, dass die einzelnen Schreibprozesse weder voneinander abgegrenzt unterschieden noch konkreter dargestellt werden, sondern immer mehr organisch betrachtet werden und der Überarbeitungsprozess nicht in allen Schreibprozessmodellen explizit dargestellt wird. Es ist auch festzuhalten, dass die Individualität der Schreibenden und der Schreibhandlung mit der Zeit immer mehr an Bedeutung gewinnt und die Tendenz der Berücksichtigung von individuellen Unterschieden steigt. Daher werden in der vorliegenden Arbeit auch die Situationen und die personenbezogenen Faktoren und individuellen Charakteristika der koreanischen Forschungspartner*innen im Detail beschrieben.

Im nächsten Kapitel wird das Feedback im Rahmen des Schreibprozesses erläutert, welches das Schreiben und die Textüberarbeitung beeinflussen kann, und es werden seine Definition, Typen und mögliche Reaktionen von Schreibenden bzw. Feedbacknehmenden auf das Feedback beleuchtet.

2.1.2 Feedback im Schreibprozess

In Bezug auf die Überarbeitung werden verschiedene Fachbegriffe verwendet. Indem das ursprüngliche Modell von Hayes und Flower (1980), worauf sich die Schreibprozessmodelle im deutschsprachigen Raum häufig stützen, vom Englischen ins Deutsche übersetzt wurde, entstanden variierende Übersetzungen und Begriffe – wie *Überarbeitung*, *Revidieren*, *Revision* und *Korrektur*. Sie werden häufig als Synonyme, aber auch als einzelne Definitionen benutzt. Daher gibt es eine Unschärfe in der Benutzung der Begriffe. Um diese Begriffe klarer darzustellen, muss zuerst der Begriff *Überarbeitung* definiert werden. Die allgemeine Handlung in Bezug auf die Änderung des Textes gilt als Überarbeitung (vgl. Kellogg 1996: 61f). Edelmann (1995) betont, dass die *Überarbeitung* eine wesentliche Komponente bei der Konstruktion von Modellen des Schreibprozesses ist. Neben diesen Definitionen kann die Überarbeitung nach verschiedenen Kriterien untergliedert werden. Diese Unterteilungen und Komponenten der Überarbeitung sind mit den zuvor erwähnten Begriffen eng verknüpft.

Die Überarbeitung kann nach der Überarbeitungsebene aufgeteilt werden und findet auf der *globalen* – Struktur und Inhalte betreffend – und *lokalen* Ebene – Wortwahl, Grammatik und Orthographie betreffend – statt (vgl. Mißler 1997: 169). Darüber hinaus lässt sie sich auch je nach der Person unterscheiden, die diese Handlung durchführt: entweder die Schreibenden selbst, oder eine andere Person, wie z.B. Die Lehrkraft. Hierzu wird der Unterbegriff der Überarbeitung *Korrektur* verwendet. Nach Edelmann (1995) hat die Überarbeitung mehrere Komponenten. Die *Revision* ist eine dieser Komponenten des Überarbeitungsprozesses. Dagegen wird *Revision* auch oft als ein Synonym für die Überarbeitung benutzt (Krings 1989, 1992; Dengersch 2019). Keßler (2010) argumentiert auch, dass *Revision* oft als ein Synonym von *Überarbeitung* verwendet wird und definiert *Revidieren* als *Korrektur*, ein Unterbegriff bzw. eine Variante von *Überarbeitung*. Fitzgerald und Stamm (1992) betonen, dass im Laufe der Zeit und je nach Betrachtungsweise der Schreibhandlung die Definitionen und die Benutzung der Begriffe – Überarbeitung, Überarbeitungsmethode und -strategie – geändert wurden und dadurch diese unterschiedlichen Definitionen entstanden. Wie in den vorigen Kapiteln auch zu beobachten, entwickelt sich die Perspektive auf die Überarbeitung weiter und diesbezüglich wurden die zusammenhängenden Begriffe erneut definiert. Jedoch herrscht immer noch Unklarheit über die Definitionen dieser Begriffe. Da der Schwerpunkt der Untersuchung in der vorliegenden Arbeit auf die Überarbeitung durch eine andere Person gesetzt wurde, die

nicht identisch mit der/m Schreiber*in ist, wird in den folgenden Unterkapiteln das Feedback im Schreibprozess näher erläutert, das im Vergleich zu Selbstüberarbeitung bzw. Selbstkorrektur von einer anderen Person gegeben wird und die Überarbeitung und schließlich das Schreibprodukt beeinflussen kann. Ferner werden die Begriffe voneinander differenziert, die in Beziehung zum Feedback und zur Überarbeitung stehen, und die Typen der Feedbacks und die Reaktionen der Feedbacknehmenden auf das Feedback vorgestellt.

2.1.2.1 Typen des Feedbacks

Um das Feedback und die Rolle des Feedbacks im Schreibprozess zu erforschen, soll zuerst das Feedback definiert werden. Iwashita (2003: 2) definiert das Feedback als eine Rückmeldung an Lernende, die meist eine positive oder negative Antwort ist. Surkamp (2017: 67) definiert das Feedback wie folgt:

„Feedback ist ursprünglich ein Begriff aus der Kybernetik und bedeutet ›Rückkoppelung‹. Im Kontext von Lehren und Lernen bezeichnet F. eine Information an eine Person oder Gruppe darüber, wie deren Verhalten von einer anderen Person oder Gruppe wahrgenommen wird. In der Fremdsprachendidaktik ist der Begriff mit den Bereichen Übung und Fehlerkorrektur (Fehler) verbunden. Im allgemeindidaktischen Kontext (Allgemeine Didaktik) gilt F. als Verfahren der Unterrichts- und Schulentwicklung.“

Dadurch ist erkennbar, dass Feedback in mehreren Kontexten benutzt wird. Je nach Kontext werden unterschiedliche Funktionen des Feedbacks betont. In Lehr- und Lernkontexten und im Bereich Sprachdidaktik bzw. (Fremd-)Sprachenunterricht, in dem Feedback am meisten und aktiv untersucht wird, hat das Feedback kognitive, metakognitive, motivationale, korrektive, didaktische sowie evaluierende Funktionen (vgl. Krause 2007: 47). Von diesen Funktionen wird die korrektive Funktion des Feedbacks häufig untersucht und als korrekatives Feedback bezeichnet.

Mit Bezug auf die korrektive Funktion schreibt Lenhard (2016: 31), dass Feedback oder Rückmeldungen die Lernenden über die Richtigkeit ihrer Antworten informieren sollen. Bohnensteffen (2010) definiert Korrektur als *formale Änderungen* und Lenhard (2016: 32f) als das Ausbessern von Fehlern, das eine Variante von Feedback ist. Bezüglich der Korrektur sind noch mehrere Begriffe vorhanden und sie werden in Kapitel 2.1.2.2 vorgestellt.

Korrekatives Feedback kann sich auf verschiedene Kriterien, wie Inhalt, Methode, Perspektive oder Person beziehen. Grob kann es in mündliches und schriftliches Feedback unter-

teilt werden. Während mündliches Feedback zum Mündlichen sowie zum Schriftlichen gegeben wird, wird schriftliches Feedback meist zu einem Text gegeben (vgl. Nakamaru 2008; Trotman 2010; Kim / Ko 2015; Hadzic 2016; Tedick / Lyster 2020). Schriftliches Feedback kann nach der eingesetzten Strategie direkt oder indirekt, fokussiert oder unfokussiert dargeboten werden. Mit einem direkten Feedback werden die Fehler direkt in die richtige Form korrigiert und mit einem indirekten Feedback werden die fehlerhaften Stellen nur markiert, ohne konkrete Verbesserungsvorschläge (vgl. Hadzic 2016: 11). Das fokussierte und unfokussierte Feedback bezeichnen Tedick und Lyster (2020: 179) auch als selektiv (*selective correction*) und übergreifend (*comprehensive correction*). Das fokussierte bzw. selektive Feedback wird gezielt zu bestimmten Fehlertypen gegeben, wohingegen das unfokussierte bzw. übergreifende Feedback zu allen Fehlern im Text angeboten wird. Ob das Feedback während des Schreibprozesses oder nach dem Verfassen gegeben wird, bezieht sich darauf, ob es auf Schreibprozesse oder auf das (End-)Produkt des Textes Einfluss hat. Wenn das Feedback im Schreibprozess gegeben wird, wird es als *formatives Feedback* bezeichnet; wird das Feedback hingegen auf die Endversion einer schriftlichen Arbeit gegeben, bezeichnet man es als *summatives Feedback* (vgl. Trotman 2010: 36). Heron (2011: 277) fügt hinzu, dass das Feedback mit der Beurteilung bzw. der Bewertung verbunden ist und formatives Feedback der Bewertung *für* das Lernen und summatives Feedback der Bewertung *des Lernens* dient.

Schriftliches Feedback ist dadurch gekennzeichnet, dass es nicht unmittelbar, sondern mit einem Zeitabstand gegeben wird, da die Schreibenden es erst nach dem Verfassen und dem Lesen des Textes von den Feedbackgebenden bekommen (vgl. Kim / Ko 2015: 112). Die Feedbacknehmenden können das erhaltene Feedback wiederholt lesen und beliebig mit dem Feedback umgehen, d. h. es annehmen oder ablehnen. Dadurch besteht der Vorteil, dass es verglichen mit dem mündlichen Feedback, das spontan gegeben wird, den Lernenden besser beim Lösen solcher Probleme helfen kann, die eine größere Verarbeitungstiefe erfordern. Ferner kann es schriftlich und deutlich kommunizieren, was die Feedbackgebenden den Schreibenden sagen möchten (vgl. Sheen 2010; Kim / Ko 2015; Tedick / Lyster 2020). Aufgrund dieser Vorteile behaupten Sheen (2010) sowie auch Kim und Ko (2015), dass schriftliches Feedback effektiver als mündliches Feedback wirkt. Gleichzeitig wird aber auch die Begrenztheit betont, die daraus entsteht, dass die Annahme des schriftlichen später als die des mündlichen Feedbacks erfolgt (vgl. Tedick / Lyster 2020: 177). Dabei entsteht auch der Nachteil, dass die Feedbackgebenden bei der Umsetzung des schriftlichen Feedbacks auf die Ver-

ständigkeit achten müssen, da häufig keine direkten Rückfragen möglich sind (vgl. Krause 2007: 54). Daher wird teils auch behauptet, dass mündliches Feedback nicht nur beim Sprechen, sondern auch beim Schreiben in der L1 sowie L2 effektiver als das schriftliche ist (vgl. Mansourizadeh / Abdullah 2014; Sobhani / Tayebipour 2015; Tedick / Lyster 2020).

Bei mündlichem Feedback hingegen erfolgt die verbale Interaktion in Verbindung mit non-verbale Signalen, die die Interpretation des Feedbacks und des Gesprächs erleichtern, und es ist meist eine direkte Interaktion zwischen den Feedbackgebenden und -nehmenden möglich (vgl. Krause 2007: 54). Auch mündliches Feedback kann nach unterschiedlichen Kriterien unterteilt werden. Wenn es nach der Explizitheit betrachtet wird, kann es als explizites oder implizites Feedback bezeichnet werden. Long (1996: 413, zit. n. Hadzic 2016: 8) betrachtet das Feedback als *correction* und beschreibt die beiden Feedbackarten: „Explicit correction consists of grammatical explanation or overt correction, while implicit correction deals with incidental error correction in a response, such as a confirmation check, that reformulates the student’s utterance without interrupting the flow of the conversation“.

Hier wird deutlich, dass die Begriffe explizites vs. implizites Feedback ein Pendant zum Begriffspaar direktes vs. indirektes Feedback darstellen. Während direktes und indirektes Feedback schriftlich gegeben wird und sich auf einen Text bezieht, erfolgt explizites und implizites Feedback mündlich und kann zu mündlichen sowie schriftlichen Äußerungen der Lernenden dargeboten werden. Hadzic (2016: 30) argumentiert, dass die Lehrenden oft implizites Feedback gegenüber explizitem Feedback bevorzugen, um den Lernenden mehr Gelegenheit zu geben, ihre mündlichen Fehler selbst zu verbessern.

Tedick und Lyster (2020: 154) klassifizieren die Typen des korrektiven Feedbacks präziser und unterscheiden *explicit correction*, *recasts*, *clarification requests*, *metalinguistic clues*, *elicitation* und *repetition of error*. Ferner ordnen sie diese grob in zwei Gruppen, *reformulations* und *prompts*: „[...] *reformulations*, which provide learners with correct forms, and *prompts*, which do not provide learners with correct forms and instead provide clues to help them to self-repair.“ (Tedick / Lyster 2020: 154). Nach dieser Unterteilung können alle Feedbacktypen außer *explicit correction* als implizites Feedback betrachtet werden. In diesem Zusammenhang gehört eine Aufforderung zur Selbstkorrektur auch zum impliziten Feedback. Da das mündliche Feedback aktiv im Bereich Sprachdidaktik erforscht wird, sind verschiedene Perspektiven vorhanden, die es betrachten und kategorisieren. Je nach der Situation und Umgebung kann es in einer Klasse, in einer kleinen Gruppe oder unter vier Augen gegeben

werden (vgl. Trotman 2010: 115) und im Schulkontext wird es auch für integrationswirksam gehalten und als „[...] Aussage einer Referenzperson (referee) über einen Adressaten (referent) verstanden, die durch eine beobachtende Person (referer) subjektiv wahrgenommen und interpretiert wird“ (Vierbuchen / Bartels 2019: 84). Es fällt auf, dass Vierbuchen und Bartels auch die Beobachtenden berücksichtigen und das Modell zum integrationswirksamen Feedback in drei Ebenen – dem Fokus, der Valenz und der emotionalen Temperatur des Feedbacks – darstellen, die das Feedback und die Wahrnehmung des Feedbacks beeinflussen. Obwohl in diesen Studien von Trotman (2010) sowie auch von Vierbuchen und Bartels (2019) das korrektive Feedback seitens Lehrpersonen und im schulischen Kontext erforscht wird, erwähnen sie, dass sie das Feedback nicht als eine einseitige Handlung von Feedbackgebenden zu Feedbacknehmenden, sondern als gegenseitige Handlung in sozialer Hinsicht betrachten.

Da mündliches Feedback zum Mündlichen sowie Schriftlichen gegeben werden kann, kann es wieder nach dem Gegenstand des Feedbacks unterteilt und voneinander unterschieden werden. Da es in der vorliegenden Arbeit um das mündliche Feedback auf wissenschaftliche Texte geht, handelt es sich um mündliches Feedback auf Schriftliches bzw. um mündliche Textrückmeldungen. Wenn das mündliche (korrektive) Feedback zu einem Text gegeben wird, wird es als mündliche Textrückmeldung definiert, die auch als „Schreibkonferenz“ (Becker-Mrotzek / Böttcher 2006) oder „Textfeedbackgespräch“ (Lammers 2017) bezeichnet wird. Den Feedbackgebenden und -nehmenden ist nicht nur der Text als Gegenstand wichtig, sondern auch ihre mündliche Fähigkeit spielt dabei eine wichtige Rolle, um verständlich Feedback geben bzw. dieses rezipieren und eventuell auch annehmen zu können. Dadurch ermöglicht das Textfeedbackgespräch den Schreibenden, den Text genauer zu bearbeiten (vgl. Yasaei 2016: 1788) und es wird verglichen mit anderen Typen des Feedbacks als das effektivste Feedback beim L2-Schreiben betrachtet (vgl. Mansourizadeh / Abdullah 2014: 124; Sobhani / Tayebipour 2015: 1608). Dengerscherz (2019: 654) argumentiert auch, dass „bei Texten, die für die Schreiber*innen eine besondere Relevanz haben und/oder sehr anspruchsvoll und/oder komplex sind, Feedback von außen besonders hilfreich [ist]“. Diesbezüglich wird in der vorliegenden Studie davon ausgegangen, dass das korrektive Feedback von Dritten die wissenschaftlichen Texte von L2-Schreibenden auch stärken kann. Jedoch sind die Studien zu mündlichem Feedback zum Text noch recht begrenzt und die Auswirkungen der mündlichen Reaktionen auf die Überarbeitung und längerfristige Verbesserungen beim Schreiben wurden nicht vollständig untersucht (vgl. Trotman 2010: 52).

Es werden verschiedene Typen von Feedback unterschieden, die je nach Kontext und Zielen dargeboten werden können. Die Situationen und Gegenstände, zu denen das Feedback gegeben wird, variieren, sowie auch die Feedbacknehmenden. Je nach den Typen und Arten des Feedbacks wird Unterschiedliches fokussiert (vgl. Dengscherz 2019: 654). Aufgrund dessen kann das einzelne Setting des Feedbacks variieren und das Feedback, besonders das mündliche Feedback zum Schriftlichen, soll nach den Feedbacknehmenden individuell gestaltet und gegeben werden (vgl. Nakamaru 2008; Sobhani / Tayebipour 2015; Hadzic 2016; Dyson 2019).

2.1.2.2 Lehrpersonen-, Peer-Feedback und Schreibberatung

Die Person, die Feedback anbietet und die als *Feedbackquelle* bezeichnet wird (vgl. Krause 2007: 47), spielt auch eine große Rolle bei der Definition der Feedbackarten und der Aufklärung der Merkmale von Feedback. Während korrekatives Feedback meist von einer anderen Person gegeben wird, kann eine Korrektur, die oft als Synonym für korrekatives Feedback verwendet wird, auch von den Schreibenden selbst erfolgen. Wird die Korrektur von den Schreibenden selbst durchgeführt, wird sie als *Selbstkorrektur* bezeichnet. Wird aber die Korrektur von einer anderen Person durchgeführt, wird sie *Fremdkorrektur* genannt. Der „Korrekturtext des Lehrers“, den Börner (1989, 1992) in seinem L2-Schreibprozessmodell (Kapitel 2.1.1.2) erwähnt, kann auch als Fremdkorrektur betrachtet werden, da anhand dessen die Korrektur nicht von den Schreibenden selbst, sondern von den Lehrpersonen erfolgt und diese die Überarbeitung des Textes sowie den Zieltext der Schreibenden beeinflusst.

Nach Schwab (2009) können Selbst- und Fremdkorrektur wieder nach der Initiierung in vier Verläufe der Interaktion unterteilt werden: *selbstinitiierte Selbstkorrektur*, *selbstinitiierte Fremdkorrektur*, *fremdinitiierte Selbstkorrektur* und *fremdinitiierte Fremdkorrektur*. Bei der selbstinitiierten Fremdkorrektur bemerken die Schreibenden die Fehler, diese werden aber von jemand anderem korrigiert bzw. korrekatives Feedback wird eingeholt. Bei der fremdinitiierten Fremdkorrektur bemerken die Schreibenden die Fehler nicht und andere Personen schlagen ihnen die korrekten Varianten bzw. korrekatives Feedback vor (vgl. Wulf 2001: 114). Zum Beispiel könnte Lehrpersonen-Feedback im Rahmen eines Unterrichts, das im folgenden Abschnitt beleuchtet wird, als fremdinitiierte Fremdkorrektur, eventuell auch als selbstinitiierte Fremdkorrektur verstanden werden.

Krause (2007: 47) bezeichnet die Feedbackquelle als *andere Person*, *das Aufgabenumfeld* und *das Selbst*. Im Rahmen des Unterrichts unterscheidet Schwab (2009) fremdinitiierte Fremdkorrektur nochmal nach den Korrigierenden, ob die Korrektur durch Lehrkräfte oder durch Mitschüler erfolgt: fremdinitiierte Fremdkorrektur durch Lehrkräfte und fremdinitiierte Fremdkorrektur durch Mitschüler, die als Lehrpersonen-Feedback und Peer-Feedback bezeichnet werden. Im Vergleich dazu gliedert Diab (2016) Feedback nach drei Feedbackgebenden: *Lehrpersonen-Feedback*, *Peer-Feedback* und *Selbst-Feedback*. Lehrpersonen-Feedback bezeichnet das Feedback von Lehrenden, die im didaktischen Kontext die Lernenden mit Aufgaben bzw. mit dem Schreiben beauftragen, und dies wird auch als *expert feedback* gesehen (vgl. Cho / MacArthur 2010). Peer-Feedback bedeutet häufig das Feedback von Mitschüler*innen, die im Zusammenhang des Lernens die gleiche Lehre wie Feedbacknehmende erhalten. In folgenden Abschnitten werden diese Feedbackarten mit dem Schwerpunkt auf koreanische Lernende näher erläutert.

2.1.2.2.1 Lehrpersonen-Feedback

Lehrpersonen-Feedback findet großteils im schulischen Kontext oder im Rahmen des Sprachunterrichts statt. Die Lehrenden beauftragen die Lernenden einen Text zu verfassen und nach dem Schreiben bieten sie selbst den Lernenden korrekatives Feedback an (Pohl 2014; Steinhoff 2014; Lehnen 2014; Blatt 2014). Daher sollen die Lehrenden auf allen Ebenen des Textes ein Feedback anbieten können und die Lernenden bzw. Feedbacknehmenden sollen das Feedback von der Lehrperson annehmen sowie es bei der Überarbeitung ihres Textes reflektieren (vgl. Kim 2013: 24). Da schreibdidaktische Aspekte das Lehrpersonen-Feedback prägen, erfolgt seine Darbietung am häufigsten auf den Ebenen, die bei der Überarbeitung des Textes relevant sind und direkten Bezug zu der Überarbeitung haben. Trotz der Kritik, dass das Lehrpersonen-Feedback den Lernenden die Motivation nimmt und beliebig ist, hat es den Vorteil, dass fachliche und umfangreiche Informationen von den Expert*innen angeboten werden können (vgl. Zhang 2016: 51). Bezüglich dieser Vorteile betrachten die Lernenden ihre Lehrenden bzw. die Feedbackgebenden als Vorbild und nehmen an, dass sie dadurch ihre Schreibfertigkeit auswerten lassen können, da die Lehrenden nicht nur sprachlich, sondern auch andere Aspekte des Textes – wie das Thema des Textes und die Logik der Lernenden, die im Text ausgedrückt sind – korrigieren (vgl. Joo / Kim 2010: 6; Jung 2012: 34). Ferner gehen sie da-

von aus, dass das korrektive Feedback von Lehrenden die Entwicklung ihrer Schreibkompetenzen fördert, ihre Schreibfertigkeit sowie ihr Text davon profitieren können und daher erwarten sie, von ihnen das Feedback zu ihrem Text zu bekommen (vgl. Vasu / Ling / Nimehchisalem 2016: 159). Jedoch wurde festgestellt, dass die Lernenden ausschließlich positives Feedback als nicht hilfreich bewerten, sondern ermutigende Rückmeldungen und konstruktive Kritik von den Lehrenden erwarten, da sie diese von den Lehrenden als effektiv, wichtig und wertvoll bewerten (vgl. Jung 2012: 34). Es zeigt sich die Tendenz, dass die Lernenden, auch im koreanischen Raum, Lehrenden für das korrektive Feedback und die Verbesserungsvorschläge dankbar sind (vgl. Jung 2012; Kim 2013; Vasu et al. 2016). Entsprechend der Bewertung des Lehrpersonen-Feedbacks von den Lernenden wurde mithilfe dieser Studien vielfach bestätigt, dass Lehrpersonen-Feedback zur Entwicklung der Schreibfertigkeit von Lernenden beiträgt.

Auf Lehrpersonen-Feedback folgen jedoch je nach dem Subjekt und der Art und Weise des Feedbacks, wie es von Lehrenden gegeben wird, seitens der Lernenden unterschiedliche Reaktionen. Bezüglich der Lehrperson, die das Feedback anbietet, wurde bestätigt, dass die koreanischen Lernenden tendenziell das Feedback von erstsprachigen Lehrenden zum Text in der L2 bevorzugen und mehr darauf vertrauen als auf das Feedback von koreanischen Lehrenden (vgl. Zhang 1999; Tsui / Ng 2000; Jung 2012; Jung 2017). Aber die Reaktionen auf das Feedback sind nicht absolut und können wieder nach den Lehrenden bzw. Feedbackgebern personenabhängig und den Lernenden individuell variieren und hier liegt der Grund, warum die Reaktionen auf das korrektive Feedback qualitativ untersucht werden müssen.

2.1.2.2.2 Peer-Feedback

Jung (2017: 248) definiert das Peer-Feedback als Feedback unter den Lernenden bzw. Peers, welche die gleiche gesellschaftliche Stellung haben und in einem bestimmten Rahmen etwas gemeinsam lernen. Weil das Feedback von *Lernenden* angeboten wird, ist Peer-Feedback begrenzter als Lehrpersonen-Feedback. Nach der Studie von Joo und Kim (2010: 6) konzentrieren sich die Peer-Feedbackgebenden auf eine oberflächliche und lokale Ebene des Textes und das Feedback fällt im Vergleich zum Lehrpersonen-Feedback viel abstrakter und vager aus, weshalb die Lernenden, die das Feedback bekommen, es nicht immer leicht verstehen können (vgl. Leki 1991; Jung 2017). Wegen diesen Merkmalen zeigen koreanische

Lernende eher negative Einstellungen zu Peer-Feedback. Hahn (2016: 343) und Roh (2016: 14f) erörtern, dass besonders koreanische Lernende eine negative Wahrnehmung von Peer-Feedback haben, weil sie an den Sprachfertigkeiten und der Feedbackfähigkeit der Mitschüler*innen bzw. der Peers zweifeln und daher ihre Peers unterschätzen, teils sogar auch das Feedback von ihnen ignorieren. Wegen solcher Unsicherheiten gilt das Peer-Feedback bei den Lernenden auch als Zeitverschwendung. Außerdem haben die Lernenden Angst vor negativem Feedback von anderen Lernenden, was in Kontrast dazu steht, dass sie kaum Angst vor Lehrpersonen-Feedback zeigen (vgl. Hahn 2016: 363). Dies begründet Hahn (ebd.) in ihrer Studie, in der die koreanischen Studierenden an koreanischen Hochschulen und ihre gegenseitigen korrektiven Feedbacks untersucht wurden, damit, dass die Feedbacknehmenden üblicherweise die Feedbackgebenden persönlich kennen und während des Feedbacks an die Beziehung zu den Feedbackgebenden denken. Weil sie deswegen Angst vor Peer-Feedback hatten, bewerteten sie das anonymisierte und internetbasierte Peer-Feedback als positiv und effektiv. Diese Sorge beeinflusst die Lernenden auch als Feedbackgebende und sie fühlen sich unsicher, ihren Mitschüler*innen korrektives Feedback zu geben, weil sie sich unterschätzen und sich nicht qualifiziert fühlen, ein korrektives Feedback auf Texte von anderen anzubieten (ebd. 343). Roh (2016: 16f) erläutert, dass asiatische Lernende in Umgebungen gelernt haben, in der die Lehrpersonenrolle und Prüfungen betont werden, und dass dies Feedbackgespräche beeinflusst. Sie finden die Beziehung in einer Gruppe und Harmonie zu den anderen wichtig und daher vermeiden sie negative Ausdrücke und Uneinigkeit. Diesbezüglich argumentieren Suh (2005), Hahn (2016) und Jung (2017), dass koreanische Lernende wegen mangelnder Feedbackerfahrungen und Selbstkorrektur solche Tendenzen zeigen und Lehrpersonen-Feedback gegenüber Peer-Feedback bevorzugen.

Trotz der negativen Einschätzung des Peer-Feedbacks wurden bereits mehrere Vorteile und positive Wirkungen nachgewiesen. Peer-Feedback trägt auf verschiedenen Ebenen zur Entwicklung der Lernenden bei. Es wurde mehrfach festgestellt, dass Peer-Feedback in der Beziehung zwischen den Lernenden bzw. den Feedbackgebenden und -nehmenden eine positive Rolle spielt und sich die beiden Lernenden dadurch gegenseitig helfen können, ihre Schreibfertigkeit zu entwickeln (Joo / Kim 2010; Jung 2012; Hahn 2016). Laut der Befunde von Sturm (2014) ist Peer-Feedback besonders beim Schreibstrategie-Training und beim Erlernen der Überarbeitungsstrategie effektiv. Cho und Schunn (2007) sowie Hahn (2016) fügen hinzu, dass die Lernenden mithilfe des Peer-Feedbacks die Lesenden besser berücksichtigen

und dadurch lernen können, ihren eigenen Text kritisch zu analysieren und auszuwerten. Ferner können die Schreibenden die Lesenden besser verstehen, indem sie sich gegenseitig Fragen stellen und beantworten (vgl. Kim 2013: 27). Daher bewerten die Schreibenden nach dem Feedbackgespräch das Feedback von ihren Mitlernenden positiv und sind zufrieden mit dem Feedback, da sie mithilfe des Peer-Feedbacks etwas Neues sowie neue Formulierungsmöglichkeiten und Schreibstile lernen und die Fehler in ihrem Text entdecken konnten, die sie beim Schreiben und Lesen übersehen hatten (vgl. Yi 2019: 1164). Durch diese Vorteile wird die Makroebene des Schreibens entwickelt, was durch Lehrpersonen-Feedback nicht leicht zu ermöglichen ist (vgl. Hahn 2016: 342). Auch Zhang (2016: 51) betont die Vorteile des Peer-Feedbacks, dass dieses die Interaktion zwischen den Schreibenden und Lesenden lebendiger macht und diese Interaktion die Schreibangst der Lernenden verringert und dadurch das Schreiben aktiviert. Peer-Feedback ermöglicht es den Lesenden, auch weitere kreative und vielfältige Rückmeldungen zu geben. Diese positiven Aspekte des Peer-Feedbacks beeinflussen die Einstellung zum Schreiben und erhöhen den Lerneffekt und die Schreibleistungen (vgl. Hahn 2016: 343). Im Vergleich zum Lehrpersonen-Feedback können die Schreibenden beim Peer-Feedback selbst entscheiden, welche Rückmeldungen sie annehmen und ablehnen wollen. Diese Wirkung des Peer-Feedbacks dient besonders dem autonomen Lernen und unterstützt die Lernenden beim Schreiben, sodass sie unabhängig von der Lehrperson selbstständig einen Text verfassen und weiterbearbeiten können (vgl. Jung 2012: 34). Anhand dessen wird die Fähigkeit zur Textbearbeitung sowie Selbstkorrektur und im Endeffekt auch die gesamte Qualität des Textes erhöht (vgl. Cho 2005; Joo / Kim 2010; Penn / Lim 2016). Daher gilt Peer-Feedback als eine Lernmethode, die hohes Potenzial hat (vgl. Hahn 2016: 342). Jedoch betonen Tedick und Lyster (2020: 162) gleichzeitig, dass für die effektive Wirkung des Peer-Feedbacks beim Schreiben eine kollaborative L2-Lernumgebung etabliert werden soll.

Der Grund, dass die Ansicht zum Peer-Feedback und zu seinen Vor- und Nachteilen variiert, liegt darin, dass die Bewertung der Feedback-Fähigkeit der Peers und die Qualität des Peer-Feedbacks je nach Lernenden sowie Studien unterschiedlich ausfallen (vgl. Lee 2014: 204). Diesbezüglich fügt Roh (2016: 65) hinzu, dass das Peer-Feedback eine höchst komplexe Handlung ist und viele Faktoren, wie z.B. kulturelle Unterschiede und die Beziehung zwischen den Feedbackgebenden und Feedbacknehmenden, auf das Feedback selbst und die Wirkung des Feedbacks Einfluss haben. Diese Merkmale des Peer-Feedbacks beeinflussten auch die Definition der Typen von Peer-Feedback. Trotz der vielen Versuche der Kategorisierung

liegt keine einheitliche Kategorisierung der Typen von Peer-Feedback vor (Mangelsdorf / Schlumberger 1992; Mendonça / Johnson 1994; Lockhart / Ng 1995). Bekannt ist die Klassifizierung von Mangelsdorf und Schlumberger (1992), da sie die Typen des Peer-Feedbacks nach der Interaktion und den Kommentaren unterteilt haben. Die Interaktion kann *interpretativ*, *vorschreibend* und *kollaborativ* erfolgen, während das Feedback bzw. die Kommentare in folgenden Formen vorkommen:

- kein Kommentar (*no comment*)
- allgemeiner Kommentar (*generic comment*)
- kritische Bewertung (*critical evaluation*)
- kritische Bewertungen und Vorschläge (*critical evaluations and suggestions*)
- kritische Bewertung und erweiterte Vorschläge (*critical evaluation and extended suggestions*)

Weiterhin liegen Studien vor, die Lehrpersonen-Feedback mit Peer-Feedback kontrastiv vergleichen. Das Peer-Feedback wurde meist auf der emotionalen Ebene, wie Lob, gegeben, während das Lehrpersonen-Feedback auf allen sprachlichen Ebenen erfolgte (vgl. Kim 2013: 67f).

Im Zusammenhang der vorgestellten Studien kann das Feedback, auf dem in der vorliegenden Studie der Schwerpunkt liegt, nicht als Peer-Feedback eingeordnet werden, da die Schreibenden und die Korrigierenden das Wissen nicht in einem gemeinsamen Lernkontext aufbauen, sondern die Schreibenden eher einseitige sprachliche Hilfe bzw. Feedback bekommen. Angelehnt an die Klassifizierung von Krause (2007) wird das Feedback, was die vorliegende Arbeit betrifft, als Feedback von einer *anderen Person* bzw. von einer dritten Person definiert, da die Feedbackgebenden weder Lehrende oder Tutor*innen (*Lehrpersonen-Feedback*) noch Mitstudierende (*Peer-Feedback*) sind und das Feedback nicht im Kontext eines Fremdsprachenunterrichts stattfindet.

2.1.2.2.3 Schreibberatung

Neben den Begriffen Lehrpersonen- und Peer-Feedback ist es wichtig, einen weiteren Begriff zu klären, der sich auch auf Feedback bezieht, nämlich den der *Schreibberatung*. Grieshammer et al. (2016) betrachten Schreibberatung als eine Möglichkeit, durch die die Schreibenden

das Sprechen über das Lesen, Schreiben und die eigenen Texte sowie das Reflektieren des eigenen Arbeitsprozesses lernen. Ferner klassifizieren sie die Schreibberatung nach verschiedenen Beratenden: Student*innen, Hochschulmitarbeiter*innen, Dozent*innen, Fachtutor*innen, Beratende im Fach und außerhalb des Faches. Die Schreibberatung von Studierenden wird auch *Peer-Tutoring* genannt, dessen Konzept der US-amerikanischen Hochschulschreibdidaktik entstammt und auf dem kollaborativen Lernen beruht (vgl. Lammers 2017: 82f). Wird das Feedback von Peers professionell und auf Augenhöhe der Schreibenden eingeholt, wird es als Peer-Tutoring bezeichnet. Im universitären Kontext wird der Begriff Schreibberatung auch als deutsche Übersetzung von „Peer-Tutoring“ verstanden. Trotz des Streits, ob „Schreibberatung“ denn eine angemessene Übersetzung von „Peer-Tutoring“ ist, werden diese zwei Begriffe oft synonym verwendet (vgl. ebd.: 97).

Der Begriff *Peer* bezeichnet wie beim Peer-Feedback „[...] die Beziehung zwischen Ratsuchendem und Beraterin und betont, dass beide gleichgestellt und gleichberechtigt sind.“ (Grieshammer et al. 2016: 4). Aber im Vergleich zum Peer-Feedback, das im Rahmen des Schulunterrichts sowie der Hochschule untersucht wird, wird die Schreibberatung bzw. das Peer-Tutoring eher im universitären Bereich, besonders an Schreibzentren, benutzt. Daher werden unter *Peer-Tutor*innen* Studierende verstanden, die eine Schulung in der Schreibberatung absolviert haben und an der Hochschule ohne Hierarchie beraten (vgl. ebd.). Hier bedeutet Hierarchie die Ordnung, in der sich die Ratgebenden den Ratsuchenden überordnen, während Hierarchiefreiheit auf die Gleichstellung von den Ratgebenden und den Ratsuchenden hindeutet.

Für die Beratung brauchen die Tutor*innen bzw. die Beratenden angemessene Fähigkeiten: „[...] Fachwissen über das Problemfeld und Beratungswissen zur Beziehungsgestaltung.“ (Lammers 2017: 97). Mit diesen Voraussetzungen steuern sie als Schreibtutor*innen das Feedbackgespräch bewusst, während das Problem des Ratsuchenden gemeinsam im Gespräch besprochen wird (vgl. Lammers 2017: 118). In diesem Sinne weist die Schreibberatung auch Gemeinsamkeiten mit Lehrpersonen-Feedback auf, nämlich dass das Gespräch unter Kontrolle der Feedbackgebenden geführt und die Fähigkeit Schreiben der Schreibenden stimuliert wird. Jedoch besteht der Unterschied, dass die Peer-Tutor*innen das Schreiben der Ratsuchenden nicht beauftragt haben, im Vergleich dazu, dass beim Lehrpersonen-Feedback die Lehrperson den Lernenden die Schreibaufgabe erteilt hat. Darin besteht ein wichtiger Un-

terschied zwischen der Schreibberatung bzw. dem Peer-Tutoring und dem Peer- sowie dem Lehrpersonen-Feedback.

Der kollaborative Aspekt bzw. der Diskurs zwischen den Beratenden und den Schreibenden und das gemeinsame Nachdenken und Sprechen über Schreibprozesse und -produkte sind die zentrale Idee der Schreibberatung bzw. des Peer-Tutorings (vgl. Lammers 2017: 84). Im Vergleich zum (Text-)Feedback, das eine allgemeine Rückmeldung zum Text umfasst, sind bei einer Schreibberatung Richtlinien dahingehend vorhanden, dass das Feedback von Schreibtutor*innen „nicht bewertend, sondern ermutigend und entwicklungsorientiert, keinesfalls defizitorientiert gegeben werden“ (Schnetzer 2006: 197) soll (vgl. auch Lammers 2017: 131). Obwohl durch das Feedback in einer Schreibberatung der Text und die folgende Überarbeitung meist an Qualität gewinnt, ist dies nicht das Hauptziel des Feedbacks in der Schreibberatung, da der Schwerpunkt der Schreibberatung nicht auf dem Text, sondern auf den Schreibenden und ihrem Schreiben liegt. Daher lässt sich die Schreibberatung von der Fehlerkorrektur unterscheiden und kann problemorientiert und/oder personenorientiert angeboten werden. Jedoch wird dieses Konzept der Schreibberatung von den L2-Schreibenden oft anders wahrgenommen. Es wird berichtet, dass internationale Studierende verglichen mit L1-Schreibenden schneller die Verantwortung für ihre Texte an die Beratenden abgeben und sie als Autorität betrachten (vgl. Bükler / Lange 2010: 209). Bükler und Lange (ebd.) begründen diese eher passive Haltung der L2-Schreibenden damit, dass die L2-Schreibenden aufgrund der unterschiedlichen Bildungssituation in den Herkunftsländern nicht mit dem Beratungssetting vertraut sein könnten. Aus diesen Gründen erwarten die L2-Schreibenden oft die Schreibberatung in einer Form wie das Lehrpersonen-Feedback oder eine Korrektur durch die Lehrperson, aber in der Schreibberatung wird statt einer solchen *Textkorrektur* eine *Textrückmeldung* bzw. das Feedback der Beratenden angeboten (vgl. ebd.: 209, 212f):

Textrückmeldung	Textkorrektur
Die Studierenden müssen grundsätzlich bereit sein, noch am Text zu arbeiten. Für diese Überarbeitung muss genügend Zeit zur Verfügung stehen.	Hier wird ein Text abgegeben und die einzige Arbeit, die die Studierenden noch investieren, ist das Einarbeiten der Korrekturen.

Beratende lesen meist einen Ausschnitt des Texts in Hinblick auf mit den Studierenden vorher vereinbarte Fragen/Textebenen. Falls sie überhaupt Lösungsvorschläge zu Auffälligkeiten im Text machen, tun sie es nur exemplarisch.	Der Text wird komplett in Hinblick auf sprachliche und formale Auffälligkeiten korrigiert (verbessert).
Ziel der Rückmeldung ist das Lernen und die Weiterentwicklung der Studierenden und der Ideen in ihren Texten (vgl. Ryan / Zimmerelli 2006: 36).	Im Vordergrund einer Korrektur steht das Ideal eines fehlerfreien Texts (vgl. Ryan / Zimmerelli 2006: 36).
Eine Textrückmeldung bezieht sich grundsätzlich auch auf die Stärken des Texts.	Eine Korrektur des Texts ist zwangsläufig fehlerorientiert.
Eine Rückmeldung muss nicht alle Auffälligkeiten des Texts aufgreifen, z.B. wenn die Studierenden davon überfordert und demotiviert werden könnten.	Eine Korrektur des Texts suggeriert, dass der Text nun „perfekt“ ist.
Die Verantwortung für den Text bleibt trotz der Rückmeldung prinzipiell bei den Studierenden.	Bei einer Korrektur besteht die große Gefahr, dass die Studierenden die Verantwortung für den Text an die Beratenden abgeben.
Im schlechtesten Fall sind die Studierenden enttäuscht und frustriert, wenn sie die Rückmeldung nicht umsetzen können und sich ihr Text nicht so weiterentwickelt, wie sie es erhofft haben.	Im besten Fall wird nicht nur der Text besser, sondern dient den Studierenden auch als Modell für einen fehlerfreien Text. Die Korrektur gibt ihnen eine Rückmeldung dazu, in welchen Bereichen ihre Fehler liegen und zeigt so eine Richtung für die weitere Arbeit.
Im besten Fall gibt die Rückmeldung Anregungen, Motivation und Handwerkszeug zum selbständigen Lernen und stärkt das Selbstbewusstsein der Studierenden, da sie selbst den Text erfolgreich verbessert haben und nun auch für die nächste Arbeit wissen, was sie besser machen können.	Im schlechtesten Fall wird durch die Korrektur zwar der Text besser, die Studierenden werden aber in einer passiven Haltung und in ihrer Hilflosigkeit bestärkt. Sie sehen, dass sie selbst nicht in der Lage sind, ihre Texte zu verbessern und darauf angewiesen sind, dass dies andere für sie tun.

Tab. 1: Abgrenzung von Textrückmeldung und Textkorrektur (aus: Büker / Lange 2010: 212f)

Mit Rücksicht auf die vorgestellte Tabelle wird in Kapitel 4.3 korrekatives Feedback von Dritten in den Feedbackgesprächen mit der Schreibberatung und Textkorrektur sowie Lehrperso-

nen- und Peer-Feedback verglichen und die Charakteristika des korrektiven Feedbacks werden analysiert.

Ein Merkmal der Schreibberatung ist, dass sie individuell ist. Da je nach Hochschule und Schreibzentren institutionell unterschiedliche Angebote für die Studierenden existieren, kann auch die Schreibberatung besonders für internationale Studierende sehr unterschiedlich angebunden sein (vgl. Bükler / Lange 2010: 208). Neben institutionellen Gründen spielt das individuelle Anliegen eine Rolle, da die Ratsuchenden je nach ihren Anliegen in einer Eins-zu-eins-Betreuung eine auf ihr konkretes Anliegen zugeschnittene Unterstützung erhalten (vgl. Grieshammer 2018: 20). Daher wird unter „individueller Schreibberatung“ nicht nur die Individualität der Settings und das Anliegen der Schreibberatung, sondern auch die Personenkongstellatlon der Eins-zu-eins-Beratung verstanden (vgl. Bükler / Lange 2010: 208). Neben dieser Individualität betont Grieshammer (2018: 20), dass es sich bei Schreibberatung um ein freiwilliges Angebot handelt. Diesbezüglich besteht der Unterschied zwischen der Schreibberatung und Lehrpersonen- sowie Peer-Feedback, dass die Schreibenden bei einer Schreibberatung freiwillig Feedback einholen, während sie im Rahmen des Unterrichts aufgefordert werden, das Feedback von den Lehrenden oder Peers einzuholen. Aufgrund dieser Eigenschaften der Schreibberatung – Individualität und Freiwilligkeit – wird die Schreibberatung anhand des Anliegens der Schreibenden individuell angepasst eingeholt. Die Anliegen der Schreibenden ordnet Lammers drei Ebenen zu: der Makro-, Meso- und Mikroebene. Zur Mikro- und Mesoebene gehören die Korrektur eines Grammatikfehlers oder das Ersetzen eines unpassenden Wortes und zur Makroebene gehört die Strukturierung eines Textabschnitts (vgl. Lammers 2017: 254f). Yi (2019: 1161) stellt fest, dass die Schreibenden sich oft Feedback zum Wortschatz und zur Grammatik bzw. auf der Mikroebene wünschen. Hingegen stellen Bükler und Lange (2010: 210f) die Textebenen ausführlicher dar, auf die das Feedback entsprechend der Anliegen der Schreibenden gegeben wird: sie nennen die inhaltlich-strukturelle, allgemein sprachliche, sprachlich-stilistische und formale Ebene. In Hinsicht auf diese Anliegenkategorien und Textebenen wird in dieser Untersuchung analysiert, welche Anliegen der koreanischen Studierenden in den untersuchten Feedbackgesprächen thematisiert werden und demnach auf welche Textebene der Fokus des korrektiven Feedbacks im jeweiligen Feedbackgespräch gelegt wird (s. Kapitel 4.1.2).

Aufgrund der Individualität der Schreibberatung bzw. des 1:1-Settings spielt die Beziehung zwischen den Beratenden und den Schreibenden eine wesentliche Rolle: „Die Bezie-

hung zwischen Ratsuchendem und Berater ist die wichtigste Variable im Beratungsprozess“ (Nußbeck 2019: 111). Nußbeck (2019: 112) betont weiter, dass ohne eine vertrauensvolle Beziehung zwischen den Beratenden und den Schreibenden die Beratung vollkommen unmöglich ist. Daher werden in der Schreibberatung unterschiedliche Beratungsstrategien sowie Gesprächs- und Schreibtechniken eingesetzt, um die Schreibenden erfolgreich zu unterstützen (vgl. Grieshammer et al. 2016; Lammers 2017). Rogers (1973, zit. n. Lammers 2017: 103) stellt drei Beziehungsvariablen dar, durch die eine vertrauensvolle Atmosphäre entstehen kann, in der die Ratsuchenden angstfrei die Lösung für ihre Probleme finden können: Empathie/ einführendes Verstehen, bedingungsloses Akzeptieren/ unbedingte Wertschätzung und Echtheit/ Kongruenz. Mit Empathie können die Beratenden die Perspektive der Ratsuchenden übernehmen und bedingungsloses Akzeptieren dient dazu, ein entgegenkommendes und positives Gefühl zwischen den Beratenden und den Schreibenden zu schaffen. Mit Echtheit ist gemeint, dass bei der Schreibberatung die Beratenden und die Schreibenden authentisch und transparent sein sollen. Aus beraterpsychologischen Empfehlungen ist das Zeigen von Empathie durch das Anerkennen von Gefühlen, Äußerungen und Einstellungen der Ratsuchenden besonders förderlich (vgl. Lammers 2017: 129). Daran ist, zu erkennen, dass die emotionalen Aspekte in der Beziehung und Schreibberatung, eventuell auch bei der Annahme des Textfeedbacks eine wesentliche Rolle spielen können.

Neben der Beziehung zwischen den Beratenden und den Schreibenden nehmen auch andere Faktoren wie z.B. das Setting Einfluss auf die Schreibberatung. Das Setting für einen Beratungsprozess besteht aus drei Ebenen: Situierung der Einrichtung, Ort und Ausstattung der Beratungseinrichtung, methodisches Setting bzw. Gestaltung des Beratungsgesprächs (vgl. Sickendiek / Engel / Nestmann 1999, zit. n. Lammers 2017: 89-91). Da das korrektive Feedback von Dritten keine institutionelle Schreibberatung ist, werden nicht alle drei genannten Ebenen des Settings in der vorliegenden Studie detailliert berücksichtigt, jedoch sollen sie als Kriterium für die Charakterisierung des korrektiven Feedbacks von Dritten dienen. Außerdem spielt die Sprach- und Textartenkompetenz der Schreibenden eine Rolle. Wenn diese Kompetenzen steigen, sinkt der Beratungsbedarf der Schreibenden (vgl. Lammers 2017: 288).

Mit diesen erwähnten Einflussfaktoren läuft das Beratungsgespräch in bestimmten Phasen ab, die die Beratenden in der Schreibberatungsschulung für den idealen Gesprächsablauf lernen (vgl. Lammers 2017: 118). Lammers (ebd.: 122) stellt die unterschiedlichen Pha-

sierungen von Beratungsgesprächen vergleichend gegenüber, die in fünf verschiedenen Studien dargestellt wurden:

<i>Phase</i>	<i>Grieshammer et al. 2016: 139-142</i>	<i>Ulmi et al. 2014: 237-239</i>	<i>Becker- Mrotzek 2009: 76</i>	<i>Kallmeyer 1985: 91</i>	<i>Nothdurft et al. 1994: 10</i>
1	„Aufwärmen“ und den Ratsuchenden kennen lernen	Beziehung aufbauen			Situationseröffnung mit Instanzeinsetzung
2	Die Schreibberatung vorstellen und Erwartungen abgleichen				
3	Den Beratungsschwerpunkt festlegen	Anliegen konkretisieren	Klärung des Anliegens	Problempräsentation (RS)	Problempräsentation
				Entwicklung einer Problemsicht (RG)	Entwicklung einer Problemsicht
4	Ursachen für Schreibschwierigkeit herausarbeiten	Bearbeitungsebene finden	Gemeinsame Besprechung des Problems	Festlegung des Bearbeitungsgegenstandes (RG + RS)	
5	Lösungswege finden, Techniken erarbeiten und ausprobieren	Lösungen entwickeln und Maßnahmen entscheiden	Lösungssuche	Lösungsentwicklung (RG)	Lösungsentwicklung und Lösungsverarbeitung
				Lösungsverarbeitung (RS)	
6	Zum Ende kommen: Ergebnisse festhalten, Arbeitsvereinbarungen treffen	Ergebnis sichern	Planung konkreter Umsetzungsmöglichkeiten	Vorbereitung der Realisierung (RS + RG)	Situationsauflösung

Tab. 2: Phasierung von Beratungsgesprächen nach Becker-Mrotzek 2009: 76, Kallmeyer 1985: 91, Nothdurft et al. 1994: 10, Grieshammer et al. 2016: 139-142 und Ulmi et al. 2014: 237-239 im Vergleich (aus: Lammers 2017: 122)

Obwohl die Phasierungen unterschiedlich sind, haben sie gemeinsam, dass alle Phasierungen eine Einstiegs- und Abschlussphase haben und sich auf die Anliegen der Ratsuchenden und die Problemlösung konzentrieren. In der letzten Phase des Gesprächs wird nicht nur das Gespräch abgeschlossen, sondern auch konkrete Pläne für die weitere Umsetzung gemacht, die nach dem Beratungsgespräch folgt (vgl. Lammers 2017: 120). Laut Habscheid (2003: 129, zit. n. ebd.) erfolgen in dieser Phase Entlastung und Dank, während die Ratsuchenden sich bei

den Ratgebenden für die Beratungsleistung bedanken und sie honorieren. Da der Forschungsschwerpunkt der vorliegenden Studie nicht auf der Phasierung der Feedbackgespräche liegt, werden nicht alle einzelnen Phasen der Feedbackgespräche beobachtet. Jedoch werden diese Phasierungen in der Analyse berücksichtigt, um das korrektive Feedback von Dritten mit den Beratungsgesprächen vergleichend darzustellen.

Obwohl in der Schreibberatung eine Symmetrie zwischen Beratenden und Ratsuchenden gefordert wird, damit sie hierarchiefrei interagieren können, werden oft Asymmetrien in Beratungsgesprächen beobachtet (vgl. Lammers 2017: 97, 136). Der Grund dafür ist, dass zwischen den Beratenden und den Schreibenden die Divergenzen des Wissens, der Perspektiven und in der Distanz zum Problem bestehen (vgl. Nothdurft / Reitemeier / Schröder 1994: 7, zit. n. Lammers 2017: 98). Trotz dieser Asymmetrien müssen die Beratenden sich für die Hierarchiefreiheit „[...] als Peers der Schreibenden verstehen und ihnen auf Augenhöhe begegnen“ (ebd.: 116), aber auch gleichzeitig während des Beratungsgesprächs diagnostizieren, z.B. welche Probleme die Schreibenden haben und welche Beratungsstrategien sie für die Problemlösung einsetzen können. Aber wenn vor allem die Wahrnehmung und Beurteilung von Personen und Situationen unsystematisch geschehen, „können jedoch so genannte Beobachtungsfehler beeinträchtigen“ (Nußbeck 2019: 102).

„Beobachtungsfehler beruhen im Wesentlichen auf der Subjektivität der menschlichen Wahrnehmung, also ihrer Selektion, Organisation, Akzentuierung und Fixierung. Es können nicht alle Reize, die auf den Menschen eintreffen, aufgenommen und verarbeitet werden, bestimmte Reize werden ausgewählt, die wichtig, besonders stark, mit Erwartungen und Vorerfahrungen verbunden sind (Selektion)“. (Nußbeck 2019: 102)

Neben diesen Beobachtungsfehlern werden auch Schwierigkeiten bzw. die Begrenztheit der Beratenden beobachtet, besonders wenn sie außerhalb ihres Faches beraten müssen. Aufgrund der Fachfremdheit der Beratenden können ihre Kompetenzen von den Schreibenden in Frage gestellt werden und einige Ratsuchende können bei der Ressourcenaktivierung Probleme haben, durch die die Schreibenden ihre Ressourcen nutzen und ihr Wissen formulieren können (vgl. Grieshammer et al. 2016: 8f). Jedoch können die Begrenztheiten bzw. die Fachfremdheit und die Ressourcenaktivierung gleichzeitig als Vorteile in einer Schreibberatung außerhalb des Faches wirken (vgl. Grieshammer et al. 2016: 8f).

2.1.2.3 Reaktionen auf das Feedback

Die meisten Studien über die Reaktion auf Feedback gehen auf das *uptake* der Lernenden ein, das mit mündlichem korrektivem Feedback zu mündlichen Fehlern der Lernenden in einem Gespräch in Verbindung steht (vgl. Lyster / Ranta 1997; Erlam / Ellis / Batstone 2013; Llinares / Lyster 2014; Fu / Nassaji 2016; Tang / Liu 2018; Tedick / Lyster 2020). Die Reaktionen auf mündliches Feedback können häufig direkt beobachtet werden, wie im vorigen Kapitel erwähnt wurde, da mündliches Feedback durch ein Gespräch mit direkter Interaktion erfolgt. Lyster und Ranta (1997: 49) definieren den Begriff *uptake*: „a student’s utterance that immediately follows the teacher’s feedback and that constitutes a reaction in some way to the teacher’s intention to draw attention to some aspect of the student’s initial utterance“. Nach den Studien über Lernenden-*uptake* können die Reaktionen der Lernenden in *uptake* und *no uptake* gegliedert werden. Während *no uptake* keine Aufnahme des gegebenen Feedbacks bezeichnet, kann *uptake* nach dem Erfolg der Aufnahme weiter unterteilt werden. Fu und Nassaji (2016) benennen die Unterkategorien als *successful* und *unsuccessful uptake* und in der Studie von Tedick und Lyster (2020), eine der neuesten Studien über korrektives Feedback, werden sie als *Lernenden-Reparatur (learner repair)* und *noch reparaturbedürftige Äußerungen (utterances still in need of repair)* bezeichnet. Ob die Aufnahme des korrektiven Feedbacks gelungen oder misslungen ist, kann geprüft werden, wenn das korrektive Feedback im Kontext eines Unterrichts mündlich zu den Äußerungen der Lernenden gegeben wird und die Lernenden direkt darauf reagieren. Aber da das korrektive Feedback von Dritten, das in der vorliegenden Studie untersucht wird, nicht zu mündlichen Äußerungen, sondern zu wissenschaftlichen Texten gegeben wird und nicht in einem Unterricht fehlerbedingt eingeholt wird, ist diese Unterteilung von *uptake* des Feedbacks für die Untersuchung der Daten nicht geeignet.

Neben den Studien, die Lernenden-*uptake* untersuchen, liegen auch Studien vor, die Reaktionen auf Feedback anders bezeichnen (Baker / Bricker 2010; Anseel / Van Yperen / Janssen / Duyck 2011; Kramer-Simpson 2012; Lee 2013; Lee 2014; Kam 2017). Nach Lee (2014: 208) werden die Reaktionen der Feedbacknehmenden auf Feedback in drei Typen unterteilt. Neben der Rezeption bzw. Annahme gelten Ablehnung und Zurückstellung des Feedbacks als mögliche Reaktionen auf Textfeedback. Rezeption bedeutet, dass die Lernenden bzw. die Feedbacknehmenden das Feedback akzeptieren und annehmen, während die Ableh-

nung häufig als Ignorieren in Erscheinung tritt (vgl. Kramer-Simpson 2012; Lee 2014). Beim Peer-Feedback tendieren die Schreibenden dazu, dass sie die Feedbacks auch annehmen, die Expert*innen als unangebracht betrachten (vgl. Lee 2014: 212). Lee (2014: 226) führt aus, dass die Feedbackempfangenden bei der Ablehnung des Feedbacks das bekommene Feedback für inadäquat halten und es daher nicht übernehmen. Im Gegensatz dazu finden sie bei der Zurückstellung, die die Verzögerung der Entscheidung über das Feedback bedeutet, das Feedback adäquat, aber trotzdem wird es in den Text nicht übernommen. Interessant ist aber, dass die Schreibenden oft die Annahme und die Zurückstellung des Feedbacks nicht begründen können (vgl. ebd.: 212).

Als Gründe der Ablehnung und der Zurückstellung des Feedbacks nennt Lee (ebd.: 219) Ordnungen der Feedbacks, widersprüchliche Feedbacks und Änderung von Gedanken der Schreibenden – z.B. Änderung von Selbstbewusstsein und Evaluation des eigenen Textes. Ferner betont Lee (2014: 206), dass diese Reaktionen auf das Textfeedback von der echten Reflexion des Textfeedbacks im Endprodukt des Textes unterschieden werden sollen, da z.B. beim Peer-Feedback die Schreibenden selbst die Entscheidung treffen, ob sie das empfangene Feedback in ihren Text übernehmen wollen. Daher ist es wichtig, die Reaktionen auf Feedback im Zusammenhang mit der Reflexion des Feedbacks zu untersuchen. Ferner müssen die Einstellung zum Feedback der Feedbacknehmenden und Wirkungen des Feedbacks zusammen berücksichtigt werden, die eng mit der Annahme von Feedback verbunden sind.

Im Zusammenhang mit mündlichem Feedback auf Texte bzw. Textfeedback beschäftigen die meisten Forscher*innen sich mit der Wirkung des Feedbacks (Yu / Lee 2014; Liu / Brown 2015; Çepni 2016). Diese Studien legen nahe, dass das Feedback die Sprachfertigkeit Schreiben zu verbessern und das Schreiben kontinuierlich weiterzuentwickeln hilft. Dadurch unterstützt Feedback das Schreiben und wirkt als Motivation für das Schreiben (Joo / Kim 2010; Jung 2012; Hahn 2016; Jung 2017). Die Wirkung des Feedbacks wird größer, wenn Feedback 1) auf der Ebene der Textstruktur, 2) individuell und persönlich, 3) positiv und 4) von einer Lehrperson gegeben wird (vgl. Jung 2012: 50). Diese Studien über die Wirkung des Feedbacks zeigen jedoch keine einheitlichen Ergebnisse, da sie nach den unterschiedlichen Bedingungen des Feedbacks – wie Feedbackarten und -typen – variiert. Diese Bedingungen beeinflussen die Wahrnehmung und Bewertung des Feedbacks bei Lernenden, die das Feedback bekommen, und sie üben wiederum Einfluss auf die Rezeption des Feedbacks aus, von der die Wirkung des Feedbacks abhängig ist (Jung 2012; Ohta 2015; Jung 2017). In diesem

Zusammenhang ist es wesentlich, künftig die Reaktionen auf Feedback sowie die Wahrnehmung und Bewertung des Feedbacks von den Lernenden zu erforschen.

Die Studie nach Yi (2019: 1161), die die Wahrnehmung und Bewertung des Feedbacks der Schreibenden erforscht hat, ergab, dass die Schreibenden die Feedbacks zur Grammatik, Formulierung und zum Wortschatz hilfreicher fanden als die Feedbacks zum Inhalt und Schreibstil. Jung (2012: 50f) erörtert, dass das Feedback häufiger angenommen wird, wenn es präzise und konkret gegeben wird und dabei das non-verbale Feedback hilft, weil die Lernenden dadurch das Feedback besser verstehen können. Diese non-verbale Handlung hilft nicht nur den Feedbacknehmenden das Feedback besser zu verstehen, sondern auch den beiden Teilnehmenden des Feedbackgesprächs ihre Einstellungen, Emotionen, Sympathie und Antipathie auszudrücken, die sich sprachlich nicht so gut ausdrücken lassen und oft auch aufgrund unausgesprochener Regeln des sozialen Miteinanders nicht ausgedrückt werden dürfen (vgl. Nußbeck 2019: 43). Ferner behauptet Jung (2012: 35f), dass die Nützlichkeit des Feedbacks auch mit der Rezeption und der Wirkung des Feedbacks eng verknüpft ist. Diese Nützlichkeit bewerten die Lernenden nach ihren persönlichen Bewertungskriterien selbst und infolgedessen werden die Nützlichkeit, Bewertung, Wahrnehmung, Rezeption und Wirkung des Feedbacks nach einzelnen Lernern unterschiedlich bestätigt.

Vasu et al. (2016: 159) stellen fest, dass die L2-Lernenden Lehrpersonen-Feedback höher als Peer-Feedback bewertet haben, da sie es für professioneller, erfahrener und vertrauenswürdiger halten. Dengerscherz (2019: 491f) berichtet, dass die L2-Schreibenden oft das Korrekturlesen für „Standard“ halten und denken, dass sie den Text Korrektur lesen lassen sollen, wenn der Text in einer L2 verfasst wird. Daher wird auch ein „Native-Speaker-Lektorat“ eingeholt, das in der Regel andere Zielsetzungen als eine fachliche Kritik hat (vgl. ebd.: 654). Aber da die Feedbackgebenden beim korrektiven Feedback von Dritten, das in der vorliegenden Arbeit im Mittelpunkt steht, mit den Schreibenden befreundet sind, lässt es sich von diesem *Native-Speaker-Lektorat* unterscheiden, das oft auf Sprachüberprüfungen, wie z.B. Rechtschreibprüfung hindeutet (vgl. ebd.: 606).

Ein zusätzlicher Faktor, der das Feedback und die Annahme des Feedbacks beeinflusst, ist die Erfahrung mit dem Feedback. Wenn die Schreibenden damit kaum Erfahrung haben, ist ihnen oft nicht klar, worauf beim Feedback geachtet werden soll und sie tendieren zuweilen dazu, das Feedback unkritisch anzunehmen (vgl. Dengerscherz 2019: 654). Lee (2014: 212) argumentiert auch, dass die Schreibenden mit geringen Schreibkompetenzen oft das

Feedback uneingeschränkt annehmen. Wenn sie aber erfahren sind, können sie ihr Anliegen verdeutlichen bzw. sich in der Regel darüber verständigen, was für eine Art von Feedback sie erwarten oder welche Aspekte ihnen besonders wichtig sind (vgl. ebd.). Daher ist ein Training für ein erfolgreiches Feedback für die Feedbackgebenden sowie -nehmenden erforderlich (vgl. Lee 2014; Tedick / Lyster 2020).

Auch die Beziehung zwischen den Feedbackgebenden und -nehmenden betont Roh (2016: 15), die besonders beim Peer-Feedback großen Einfluss auf das Feedback und die Annahme des Feedbacks hat. Die Studie von Ko (2010) bestätigte, dass je enger und besser die Beziehung zwischen den Feedbackgebenden und -nehmenden ist, desto hierarchiefreier, aktiver und erfolgreicher findet das Feedbackgespräch statt und desto besser wird das Feedback auch angenommen. Angelehnt an diese Ergebnisse und die Studien von Wood (2009) und Hahn (2016), laut denen die Beziehung zwischen Feedbackgebenden und Lernenden einen wesentlichen Einfluss auf die Bewertung und Rezeption des Feedbacks hat, soll in der vorliegenden Studie untersucht werden, ob der Einfluss dieser Beziehung auch auf die Rezeption des korrektiven Feedbacks gilt, das weder mit Lehrpersonen- und Peer-Feedback noch mit Schreibberatung vollkommen übereinstimmt.

2.1.2.4 Zusammenfassung

Es kann zusammengefasst werden, dass die Lernenden – besonders koreanische – mehr Vertrauen in Lehrpersonen-Feedback als in Peer-Feedback zeigen und dass sie bevorzugen, von Lehrenden korrekatives Feedback zu bekommen. Dies liegt im Zweifel an der Fähigkeit und den sprachlichen Fertigkeiten der Peers begründet. Daneben wurde die Tendenz aufgezeigt, dass sie sich deswegen korrekatives Feedback von Erstsprachler*innen wünschen. Besonders die mangelnde (Peer-)Feedbackerfahrung koreanischer Lernender bietet Ansatzpunkte dazu, dass sie den Lehrenden ihren Vorzug geben. Beim korrektiven Feedback, das in der vorliegenden Studie schwerpunktmäßig untersucht wird, sind die Feedbackgebenden die Erstsprachler*innen, die die Forschungspartner*innen vorziehen und für korrekatives Feedback selbst ausgesucht haben. Sie sind weder Lehrende noch Peers, aber bezüglich des Feedbacks in Bezug auf sprachliche Aspekte sind viele Gemeinsamkeiten mit Lehrpersonen-Feedback und in Bezug auf die verschiedenen Ebenen, wie Wahrnehmung und Beziehung der Lernenden, viele Ähnlichkeiten mit Peer-Feedback gegeben. Obwohl das korrektive Feedback von

Dritten auch keine offizielle Schreibberatung, sondern ein privates Feedbackgespräch ist, bestehen auch Gemeinsamkeiten zur Schreibberatung, wie z.B. dass das Feedback freiwillig, persönlich und individuell eingeholt wird. Da aber noch keine Untersuchungen zum korrekativen Feedback von Dritten vorliegen, besteht hier eine Forschungslücke. Auch wurden die Gründe für die Annahme des Feedbacks seitens Lernender bzw. Schreibender noch nicht untersucht (vgl. Lee 2014: 206). In diesem Zusammenhang wird korrekatives Feedback von Dritten mit den oben beleuchteten Arten des Feedbacks – dem Lehrpersonen- und Peer-Feedback sowie der Schreibberatung – im Methodenkapitel verglichen und untersucht, wie korrekatives Feedback in dieser Studie von den Lernenden bzw. koreanischen Studierenden wahrgenommen wird, welche Merkmale es zeigt und welche Rolle korrekatives Feedback im Überarbeitungsprozess wissenschaftlicher Arbeiten spielt.

2.2 Wissenschaftliches Schreiben

Wie im vorigen Kapitel ausgeführt wurde, steht korrekatives Feedback im Zentrum der vorliegenden Dissertation. Um es besser zu verstehen, müssen auch dessen Inhalt und Gegenstand bzw. das wissenschaftliche Schreiben veranschaulicht werden. Innerhalb des *Schreibens* gibt es mehrere Bereiche, einschließlich des *wissenschaftlichen Schreibens*, was auch als *akademisches Schreiben*³ bezeichnet wird. Weil Schreiben als Schlüsselkompetenz für Studium, Wissenschaft und zahlreiche Berufe gilt und Schreiben fachlicher Texte – sowie Lesen – nicht nur Mittel zur Leistung, sondern auch ein Handwerkzeug für das wissenschaftliche Arbeiten ist (vgl. Grieshammer et al. 2016: 9), wird das Thema *wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben* seit Jahren intensiv untersucht. Es sind auch viele Lehrmaterialien vorhanden, die die Studierenden beim wissenschaftlichen Schreiben im Studium umfangreich unterstützen. Sie sind nicht nur produktbezogen, sondern auch prozessbezogen, d.h., dass auch die Struktur und der Inhalt des Schreibens sowie das Layout, z.B. Seitenformat und Schriftarten, thematisiert werden. Solche Leitfäden zum wissenschaftlichen Arbeiten für Studierende sind on- und offline leicht zu finden. Die Forschung beschränkt sich nicht auf die Erstsprachler*innen, sondern fokussiert auch speziell ausländische Studierende bzw. wissenschaftliches Schreiben in der L2 (z.B. Graefen 2002; Grieshammer 2011). Im Rahmen solcher Untersuchungen wurde das wis-

³ Jedoch besteht ein Unterschied zwischen dem wissenschaftlichen Schreiben und dem akademischen Schreiben, da das akademische Schreiben sich mehr auf studentische Texte bezieht (vgl. Knorr 2019: 179).

wissenschaftliche Schreiben in europäischen Sprachen und im Deutschen kontrastiv untersucht: Englisch (z.B. Fandrych / Graefen 2002), Italienisch (z.B. Dalmas / Albert / Neuland 2009), Französisch (z.B. François 2008) und Spanisch (z.B. Kaiser 2002). Ferner werden in den Studien auch die Merkmale und die Problematik der wissenschaftlichen Arbeiten behandelt, die von ausländischen Studierenden verfasst worden sind (z.B. Graefen 2002). Aber diese haben die Beschränkungen, dass sie sich mit europäischen Sprachen beschäftigen und asiatische Sprachen bei solchen kontrastiven Vergleichen kaum berücksichtigt oder behandelt worden sind.

In diesem Zusammenhang wird im vorliegenden Kapitel das wissenschaftliche Schreiben in der deutschen Sprache und speziell in der Fremdsprache Deutsch untersucht. Ferner wird das wissenschaftliche Schreiben in Deutschland und in Korea kontrastiv dargestellt, indem die unterschiedlichen Definitionen und Situationen des wissenschaftlichen Schreibens zwischen den beiden Ländern einander gegenübergestellt werden.

2.2.1 Wissenschaftliches Schreiben in der deutschen Sprache

Wissenschaftliches Arbeiten schließt wissenschaftliches Schreiben sowie Lesen ein und wissenschaftliche Arbeit wird oft als Synonym für einen wissenschaftlichen Text benutzt; der Begriff bezeichnet das Endprodukt des wissenschaftlichen Schreibens. Im englischen Sprachraum liegen zahlreiche Definitionsversuche des Begriffes *academic writing* bzw. wissenschaftliches Schreiben vor (Oshima / Hogue 2007; Hogue 2008; Greene / Lidinsky 2012; Bailey 2015; Oktarina / Emzir / Rafli 2018). Trotz der verschiedenen Definitionen ist man sich einig, dass das wissenschaftliche Schreiben eine Schreibe ist, um ein Thema eines Forschungsfeldes mit linearen Gedanken, die wissenschaftliches Denken, Argumentieren sowie Anwendung der wissenschaftlichen Vielfalt mithilfe der Sprache(n) beinhalten, zu kommunizieren (vgl. Oktarina et al. 2018: 69). Im deutschsprachigen Raum ist die Definition von Bohl (2008) wichtig, der konstatiert, dass es eigenständige Gedankenarbeit und ein zielgerichtetes und methodisch kontrolliertes Vorgehen mit Allgemeingültigkeit ist. Außerdem soll ein wissenschaftlicher Text auch eine Fundierung der Aussagen, Begriffsklarheit, formale und technische Aspekte und Redlichkeit beinhalten (vgl. Bohl 2008). Unter dem wissenschaftlichen Schreiben wird auch verstanden, dass mit einem spezifischen Sprachstil und unter Verwendung von Wissenschaftssprache klar, sachlich, präzise, möglichst objektiv und für Fachleute verständ-

lich geschrieben wird (vgl. Bohl 2008: 11-13).

2.2.1.1 Merkmale wissenschaftlichen Schreibens

Preißner (2012) richtet seine Forschung auf wissenschaftliches Schreiben innerhalb des Studiums und nennt in diesem Zusammenhang zwei Merkmale wissenschaftlicher Texte: Adressatengerechtigkeit und Konventionalität. Adressatengerechtigkeit bezieht sich darauf, dass beim wissenschaftlichen Schreiben Zielgruppen – im Rahmen des Studiums sind dies meist Prüfer*innen und Fachöffentlichkeit – bedacht werden, die sie nach dem Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten lesen werden. Konventionalität bedeutet, dass wissenschaftliche Arbeiten nach bestimmten Konventionen verfasst werden. Obwohl offiziell noch keine scharfe Trennung von wissenschaftlichen und unwissenschaftlichen Texten vorliegt und die Anforderungen des wissenschaftlichen Schreibens sich nach den Fachgebieten und Institutionen voneinander unterscheiden, können jedoch die Konventionen bzw. Kriterien der Wissenschaftlichkeit veranschaulicht werden. Dazu gehören Nachprüfbarkeit, kritische Reflexionen, systematisches Vorgehen und Vollständigkeit. Kruse (2005) betont Nachvollziehbarkeit neben der Nachprüfbarkeit und dies ergänzen Frank, Haacke und Lahm (2007), indem sie zusätzlich Intertextualität hervorheben und Intertextualität und Nachprüfbarkeit als die wichtigsten Kennzeichen wissenschaftlicher Texte bezeichnen. Außerdem gibt es noch weitere allgemeine Merkmale des wissenschaftlichen Schreibens in der deutschen Sprache und zwar, dass sich wissenschaftliche Arbeit auf das Wissen aus anderen wissenschaftlichen Texten bezieht und in der Arbeit Quellen, Ergebnisse und Vorgehen transparent dargestellt werden, indem sie verständlich, geordnet, folgerichtig und nachvollziehbar verfasst wird (vgl. Bünting / Bitterlich / Pospiech 2000).

Ein weiteres Merkmal wissenschaftlichen Schreibens lässt sich im Schreibprozess beim Verfassen wissenschaftlicher Texte beobachten. In Anlehnung an die Phasen beim wissenschaftlichen Schreiben von Kruse und Ruhmann (2006) entwickelten Grieshammer et al. (2016) ein wissenschaftliches Schreibprozessmodell.

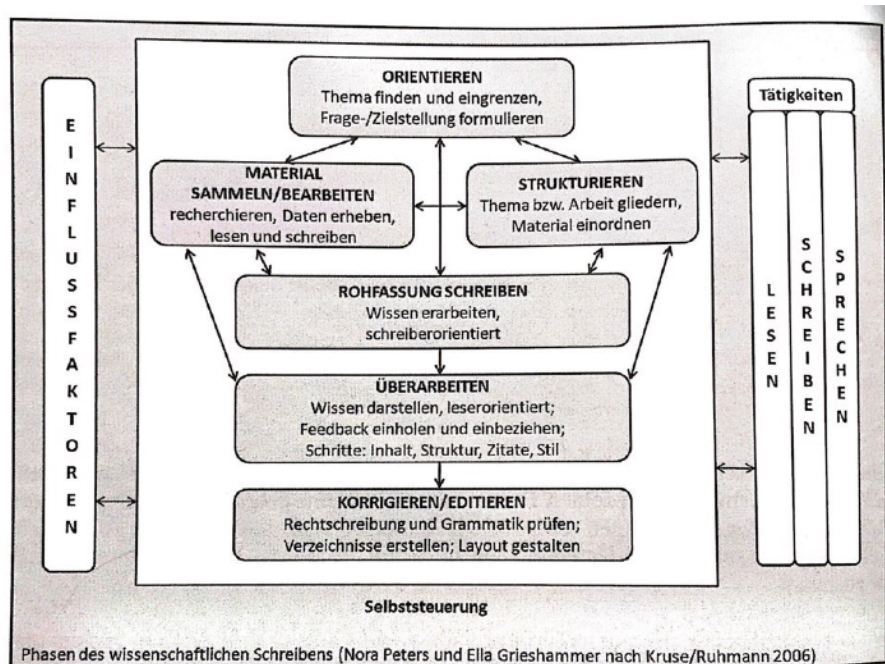


Abb. 15: Phasen des wissenschaftlichen Schreibens nach Kruse und Ruhmann (2006)
(aus: Grieshammer et al. 2016: 58)

An diesem Modell fällt auf, dass die Teilphase Formulierung, die oft in einem Schreibprozess vorkommt, nicht vorhanden ist. Stattdessen wurde diese Phase durch *Material sammeln/bearbeiten* ersetzt. Hiermit wird betont, dass beim wissenschaftlichen Schreiben dem Umgang mit anderen Texten eine besondere Rolle zukommt. Zu *Material Sammeln und Bearbeiten* gehören auch Auswerten, Einordnen, Herstellen von Bezügen und Nutzbarmachen der Texte (vgl. Grieshammer 2011: 27). Was in diesem Modell ebenfalls auffällig ist, ist, dass das Schreiben auch das Lesen, Sprechen und wiederum das Schreiben selbst beeinflusst. Wenn Probleme und Schwierigkeiten beim Verfassen einer wissenschaftlichen Arbeit auftreten, beeinflussen sie aufgrund dessen nicht nur die Schreibenden, sondern auch die Personen, die sie lesen. Kruse (2005: 71) behauptet, dass während dieses Schreibprozesses auch der Prozess des Erkennens stattfindet. Dies bedeutet, dass durch das Schreiben nicht nur das Wissen erweitert, sondern auch das Erkennen ermöglicht wird.

Ein weiteres Merkmal wissenschaftlicher Texte, das sie von anderen Textsorten unterscheidet, ist, dass sie mithilfe der Wissenschaftssprache verfasst werden (vgl. Grieshammer 2011: 26f). Steinhoff (2007: 10) führt aus, dass Wissenschaftssprache eine Sprache ist, die „extrem gegenstandsgebunden, eindeutig, ökonomisch und anonym“ ist. Allerdings wird die Wissenschaftssprache nicht immer scharf von Alltagssprache getrennt.

2.2.1.2 Wissenschaftliche Schreibkompetenzen

Bevor die Kompetenzen beim wissenschaftlichen Schreiben erläutert werden, sollen zuerst die allgemeinen Schreibkompetenzen kurz zusammengefasst werden. Unter Schreibkompetenz wird die kognitive Fähigkeit verstanden, mit der man Texte adressaten- und zielgerecht formulieren, präzise informieren, überzeugend argumentieren und Sprache ästhetisch ansprechend und kreativ einsetzen kann (vgl. Harsch / Neumann / Lehmann / Schröder 2007: 45). Grieshammer et al. (2016: 15) fassen die Entwicklungsstufe der Schreibkompetenz nach Breiter (1980) und Pospiech (2005) zusammen und stellen tabellarisch dar, welche Bedeutung des Textes die Schreibenden nach den Entwicklungsstufen gewinnen können.

Entwicklungsstufe	Schreibende können...	Der Text ist... (nach Pospiech 2004)
associative writing	ihre Gedanken aufschreiben und dabei Lexik, Semantik, Syntax, Morphologie, Grammatik und Interpunktion beachten (Schreibmotorik).	Ergebnis des Schreibens
performative writing	die Anforderungen an verschiedene Textsorten beherrschen, ihr Schreiben wahrnehmen und ihre Texte überprüfen, zum Beispiel hinsichtlich der Anforderungen an die Textsorte oder den Sprachstil.	Schriftstück
communicative writing	ihre Texte entsprechend der jeweiligen kommunikativen Funktionen an einen antizipierten Leser richten.	Kommunikationsmittel
unified writing	ihre Texte formal und inhaltlich überprüfen und gestalten.	Sprachwerk
epistemic writing	das Schreiben auch als Medium zur Wissensaneignung, zum Reflektieren, zum Denken und Lernen nutzen.	Denkmittel

Tab. 3: Entwicklung von Schreibkompetenz (aus: Grieshammer et al. 2016: 15)

Weil diese Schreibkompetenzen sich mit verschiedenen Ebenen des Schreibens beschäftigen und es verschiedene Herangehensweisen gibt, kann kompetentes Schreiben sehr unterschiedlich erfolgen und Schreibende können ihre Vorgehensweisen bei der Textproduktion individuell entwickeln (vgl. Philipp 2012: 8). Im Gegensatz zu den allgemeinen Schreibkompetenzen sind Kompetenzen beim wissenschaftlichen Schreiben konkreter und präziser, indem sie nach den Wissensarten sowie Anforderungsbereichen – prozessuale, textuelle, sprachliche, formale

und mediale Anforderungen – dargestellt werden (vgl. Knorr 2019: 170f). Besonders in den letzten zehn Jahren wurden Schreibkompetenzen beim wissenschaftlichen Schreiben im deutschsprachigen Raum untersucht (Feilke 2010; Preußner / Sennewald 2012; Prexl 2014; Grieshammer et al. 2016).

Prexl (2014: 3) gliedert wissenschaftliche Schreibkompetenzen in drei Dimensionen: theoretische und methodische Kompetenz, sprachliche Kompetenz und rhetorische Kompetenz. Theoretische und methodische Kompetenz bedeutet, dass die Schreibenden das nötige Wissen zum Schreiben besitzen müssen und sprachliche Kompetenz deutet die sprachliche Fähigkeit an, mit der man das Wissen in die passende Fachterminologie und Form übersetzen kann. Die rhetorische Kompetenz weist auf die Adressat*innen hin, an denen man sich beim Schreiben orientieren soll. Während Prexl sich auf die Dimensionen des wissenschaftlichen Schreibens konzentriert, stellen Grieshammer et al. (2016: 16) die Schreibkompetenzen nach ihren sechs Teilbereichen dar: Wissen, Prozess, Kommunikation, Genres, Medien und Sprache. Im großen Rahmen entsprechen diese Teilbereiche den Dimensionen nach Prexl (2014), aber die Teilbereiche *Prozess*, *Genres* und *Medien* werden genauer modelliert. Der Teilbereich *Prozess* bedeutet, dass die Schreibenden metakognitive Kompetenzen für die Steuerung der Prozesse wie beispielsweise Projektmanagement-Kompetenzen haben müssen. Er weist darauf hin, dass das wissenschaftliche Schreiben nicht ein freies Schreiben ist, sondern dass nach bestimmten Vorgaben und mit einer bestimmten Frist zielgerecht geschrieben wird. Mit den *Genres* ist gemeint, dass Schreibende Textgenres des Studiums und ihre Spezifika kennen müssen. Obwohl wissenschaftliche Texte ein Genre sind, gehören verschiedene Sub-Genres dazu, wie Haus- und Seminararbeiten, Abschlussarbeiten, Berichte, Protokolle, usw. Da jedoch die Form sowie der Schreibstil dieser wissenschaftlichen Texte je nach Studienrichtung voneinander variieren, ist es eine Kompetenz für Schreibende, sie zu erkennen und demgemäß zu schreiben. Der Teilbereich *Medien* macht Schreibende auf die Medien für das Schreiben, die Publikation und Kommunikation aufmerksam, sodass sie den Umgang mit ihnen üben können. D. h., dass auch die Geschicklichkeit beim Benutzen der Medien für die Forschung – wie z.B. Datenanalysesoftware – als Schreibkompetenz beim wissenschaftlichen Schreiben benötigt wird.

2.2.1.3 Schwierigkeiten beim wissenschaftlichen Schreiben

Die wissenschaftlichen Schreibkompetenzen betreffen mehrere Ebenen des wissenschaftlichen Schreibens und sind sehr komplex. Aus diesem Grund fällt es auch renommierten Wissenschaftler*innen nicht immer leicht, wissenschaftlich zu schreiben (vgl. Prexl 2014: 3). Dies betrifft auch die Studierenden, die an den Hochschulen dem wissenschaftlichen Schreiben begegnen. Bei einer Umfrage des Studienqualitätsmonitors, der Studienqualität und Studienschwierigkeiten erfragt hat, antworteten fast die Hälfte der befragten Studierenden, dass sie innerhalb ihres Studiums am meisten mit dem wissenschaftlichen Schreiben Probleme und Schwierigkeiten haben (vgl. Bargel / Müßig-Trapp / Willige 2008: 48-50). Darauf bezogen stellten Doleschal und Struger (2007) fest, dass in wissenschaftlichen Arbeiten von Studierenden formale, inhaltliche, sprachliche und wissenschaftliche Mängel zu beobachten sind. Wegen der fehlenden wissenschaftlichen Kompetenzen fehlen auch die Fähigkeiten, wissenschaftlich zu argumentieren und mit Literatur umzugehen. Bevor die Ursachen solcher Schwierigkeiten beim Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten analysiert werden, soll zuerst ausführlich dargestellt werden, welche Schwierigkeiten und Probleme sich für die Studierenden beim wissenschaftlichen Schreiben ergeben.

Nach Rost (2008) können Problembereiche beim Schreiben wissenschaftlicher Texte grob in Verständlichkeit, Sprachstil und Satzbau gegliedert werden. Somit wurden die Schreibprobleme bzw. Schreibschwierigkeiten auf der sprachlichen Ebene untersucht, während Ruhmann (1995) und Pospiech (2005) den Schwerpunkt ihrer Untersuchung der Schreibschwierigkeiten auf den Schreibprozess gelegt haben. Hingegen befassen sich Grieshammer et al. (2016) mit verschiedenen Ebenen, wie z.B. was die grundsätzlichen Schwierigkeiten sind und wie sie bei der Verarbeitung von wissenschaftlichen Texten vorkommen. Zusammengefasst können diese Schwierigkeiten in drei Kategorien – grundsätzliche, schreibprozessbedingte und psychische Schwierigkeiten – gegliedert werden. Zu den grundsätzlichen Schwierigkeiten gehören die Missverständnisse bezüglich der Anforderungen im Bereich Wissenschaftlichkeit, das Vorgehen im Arbeitsprozess und (schreib-)planungsbezogene Probleme (vgl. ebd.: 74). Bei einer Umfrage, in der nach Problemen beim wissenschaftlichen Schreiben im Studium gefragt wurde, konnte festgestellt werden, dass die meisten der befragten Studierenden grundsätzliche Schwierigkeiten haben. Danach folgten die Schwierigkeiten, die die Studierenden im Schreibprozess erfahren. Hierzu führt Pospiech (2005: 72) aus, dass

dies in der starken Zergliederung des Schreibprozesses begründet liegt. Als Grund für die Zergliederung nennt sie das Merkmal des wissenschaftlichen Schreibens, dass es um die Produktion eines besonderen Genres geht, das man mit höherer Energie und Aufmerksamkeit verfassen muss. Solche schreibprozessbedingten Schwierigkeiten erscheinen häufig zu Beginn und zum Schluss des wissenschaftlichen Schreibens (vgl. Grieshammer et al. 2016: 75). Nach der Beobachtung von Doleschal und Struger (2007) wurde auch bestätigt, dass es in der Einleitung und im Schlussteil die meisten Defizite gibt.

Die Verwaltung der Literatur bzw. der Bezug auf die anderen wissenschaftlichen Texte ist kennzeichnend für wissenschaftliches Schreiben, da die Studierenden beim Verfassen einer wissenschaftlichen Arbeit dazu passende Literatur suchen, lesen, verstehen, reflektieren und ggf. auch zitieren müssen. Aufgrund dessen werden mehrere Teilprozesse beim Schreiben wissenschaftlicher Texte als bei anderen Textsorten benötigt (vgl. Grieshammer 2011: 30f). Zur Aussage von Pospiech (2005), dass die Schreibschwierigkeiten im Schreibprozess wegen der zu starken Zergliederung erfolgen, kritisiert Grieshammer (vgl. ebd.) aber, dass die Zergliederung Schreibenden oft nicht gelingt und dadurch die Schwierigkeiten entstehen, weil sie direkt nach dem Aufstellen der Gliederung einen abgabefähigen Text schreiben wollen, ohne entlastende Zwischenschritte einzubauen. Zu den schreibprozessbedingten Schwierigkeiten gehören auch solche, die bei der Verwaltung der Literatur und der Überarbeitung auftreten. Werden die zuvor erwähnten sprachlichen Mängel und die nicht ausreichende Schreibfähigkeit berücksichtigt, kann man vermuten, dass die Studierenden bei der Überarbeitung einer wissenschaftlichen Arbeit mehrere Schwierigkeiten als beim Schreiben bzw. Formulieren haben können.

Dass vor dem Studium nicht ausreichende Kompetenzen gelehrt werden, ist einer der Gründe für diese Schwierigkeiten im Studium. Kreatives Schreiben, das in der Schule schwerpunktmäßig gelehrt wird, ist trotz seiner Wichtigkeit keine große Hilfe beim wissenschaftlichen Schreiben (vgl. Hoppe 2003: 254). Um die allgemeine Studierfähigkeit von Oberstufenschüler*innen zu verbessern, wurden in Deutschland und Österreich die Facharbeit und vorwissenschaftliche Arbeit (VWA) als ein Teil der Hochschulreifeprüfung eingeführt, der propädeutische Funktion hat (vgl. Schmölzer-Eibinger / Bushati / Ebner / Niederdorfer 2018: 7; Schindler / Rosell / Gleis 2018: 107). Jedoch gibt es die Kritik, dass trotz dieser Vorbereitung die Schüler*innen die erwartete Fähigkeit zu Beginn ihres Studiums häufig nicht bzw. unzureichend erlangen können, wie z.B. wissenschaftliche Texte zu rezipieren und zu

produzieren (vgl. Decker / Siebert-Ott 2018: 198). Wetschanow (2018: 101) schreibt, dass selbst den Lehrenden nicht klar ist, wo die Grenze zwischen wissenschaftlicher und *vorwissenschaftlicher* Arbeit liegt. Da die Schüler*innen die Anforderungen der Facharbeit aus der schulischen Praxis bislang nicht kennen und diese weder vor noch nach der Facharbeit eingeübt werden, erfahren sie Schwierigkeiten beim Verfassen der Facharbeit (vgl. Schindler et al. 2018: 109). Daher fallen in der Facharbeit zahlreiche grammatische Phänomene auf, die auf die mündliche Alltagssprache zurückzuführen sind, die aber im geschriebenen Deutsch als fehlerhaft gelten (vgl. Hoppe 2003: 268). Außerdem braucht man neben der Schreibfähigkeit auch Lesefähigkeit, um wissenschaftlich zu schreiben. Hierzu betonen Decker und Siebert-Ott (2018: 198), „dass zwischen dem schulischen Lesen und Schreiben und dem universitären Lesen und Schreiben markante Unterschiede bestehen“ und dass diese „zu Übergangsproblemen führen (können)“.

Da solche Schwierigkeiten auch den Hochschulen bekannt sind, bieten mehrere deutsche Hochschulen im ersten Fachsemester Lehrveranstaltungen zum wissenschaftlichen Schreiben an. An fast allen Hochschulen im deutschsprachigen Raum bzw. in Deutschland und Österreich wird die Lehrveranstaltung „wissenschaftliches Schreiben“ angeboten, oft sogar als Pflichtlehrveranstaltung. In den Lehrveranstaltungen werden die Formalien, der inhaltliche Aufbau sowie Zitierregeln wissenschaftlicher Arbeiten behandelt (vgl. Eco 2010; Karmasin / Ribing 2012; Bänisch / Alewell 2013).

Neben diesen Schwierigkeiten beim wissenschaftlichen Schreiben werden noch zusätzliche Schwierigkeiten beim Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten in Deutsch als Fremdsprache beobachtet. Im folgenden Kapitel wird erläutert, wie das wissenschaftliche Schreiben in der Fremdsprache Deutsch verläuft und welche Schwierigkeiten sich dabei ergeben können.

2.2.2 Wissenschaftliches Schreiben in der Fremdsprache Deutsch

Möchte man mit einem ausländischen Schulabschluss an einer deutschen Hochschule studieren, muss man deutsche Sprachkenntnisse nachweisen. Als Nachweis werden meistens die Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH), das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz (DSD), Goethe-Zertifikat, Zertifikat telc Deutsch, TestDaF und die Feststellungsprüfung eines deutschen Studienkollegs (FSP) anerkannt. Um diese sprachliche

Voraussetzung zu erfüllen, müssen die ausländischen Studierenden anhand einer dieser Möglichkeiten ein bestimmtes Sprachniveau – oft C1 – nachweisen. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER/GERS) bezeichnet die Niveaustufe C1 als „effective operational proficiency“ (Europarat für kulturelle Zusammenarbeit 2001) und beschreibt sie wie folgt (ebd.):

„Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden“.

Obwohl mit dieser Niveaustufe recht hohe Sprachkenntnisse dargestellt werden und sie den Sprachgebrauch im Studium ermöglicht, bedeutet dies nicht, dass diese fachkundigen Sprachkenntnisse alle wissenschaftliche Kompetenzen einschließen und für ausreichend für das Studium bzw. den wissenschaftlichen Sprachgebrauch – wie wissenschaftliches Lesen und Schreiben – gehalten werden können. Obwohl die DSH beispielsweise aus verschiedenen Teilprüfungen besteht, einschließlich des Verstehens und Verarbeitens wissenschaftlicher Strukturen und der vorgabenorientierten Textproduktion, womit die Kompetenzen für das Studium geprüft werden, argumentieren Ehlich und Steets (2003), dass die nötigen Kompetenzen, die man für das wissenschaftliche Schreiben braucht, trotz erfolgreicher Prüfung vor dem Studium in der Vorbereitungsphase für die Sprachprüfung nicht erworben werden. Daher bestehen Schwierigkeiten für ausländische Studierende, die Deutsch als Fremdsprache gelernt und nur mit dieser Voraussetzung ihr Studium angefangen haben und dann einer neuen Ebene des Sprachgebrauchs des Deutschen – nämlich dem Wissenschaftsdeutsch – begegnen.

Wie im vorigen Kapitel (3.1.1) erwähnt wurde, existieren viele Schwierigkeiten beim wissenschaftlichen Schreiben. Diese Problematik stellt sich in verschärfter Form für ausländische Studierende dar, die Deutsch als Fremdsprache sprechen und schreiben. In verschiedenen Studien wurde festgestellt, dass das (wissenschaftliche) Schreiben ihnen im Studium Probleme und Stress verursacht (vgl. Kruse / Jakobs 1999; Dittman / Geneuss / Nennstiel / Quast 2003; Ortner 2003; Grieshammer 2011; Lammers 2017; Schmölzer-Eibinger et al. 2018). Daher kommt wissenschaftlich zu schreiben vor allem auch nicht-erstsprachlichen Studierenden als eine große Belastung vor, da sie befürchten, den Anforderungen der wissenschaftlichen

Arbeiten nicht gerecht zu werden, und weitere Probleme haben, wie z.B. die Materialien zu organisieren, den Einstieg zu finden und den wissenschaftlichen Stil zu treffen (vgl. Grieshammer 2011: 29f). Lammers (2017: 54) behauptet, dass zu diesen grundsätzlichen Schwierigkeiten, die im Schreibprozess sowie beim wissenschaftlichen Schreiben vorkommen, zusätzlich fremdsprachenspezifische Herausforderungen hinzukommen. Als Gründe oder Einflussfaktoren können grob die Fremdsprachlichkeit und (Schreib-)Kultur genannt werden (vgl. Grieshammer 2011). Grieshammer (2011) gliedert die Schwierigkeiten beim wissenschaftlichen Schreiben in der Fremdsprache Deutsch in *fremdsprachliche, wissenschafts- und fachsprachliche, kulturelle Schwierigkeiten*, während sie die Schwierigkeiten beim Schreiben in der L1 in grundsätzliche, schreibprozessbedingte und psychische Schwierigkeiten teilt.

Diese Unterteilung von Grieshammer wurde für die Gliederung dieses Kapitels modifiziert übernommen und demnach werden im Folgenden die Merkmale wissenschaftlichen Schreibens in der L2 und die Schwierigkeiten beim wissenschaftlichen Schreiben in Deutsch als Fremdsprache nach den drei Kategorien in Hinsicht auf (Fremd- und Fach-)Sprachlichkeit, Überarbeitung und kulturelle Prägungen näher betrachtet.

2.2.2.1 Die (Fremd- und Fach-)Sprachlichkeit – Merkmale und Schwierigkeiten

Das erste (fremd- und fach-)sprachliche Merkmal beim wissenschaftlichen Schreiben in der Fremdsprache Deutsch ist, dass – wie in Kapitel 2.1 erwähnt – der Schreibprozess und die Sprachhandlung nicht nur in einer Sprache bzw. in der L2 Deutsch stattfinden. Es wurde schon durch die Schreibprozessmodelle (Kap. 2.1) und viele empirische Forschungen (Grieshammer 2011; Grieshammer et al. 2016; Dengersch 2017; Lammers 2017; Hornung 2018) mehrfach festgestellt, dass während des Schreibens auch die L1 neben der L2 benutzt wird und daher ein Übersetzungsprozess erfolgt, in dem Formulierungen und Ausdrücke aus der Erstsprache in die Fremdsprache Deutsch übersetzt werden. Aber der Gebrauch der L1 im Schreibprozess ist nicht nur auf die Übersetzung in die L2 begrenzt, sondern hat auch eine heuristische Funktion und dient den Erkenntnissen auf einer Metaebene der L2-Schreibenden (vgl. Dengersch 2017: 169). Auffällig ist aber, dass im Schreibprozess nicht nur die Erstsprache, sondern auch weitere Sprachen verwendet werden, wie Englisch, die viele Schreibende vor Deutsch als L2 gelernt haben. Dabei spielt Codeswitching eine wichtige Rolle (vgl. ebd.).

Wegen der Tendenz, dass L2-Schreibende ihre L1 oder/und weitere Sprachen im Schreibprozess benutzen, werden die Unterschiede zwischen dem L1- und L2-Schreiben verdeutlicht. Solche Merkmale des L2-Schreibens wurden je nach L1 der Schreibenden unterschiedlich beobachtet, aber hinsichtlich des Wortschatzes, der Sätze, der Formulierung bzw. Ausdrucksweise und des Schreibstils bestehen bestimmte gemeinsame Besonderheiten des wissenschaftlichen Schreibens in der L2 (vgl. Grieshammer 2011; Wang 2012; Grieshammer et al. 2016; Dengscherz 2017).

Die sprachlichen Merkmale bezüglich des Wortschatzes und der Sätze entstehen wegen der unterschiedlichen Sprachniveaus zwischen der L1 und der L2 der Schreibenden. Da die sprachlichen Merkmale und der Sprachgebrauch von L1 sich wesentlich von dem in L2 unterscheiden, beeinflussen diese Unterschiede den Schreibprozess sowie das Schreibprodukt. Dies beweist Wang (2012: 113) am Beispiel wissenschaftlichen Schreibens in der L2 Deutsch von Schreibenden, die Englisch, Chinesisch oder Hindi als L1 haben. Aufgrund des unterschiedlichen Gebrauchs der Wörter und Satzglieder in L1 und L2 zeigen die Studierenden bestimmte Eigenschaften: diejenigen mit der L1 Englisch zeigen die Tendenz, dass sie kürzere Wörter bevorzugen, während die Schreibenden mit der L1 Hindi mehr Pronomen und diejenigen mit der L1 Chinesisch mehr Verben verwenden.

In Bezug auf die Formulierung ist kennzeichnend, dass L2-Schreibende schrittweise und sukzessiv zusätzliche Informationen einbeziehen und ihre Gedanken verfeinern und verdichten. Dabei überarbeiten sie die Textteile von ihren älteren Textversionen. Währenddessen versuchen sie auch mit neuen Formulierungsoptionen die älteren Textteile umzuformulieren. Aber es ist zu beobachten, dass die überarbeitete Stelle trotz vieler Umformulierungsversuche doch gleich wie zuvor aussieht (vgl. Dengscherz 2017: 167f). Außerdem ist es im wissenschaftlichen Schreiben in der L2 Deutsch noch auffällig, dass heutzutage die Schreibenden beim Schreiben technische Ressourcen für die Sprachrichtigkeit benutzen. Sie schlagen in Online-Wörterbüchern nach oder nutzen die Rechtschreibfunktion, die ihr Computer oder Textverarbeitungsprogramm anbietet (vgl. ebd.: 168).

Ein letztes Merkmal wissenschaftlichen Schreibens in der L2 ist, dass je nach L1 verschiedene Schreibstile zu beobachten sind. Wang (2012: 114f) behauptet, dass in wissenschaftlichen Texten in einer L2 im Vergleich zu wissenschaftlichen Texten in der L1 Unterschiede im Aufbau des Textes und in der Verantwortung zu erkennen sind. Unter dem Aspekt des Textaufbaus zeigt sich eine große Vielfalt je nach der L1, wie z.B. linear oder rekursiv,

deduktiv oder induktiv. Obwohl wissenschaftliche Arbeiten im Deutschen durchschnittlich rekursiver als im Englischen geschrieben werden, können sie je nach L1 der Schreibenden unterschiedlich aufgebaut werden (vgl. Wang 2012: 114). In Hinsicht auf die Verantwortung der Lesenden und Schreibenden wird in wissenschaftlichen Arbeiten in L2 ebenfalls eine Vielfalt beobachtet. Beim Lesen und Schreiben wissenschaftlicher Arbeiten gibt es für die Verständlichkeit des Textes eine bestimmte Rolle von Lesenden und Schreibenden. Dazu sagt Wang (vgl. ebd.: 114f), dass deutsche wissenschaftliche Arbeiten neben der Hauptaussage Theorien und zusätzliches Wissen darstellen und daher die Lesenden sich bemühen müssen, um wissenschaftliche Arbeiten auf Deutsch zu verstehen. D. h., dass die Lesenden im Vergleich zu den Schreibenden mehr Verantwortung für das Verständnis des Textes übernehmen müssen.

Die genannten Merkmale wissenschaftlichen Schreibens in der L2 verursachen oft Schwierigkeiten, die in sprachbedingte, psychische und prozessbedingte Schwierigkeiten gegliedert werden können. Die größte sprachbedingte Schwierigkeit liegt darin, dass die Schreibenden ihre Gedanken nicht komplett zum Ausdruck bringen bzw. verbalisieren können, weil sie den wissenschaftlichen Text in der L2 schreiben müssen (vgl. Grieshammer 2011: 34f). Deshalb haben sie auch bei der Wortwahl Schwierigkeiten. Es wurde vielfach in Forschungen bestätigt, dass die L2-Schreibenden vor allem in Wortschatz und Grammatik spezifische Schwierigkeiten haben (vgl. Knapp 2007; Griebhaber 2008; Lammers 2017). Da der Zieltext ein besonderes Genre – eine wissenschaftliche Arbeit – ist und daher mit bestimmten erwarteten Kompetenzen komplexer geschrieben wird, sind weiterhin auf die deutsche Fachsprache bezogene Schwierigkeiten vorhanden (vgl. Ortner 2003: 201). Diese fremd- und fachsprachlichen Schwierigkeiten verstärken die sprachliche Unsicherheit der Schreibenden beim Verfassen des Textes und auch die Schwierigkeiten, die beim wissenschaftlichen Schreiben in der L1 Deutsch auftreten. Nach Grieshammer (2011: 38) sind L2-Schreibende, die eine wissenschaftliche Arbeit verfassen, oft unsicher, ob die eigenen Sprachkenntnisse für das wissenschaftliche und fachsprachliche Schreiben überhaupt ausreichen. Diese Schwierigkeiten sind daher stärker ausgeprägt als beim wissenschaftlichen Schreiben in der L1 (vgl. ebd.: 35). Dies nimmt negativen Einfluss auf die psychische Ebene und den Schreibprozess. Infolgedessen werden oft die Teilprozesse verzögert und der ganze L2-Schreibprozess wird gehemmt (vgl. Grieshammer et al. 2016: 76f).

Die mit der Sprachlichkeit verbundenen Schwierigkeiten werden auch häufig im Schreibprozess beobachtet. Die meisten L2-Schreibenden haben ein geringes Bewusstsein für die Prozesshaftigkeit des Schreibens und konzentrieren sich auf das zu erstellende Produkt, weshalb sie versuchen, den Text möglichst schnell zu produzieren. Demnach fällt es ihnen schwer, einzelne Phasen des Schreibprozesses und Teilprozesse zu identifizieren und sich auf diese einzulassen, da sie direkt nach der groben Planung versuchen, einen vollständigen Text zu schreiben. Anstatt Quellen auszuwerten und zu strukturieren, lenken sie die Aufmerksamkeit stark auf das Sammeln von Material (vgl. Grieshammer et al. 2016: 76; Grieshammer 2011: 34). Jedoch haben sie Schwierigkeiten, gesammeltes Material zu organisieren und in ihren eigenen Worten wiederzugeben, worauf auch die Fremd- und Fachsprachlichkeit einwirken (vgl. ebd. 77). Es ist auch zu beobachten, dass die L2-Schreibenden den wissenschaftlichen Schreibprozess unterbrechen, um richtige Ausdrücke – die sie sich in der L1 überlegt haben – in der L2 Deutsch zu finden (vgl. Dengscherz 2017: 167). Diese erwähnten Schwierigkeiten verhindern es, dass die Schreibenden in einen Schreibfluss kommen und den Zielen des Schreibens folgen. Dadurch verursachen die Schwierigkeiten im wissenschaftlichen Schreibprozess negative Folgen auf den gesamten Schreibprozess und schließlich auch auf das Schreibprodukt (vgl. Grieshammer et al. 2016: 77).

Kruse und Jakobs (1999: 24f) haben den gesamten Schreibprozess von den Schreibenden, die in der Fremdsprache Deutsch eine wissenschaftliche Arbeit schreiben, untersucht und dabei festgestellt, dass sie viel mehr Teilprozesse als L1-Schreibende durchlaufen, während sie mit fehlenden Schreibkompetenzen ihren Text verfassen. Zu diesen Teilprozessen behaupten Grieshammer et al. (2016: 77), dass zahlreiche Teilprozesse bzw. Subprozesse den L2-Schreibprozess störungsanfälliger machen und verlangsamen. Diese Forschungsergebnisse sind auch die Gründe dafür, warum die Schreibenden beim wissenschaftlichen Schreiben in der Fremdsprache Deutsch Schwierigkeiten haben.

Die fremd- und fachsprachlichen Schwierigkeiten und der deswegen verzögerte und langwierige Schreibprozess beeinflussen die psychische Ebene der L2-Schreibenden, was oft auch als Schreibblockade bezeichnet wird, und demotivieren die Schreibenden. Auch die Diskrepanz, die Schreibende zwischen ihrem Wissen und den Ausdrucksmöglichkeiten in der Fremdsprache Deutsch erfahren, senkt die Motivation zum wissenschaftlichen Schreiben. Besonders den Schreibenden, die schon entmutigende, negative Feedbacks und Korrekturen bekommen haben, fehlt es an Selbstbewusstsein und sie zweifeln oft, ob sie für wissenschaftli-

che Arbeiten sprachlich kompetent genug sind und fühlen sich unsicher (vgl. Grieshammer et al. 2016: 76).

Solche psychischen Faktoren erschweren wiederum den wissenschaftlichen Schreibprozess, der in der L2 Deutsch erfolgt. Da die (fremd- und fach-)sprachlichen, psychischen und prozessbezogenen Faktoren eng miteinander verbunden sind, sollen die sich daraus ergebenden Merkmale und Schwierigkeiten auch im Zusammenhang parallel in der Praxis sowie in der Hochschuldidaktik berücksichtigt werden.

2.2.2.2 Überarbeitung

Die Überarbeitung gehört als ein Teilprozess zum Schreibprozess, der schon zuvor in sprachlicher Hinsicht beleuchtet wurde. Dennoch wird sie in diesem Kapitel als eigenständige Kategorie angeführt, da sie in der vorliegenden Dissertation eine wesentliche Bedeutung hat. Gleichzeitig ist die Überarbeitung ein Faktor, der das wissenschaftliche Schreiben in der L2 Deutsch noch erschwert. Im Rahmen der Schreibberatung und des Schreibmentoring wird oft deutlich, dass ausländische Studierende die Überarbeitung beim Schreiben – besonders beim wissenschaftlichen Schreiben – schwierig und anspruchsvoll finden (vgl. Steinhoff 2007: 66; Grieshammer et al. 2016: 77; Lammers 2017: 37-39).

Neben solchen mittelbaren Aussagen zum wissenschaftlichen Schreiben werden einige Merkmale bei der Überarbeitung wissenschaftlicher Arbeiten in der L2 Deutsch beobachtet. Laut Krings (1989: 403) finden beim L2-Schreiben häufiger als beim L1-Schreiben „spontane Autokorrekturen“ statt. Dengersch (vgl. 2017: 169) stellt fest, dass die Überarbeitung beim wissenschaftlichen Schreiben in der L2 Deutsch abhängig von zeitlichen Ressourcen und damit vom Zeitmanagement der Schreibenden erfolgt. Die Überarbeitung einer wissenschaftlichen Arbeit ist vom Zeitmanagement und von den zeitlichen Ressourcen der Studierenden abhängig, da es innerhalb eines Studiums einen bestimmten Abgabetermin für wissenschaftliche Arbeiten gibt. Das ist den Studierenden, die in der L2 Deutsch wissenschaftlich schreiben, oft bewusst und daher planen sie zusätzliche Zeit für die Überarbeitung des Textes ein. Dabei gibt es Studierende, die den intendierten Plan für die Überarbeitung erfüllen, aber auch solche, die trotz des Plans wegen der mangelnden Zeit für das Schreiben die Überarbeitung des Textes nicht durchführen können. Manchmal wird keine bestimmte Zeit für die Überarbeitung

eingepplant, was auch eine Strategie für die Überarbeitung ist, und laufend, während des Schreibens, überarbeitet (vgl. Dengscherz 2017: 169).

Neben der Überarbeitungsstrategie und dem Zeitmanagement der Überarbeitung wird häufig beobachtet, dass die Überarbeitung der wissenschaftlichen Arbeit in der L2 auf die Mikroebene begrenzt unternommen wird und dass die Aufmerksamkeit der Überarbeitung oft nur auf die Fremdsprachlichkeit bzw. morphosyntaktische Phänomene auf der Satzebene anstatt auf die Kohärenz des Textes gerichtet ist (vgl. Grieshammer 2011: 33; Lammers 2017: 59). Weiters hat sich herausgestellt, dass die ungeübten Schreibenden die Stelle einfach neu schreiben, wenn sie nicht wissen, wie sie überarbeiten sollen. Diese Neufassung ist auch eine Art der Überarbeitung, jedoch wird sie öfters für weniger gelungener als die erste Version gehalten (vgl. Lammers 2017: 59f.). Infolge dieser Merkmale beim L2-Schreiben ist zu sehen, dass in wissenschaftlichen Arbeiten in der L2 insbesondere die Kohärenz fehlt (vgl. Grieshammer 2011: 33). Der Grund dafür ist, dass die Überarbeitung des L2-Schreibens entweder überhaupt nicht oder auf der Mikroebene begrenzt stattfindet. In diesem Zusammenhang ist es erforderlichlich zu erforschen, was die Gründe für diese Phänomene sind.

Außer der Abgabefrist und dem darauf bezogenen Zeitmangel, die aus der authentischen Situation des wissenschaftlichen Schreibens erfolgen, ist das geringe Verständnis um die Überarbeitung einer der Hauptgründe für die Schwierigkeiten bei der Überarbeitung in der L2. Da das grundlegende Verständnis der Überarbeitung bei vielen L2-Schreibenden fehlt, vergessen die Schreibenden die Überarbeitung des Inhalts und der gesamten Struktur vom Text und sie verstehen unter Überarbeitung nur die Korrektur von sprachlichen Fehlern (vgl. Grieshammer et al. 2016: 77). Demzufolge erfolgt die Überarbeitung meist auf die Grammatik auf der Satzebene begrenzt und dadurch ist die Kohärenz des Textes niedrig und es ist häufig ein Mangel an Textstruktur zu beobachten. In vielen Studien wurde festgestellt, dass die Konzentration auf die grammatische Ebene während der Überarbeitung die Qualität des gesamten Textes beeinflusst (vgl. Riley 1996; Dittmann / Geneuss / Nennstiel / Quast 2003; Abraham / Bräuer 2005). Auch wenn die Schreibenden wissen, *wie* sie überarbeiten sollen, wissen sie nicht immer, *was* sie überarbeiten müssen (vgl. Lammers 2017: 59). Dies entspricht auch der Aussage von Grießhaber (2008) – die bereits in Kapitel 2.1.2 erörtert wurde – dass die L2-Schreibenden wegen ihrer geringeren sprachlichen Kompetenzen den Text nur begrenzt überarbeiten können. Dies bestätigt erneut, dass die unvollkommene Sprachfähigkeit der L2-Schreibenden die Überarbeitung und das gesamte wissenschaftliche Schreiben, als

Prozess sowie Produkt – das einen hohen Grad der Vollständigkeit und (sprachliche) Kompetenzen verlangt – beeinflusst und hemmt.

2.2.2.3 Kulturelle Prägungen

Was beim wissenschaftlichen Schreiben in der Fremdsprache Deutsch noch beachtet werden sollte, sind die Kultur in der L1 und die Schreibkulturen in den Herkunftsländern der Schreibenden. Wang (2012) hat wissenschaftliche Arbeiten in der L1 und in der L2 untersucht und sich mit ihren Unterschieden auseinandergesetzt. Bei ihrer Forschung stellt sie fest, dass die Sprache wegen der Faktoren, einschließlich der Kultur, dynamisch entwickelt wird und der Faktor Kultur großen Einfluss auf die Sprache selbst und ferner auf wissenschaftliches Schreiben hat. Anschließend betont sie, dass die Kultur daher beim wissenschaftlichen Schreiben als wesentlich zu betrachten ist und dass wissenschaftliche Texte inter- und transkulturell verfasst werden müssen, sodass sie über Kulturen erfolgreich kommuniziert werden können. Basierend auf diesem Argument von Wang wird in diesem Kapitel die Kultur in der L1 beim wissenschaftlichen Schreiben im Hinblick darauf erörtert, welchen Einfluss sie auf den wissenschaftlichen Text hat und inwieweit sie ihn beeinflusst. Darüber hinaus wird anhand der koreanischen Studierenden, die in der vorliegenden Arbeit im Mittelpunkt stehen, wissenschaftliches Schreiben in Korea dargestellt, woran sie sich schon vor ihrem Studium in Deutschland und vor dem wissenschaftliche Schreiben in der deutschen Sprache gewöhnt haben.

2.2.2.3.1 Kultur in der L1

Viele Wissenschaftler*innen sind der Meinung, dass beim (wissenschaftlichen) Schreiben in der L2 die Kultur in der L1 berücksichtigt werden soll. Jedoch variieren die Ansichten, welchen Einfluss sie auf das Schreiben in der L2 hat. Aschenbrenner, Junk-Deppenmeier und Schäfer (2009: 237, zit. n. Lammers 2017: 52) fokussieren auf den Vorteil der Kultur in der L1 beim L2-Schreiben. Sie stellen fest, dass die L2-Schreibenden Erfahrungen auf der Ebene der konzeptionellen Schriftlichkeit in der Herkunftssprache bzw. *Schreibsozialisation* auf Textstrukturen etc. übertragen können, obwohl sie Schwierigkeiten auf der Ebene der einzelnen Formulierungen haben. Griebhaber (2008) und Grieshammer et al. (2016) betonen im Gegensatz dazu den negativen Einfluss der L1-Kultur auf das Schreiben in der L2. Griebhaber

(2008: 229) erkennt, dass die in der Erstsprache erworbene schriftsprachliche Kompetenz das Schreiben in Deutsch als Zweitsprache hindern kann. Auch Grieshammer et al. (2016) behaupten, dass die in der Erstsprache erworbene Schreibkompetenz und bestehende Schreibkultur das Schreiben in der L2 erschweren:

„Studierende, die erst zum Studium oder sogar erst zum Zweitstudium ins Ausland gehen, haben das Schreiben häufig in einer anderen Schreibtradition erlernt. Das bedeutet, dass die Art, wie in ihrem Heimatland wissenschaftlich geschrieben wird, ganz anders sein kann, als die, die zum Beispiel im deutschsprachigen Raum verlangt wird. In anderen Wissenschaftskulturen kann beispielsweise ein anderes Verständnis von geistigem Eigentum oder davon, was einen guten wissenschaftlichen Stil ausmacht, herrschen. Auch wenn sie diese Schwierigkeit nicht immer benennen können, erschwert diese Tatsache das Schreiben.“ (Grieshammer et al. 2016: 77)

Die Gründe für diese abweichenden Ansichten können in der Forschung von Wang (2012) gefunden werden. Wang (ebd.) nennt vier Punkte, die beim L2-Schreiben wegen der kulturellen Unterschiede von jenen im Schreiben in der L1 variieren können:

- Wahl des Schreibthemas (*choice of writing topic*),
- Verantwortung der Leser und der Schreibenden (*reader's and writer's responsibility*),
- Einstellung zum Zitat (*attitude toward quotation*),
- Einstellung zum guten Schreiben (*attitudes on good writing*).

Die Wahl des Schreibthemas hänge vom kulturellen Hintergrund und von den sozialen Bedingungen ab und sie sei ein Faktor, der den kulturellen Hintergrund und den sozialen Kontext der Schreibenden widerspiegelt (vgl. ebd. 113). In der Studie wird festgestellt, dass beispielsweise im westlichen Kulturraum tendenziell eher Themen gewählt werden, die eine objektive Perspektive – wie ein Gesetz – behandeln, anstatt einer persönlichen Perspektive und Interpretation, die z.B. die chinesischen Schreibenden als wichtig betrachten. Daran ist zu erkennen, dass die unterschiedlichen kulturellen Hintergründe sowohl die Wahl des Schreibthemas als auch die Forschungsrichtung und die ganze Forschung beeinflussen können.

Die Verantwortung, die hier als der zweite Punkt genannt wird, bezeichnet die Rhetorik, wie das Schreiben gestaltet wird. Hier spricht Wang (2012: 114f) von autor- und leserverantwortlicher Rhetorik (*writer- und reader-responsible rhetoric*). Noor (2001) definiert die beiden Rhetoriken so:

„In the writer-responsible rhetoric, the reader expects the discourse to persuade the reader, and all arguments should contribute directly to that; whereas in a reader-responsible rhetoric, the reader sorts and evaluates the observations (or hints) related loosely to the general topic in a discourse.“ (Noor 2001: 263, zit. n. Buffagni 2012: 251)

Diese Rhetoriken sind eng mit der Schreib- und Lesekultur der Länder verbunden. Wenn aber die L1 und L2 eine unterschiedliche Rhetorik aufweisen, kann der wissenschaftliche Text mit einer anderen Rhetorik verfasst werden, als in der Regel erwartet wird. Außerdem kann es auch vorkommen, dass die Leser*innen größere Verantwortung beim Lesen des wissenschaftlichen Textes übernehmen müssen und dadurch auch Verständnisprobleme entstehen. Wang (2012: 115) argumentiert, dass das Schreiben in der deutschen Sprache im Vergleich zu Englisch leser-verantwortlich ist. Sie fügt hinzu, dass wissenschaftliche Texte in der deutschen Sprache die Leser*innen zum eigenständigen Nachdenken anregen soll und daher auch nicht leicht zu lesen ist. Armstrong (2011: 154) behauptet ebenfalls, dass wissenschaftliches Schreiben in der deutschen Sprache nicht leserfreundlich ist, was mit der Sicht von Wang übereinstimmt. Dies kann so interpretiert werden, dass die Schreibenden den wissenschaftlichen Text so verfassen müssen, dass sie mit dem Text die Leser*innen zum Nachdenken bringen.

Auch Koreanisch gehört zur den leser-verantwortlichen Sprachen (vgl. Stuart 2017: 22). Jedoch wird beim wissenschaftlichen Schreiben in L2 Englisch gezeigt, dass koreanische Schreibende ihre Idee nicht abstrahieren können und den Satz, der am Anfang eines Abschnittes erwartet wird, eher an dessen Ende schreiben (vgl. François 2008: 41f). Diesbezüglich kann man davon ausgehen, dass die Rhetorik der koreanischen Sprache auch nicht mit der Rhetorik des Deutschen übereinstimmt und auch die Verantwortung der Leser*innen und der Schreibenden in den beiden Sprachen voneinander abweichen kann.

Mit der *Einstellung zum Zitat* sind nicht wissenschaftliche Zitate, sondern berühmte Zitate gemeint, die im mit der Sprache verbundenen Kulturraum gesellschaftlich bekannt sind – wie beispielsweise die Zitate von Konfuzius in China. Laut Wang (2012: 115) besteht eine Tendenz, dass im asiatischen Raum oft solche nicht-wissenschaftlichen Zitate in wissenschaftlichen Arbeiten auftreten, während dies im westlichen Raum nicht üblich ist.

Der letzte Punkt, Einstellung zum guten Schreiben, bedeutet, dass „gutes Schreiben (*good writing*)“ und seine Kriterien je nach dem Land und dessen Kultur unterschiedlich sein

können. Wang (2012: 115) behauptet, dass unterschiedliche Kulturen verschiedene Standards des guten Schreibens haben und sich daraus eine große Vielfalt wissenschaftlicher Arbeiten ergibt, die nicht immer für gut gehalten wird. Dies bezieht sich auf die zuvor erwähnte Ansicht von Griebhaber (2008: 229) und Grieshammer et al. (2016: 77), die den negativen Einfluss von L1-Schreibkompetenzen und -kultur bemerkt haben.

In Hinsicht auf die genannten Punkte wird im folgenden Kapitel das wissenschaftliche Schreiben in Korea erforscht, um festzustellen, inwieweit sich das wissenschaftliche Schreiben in der deutschen und koreanischen Sprache voneinander unterscheidet, und zu thematisieren, welchen Schwierigkeiten koreanische Studierende beim wissenschaftlichen Schreiben in der L2 Deutsch begegnen können. Weiterhin wird in Kapitel 2.2.2.3.2 veranschaulicht, wie wissenschaftliches Schreiben in Korea definiert wird, wie es an koreanischen Hochschulen erfolgt und wie es von koreanischen Studierenden wahrgenommen wird.

2.2.2.3.2 Wissenschaftliches Schreiben in Südkorea

Laut der Untersuchung von Isphording (2013) ist Koreanisch die Sprache, die die größte Distanz zur deutschen Sprache hat. D.h., dass koreanische Deutschlernende im Vergleich zu anderen Deutschlernenden mehr sprachlichen Schwierigkeiten beim Erwerb und Gebrauch des Deutschen begegnen. Die Studie von Kim (2008) stützt dieses Forschungsergebnis von Isphording und bestätigt, dass koreanische Deutschlernende bzw. Studierende von Anfang an Schwierigkeiten haben, einen Text auf Deutsch zu verfassen, da sie Bildungsunterschiede zwischen Deutschland und Korea erfahren und es im Koreanischen andere Textmuster als im Deutschen gibt, die aus der Distanz zwischen den Sprachen Deutsch und Koreanisch stammen (vgl. Kim 2008: 44f). Diese Studien von Isphording (2013) und Kim (2008) erbringen den Befund, dass das wissenschaftliche Schreiben und die Wissenschaftssprache im Deutschen und im Koreanischen sich stark voneinander unterscheiden. Deshalb wird im Folgenden zuerst die Definition des wissenschaftlichen Schreibens in Korea beleuchtet, um den Unterschied zwischen dem wissenschaftlichen Schreiben in der deutschen und koreanischen Sprache herauszuarbeiten.

Chong (2014: 33) beschreibt in seiner Studie wie das wissenschaftliche Schreiben in Südkorea besonders an südkoreanischen Hochschulen verstanden wird. Laut vieler koreanischer Wissenschaftlicher*innen wie Son (2006) und Won (2005) wird ein wissenschaftlicher

Text wie folgt definiert:

1. Ein wissenschaftlicher Text ist eine Aussage, die die eigene Meinung oder Meinung zu einem Thema zum Ausdruck bringt oder bestehende Meinungen auf der Grundlage gegebener Daten neu interpretiert oder kritisiert.⁴
2. Ein wissenschaftlicher Text ist ein Text, der eine Behauptung oder einen Beweis vorlegt, indem er seine Richtigkeit und Korrektheit objektiv identifiziert.⁵

Im Vergleich zur Definition des wissenschaftlichen Schreibens nach Bohl (2008) sind in der Definition nach Chong (2014) vielfältige Aspekte nicht berücksichtigt oder erwähnt worden, wie *Schreibstil*, *Begriffsklarheit*, *formale und technische Aspekte*, *Redlichkeit*. Auch Wissenschaftssprache und Fachlichkeit fehlen in dieser Definition im Vergleich zu der von Bohl (2008). Stattdessen wurde die Definition inhaltlich konkreter ausgerichtet und daran zeigt sich die Tendenz, dass wissenschaftliches Schreiben in Korea sich mehr auf den Inhalt des Schreibens, die Meinung und ihre Ausdrücke konzentriert. Da wissenschaftliches Schreiben in Korea ein relativ junger Begriff ist und er erst im Jahr 2013 definiert und seither erforscht wird, ist zu vermuten, dass der Grund der abwesenden Berücksichtigung anderer Ebenen an der kurzen Forschungsgeschichte in Korea zu diesem Thema bzw. des wissenschaftlichen Schreibens liegt. Das Forschungsfeld wird erst etabliert; dies ist auch in der Praxis an koreanischen Hochschulen und in den Lehrveranstaltungen zu beobachten.

Laut Chong (2014: 32) unterscheidet wissenschaftliches Schreiben an Hochschulen sich grundsätzlich – in Hinsicht auf Rhetorik, Schreibstil und Ausdrucksweise – nicht signifikant vom Schreiben in koreanischen Mittelschulen und er kritisiert, dass dazu nur noch wissenschaftliche Kommunikation – wie z.B. Vortrag, Diskussion, Argumentieren – und wissenschaftliche Genres – wie z.B. Seminararbeit, Protokoll, Motivationsschreiben – hinzugefügt wurden, was auch infolge des Einflusses vom amerikanischen wissenschaftlichen Schreiben möglich war. Außerdem ist auch interessant, dass „Meinung zum Ausdruck bringen“ beim koreanischen wissenschaftlichen Schreiben an Hochschulen in der Regel als ein wichtiger Punkt betont wird. Dies begründet Chong (ebd.: 43) damit, dass in einem Text die eigene Meinung auszudrücken allgemein beim Schreiben wichtig sei, da die Studierenden in der

⁴ Son 2006: 541 (auf Deutsch übersetzt)

⁵ Won 2005: 129, (auf Deutsch übersetzt)

Schulzeit wegen des koreanischen Schulsystems und vereinheitlichten und genormten Unterrichts kaum Gelegenheit dazu hatten. Er behauptet, dass aus diesem Grund an Hochschulen das Ausdrücken eigener Meinung als Schwerpunkt wissenschaftlichen Schreibens gelehrt und dabei die Wichtigkeit, sich eine Identität als Schreiber*in anzueignen, betont wird. Aufgrund dessen wird an koreanischen Hochschulen bezüglich des wissenschaftlichen Schreibens eine nicht-wissenschaftliche bzw. alltägliche und allgemeinsprachliche Kommunikation mehr als eine wissenschaftliche Ausdrucksweise bevorzugt (vgl. Chong 2014: 42).

Jedoch werden Lehrveranstaltungen zum wissenschaftlichen Schreiben nicht an allen Hochschulen angeboten und wissenschaftliches Schreiben wird in Korea je nach Hochschule unterschiedlich vermittelt (vgl. Lee 2016: 133f). Lee kritisiert deshalb, dass an koreanischen Hochschulen eine einheitliche Definition fehlt. Daran zeigt sich, dass die zuvor erwähnte Definition, die im wissenschaftlichen Bereich weit verbreitet ist, nicht an Hochschulen reflektiert wurde. Anhand der unterschiedlichen Bildungspolitiken und -richtungen an Hochschulen variieren auch die Genres, auf die der Schwerpunkt in den Lehrveranstaltungen gelegt wird. Chong (2014: 45f) behauptet, dass es schwer ist, einheitliche Genres zu finden, da in Korea nicht in allen Studiengängen Abschlussarbeiten geschrieben werden und die Genres auch nach dem Studium verschieden sind. Der Widerspruch zwischen der Definition und der Situation an Hochschulen ist als Konsequenz der kurzen Geschichte wissenschaftlichen Schreibens, mangelnder Rücksicht auf wissenschaftliches Schreiben und die Merkmale koreanischer Hochschulen zu sehen, die die Studierenden fördern, schnellstmöglich das Studium abzuschließen und eine Arbeitsstelle zu finden, statt wissenschaftlich zu forschen (vgl. Park 2013; Chong 2014; Lee 2016; An / Hwang 2018). Diese Problematik ist auch bei der Wahrnehmung koreanischer Studierender von wissenschaftlichem Schreiben zu finden.

Nach der Studie von Lee (2016), in der die Wahrnehmung der Studierenden an koreanischen Hochschulen zur Definition und zu den Anforderungen des wissenschaftlichen Schreibens erforscht wurde, halten Studierende überwiegend wissenschaftliche Texte einerseits und ihre Haus- und Seminararbeiten andererseits auseinander und betrachten die von ihnen verfassten wissenschaftlichen Texte nur als Aufgaben oder Übungen. Angesichts dessen denken sie, dass wissenschaftliche Texte nur von Expert*innen geschrieben werden können und halten sich selbst für keine Verfasser*innen wissenschaftlicher Texte, sondern eher für Leser*innen (vgl. ebd.: 144f). In der Studie ist zu lesen, dass die Studierenden die Wichtigkeit von „Verstehen und Verwenden von Daten bzw. Literatur“ kaum wahrnehmen, während sie

Logik, Inhalt des Textes und Ausdrücke als wichtig ansehen. Dies wird von Lee (Lee 2016: 145) als problematisch betrachtet und sie kritisiert, dass koreanische Studierende eine sehr geringe Wahrnehmung der Bedeutung von Forschungsethik haben. Sie zeigen eine Tendenz dazu, dass sie ihre eigenen Gedanken und die Zitate aus der Literatur nicht unterscheiden und die Quelle der Zitate nicht angeben. In diesem Zusammenhang ist zu vermuten, dass koreanische Studierende in Deutschland auch mit solchen Einstellungen zum wissenschaftlichen Schreiben mit dem Studium angefangen haben können.

Was bei koreanischen Studierenden beim wissenschaftlichen Schreiben in der L2 Deutsch noch als Hindernis wirken könnte, ist der Schreibstil beim wissenschaftlichen Schreiben in Koreanisch. Da die Wissenschaft aus einer unabhängigen Position schreibt und Verfasser*innen möglichst objektiv und sachlich darstellen sollen, statt eine persönliche Stellung zu nehmen, werden „Ich-“ und „Wir-Stil“ beim deutschen wissenschaftlichen Schreiben vermieden und die Sätze werden eher im Passiv geschrieben (vgl. Preißner 2012: 130f). Dies gilt auch beim koreanischen wissenschaftlichen Schreiben (vgl. Park 2013)⁶. Trotzdem sind Ausdrücke bzw. Sätze in koreanischen wissenschaftlichen Texten zu finden, in denen das Wort „ich“ verwendet, aber oberflächlich weggelassen wurde. Als ein Beispiel⁷:

Objekt, Akkusativ	Verb	Hilfsverb
문제들을	논	해보고자 한다.
die Probleme	erörtern	werden

Da dieser Satz nicht im Passiv geschrieben wurde⁸, kann auf Deutsch wie folgt übersetzt werden:

→ (Ich) werde die Probleme erörtern.

In Sätzen in koreanischen wissenschaftlichen Texten werden wie im Beispiel häufig Subjekte weggelassen, was als Merkmal des koreanischen wissenschaftlichen Schreibstils zu sehen ist

⁶ Jedoch wird das „Ich-Tabu“ beim koreanischen wissenschaftlichen Schreiben in den letzten Jahren kritisiert, weil es den Ausdruck von Identität der Verfasser begrenzt (vgl. Park 2013: 66-68).

⁷ Park 2013: 37

⁸ Im Passiv wäre der Satz: 문제들이 논해질 것이다.

(vgl. Kim 2019). Daher argumentiert Kim (ebd.: 54f), dass die Subjekte präziser geschrieben werden müssen, um die Qualität des wissenschaftlichen Textes sowie die Genauigkeit der Sätze zu erhöhen. Diesbezüglich soll bei der Übersetzung solcher Sätze in eine andere Sprache beachtet werden, ob in der übersetzten Sprache die Subjekte verdeutlicht werden sollen (vgl. Choi / Zhu 2017: 375f, 394f).

Die erwähnten Punkte können das wissenschaftliche Schreiben in der Fremdsprache Deutsch koreanischer Studierender beeinflussen und sich auch als Schwierigkeiten erweisen.

3. Forschungsdesign und -methoden

Die vorliegende Studie kann als empirische Studie und genauer als explorativ-interpretative Studie bezeichnet werden, da sie auf einer datengeleiteten Untersuchung der Forschungsfragen und auf der Betrachtung authentischer Schreibsituationen beruht sowie auf die Erkundung der Untersuchungsgegenstände – wissenschaftliches Schreiben in der Fremdsprache Deutsch, korrekatives Feedback im Überarbeitungsprozess wissenschaftlicher Arbeiten und seine Innenperspektive – abzielt (vgl. Schramm 2016: 49-53). Bei den Forschungsfragen dieser Studie handelt es sich um Forschungslücken im Bereich Deutsch als Fremdsprache bzw. Deutsch als (fremde) Wissenschaftssprache. Um den Forschungsfragen nachzugehen, wurden die Begriffe beziehungsweise die Themenschwerpunkte *wissenschaftliches Schreiben und Arbeiten*, *Textüberarbeitung*, *Feedback* und *Korrektur*, die bereits in den vorangehenden Kapiteln erläutert wurden, als theoretische Grundlagen ausgewählt.

3.1 Fragestellung und Forschungsdesign

Hinsichtlich des in Kapitel 2 dargestellten theoretischen Hintergrundes, des aktuellen Forschungsstandes und der beschriebenen Forschungslücken lauten die zentralen Forschungsfragen der vorliegenden Dissertation wie folgt:

1. Welche Merkmale weist korrekatives Feedback von Dritten auf?
2. Welche Rolle spielt korrekatives Feedback von Dritten in der Überarbeitung wissenschaftlicher Arbeiten von koreanischen Studierenden?
 - 2.1. Wie nehmen die Studierenden korrekatives Feedback wahr und aus welchen Gründen wird korrekatives Feedback von Dritten (nicht) angenommen?
 - 2.2. Inwieweit beeinflusst korrekatives Feedback die Wahrnehmung wissenschaftlicher Arbeiten seitens koreanischer Studierender?

Der Begriff *Wahrnehmung* in den Forschungsfragen 2.1 und 2.2 zielt einerseits darauf ab, zu erheben, wie die Teilnehmenden selbst korrekatives Feedback wahrnehmen, das sie von Feedbackgebenden bekommen haben und andererseits wird gleichzeitig danach gefragt, inwieweit

korrektives Feedback von Dritten zum Erkennen der Schwierigkeiten koreanischer Studierender beim wissenschaftlichen Schreiben beiträgt und ob koreanische Studierende es hilfreich, nicht hilfreich oder eher erschwerend finden.

Als Forschungsmethoden wurden sowohl für die Datenerhebung als auch für die Datenanalyse qualitative Forschungsmethoden ausgewählt, sodass der Vorgang ausführlich beobachtet und beschrieben werden und die vorliegende Arbeit auf empirischer Grundlage und in deskriptiver Ansicht durchgeführt werden kann. Zuerst wurde nach dem Verfassen der wissenschaftlichen Arbeiten durch videographische Aufnahmen die Interaktion während der Korrekturphase⁹ aufgenommen und es wurde festgehalten, wie in dieser Phase korrektives Feedback gegeben wird und wie koreanische Studierende darauf reagieren. Anschließend erfolgte ein Videobasiertes Lautes Erinnern (VLE) der koreanischen Studierenden. Den Forschungsfragen wird durch das folgende Design nachgegangen, das in Abb. 16 graphisch dargestellt ist.

Das Design dieser Arbeit lässt sich in vier Schritte gliedern: eine Korrekturphase, die anhand von Videoaufnahmen festgehalten wird und in der korrektives Feedback gegeben wird, VLE, Datenaufbereitung bzw. Transkription und Datenauswertung. Die erste Forschungsfrage soll durch eine Auswertung der Interaktionsdaten beantwortet und die zweite Forschungsfrage, die sich aus zwei Unterfragen zusammensetzt, mithilfe der Daten des VLE untersucht werden.

⁹ Obwohl in der vorliegenden Arbeit der Oberbegriff korrektives Feedback anstatt Korrektur verwendet wird, wird der Begriff Korrektur als die Bezeichnung für die Phase benutzt, in der korrektives Feedback erfolgt.

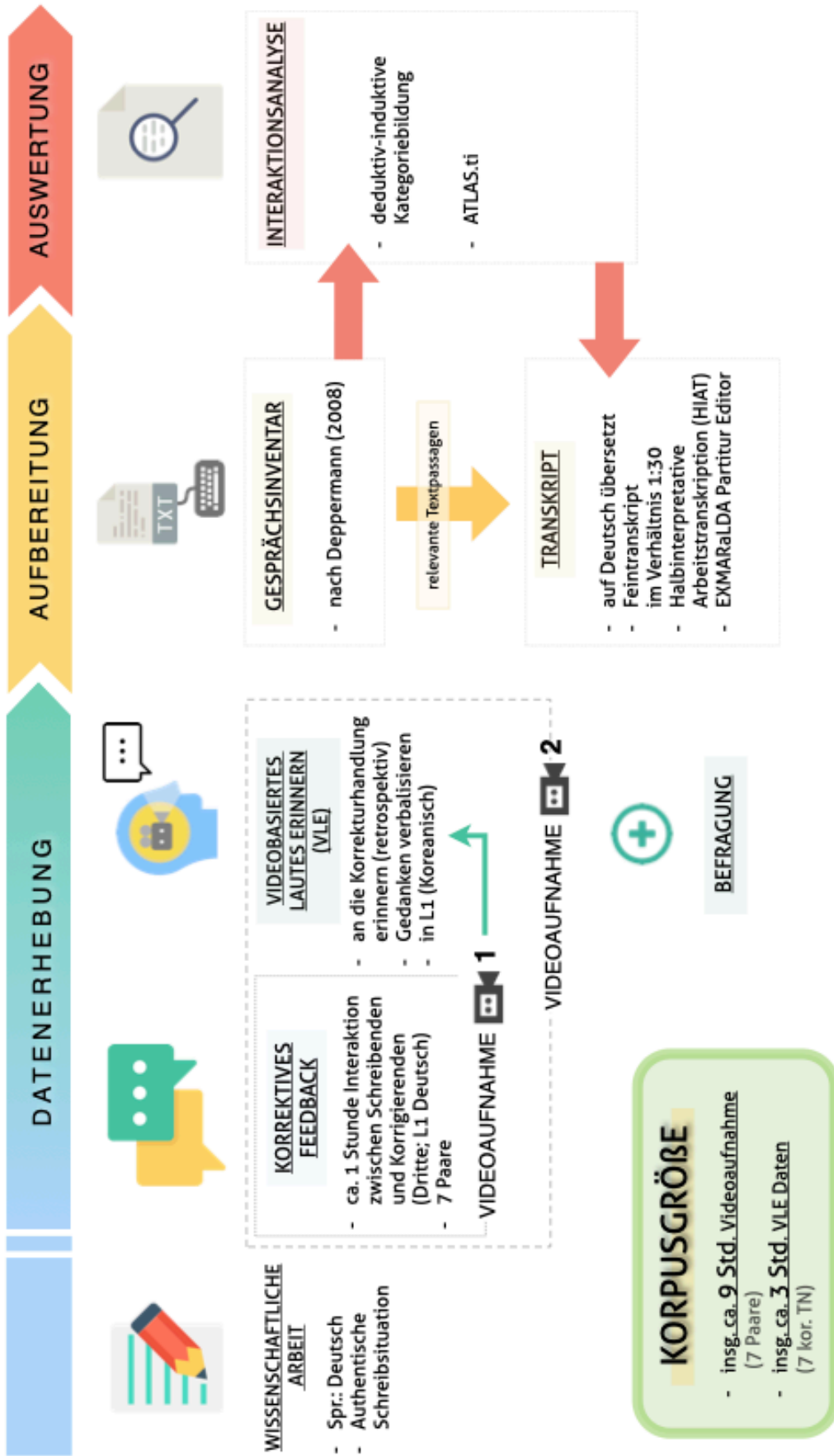


Abb. 16: Forschungsdesign

Um den Fragestellungen nachgehen zu können, wurden zwei unterschiedliche qualitative Forschungsmethoden – videographische Aufnahmen der Interaktion und VLE – durchgeführt. Diese beiden Methoden ergänzen einander sehr sinnvoll und die Kombination der Videographie mit dem videobasierten Lauten Erinnern ermöglicht es, den Forschungsgegenstand im Detail zu beschreiben und aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten.

(Methoden-)Triangulation ist „eine methodologische Strategie [...], bei der ein Forschungsgegenstand aus zwei oder mehreren Perspektiven betrachtet wird und es zu einer Kombination verschiedener Methoden, Datenquellen, theoretischer Zugänge oder Einflüsse durch mehrere Forschende kommt“ (Knorr / Schramm 2016: 90). Sie dient zur Vertiefung und Erweiterung von Erkenntnissen (vgl. ebd.). Bei der Methodentriangulation kann zwischen der methodeninternen Triangulation (*within-method*) und der methodenübergreifenden Triangulation (*between-method*) unterschieden werden (vgl. Flick 2011:31). Während bei der methodenübergreifenden Triangulation verschiedene Methoden zur Beantwortung einer Forschungsfrage verwendet werden, geht es bei der methodeninternen Triangulation um die Triangulation innerhalb einer Methode, sodass der Gegenstand von verschiedenen Perspektiven betrachtet werden kann (vgl. Knorr / Schramm 2016: 92). Die Methodentriangulation in diesem Dissertationsprojekt ist methodenübergreifend, da zwei unterschiedliche qualitative Forschungsmethoden – Videographie und VLE – zur Beantwortung der Forschungsfragen herangezogen werden. In den Kapiteln – Kapitel 3.4.2.1 und 3.4.2.2 – werden die zwei Forschungsmethoden, Videographie und VLE, genauer erläutert. Zunächst wird jedoch auf die Gütekriterien, die in dieser Arbeit besondere Berücksichtigung fanden, näher eingegangen.

3.2 Gütekriterien

Als wichtige Gütekriterien sowohl quantitativer als auch qualitativer Forschung gelten die Offenlegung des Gegenstandsverständnisses sowie die theoretische und praktische Relevanz der Fragestellung und der Forschungsergebnisse (vgl. Caspari 2016: 18). Außerdem sind weitere Gütekriterien der qualitativen Forschungsansätze zu erwähnen, da in der vorliegenden Arbeit authentische Handlungen empirisch untersucht werden. Trotz der gemeinsamen Gütekriterien weichen die zentralen Kriterien der qualitativen Forschung von jenen der quantitativen ab, da die qualitative Forschung im Gegensatz zur quantitativen Forschung, die aus der „Außenperspektive“ das Forschungsfeld und die -gegenstände betrachtet und als deren zentra-

le Kriterien Objektivität, Reliabilität und Validität gelten, sich den Forschungsgegenständen aus der „Innenperspektive“ annähert (vgl. Caspari. 2016: 16f). Infolgedessen sind die genannten drei quantitativen Kriterien nur teilweise auf die qualitative Forschung übertragbar. Als wesentliche Gütekriterien der qualitativen Forschung gelten Offenheit, Flexibilität, die Darlegung des Vorverständnisses, die Reflexion der Rolle der Forscher*innen, die Indikation des Forschungsprozesses und der Bewertungskriterien sowie die empirische Verankerung der Theoriebildung (vgl. ebd. 2016: 18). Um all diesen Gütekriterien gerecht zu werden, wurde eine Vorstudie durchgeführt und anhand der Ergebnisse wurde das Vorverständnis des Ausgangspunkts und des Forschungsfeldes dargestellt. Ausgehend von den Ergebnissen der Vorstudie wurde das finale Forschungsdesign entworfen, die Forschungsmethoden wurden festgelegt und der Ablauf des Forschungsprozesses angepasst.

Anhand der erhobenen Daten wurden das Kategoriensystem deduktiv-induktiv entwickelt, sodass unerwartete Ergebnisse auch offen angenommen werden können und mit diesen flexibel umgegangen werden kann. Da diese Gütekriterien nicht nur für den Umgang mit den Ergebnissen relevant sind, sondern auch bereits zu Beginn der Studie die Darlegung des Vorverständnisses (vgl. Caspari 2016: 18) fordern und mit den Ausgangspunkten der Forschung wie Definition des Forschungsgegenstandes, der Fragestellung und der Zielsetzung eng verbunden sind, werden in den folgenden Kapiteln nach Beschreibung der theoretischen Grundlage die Gegenstände beleuchtet und die Forschungsmethoden ausführlich beschrieben, die entsprechend der hier aufgeworfenen Fragestellungen und der Zielsetzung der Studie angemessen ausgewählt wurden. Außerdem wurden der Forschungsprozess und die geplanten Methoden den Forschungsteilnehmenden zuvor erklärt. In der Phase der Datenaufbereitung und -analyse wird das Gütekriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit angestrebt, indem die emische Perspektive auf die Forschungspartner*innen beibehalten wird und die Datenanalyse transparent und nachvollziehbar gestaltet wird. Darüber hinaus dient die Methodentriangulation dazu, den Forschungsgegenstand anhand unterschiedlicher Methoden im Detail zu untersuchen und ganzheitlich darzustellen.

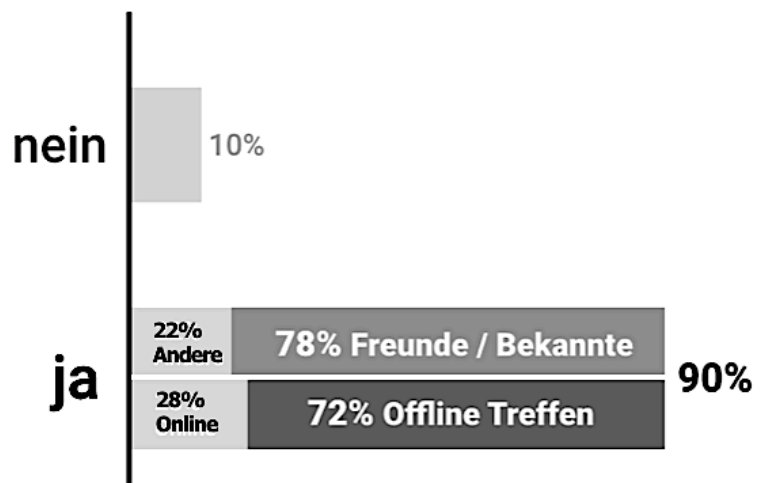
3.3 Vorstudie

Um die Ausgangslage genauer zu erläutern und eine dazu passende Forschungsmethode planen zu können, wurde als Vorstudie eine Umfrage durchgeführt, an der 81 koreanische Studie-

rende in Deutschland teilgenommen hatten. Die Umfrage fand im Zeitraum von 1. bis 22. April 2017 online statt. Mithilfe der Umfrage wurde nach Studienrichtung, Erfahrung mit wissenschaftlichem Schreiben und korrektivem Feedback gefragt.

Die Mehrzahl der Teilnehmenden waren Studierende, die Geistes- und Naturwissenschaft studierten, wobei ca. ein Drittel der Teilnehmenden Musikstudierende waren. Da aber viele Musikhochschulen in Deutschland Deutschkenntnisse auf dem Niveau B1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS) als sprachliche Voraussetzung für das Studium verlangen, im Vergleich zu den meisten Universitäten und Fachhochschulen, an denen man für das Studium ein Sprachstandsniveau von B2 oder C1 nachweisen muss, wurden die Antworten von den Studierenden, die Musik studierten, nicht einbezogen. 77,4% der übrigen Befragten gaben an, dass sie schon eine oder mehrere wissenschaftliche Arbeiten geschrieben hatten.

In Bezug auf die Frage, ob die Teilnehmenden auch Erfahrungen mit der Hilfe von anderen bei der Korrektur ihrer Arbeiten bzw. mit korrektivem Feedback hätten, gaben 90% der Befragten an, Personen mit Deutsch als Erstsprache um das Korrekturlesen ihrer Arbeiten gebeten zu haben. 78% der Studierenden, die bereits Hilfe bei der Korrektur ihrer Arbeiten erhalten hatten, antworteten, dass die Korrigierenden ihre Freunde oder Bekannten waren, während die Restlichen ihre Arbeiten von Tutor*innen an der Hochschule oder professionellen Lektor*innen korrigieren ließen. Diese Ergebnisse entsprechen der Studie nach Dengerschz (2019: 491f), dass die L2-Schreibenden oft beim Schreiben in einer L2 den Text Korrektur lesen lassen und es für „Standard“ halten.



Tab. 4: Prozentuale Verteilung der Kategorien „Erfahrung mit dem wissenschaftlichen Schreiben“

Des Weiteren wurde von 72% der erwähnten Studierenden bestätigt, dass die Korrektur in Form eines Offline-Treffens zwischen dem Schreibenden und dem Korrigierenden erfolgte. D. h., dass das Treffen für die Korrektur unter vier Augen, wie ein Schreibberatungsgespräch, stattfindet. Bei einem Offline-Treffen wird der Text gemeinsam durchgelesen, Änderungen werden vorgeschlagen und Korrekturen vorgenommen.

Basierend auf den Ergebnissen der Vorstudie wurde das Forschungsdesign entwickelt und die Forschungsfragen konnten präzisiert werden. Anhand der Ergebnisse der Vorstudie und des zuvor erarbeiteten theoretischen Teils werden im folgenden Kapitel die Erhebung der Daten sowie die Forschungsmethoden dargestellt, die für die Datenerhebung angewandt wurden.

3.4 Datenerhebung

Wie zuvor bereits erwähnt, waren die Forschungspartner*innen in dieser Studie zum einen koreanische Studierende, die ein Studium in Deutschland absolvierten, und zum anderen Sprecher*innen des Deutschen als Erstsprache, die den Studierenden in der Korrekturphase der wissenschaftlichen Arbeiten korrekatives Feedback gaben. Da es im ersten Schritt der Studie um die Interaktion zwischen Feedbackgeber*in und Feedbacknehmer*in während der Korrekturphase einer wissenschaftlichen Arbeit ging, wurden diese beiden Forschungspartner*innen als Forschungspaar gesehen. Die Interaktion des Forschungspaares wurde anhand von Videoaufnahmen festgehalten. Die Datenerhebung wurde mit sieben Paaren abgeschlossen, da das Korpus nach der Erhebung der Videographie-Daten von den sieben Paaren sowie die anschließend erhobenen Daten des VLE der koreanischen Studierenden substanziell und aussagekräftig erschienen.

Um das Phänomen des korrektiven Feedbacks nicht in einem artifiziellen Setting, welches ausschließlich für die Datenerhebung konstruiert wurde, sondern unter authentischen Bedingungen, also im Sinne des *real-life-writing* zu untersuchen, wurden für die Untersuchung Studierende ausgewählt, die tatsächlich eine wissenschaftliche Arbeit verfassen mussten und die auch vorab geplant hatten, vor der Abgabe ihrer Arbeit korrekatives Feedback in Anspruch zu nehmen. Die wissenschaftlichen Arbeiten sollten im Bereich der Natur- oder Geisteswissenschaften verfasst worden sein, da laut der zuvor durchgeführten Umfrage im Vergleich zu anderen Wissenschaftsdisziplinen in diesen Bereichen weniger Erfahrungen mit

dem wissenschaftlichen Schreiben bestehen und da durch die abweichenden Sprachniveaus in den anderen Studienrichtungen – wie Musik – die Forschungsergebnisse nicht vergleichbar wären. Da die Seitenanzahl der einzelnen wissenschaftlichen Arbeiten, die von den Forschungspartner*innen geschrieben wurden, variierte und demnach die Dauer der Korrekturphase voneinander abweichen konnte, wurde jedes Feedbackgespräch 60-90 Minuten lang beobachtet. Um ausreichend Material zur Beantwortung der Forschungsfragen zu gewinnen, wurden das korrektive Feedback und die Interaktion der Forschungspartner*innen mindestens eine Stunde lang beobachtet. Auch wenn die Korrekturphase viel länger dauerte, wurden davon höchstens 90 Minuten beobachtet und in der Folge untersucht. Die daraus entstandene Korpusgröße von neun Stunden Videoaufnahmen der Korrekturphase sowie drei Stunden Aufnahmen des VLE ist für eine qualitative Forschung angemessen und die Bearbeitung, also die Aufbereitung und die Analyse der erhobenen Daten, konnte in einer angemessenen Zeit bewältigt werden.

Die Sitzungen für die Korrekturphase wurden von einer Kamera videographisch aufgenommen und von der Projektleiterin begleitet, sofern die Forschungspartner*innen damit einverstanden waren. Um den gesamten Vorgang möglichst ohne das Entstehen von Hemmungen und ohne Störung beobachten zu können, wurde die Interaktion durch die Projektleiterin nur beobachtet und mithilfe der Kamera festgehalten. Eine Beeinflussung der Situation, im Sinne von Kommentaren, Äußerungen von persönlichen Meinungen oder sonstigen Unterbrechungen durch die Projektleiterin war ausgeschlossen. Anschließend erfolgte basierend auf der jeweiligen Videoaufnahme der Korrekturphase das Laute Erinnern der koreanischen Forschungspartner*innen. Mithilfe der Videoaufzeichnungen wurden die Versuchspersonen unterstützt, sich besser an die Handlung zu erinnern und ihre Gedanken zu verbalisieren. An dem VLE nahmen nur die koreanischen Studierenden teil, sodass die Gedanken, die während des Feedbacks auftraten und die Rezeption des korrektiven Feedbacks durch die Studierenden untersucht werden konnten. Während des VLE wurde den Teilnehmenden die Videoaufnahme der Korrekturphase gezeigt und sie wurden gebeten, während der Betrachtung der Videoaufnahme ihre erinnerten Gedanken zu verbalisieren. Es war zu erwarten, dass anhand der Methode des VLE die Forschungsfragen 2.1 und 2.2 implizit durch die Teilnehmer*innen beantwortet werden würden. Wenn bei der Forschungsleiterin der Eindruck entstand, dass durch die beiden Forschungsmethoden – Videoaufnahmen und VLE – die Forschungsfrage 2.2 nicht hinlänglich beantwortet wurde, wurde nach dem VLE zusätzlich eine explizite Frage gestellt,

wie die Studierenden das korrektive Feedback von Dritten wahrnehmen, damit der Forschungsfrage 2.2 präziser nachgegangen werden konnte (s. Kap. 3.4.1). Auf die Methoden der Videographie und des VLE wird in den folgenden Kapiteln genauer eingegangen und die Kameraposition sowie die technische Ausrüstung für die Videoaufnahmen und das VLE werden in Kapitel 3.4.2 ausführlich dargestellt.

3.4.1 Forschungspartner*innen, Setting der Datenerhebung und Kontext des korrekiven Feedbacks

In den meisten Universitätsstädten in Deutschland werden koreanische Studentenvereine organisiert, die miteinander gut verbunden sind und die eine rege aktive Teilnahme von vielen koreanischen Studierenden haben. Mithilfe dieser Studentenvereine wurden für die Datenerhebung Forschungspartner*innen, die eine wissenschaftliche Arbeit im Rahmen eines Studiums verfassen mussten und freiwillig geplant hatten, nach dem Schreiben und vor der Abgabe der Arbeit korrekatives Feedback einzuholen, im Zeitraum von Oktober 2017 bis September 2018 gesucht. Dementsprechend mussten die Feedbackgebenden für das korrektive Feedback nicht separat gesucht werden, sondern die Feedbackgebenden, die mit den koreanischen Studierenden bereits zuvor verabredet waren, wurden mit den koreanischen Forschungspartner*innen zusammen als Forschungspaar ausgewählt.

Die teilnehmenden koreanischen Studierenden, die sich nach der Ankündigung der Suche von Forschungspartner*innen in den koreanischen Studentenvereinen als Forschungspartner*innen gemeldet hatten, wurden über die Vorgehensweise bei der Datenerhebung aufgeklärt und alle wesentlichen Informationen zu Ziel und Zweck der Studie wurden bereitgestellt. Davon unterschrieben insgesamt sieben Studierende, die in unterschiedlichen Städten in Deutschland studierten, und die dazugehörenden Feedbackgebenden die Einwilligungserklärung, die für die Teilnahme am Forschungsprojekt entwickelt wurde. Die Einwilligungserklärung (s. Anhang A) enthält eine kurze Darstellung des Forschungsprojekts und orientiert sich am Datenschutzgesetz von Deutschland und Österreich. Nach Unterschrift der Einwilligungserklärung wurden die Namen der Forschungspartner*innen anonymisiert und mit Namen-codes versehen (s. Tab. 5).

Forschungspaar	FP1	FP2	FP3	FP4	FP5	FP6	FP7
Koreanische Forschungspartner*in	FP1_1	FP2_1	FP3_1	FP4_1	FP5_1	FP6_1	FP7_1
Feedbackgebende/r	FP1_2	FP2_2	FP3_2	FP4_2	FP5_2	FP6_2	FP7_2

Tab. 5: Namencodes der Forschungspartner*innen

Die Angaben zu den Städten, in welchen die einzelnen Teilnehmer*innen studierten, wurden ebenso vermieden. Stattdessen wurden die Städte für die Beschreibung der Forschungsergebnisse grob auf der Deutschlandkarte gekennzeichnet.

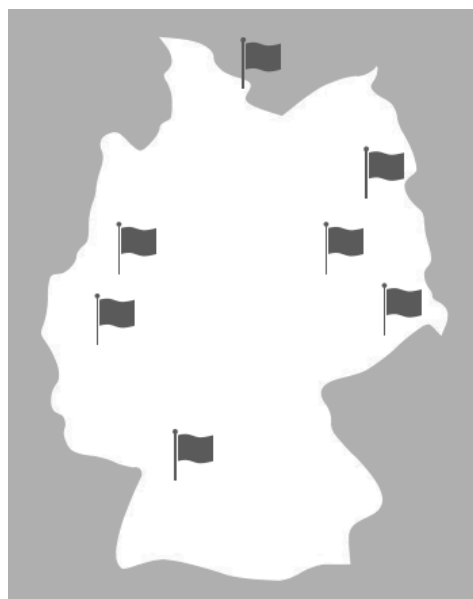


Abb. 17: Deutschlandkarte mit gekennzeichneten Orten der Datenerhebung

Da die Forschungspartner*innen in unterschiedlichen Studienrichtungen unterschiedliche Studienfächer studierten und demnach die Art der wissenschaftlichen Arbeit, die sie verfassen sollten, variierte, werden die Angaben über die Art der wissenschaftlichen Arbeit, die Studienrichtung und die Art des Studiums zum besseren Verständnis des Kontextes in der nachfolgenden Übersicht tabellarisch dargestellt:

Forschungspartner*in	Art der wissenschaftlichen Arbeit	Studienrichtung	Studium
FP1_1	Hausarbeit	Pädagogik	Diplom
FP2_1	Seminararbeit	Philosophie	Master
FP3_1	Masterarbeit	Medienkunst	Master
FP4_1	Hausarbeit	Medienwissenschaft	Bachelor
FP5_1	Seminararbeit	Maschinenbau	Diplom
FP6_1	Hausarbeit	Philosophie	Master
FP7_1	Staatsexamensarbeit	Sonderpädagogik	Diplom (Lehramt)

Tab. 6: Informationen zum Kontext der wissenschaftlichen Arbeiten

Um das Setting der Korrektursitzung und den Kontext, in welchem die wissenschaftlichen Arbeiten entstanden und in welchem korrekatives Feedback in Anspruch genommen wurde, für die spätere Analyse genauer zu verstehen, wurden die Forschungspartner*innen – koreanische Studierende und Feedbackgebende – in Form eines Leitfadeninterviews befragt. Damit wurde beabsichtigt, „durch entsprechende Impulsfragen des Interviewers [...] die interessierenden Aspekte des Untersuchungsgegenstands zur Sprache“ zu bringen (Riemer 2016: 163). Für die Befragung in dieser Arbeit wurden zwei Versionen der Leitfragen für die Leitfadeninterviews erstellt, eine für die koreanischen Studierenden und eine weitere für die Feedbackgebenden. Einige der Fragen, die sich an die koreanischen Studierenden richteten, zielten auf das retrospektive Betrachten der Korrekturphase ab, sodass sie auf die Korrekturphase zurückblicken und ihre Gedanken in Bezug auf die Wahrnehmung des korrektiven Feedbacks verbalisieren sollten. Im Rahmen der entwickelten Leitfragen wurden folgende Punkte erfragt:

- Studium der Forschungspartner*innen (s. Tab. 6)
- Erfahrung mit wissenschaftlicher Arbeit
- Beziehung zu Feedbackgebenden
- Anlass des korrektiven Feedbacks
- Setting der Korrekturphase

- ggf. Wahrnehmung des korrektiven Feedbacks

Es wurde ggf., wie bereits oben erwähnt, auch explizit nach der Wahrnehmung des korrektiven Feedbacks gefragt, wenn dieser Punkt während des VLE nicht bereits implizit verbalisiert wurde (s. Kap. 4.2.3). Die Leitfragen, die sich an die Feedbackgebenden richteten, bestanden aus vier Fragen, es wurden folgende Punkte erfragt:

- Erfahrung mit korrektivem Feedback auf wissenschaftliche Arbeiten;
- Erfahrung mit korrektivem Feedback zu Texten, die in der Fremdsprache Deutsch verfasst wurden;
- Vorwissen im Fachbereich, in dem die wissenschaftliche Arbeit geschrieben wurde;
- Vorwissen im Koreanischen.

Im nachfolgenden Abschnitt werden die Studierenden, ihre Studienrichtungen sowie die Beziehung zu der feedbackgebenden Person näher beschrieben. Ferner wird auf die Erfahrungen der Feedbackgeber*innen in Bezug auf die Korrektur wissenschaftlicher Arbeiten und die Studienrichtung, in welcher die Arbeit verfasst wurde, eingegangen und die beruflichen Hintergründe der Feedbackgeber*innen werden näher erläutert. Das Setting, in welchem das Feedback bzw. die Korrekturphase stattfand, wird ebenso beschrieben.

3.4.1.1 FP1

Die koreanische Forschungspartnerin FP1_1, die im Diplomstudiengang Pädagogik studiert und sich im vierten Jahrgang ihres Studiums befindet, lernte bereits vor dem Studium von ihrer Feedbackgeberin FP1_2 Deutsch und seitdem sind sie gut befreundet. Seit zwei Jahren bekommt FP1_1 von ihrer Freundin FP1_2 regelmäßig sprachliche Hilfe – mündlich und schriftlich. Die Forschungspartnerin FP1_2 beschäftigt sich mit Sprachvermittlung und ist von Beruf Russischlehrerin, daher hat sie bereits umfangreiche Erfahrung mit korrektivem Feedback zu Texten und auch zu wissenschaftlichen Arbeiten. Obwohl sie nicht Pädagogik studiert hat, hat sie durch ihre Berufserfahrung als Lehrerin ein gewisses Vorwissen in dem Bereich. Sie hat hingegen kein Vorwissen im Koreanischen, jedoch gab sie an, dass sie sich durch die koreanischen Schülerinnen und Schüler in ihrem Russischunterricht mit den

Sprachmustern, den Schwierigkeiten und den häufig gemachten Fehlern von koreanischen Deutschlernenden auskenne.

Die Forschungspartnerin FP1_1 hatte vor ihrem Studium in Deutschland schon das Bachelorstudium Pädagogik in Korea besucht und hatte viele wissenschaftliche Texte auf Koreanisch geschrieben. Jedoch brauchte sie in ihrem vorangehenden Studium keine Abschlussarbeit zu schreiben und sie konnte sich größtenteils nicht daran erinnern, wie sie damals wissenschaftliche Texte verfasst hatte. Die wissenschaftliche Arbeit, zu der die Forschungspartnerin FP1_2 korrekatives Feedback gegeben hatte, war ihr erster wissenschaftlicher Text auf Deutsch. Daher beschloss FP1_1, von ihrer Freundin FP1_2 korrekatives Feedback zu ihrer Hausarbeit zu erbitten. Vor dem Feedbackgespräch bat sie die Feedbackgeberin darum, sich bei dem korrektiven Feedback auf den wissenschaftlichen Schreibstil und Grammatikfehler zu konzentrieren. Das Feedbackgespräch fand in einem Seminarraum, den die Forschungspartnerinnen für ihr Treffen reserviert hatten, in der Hochschule, in der FP1_1 studiert, statt.

3.4.1.2 FP2

Der koreanische Forschungspartner FP2_1 und die Feedbackgeberin FP2_2 sind seit vier Jahren gut befreundet und sind Deutsch-Koreanisch Tandempartnerin und -partner. FP2_2 studiert Asienwissenschaft mit dem Schwerpunkt auf Koreanisch und absolvierte bereits ein Austauschsemester in Korea. Sie hat sehr gute Kenntnisse in der koreanischen Sprache sowie Hintergrundwissen zur Kultur und versteht ihren Tandempartner und seine sprachlichen Schwierigkeiten gut. Obwohl sie noch nie zu einer wissenschaftlichen Arbeit korrekatives Feedback gegeben hatte, korrigierte sie aber bereits oft Texte – wie Briefe – von ihrem Tandempartner. Sie hat kein Vorwissen im Bereich Philosophie, in dem ihr Tandempartner FP2_1 seine Seminararbeit geschrieben hatte.

Der Forschungspartner FP2_1 befindet sich im siebten Semester des Masterstudiengangs Philosophie. Die Seminararbeit, zu der korrekatives Feedback gegeben wurde, war seine dritte wissenschaftliche Arbeit in seinem Studium, die er auf Deutsch geschrieben hatte. Trotzdem sagte er, dass er Schwierigkeiten beim wissenschaftlichen Schreiben in der Fremdsprache Deutsch habe und dass er immer noch unsicher sei, wie er wissenschaftliche Texte verfassen solle. Deswegen bat er seine Tandempartnerin um korrekatives Feedback und bat sie darum, vor allem Ausdrücke zu verbessern, die nicht passend für eine wissenschaftliche Ar-

beit waren. Der Ort ihres Treffens war ein Seminarraum in der Hochschule, jedoch kamen während des Feedbackgesprächs auch andere Studierende in den Raum und während der Datenerhebung fand eine Lehrveranstaltung statt. Daher mussten die Forschungsteilnehmenden einen neuen Raum suchen, weswegen die Videoaufnahme dieser Korrekturphase ungefähr zwei Stunden beträgt, wobei das tatsächliche Feedbackgespräch abzüglich der Unterbrechung und des Raumwechsels etwas weniger als 90 Minuten dauerte.

3.4.1.3 FP3

Der Forschungspartner FP3_1 hatte die Feedbackgeberin FP3_2 während einer Lehrveranstaltung an der Hochschule kennen gelernt und seitdem sind sie befreundet. Beide Forschungsteilnehmenden studieren Medienkunst im Masterstudiengang. Da die Feedbackgeberin als wissenschaftliche Hilfskraft für die Abteilung Medienkunst tätig ist, hatte sie bereits mehrfach Texte in der L2 Deutsch und auch wissenschaftliche Texte korrigiert. Sie korrigierte auch Texte von koreanischen Studierenden, hat jedoch kein sprachliches Vorwissen im Koreanischen. FP3_1 studierte vor seinem Studium in Deutschland bereits in Korea und schrieb während seines Studiums in Korea schon auf Koreanisch wissenschaftliche Texte. In seinem jetzigen Studium musste er nur kurze Seminarprotokolle schreiben und seine Masterarbeit, zu der er seine Feedbackgeberin FP3_2 um korrekatives Feedback gebeten hatte, war der erste offizielle wissenschaftliche Text, den er auf Deutsch verfasst hatte. Er teilte mit, dass er sich wegen seiner geringen Deutschkenntnisse für korrekatives Feedback entschieden hatte. Da Deutsch nicht seine Erstsprache ist und er nicht an wissenschaftliche Ausdrücke gewöhnt ist, bat er seine Freundin FP3_2 um korrekatives Feedback. Zusätzlich erzählte er von der Erfahrung eines Bekannten, die Anlass zu der Inanspruchnahme des korrektiven Feedbacks gab: sein koreanischer Bekannter hätte ohne Korrektur seine wissenschaftliche Arbeit abgegeben und hätte von seinem Betreuer gehört, dass der Text verständlich, aber sprachlich nicht korrekt sei.

Das Treffen von FP3_1 und FP3_2 diente sowohl dem mündlichen und schriftlichen Feedback als auch der Erklärung des zuvor teilweise bereits gegebenen schriftlichen Feedbacks zu der wissenschaftlichen Arbeit: Die Feedbackgeberin FP3_2 hatte vor dem Treffen die Masterarbeit als Word-Datei von FP3_1 bekommen und sie hatte einige Seiten des Textes im Voraus schriftlich korrigiert. Während des Feedbackgesprächs lasen FP3_1 und FP3_2 gemeinsam auf dem Laptop die korrigierte Version durch und mithilfe der von ihr vorab

schriftlich korrigierten Stellen gab die Feedbackgeberin korrekatives Feedback. Das Feedbackgespräch wurde in der Wohnung des Forschungspartners FP3_1 durchgeführt und für den Fokus des korrekativen Feedbacks hatte er keine besonderen Wünsche geäußert.

3.4.1.4 FP4

Die Forschungspartnerin FP4_1 und die Feedbackgeberin FP4_2 sind sehr gut befreundet und da FP4_2 neben Medienwissenschaft als Nebenfach Koreanologie studiert, geben sie sich oft gegenseitig sprachliche Unterstützung in Form eines Sprachlerntandems. Die Feedbackgeberin hatte noch keine Erfahrung mit korrektivem Feedback zum wissenschaftlichen Schreiben, jedoch hatte sie mehrmals Texte in der L2 Deutsch von Schülerinnen und Schülern korrigiert.

Die koreanische Schreibende FP4_1 studiert im dritten Semester Medienwissenschaft in einem Bachelorstudiengang. Vor ihrem Studium hatte sie in Korea Germanistik studiert und musste während ihres Studiums in Korea oft wissenschaftliche Texte auf Koreanisch schreiben, aber in der L2 Deutsch hatte sie davor keine Erfahrungen mit dem wissenschaftlichen Schreiben gemacht. Die wissenschaftliche Arbeit, die sie zum Film *Goya in Bordeaux* (1999)¹⁰ schreiben musste, war der erste wissenschaftliche Text in ihrem Studium in Deutschland und beim Verfassen konnte sie selbst wahrnehmen, dass ihre Deutschkenntnisse für das Verfassen einer wissenschaftlichen Arbeit nicht ausreichten, da ihr das Schreiben sehr schwer fiel. Sie gab außerdem an, dass sie erkannt hätte, dass sich ihre Texte sehr stark von jenen der L1 Deutsch-Schreiber*innen unterscheiden würden, aus diesen Gründen entschied sie sich, von ihrer Freundin FP4_2 korrekatives Feedback zu erbitten. FP4_1 meinte weiter, dass sie der Ansicht sei, dass es für jene Studierenden, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, eine Pflicht sei, korrekatives Feedback einzuholen. Sie fügte noch hinzu, dass man, um eine bessere Textqualität zu erreichen und auch um den Professor*innen und den Leser*innen Respekt zu zeigen, unbedingt korrekatives Feedback von Erstsprachler*innen in Anspruch nehmen solle.

Das Feedbackgespräch fand in der Wohnung der Forschungspartnerin FP4_1 statt. FP4_1 hatte ihrer Freundin FP4_2 ihre wissenschaftliche Arbeit anvertraut und hatte für das korrektive Feedback FP4_1 keine konkreten Wünsche.

¹⁰ *Goya in Bordeaux*. Regie: Carlos Saura. Spanien 1999.

3.4.1.5 FP5

Der koreanische Schreibende FP5_1 und der Feedbackgeber FP5_2 sind seit einem Jahr Deutsch-Koreanisch Sprachlerntandempartner. Daher hat der Tandempartner FP5_2 Grundkenntnisse in der koreanischen Sprache und er hat bereits mehrmals Texte von Deutsch als Fremdsprache-Lerner*innen korrigiert – er hat aber noch keine Erfahrung mit der Korrektur von wissenschaftlichen Texten in der L2 Deutsch. FP5_1 studiert im letzten Semester Maschinenbau und FP5_2 promoviert in Chemie. Da FP5_2 ebenso wie sein Tandempartner im naturwissenschaftlichen Bereich tätig ist, versteht er die Grundbegriffe, die in dem zu überarbeitenden Text beschrieben wurden.

Der Forschungspartner FP5_1 hat sein Bachelorstudium in Korea abgeschlossen und hat Erfahrung mit wissenschaftlichem Schreiben auf Koreanisch. Auf Deutsch hatte er in den vergangenen Semestern kurze Seminarbelege und Protokolle geschrieben, trotzdem war die Seminararbeit, zu der er korrekatives Feedback bekommen hatte, die erste offizielle wissenschaftliche Arbeit. Obwohl er von seinem Professor keinen expliziten Auftrag zur Inanspruchnahme von Hilfe für die Korrektur bekommen hatte, dachte er, dass es hilfreich sei, wie seine koreanischen Freunde und Bekannten ebenso korrekatives Feedback zum geschriebenen Text einzuholen. Sein Tandempartner FP5_2 wollte ihm auch bereitwillig zu seiner wissenschaftlichen Arbeit korrekatives Feedback geben. Da der Forschungspartner FP5_1 bereits wusste, dass sein Tandempartner in einem anderen wissenschaftlichen Bereich als er tätig ist und daher den Text nicht mit Fokus auf die fachsprachlichen Ausdrücke korrigieren konnte, bat der Forschungsteilnehmer FP5_1 seinen Tandempartner, sich vor allem auf die für ihn typischen und sich häufig wiederholenden Fehler in der wissenschaftlichen Arbeit zu konzentrieren. Der Ort des Treffens für das Feedbackgespräch war die Wohnung des Forschungspartners FP5_2, in der sich die Forschungspartner oft für das Sprachlerntandem treffen.

3.4.1.6 FP6

Die Forschungspartnerin FP6_1 studiert im dritten Semester im Masterstudiengang Philosophie. Sie hatte vor ihrem Studium in Deutschland in Korea ihr Bachelor- und Masterstudium Germanistik abgeschlossen. Die Forschungsteilnehmerin gab an, dass sie bereits viele wissenschaftliche Texte auf Koreanisch geschrieben habe und auch eine Masterarbeit auf Koreanisch

verfasst habe. Dabei habe sie jedoch nur die Zusammenfassung ihrer Masterarbeit auf Deutsch geschrieben und die Hausarbeit, zu der sie nun korrekatives Feedback bekam, war die erste wissenschaftliche Arbeit in ihrem Studium in Deutschland und es war daher auch die erste Arbeit, die vollständig in der L2 Deutsch geschrieben wurde.

FP6_1 hatte geplant, vor der Abgabe ihrer Hausarbeit korrekatives Feedback zu ihrem Text zu erbitten, da sie vermutete, dass ihre Hausarbeit mehr Fehler als die Hausarbeiten der anderen Mitstudierenden haben könnte, die Deutsch als Erstsprache sprechen. Da die Forschungspartnerin jedoch niemanden kannte, der ihr korrekatives Feedback geben könnte, wurde ihr von einem Freund ein Bekannter vermittelt, der ihr gerne korrekatives Feedback geben würde. Der Forschungspartner FP6_2 hatte bisher noch keine Erfahrung mit korrektivem Feedback zu einem Text in der L2 Deutsch, aber er hatte schon viele wissenschaftliche Texte Korrektur gelesen. Im Koreanischen hatte der Forschungspartner FP6_2 kein Vorwissen.

Die beiden Forschungspartner*innen wurden einander durch den gemeinsamen Bekannten vorgestellt und das Feedbackgespräch fand in der Wohnung des gemeinsamen Freundes statt. Für das korrektive Feedback bat die Forschungspartnerin FP6_1 ihren Feedbackgeber FP6_2, sich vermehrt auf den Inhalt des Textes zu konzentrieren und weniger die Rechtschreibung zu korrigieren. Sie bat außerdem darum, auch positives Feedback zu erhalten.

3.4.1.7 FP7

Der koreanische Forschungspartner FP7_1 studiert Lehramt für den Unterricht an Förderschulen und befindet sich in der ersten Staatsexamen-Phase. Daher musste er seine Staatsexamensarbeit schreiben. Vor seinem Studium hatte er bereits in Korea studiert und konnte viel Erfahrung im wissenschaftlichen Schreiben auf Koreanisch sowie in der L2 Deutsch im Rahmen seines jetzigen Studiums sammeln. Bisher hatte er nur einmal korrekatives Feedback vor der Abgabe eines wissenschaftlichen Textes in Anspruch genommen und das korrektive Feedback von seinem Freund FP7_2 ist das zweite Feedback zu einer wissenschaftlichen Arbeit. Der Forschungspartner FP7_1 gab an, kaum Probleme in Bezug auf das Verfassen von theoriebezogenen Texten oder Textteilen zu haben, da er dies unter anderem in Korea vermehrt geübt hätte, was ihm jedoch Schwierigkeiten bereiten würde, sei die Integration der in seinem Studium häufig geforderten alltagssprachlichen Ausdrücke in den wissenschaftlichen Text.

Daher beschloss er für seine Staatsexamensarbeit korrekatives Feedback in Anspruch zu nehmen und bat seinen Freund FP7_2, den er seit eineinhalb Jahren kennt, um sprachliche Hilfe.

Der Feedbackgeber FP7_2 studiert Grundschullehramt Deutsch. Er sagte, er habe bereits Erfahrung mit korrektivem Feedback zu Texten in der L2 Deutsch und ebenso habe er ein gewisses Vorwissen und Grundkenntnisse im Bereich Lehramt (für Förderschulen bzw. Sonderpädagogik), in welchem die Staatsexamensarbeit verfasst wurde, keine Erfahrung habe er hingegen mit Feedback zu wissenschaftlichen Texten und auch bezüglich der Darbietung des korrektiven Feedbacks habe er kein spezielles Vorwissen. Im Koreanischen habe er keine Grundkenntnisse. Für das korrektive Feedback äußerte FP7_1 kein bestimmtes Anliegen und das Feedbackgespräch fand in einem Sozialraum in der Hochschule statt.

3.4.2 Methoden der Datenerhebung

In den nachfolgenden Unterkapiteln werden jene Methoden der Datenerhebung, die in dieser Studie Anwendung fanden, im Detail beschrieben. Zunächst wird die Methode der Videographie vorgestellt, die in den letzten Jahren immer mehr an Aktualität gewann. Anschließend wird das Verfahren des videobasierten Lauten Erinnerns (VLE) erläutert. Die in der Studie eingesetzten Leitfadeninterviews, die der Ergänzung der zuvor erhobenen Daten dienen, werden hier nicht zusätzlich beschrieben, da sie schon im vorigen Kapitel im Zusammenhang mit den Settings der Forschungspaare vorgestellt wurden (s. Kap. 3.4.1).

3.4.2.1 Videographie

Das Datenerhebungsverfahren der Videographie ist eine Forschungsmethode, deren Einsatz und Anwendung im Rahmen der Sozialforschung besonders in den letzten Jahren wuchs und die vermehrt in empirischen Untersuchungen Anwendung findet (vgl. Schramm / Aguado 2010; Feick 2016; Schramm / Schwab 2016; Karsten 2017). Diese Tendenz ist eng mit der raschen Entwicklung und der leichten Verfügbarkeit technischer Instrumente sowie den Vorteilen der Videographie verbunden. Videoaufzeichnungen nehmen nicht nur die Stimme der Forschungsteilnehmer*innen und nonverbale – wie Mimik, Gestik und Körperhaltung – sowie aktionale Vorgänge auf, sondern ermöglichen es auch, weitere Aspekte wie Accessoires, Bekleidung, Prosodie, Geräusche und das Setting zu berücksichtigen, die in der aufgenommenen

Situation zusammenspielen und die wichtig sind, um die Situation als Ganzes im Nachhinein zu betrachten (vgl. Tuma / Schnettler / Knoblauch 2013: 31). Damit hat die Videographie den Vorteil, dass die aufgenommene Situation bzw. Interaktion in ihrem Kontext beobachtet und beschrieben werden kann. Daher eignet sich der Einsatz dieses Verfahrens für die Beobachtung menschlichen Handelns und vor allem für die Untersuchung und die Analyse von dynamischen, temporären Prozessen, wie zum Beispiel Interaktionsprozessen und pädagogischem Handeln (vgl. Stamm / Edelmann 2013: 817). Ferner haben Videoaufnahmen sowie Audioaufnahmen den Vorteil, dass man das Abspielen der aufgenommenen Daten bzw. die Beobachtungen im Rahmen der Datenanalyse zu beliebig vielen Zeitpunkten wiederholen kann und sie ermöglichen somit eine detaillierte und tiefgehende Analyse von Lernprozessen (vgl. Schramm / Schwab 2016: 149).

Bei der Datenerhebung von Videoaufnahmen müssen vielfältige Aspekte berücksichtigt werden und es müssen bereits vor dem Einsatz dieses Verfahrens theoriebasierte sowie an den zu beantwortenden Forschungsfragen orientierte Entscheidungen getroffen werden. Tuma et al. (2013) beschreiben Kriterien im Zusammenhang mit der Erhebung von Videodaten anhand derer sich das erhobene Material differenzieren lässt. Zunächst definieren Tuma et al. (2013) die Aspekte der „Natürlichkeit“ bzw. der „Künstlichkeit“ von Videoaufnahmen, welche sie der „Dimension Forschungssituation“ (vgl. Tuma et al. 2013: 38) zuordnen, wobei hier von Tuma et al. (2013) auch darauf hingewiesen wird, dass Videoaufnahmen nie völlig natürlich seien, da sie in der Natur nicht vorkommen würden. Somit beziehen sich die Begriffe der Natürlichkeit und der Künstlichkeit auf die aufnehmende Person sowie auf das Setting der Videoaufnahmen. Je nachdem, wer die Aufnahme tätigt und welche Situation gefilmt wird, können die Videodaten entweder als „natürlich“ oder „künstlich“ deklariert werden. Die Natürlichkeit dürfe laut Tuma et al. (2013) nicht mit naivem Realismus verwechselt werden, sondern dieser Begriff beschreibt, ob die Situationen und die Videodaten zu Forschungszwecken arrangiert wurden und auch wie fern die aufnehmende Person der Forschung stehe (vgl. ebd.: 36). Im Gegensatz dazu bedeutet „künstlich“, dass die gefilmte Situation beziehungsweise das Setting für die Aufnahme arrangiert wurde und unter der Kontrolle der filmenden Person steht. Des Weiteren nennen Tuma et al. (ebd.) die Kamerahandlung und die Nachbearbeitung, im Sinne der Inklusion und Exklusion von Datenmaterial, als weitere Dimensionen zur Differenzierung und Beschreibung der Videodaten. Diese Aspekte haben Auswirkungen auf die Analyse der Daten, da „[...] die Art und Weise der Aufzeichnung selbst entscheidend

für die spätere Auswertung ist.“ (vgl. Tuma et al. 2013: 38). Aufgrund dessen, dass es sich bei der Datenerhebung im Rahmen dieser Dissertation um eine authentische Handlung des wissenschaftlichen Schreibens und der Korrektur wissenschaftlicher Texte im universitären Kontext handelt und die beobachtete Situation auch ohne Inszenierung oder Einflussnahme der Forschungsleiterin stattgefunden hat, wird die untersuchte Situation als alltagsbezogen klassifiziert; darüber hinaus können die hier erhobenen Daten als „natürliche“ Videodaten definiert werden. Für die Videographie wurden die Forschungspartner*innen gebeten, das Feedbackgespräch an einem ruhigen Ort wie gewöhnlich nach Absprache mit den Feedbackgebenden durchzuführen, sodass die Umgebung nicht zu laut für die Aufnahme war.

Vor der Datenerhebung wurde mit den teilnehmenden Personen besprochen, dass die videographische Aufnahme zwischen 60 und 90 Minuten lang erfolgen wird und dass für die anschließende Phase des VLE die Sitzungen kurz angehalten werden müssen, wenn sie länger als 90 Minuten liefen, sodass die retrospektive Verbalisierung der Gedanken im Rahmen des VLE direkt im Anschluss erfolgen konnte. Je nach Wunsch und Bedürfnis der Teilnehmenden konnte das Feedbackgespräch nach dem VLE fortgesetzt werden, dies wurde jedoch nicht weiter aufgenommen. Die Dauer der Videographien, die während der jeweiligen beobachteten Feedbacksitzungen erhoben wurden, wird in der folgenden Tabelle dargestellt:

Forschungspartner*in	FP1	FP2	FP3	FP4	FP5	FP6	FP7
Dauer der Feedbackphase	1:33:43*	1:59:37*	54:02	1:23:51	1:04:55	1:13:34	1:00:20

Tab. 7: Korpusgröße der Videographie

Die videographische Datenerhebung erfolgte nach den drei Phasen, die von Dinkelaker und Herrle (2009) beschrieben werden. In der ersten Phase – Vorbereitung – wird überlegt, inwieweit man sich den Fragestellungen mithilfe der Videographie annähern kann und das Feld, in dem die Aufnahme stattfinden soll, wird überprüft. Besonders wichtig ist es in dieser Phase, den Teilnehmenden über das Forschungsvorhaben, die -ziele und die Vorgehensweise zu informieren und die Einwilligung für die Teilnahme einzuholen (s. Anhang A). Außerdem sollte auch die Technik für die Aufnahme vorbereitet werden: Anzahl und Position der Kamera(s), Kameraperspektive, Einstellungsgröße usw. müssen festgelegt und überprüft werden (vgl.

* Wegen der Raumänderung beträgt die Dauer über 90 Minuten, aber die reinen Feedbackgespräche sind kürzer als 90 Minuten.

Bohnsack 2009: 118). In der vorliegenden Arbeit war für die Einstellungsgröße eine Halbnahe- bis Naheinstellung vorgesehen, da mit dieser Einstellung das Gesicht sowie andere Komponenten, wie Hintergrund und Bekleidung zu sehen und dadurch auch die Mimik und die Gestik gleichzeitig gut zu beobachten sind.

Es wurde eine Kameraposition (s. Abb. 18) gewählt, die eine natürliche und gewohnte Feedbacksitzung ermöglichte und mit welcher gleichzeitig die Forschungspartner*innen gut beobachtet und aufgenommen werden konnten. Die Positionierung von Schreibenden und Feedbackgebenden konnte aber nach vorheriger Vereinbarung mit den beiden Teilnehmenden gegebenenfalls durch die Forschungsleiterin getauscht werden und je nach Raum, den die Forschungspartner*innen für die Sitzung gewählt hatten, konnte die Kameraposition leicht variiert werden.

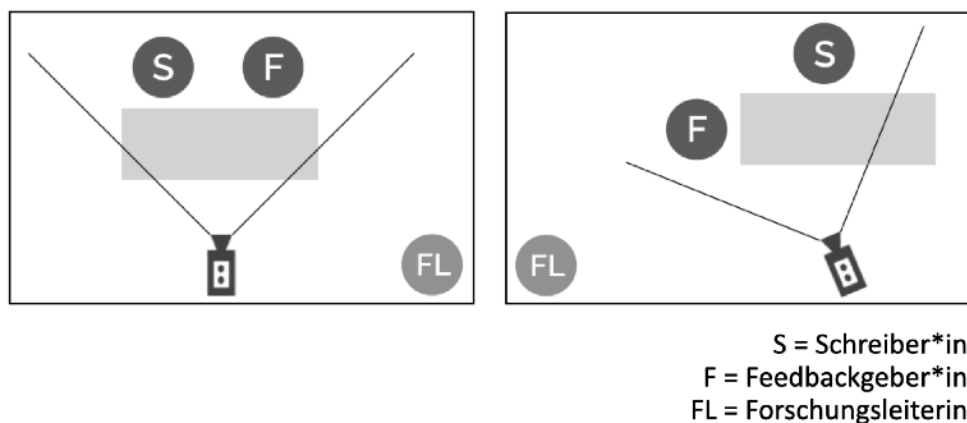


Abb. 18: Kameraposition in der Korrekturphase

Anschließend erfolgte in der zweiten Phase die Durchführung der Datenerhebung anhand der Überlegungen, die in der ersten Phase gemacht wurden. Dinkelaker und Herrle (2009) empfehlen zwei Kameras für die Datenerhebung zu benutzen, da sie die Situation und den Gegenstand aus unterschiedlichen Perspektiven aufnehmen können. Da jedoch die Treffen für die Korrekturphase zwischen den Schreibenden und den Feedbackgebenden zu zweit stattfand und wenig Bewegung zu erwarten war, wurde bei der Datenerhebung mit einem Camcorder von einer festen Position mithilfe eines Stativs aufgenommen, sodass die Qualität der Aufnahme erhöht und gleichzeitig die Interaktion der Teilnehmenden gut aufgezeichnet werden konnte. Für die Aufnahmen wurde ein Camcorder von CANON (Camcorder Legria HF R86) benutzt und der Ton wurde auch mit dem verwendeten Camcorder aufgenommen.



Abb. 19: Videographie

Für die letzte Phase der Videographie empfehlen Dinkelaker und Herrle (2009), dass für die Nachbereitung der Videodaten Erhebungsprotokolle zu den Videoaufnahmen erstellt werden sollten. Ergänzend zu den Aufnahmen durch die Kamera wurden die Korrektursitzungen von der Forschungsleiterin begleitet und während der videographischen Datenerhebungen wurden zusammenfassende Erhebungsprotokolle von der Forschungsleiterin geschrieben.

3.4.2.2 Videobasiertes Lautes Erinnern

Das Datenerhebungsverfahren *Lautes Erinnern* gehört zu den introspektiven Forschungsmethoden und ermöglicht nicht nur eine introspektive, sondern auch eine retrospektive Annäherung an die Gedanken und die Emotionen, die während einer vorangegangenen Situation oder Handlung auftraten. Anstatt der Begriffe *retrospektive Lautdenkprotokolle* und *Nachträgliches Lautes Denken* wird hier der Begriff *Lautes Erinnern* benutzt, da die beiden erstgenannten Begriffen die Verbalisierung aktueller Gedanken zu einer vergangenen Handlung bedeuten können (vgl. Knorr / Schramm 2012: 185f). *Lautes Erinnern* hingegen bezeichnet „[...] die aus dem Langzeitgedächtnis erfolgende nachträgliche, ungefilterte Verbalisierung einer Person von Gedanken während einer (mentalen, interaktionalen oder aktionalen) Handlung“ (ebd.: 185). Während die Verbalisierungen bei der Methode des Lauten Denkens simultan im Verlauf einer Handlung erfolgen, erfolgt die Verbalisierung beim Lauten Erinnern erst im An-

schluss an die zu untersuchende Tätigkeit und die Erinnerungen werden dabei aus dem Langzeitgedächtnis abgerufen (vgl. Heine / Schramm 2016: 174). Daher wurde das Laute Erinnern für die vorliegende Forschung gewählt, sodass sich die Teilnehmenden zuerst während der Korrekturphase wie üblicherweise ohne Störung gut konzentrieren und danach auf ihre Gedanken besser eingehen konnten.

Mithilfe der Videoaufnahmen kann die Reaktivierung der Gedanken, die während der Handlung auftraten, unterstützt werden. Wegen des Videoimpulses wird das Verfahren als „Videobasiertes Lautes Erinnern (VLE)“ im Gegensatz zu nicht-medienunterstütztem Lauten Erinnern bezeichnet. Aufgrund der Gefahr der abnehmenden Erinnerungsfähigkeit der Proband*innen sollte das VLE möglichst zeitnah nach der untersuchten Handlung durchgeführt werden (vgl. ebd.: 176). Feick (2012: 202) betont auch, dass das VLE für jene Situationen geeignet ist, in denen – wie zum Beispiel bei der Unterrichtskommunikation – die Gedankeninhalte nicht parallel zum Geschehen verbalisiert werden können.

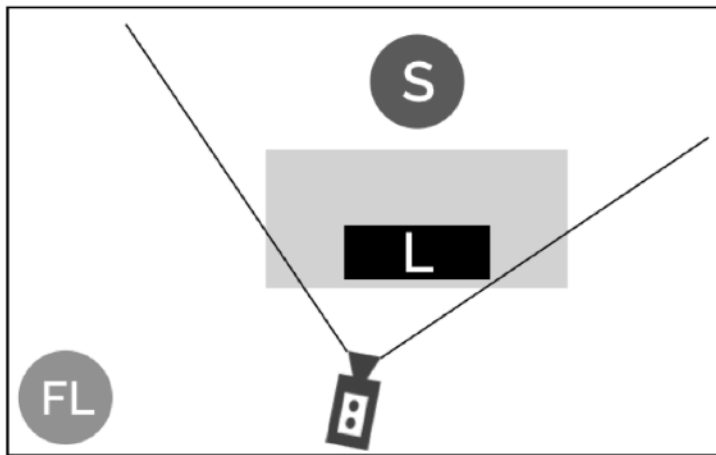
Als Forschungspartner*innen für das VLE wurden ausschließlich die koreanischen Forschungspartner*innen gewählt, da sich die Forschungsfragen dieser Arbeit auf den Schreibprozess und die Schreibenden sowie auf ihre Wahrnehmung des korrektiven Feedbacks, nicht aber auf die Wahrnehmung der Feedbackgeber*innen richten. Um die Verbalisierung der Gedanken zu entlasten und zu unterstützen wurde den Teilnehmer*innen die Verbalisierungssprache freigestellt und somit wurde das VLE in der Erstsprache der Teilnehmenden, nämlich Koreanisch, durchgeführt. Während der Datenerhebung durch das VLE sollten die Teilnehmenden mithilfe der Videographie-Daten der Korrekturphase ihr Langzeitgedächtnis aktivieren und dabei ihre Gedanken verbalisieren. Im Verlauf der Betrachtung der Videographie der Korrekturphase durften sie an jenen Stellen die Wiedergabe stoppen, an welchen sie sich für die Verbalisierung Zeit nehmen oder ihre Gedanken im Detail beschreiben wollten, dies führt vermehrt zu selbstinitiierten Verbalisierungen während des Lauten Erinnerns (vgl. Knorr / Schramm 2012: 194). In einigen Fällen wurden durch die Forschungsleiterin noch die Stellen ausgewählt und gezeigt, die für die Beantwortung der Forschungsfragen relevant waren, und jene Ausschnitte in den Videodaten, in welchen keine besonderen Handlungen vorkamen, wurden manchmal im Sinne der zeitlichen Effizienz übersprungen (vgl. Heine / Schramm 2016: 177). Für das erfolgreiche VLE empfehlen Knorr und Schramm (2012:194) ein Training der Teilnehmenden vor der Datenerhebung, sodass sie sich an die Forschungsmethode und das Verfahren gewöhnen können. Nach dieser Empfehlung erfolgte vor dem VLE

ein Training der Teilnehmenden. Für das Training wurde keine zusätzliche Aufgabe gewählt, sondern die Forschungspartner*innen konnten mithilfe der Forschungsleiterin üben, ihre vergangenen Gedanken anhand der Videoaufnahmen zu verbalisieren, dafür wurden jeweils die ersten drei Minuten der erhobenen Videographie-Daten verwendet. Den Forschungspartner*innen wurde erläutert, dass sie sich an ihre Gedanken während des Feedbackgesprächs erinnern und diese Gedanken frei verbalisieren sollten, dabei würden die Videoaufnahmen sie unterstützen. Sie wurden auch gebeten, nicht nur auf ihre Handlungen während der Interaktion, sondern auch auf die Gründe ihrer Handlungen, Reaktionen und ggf. auch auf ihre Entscheidungen zu fokussieren. Vor den koreanischen Forschungspartner*innen wurde der Laptop aufgestellt, sodass sie jederzeit selbst das Video anhalten und überspringen konnten. Zu den Verbalisierungen im Rahmen des Trainings erhielten sie Feedback von der Forschungsleiterin, das meist positiv war, da alle sieben Forschungspartner*innen innerhalb der vorgegebenen drei Minuten ihre Gedanken während der Interaktion im Feedbackgespräch gut verbalisieren konnten. Nachdem sie sich an das VLE gewöhnt hatten, wurde anhand der restlichen Videographie das geplante VLE durchgeführt und dieser Vorgang wurde wieder audiovisuell mit demselben Camcorder aufgenommen, der für die Videoaufnahme der Korrekturphase benutzt wurde. Trotz des Trainings der Erhebungsmethode zeigten sich bei den Forschungspartner*innen Unterschiede in Bezug auf die Quantität der Verbalisierung: einige Teilnehmer*innen verbalisierten ausführlich zu allen Feedbacks ihre Gedanken, während einige nur zu bedeutsamen Feedbacks ihre Gedanken verbalisierten, woraus sich auch die unterschiedliche Länge der Aufnahmen des VLE ergab (s. Tab. 8).

Forschungspartner*in	FP1_1	FP2_1	FP3_1	FP4_1	FP5_1	FP6_1	FP7_1
Dauer der Verbalisierung	32:26	23:31	7:47	50:50	9:57	6:09	20:46

Tab. 8: Korpusgröße des VLE

Da wie zuvor erwähnt die Verbalisierungen während des VLE unterschiedlich lang waren und demnach auch in ihrer Detailliertheit voneinander abwichen, wurde nach Bedarf nach dem VLE ein kurzes retrospektives Interview mit präzisen Fragen durchgeführt, für den Fall, dass mit den zuvor erwähnten Datenerhebungen die Forschungsfragen nicht genügend beantwortet werden konnten.



S = Schreiber*in
 L = Laptop
 FL = Forschungsleiterin

Abb. 20: Kameraposition: VLE

Das VLE wurde mit derselben Einstellungsgröße wie die Videographien des korrektiven Feedbacks – zwischen Halbnahe- und Naheinstellung – von einer festen Position mit dem Stativ aufgenommen. Der Aufnahmewinkel und die Position der Forschungsleiterin wurden je nach Position von Forschungspartner*in und Laptop sowie Räumlichkeit angepasst.



Abb. 21: Videobasiertes Lautes Erinnern

Um das Abspielen der zuvor aufgenommenen Videographien auf dem Laptop zu ermöglichen, wurde die Speicherkarte, die für die Datenerhebung der Videographie benutzt und auf der die Videographie-Daten gespeichert wurden, direkt nach der Videoaufnahme vom Camcorder entfernt, an den bereitgestellten Laptop angeschlossen und die Videographie-Daten wurden auf den Laptop übertragen. Danach wurde die Speicherkarte wieder in den Camcorder eingesetzt und das VLE wurde aufgenommen. Die Datenerhebung anhand des VLE wurde im selben Raum durchgeführt, in dem zuvor das Feedbackgespräch stattgefunden hatte. Um den Teil-

nehmer*innen das ungestörte VLE zu ermöglichen, vor allem auch um das Verbalisieren von Kritik, Zweifeln oder Bedenken in Bezug auf das Feedbackgespräch zu ermöglichen, wurden die Feedbackgeber*innen gebeten, den Raum während der Datenerhebung zu verlassen.

3.5 Aufbereitung und Auswertung der Daten

Die aufgenommenen Videographien und die VLE-Daten wurden anhand des Gesprächsinventars, das in Anlehnung an das Gesprächsinventar nach Deppermann (2008) für die vorliegende Arbeit passend modifiziert wurde, zusammen in eine einzige Tabelle integriert, sodass das Material ökonomisch und übersichtlich dargestellt werden und für die Fragestellungen schnell gefunden werden konnte (vgl. ebd.: 31). Für die effektive Aufbereitung und Auswertung der Daten wurden die erstellten Gesprächsinventare anhand deduktiv-induktiv entwickelter Kategorien kodiert. Anhand dieses Verfahrens wurden relevante Textpassagen für die jeweiligen Kategorien und für die Beantwortung der Forschungsfragen ausgewählt bzw. das Sampling der Daten durchgeführt, die eine angemessene Zusammenstellung der Daten abbilden und besondere Phänomene repräsentieren und erläutern. Diese Schritte werden in den folgenden Unterkapiteln ausführlich dargestellt. Jedoch werden diese Schritte für die bessere Übersicht nicht nach der chronologischen Reihenfolge beschrieben, sondern die Aufbereitung der Daten wird zuerst dargestellt und im Anschluss wird die Auswertung der Daten beleuchtet.

3.5.1 Gesprächsinventar

Nach Deppermann (2008) erfolgt die Datenaufbereitung in vier Schritten, so dass die erhobenen Daten in einem ökonomischen Überblick dargestellt und die relevanten Stellen für die Fragestellungen schnell gefunden werden können. Diese vier Schritte sind: Erstellen von Gesprächsinventaren, Näherbestimmung des Untersuchungszieles, Selektion der zu analysierenden Passagen und deren Transkription. Der erste Schritt – die Erstellung eines Gesprächsinventars – ist für die weiteren Schritte wesentlich, da sie darauf basieren. Ein Gesprächsinventar wird nach dem Gesprächsablauf mit den Zeitangaben erstellt und stellt die Inhalte bzw. Handlungen im Gespräch mit der Angabe der Sprecher dar. Ein Gesprächsinventar hat viele Funktionen, eine der wesentlichsten ist, dass eine Übersicht über das Gesamtgespräch ermöglicht wird (vgl. Deppermann 2008: 32).

In der Phase *Erstellung des Gesprächsinventars* werden die Daten, die durch zwei unterschiedliche Hauptforschungsmethoden erhoben wurden, in eine Tabelle integriert, sodass sowohl die interaktiven Datensätze bzw. Videographien als auch die retrospektiven Datensätze – VLE und Leitfadeninterview – miteinander in Beziehung gesetzt werden können (vgl. Feick 2012: 210). Jedoch ist in den Angaben zu unterscheiden, welche Inhalte und Handlungen durch welches Datenerhebungsverfahren erhoben wurden (s. Abb. 22). Dadurch ist es möglich die retrospektiven Gedanken der koreanischen Studierenden zu betrachten und im Detail zu beschreiben, wie und was sie zu welchem Zeitpunkt des Feedbackgesprächs gedacht oder gefühlt hatten.

ZEIT	SPRECHER	INHALT - HANDLUNG		MEMO
		ich kann nicht genau erklären (6:50) - Klingt eher persönlich.. (7:05)		
09:44-12:37	F	Der Ausdruck „logischer Instinkt“ ist falsch und der Instinkt kann nicht logisch sein. + versucht ihn zu korrigieren.	Schreiber: Ich habe gewusst, dass sie diesen Begriff komisch finden würde. Instinkt kann normalerweise nicht logisch sein. Da hat sie recht. Aber da der Begriff von Nietzsche gesagt wurde, habe ich ihr erklärt und werde so lassen.	
	S	Es sei ein philosophischer Begriff von Nietzsche.		
	F	Sie akzeptiert seine Erklärung und überspringt die Stelle.		
12:37-13:40	F	Warum hast du das Wort „Person“ ausgewählt? Meinst du damit „Menschen“?	„Instinkt der Person“ habe ich geschrieben. Aber während ich ihr die Bedeutung des Wortes erklärt habe, konnte ich meine Gedanken deutlicher ausdrücken und den Ausdruck auch verbessern. Sie hat gesagt, dass „Instinkt der Persönlichkeit“ besser klingt und dass Person zu allgemein klingt. Daher habe ich so korrigiert, wie sie gesagt hat.	
	S	„Person“ bedeutet Persönlichkeit.		
	F	Dann schreib doch so. Es klingt viel besser. Person klingt zu allgemein.		
13:51-00:00		Schreiber (14)		

Abb. 22: Übersetzung des Gesprächsinventars als Beispiel

Die Bezeichnungen der einzelnen Spalten des Gesprächsinventars in Abb. 22 wurden aus dem Gesprächsinventar nach Deppermann (2008: 34) übernommen und dem Forschungsgegenstand und den Daten dieser Arbeit angepasst. Unter *Inhalt – Handlung* wurden die „wesentliche[n] Gesprächsthemen und -phasen“ „einfach und stichwortartig“ zusammengefasst und angegeben, während unter *Memo* Anmerkungen und Auffälligkeiten, non- und paraverbale Phänomene sowie Verhaltensweisen eingetragen wurden (vgl. ebd.: 35). In der Spalte *Memo* wurden ferner jene Aussagen und Informationen, die für die Beantwortung der Forschungsfragen relevant schienen, gekennzeichnet. Da die Daten in zwei Sprachen erhoben wurden, wurden in den Inventaren an einigen Stellen ebenso zwei Sprachen – Deutsch und Koreanisch

– benutzt, jedoch wurde für eine bessere Übersicht und für eine schnellere Bearbeitung, für die meisten Stellen nur eine Sprache und zwar auf Koreanisch gewählt. Da die Inventarisierung keine Kurztranskription ist, wurden die Inhalte und Handlungen nicht transkribiert, sondern als ausführliche Zusammenfassung dargestellt, sodass sie ohne Auslassung beschrieben werden konnten. Für die im nächsten Schritt geplante Interaktionsanalyse wurden hier, wie bereits erwähnt, nicht nur die Gespräche, sondern auch die Interaktionen zwischen den Forschungspartner*innen sowie die non-verbale Handlungen beschrieben. Der Anzahl der Forschungspartner*innen entsprechend wurden insgesamt sieben Gesprächsinventare erstellt.

3.5.2 Transkription

Anhand der Inventarisierung, die die übersichtliche Darstellung der Inhalte und Handlungen ermöglicht, wurden die Fragestellungen und die Ziele der Untersuchung an das erhobene Material herangetragen und die Daten erneut unter diesem Aspekt gesichtet, um in Hinblick auf die Forschungsfragen jene Passagen für die Transkription auszuwählen, die von besonderer Relevanz sind. Als Kriterien für die Selektion bzw. Auswahl der Gesprächspassagen schlägt Deppermann (2008: 36f) vor, dass die Passagen „in direktem Bezug zu den primären Untersuchungsfragen stehen“ und thematisch, handlungslogisch abgeschlossen sein müssen und dass auch überlegt werden sollte, „warum welcher Ausschnitt weniger relevant erscheint“. Die Auswahl der Abschnitte kann zyklisch und nach mehrmaliger Betrachtung der Gesprächsinventare geschehen. Nach der Auswahl werden die ausgewählten Passagen transkribiert.

Die Transkription ermöglicht „[...] einen medialen Übergang von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit“ (ebd.: 39). Da es sich hier um videobasierte Daten handelt, müssen neben der Mündlichkeit auch nonverbale sowie aktionale Handlungen berücksichtigt werden und die Überführung dieser nonverbalen und aktionalen Handlungen in eine schriftliche Form bei der Transkription bedacht werden. D.h., dass die Videographie eine Vielzahl an Ausdrucksmöglichkeiten hat (vgl. Moritz 2011). In diesem Zusammenhang ist es wesentlich, wie detailliert man die audiovisuellen Daten darbieten möchte. Je nach Forschungsinteresse und Genauigkeitsgrad können sie als Minimal-, Basis- oder Feintranskript erstellt werden (vgl. Selting / Auer / Barth-Weingarten / Bergmann / Bergmann / Birkner / Couper-Kuhlen / Deppermann / Gilles / Günthner / Hartung / Kern / Mertzluft / Meyer / Morek / Oberzaucher / Peters / Quasthoff / Schütte / Stukenbrock / Uhlmann 2009). Da die Transkription nach der Auswahl

der für die Beantwortung der Forschungsfragen relevanten Passagen durchgeführt wird, soll das erstellte Transkript so detailliert wie möglich die verbalen sowie nonverbalen Handlungen enthalten. Daher wurden die Daten im Verhältnis von 1:30 als Feintranskript transkribiert. In Anlehnung an Feick (2012, 2016) wurden nicht nur die Videographie-Daten, sondern auch die VLE-Daten der koreanischen Studierenden transkribiert und mithilfe des Programms EXMARaLDA Partitur Editor in einem Transkript und somit in einer Datei dargestellt. Da die VLE-Daten auf Koreanisch, also der Erstsprache der Teilnehmenden vorlagen, sollte die Transkription auch in derselben Sprache erfolgen. Anschließend wurden die Transkripte auf Deutsch übersetzt und die deutsche Übersetzung wurde in einer weiteren Spur unter der koreanischen Transkription präsentiert. Die Verbaldaten ebenso wie die nonverbalen Daten wurden nach den Transkriptionskonventionen der *Halbinterpretativen Arbeitstranskription* (HIAT) transkribiert. Die Entscheidung für die Transkriptionskonvention HIAT lässt sich zum einen damit begründen, dass HIAT besonders für die Transkription von Gesprächen bzw. Interaktionen entwickelt wurde, aber auch, da HIAT insbesondere für die Arbeit mit dem Transkriptionseditor EXMARaLDA geeignet ist, der es wiederum erlaubt in den unterschiedlichen Transkriptionsspuren mehrere Sprachen ebenso wie die Transkription nonverbaler Daten zu berücksichtigen. HIAT ist demnach für die Transkription mehrsprachiger Daten geeignet und ermöglicht durch die Partiturnotation eine gute lesbare Verschriftlichung von Interaktionsdaten (vgl. Feick 2012: 210). Nachfolgend wird beispielhaft ein Auszug aus einem der Transkripte angeführt:

[1]	1 [03:28.0]	FP7_1 [v] Mhm.	FP7_2 [v] "Temple Grandin?" ((1,7s)) Da weiß ist nicht genau, was dieses "Temple
[2]	2 [00:00.0] 3 [00:00.0] 4 [00:00.0]	FP7_1 [v] Die Autorin.	FP7_1 [nv] Grandin"— Ah okay. Vielleicht könnte man da noch ••• "von" FP7_2 [nv] ((nickt))
[3]	5 [03:42.7*] 6 [03:44.3]	FP7_1 [v] Ja.	FP7_1 [nv] ((schreibt)) FP7_2 [v] davor setzen, dass man sozusagen— Jetzt ist hier ja auch— FP7_2 [nv] ((schreibt))
[4]	VLE	FP7_1 [VLE] "Temple Grandin"이라고 괄호쳐져있고 "von" 쓰라고 했는데 그것도 쓰면 좀 더 명확할 거 같아서, 이게 틀렸다고 생각하진 않는데, 하면 더 좋겠다는 생각이 들었어요.	FP7_1 [VLE-Dt] Hier habe ich zuvor in Klammern "Temple Grandin" geschrieben. Mir wurde gesagt, dass ich hier "von" benutzen soll. Ich werde so schreiben, da ich damit den Satz deutlicher machen kann. Aber ich denke nicht, dass ich hier falsch geschrieben habe. Ich fand den Vorschlag einfach nur besser.

Abb. 23: Transkriptionsbeispiel

Da die Schreibenden während des VLE für die Verbalisierung selbst das gezeigte Video angehalten haben, erfolgte jede Verbalisierung der Gedanken zu unterschiedlichen Zeitpunkten. Für ein besseres Verständnis der Äußerungen der Schreibenden und der betroffenen Sequenzen des Feedbackgesprächs wurden zuerst die entsprechende Sequenz transkribiert und im Anschluss wurde die Verbalisierung der Schreibenden transkribiert. In den Transkripten wurden folgende Spurtypen verwendet:

Spurtypen	Erklärung
FPn_n [v]	Spur für verbale Handlungen für jede/n Forschungspartner*in
FPn_n [nv]	Spur für non-verbale und aktionale Handlungen für jede/n Forschungspartner*in
FPn_1 [VLE]	Spur des VLE für koreanische Studierende in Originalsprache/n

FPn_1 [VLE-Dt]	Spur des VLE für koreanische Studierende, auf Deutsch übersetzt
----------------	---

Tab. 9: Transkriptionsspuren

Die Spur für non-verbale Handlungen und die aktionale Spur wurden zusammengelegt und als eine Spur – FPn_n [nv] – dargestellt, da der Schwerpunkt der Datenauswertung eher auf die verbale Spur und die Spur des VLE gelegt wurde. Da bei der Verbalisierung Code-Switching von L1 und L2 – Koreanisch und Deutsch – auftritt (s. Abb. 23), wurde die Verbalisierung in der Originalsprache bzw. in den Originalsprachen unter der Spur „[VLE]“ dargestellt und die Äußerungen in der L1 Koreanisch wurden auf Deutsch übersetzt.

Die Forschungspartner*innen wurden anonymisiert und ihre Gesichter wurden unkenntlich gemacht. Statt der Namen der Forschungspartner*innen wurden sie mit der Abkürzung FP mit Nummern – z.B. FP1_1, FP1_2, FP2_1 – dargestellt. (s. Tab. 5 im Kap. 3.4.1) Die koreanischen Studierenden werden jeweils mit der Endnummer 1, die Feedbackgebenden mit der Endnummer 2 bezeichnet. Bei der Transkription wurden folgende Transkriptionszeichen nach HIAT verwendet:

Zeichen	Bezeichnung	Gekennzeichnete Phänomene
.	Punkt	Äußerungen mit deklarativem Modus
?	Fragezeichen	Äußerungen mit interrogativem Modus
!	Ausrufezeichen	Äußerungen mit exklamativem, adhortativem, optativem, Aufforderungs- oder Heische Modus
_	Gedankenstrich	Nicht abschließender Teil einer gemeinsam konstruierten Äußerung, Vorsprechen
`	Gravis	Ton fallend
´	Akut	Ton steigend
^	Zirkumflex	Ton steigend-fallend
˘	Caron	Ton fallend-steigend
-	Makron	Ton gleichbleibend
•	Einfacher Pausenpunkt	Kurzes Stocken im Redefluss
••	Doppelter Pausenpunkt	Geschätzte Pause bis zu einer halben Sekunde
•••	Dreifacher Pausenpunkt	Geschätzte Pause bis zu einer dreiviertel Sekunde
((_s))	Numerische Pausenangabe	Gemessene Pause oder geschätzte Pause ab einer Sekunde

()	Runde Klammer	Schwer verständliche Passage
(())	Doppelte runde Klammer	Unverständliche Passage, Nicht-phonologisches Phänomen

Tab. 10: Transkriptionszeichen (vgl. Rehbein / Schmidt / Meyer / Watzke / Herkenrath 2004: 76-78)

3.5.3 Auswertung der Daten: Interaktionsanalyse

Nach der Aufbereitung der Daten in Form der Gesprächsinventare war für die Auswertung eine Interaktionsanalyse angedacht, da anhand der Interaktionsanalyse die sprachlichen Handlungen aus emischer Perspektive ins Detail gehend beschrieben und interpretiert werden können (vgl. Schramm / Schwab 2016: 282). Als eine diskursanalytische Auswertungsmethode ermöglicht die Interaktionsanalyse die Untersuchung der sprachlichen sowie nichtsprachlichen Interaktionen zwischen mindestens zwei Gesprächspartnern (vgl. Henrici 1995: 25, zit. n. Schramm / Schwab 2016: 280). Da sich in der vorliegenden Arbeit die Forschungsfragen auf die Wahrnehmung der Forschungspartner*innen beziehen und diese mit der Innenperspektive eng verbunden ist, wurde anstatt der Konversationsanalyse die Interaktionsanalyse, die sich mehr auf die Innenperspektive bzw. die mentale Dimension konzentriert (vgl. ebd), für die Auswertung der Daten gewählt. Die Interaktionsanalyse wird häufig anhand erhobener Videodaten durchgeführt und wird demnach auch als Video-Interaktionsanalyse (VIA) bezeichnet. Die VIA bezieht „[...] ethnographisches Kontextwissen ein, bei der Fokussierung des Interaktionsgeschehens nimmt sie sicht- und hörbare Handlungen in den Blick und richtet ihr Augenmerk auf das, was sich situativ, also tatsächlich, ereignet“ (Knoblauch / Tuma / Schnettler 2010: 29, zit. n. Welling 2014: 458). Weiterhin hat sie den Vorteil, dass „natürliche Situationen“, die von den Forschenden so wenig wie möglich verändert wurden, analysiert werden können und die Analyse nach zeitlichen Sequenzen erfolgt, damit die Situationen nacheinander betrachtet werden (vgl. Knoblauch 2004: 130f).

Aufgrund dessen, dass diskursanalytische Auswertungsmethoden keinen festen Verlaufsplan haben, hängt die Vorgehensweise von den Daten ab (vgl. Schramm / Schwab 2016: 285). Die diskursanalytischen Arbeitsschritte – Datenerhebung, -aufbereitung, -analyse und Theoriebildung – werden zyklisch durchlaufen und die einzelnen Schritte müssen nicht strikt voneinander getrennt werden. In der Datenaufbereitungsphase können die Gesprächsinventare und die Transkripte nicht gleichzeitig erstellt werden, da zwischen den beiden Aufberei-

tungsmethoden eine Zwischenphase, nämlich *Auswahl der Abschnitte bzw. Passagen* eingeschoben wird. In dieser Phase werden die auffälligen und relevanten Passagen, die im Zusammenhang mit den Forschungsfragen stehen, anhand der Gesprächsinventare ausgesucht und anschließend für die nähere Datenanalyse transkribiert. Daher sollen sich die beiden Arbeitsschritte, Datenaufbereitung und -analyse, gegenseitig unterstützen. Zusätzlich wird noch eine Übersetzung der Transkripte angefertigt. Für die effektive Datenauswertung und -analyse wurden die relevanten Textpassagen nicht nach der Erstellung der Gesprächsinventare sofort ausgewählt und transkribiert, sondern die erstellten Gesprächsinventare wurden als PDF-Dateien in die QDA-Software ATLAS.ti importiert und vor der Selektion bzw. Auswahl der Passagen anhand des Kategoriensystems (s. Tab. 11) auf der Makro-Ebene deduktiv sowie induktiv kodiert und analysiert. Nachdem auf der Makro-Ebene die gesamte Interaktion anhand der Gesprächsinventare grob betrachtet wurde, wurden die einzelnen Passagen der Videographie-Daten und VLE-Daten mithilfe der Codes näher betrachtet. Schließlich wurden die auffälligen und interessanten Passagen, die für die Beantwortung der Forschungsfragen relevant waren, für eine detaillierte Datenanalyse auf der Mikro-Ebene und für die Erstellung der Transkriptionen ausgewählt.

Die aufbereiteten Daten wurden den Kategorien des Kategoriensystems zugeordnet, das in Anlehnung an die Anliegenkategorien von Lammers (2017: 178, 255) und die erläuterten Theorien zum korrektiven Feedback und zum wissenschaftlichen Schreiben in der L2 Deutsch erstellt (s. Kap. 2) und den Forschungsfragen entsprechend modifiziert wurde. Aufgrund der wenig vorhandenen Literatur zu diesem Thema wurden die Kategorien sowohl deduktiv, als auch induktiv entwickelt, sodass die interessanten authentischen Handlungen untersucht werden konnten. In der nachfolgenden Tabelle sind die für diese Arbeit entwickelten Kategorien dargestellt.

Setting	Konstellation (Trotman 2010; Lammers 2017)	
	Ausstattung (Sickendiek et al. 1999)	
	Absprache des Anliegens bzw. der Schwerpunkte des korrektiven Feedbacks (Kap. 4.1.1)	
	Makroebene (Lammers 2017)	Inhalt
		Struktur

Fokus des Feedbacks	Mesoebene (Lammers 2017)	Wortschatz
		Formulierung
	Mikroebene (Lammers 2017)	Grammatik
		Rechtsschreibung
		Satzzeichen
	Wissenschaftliche Ebene (S. 116)	Form
		Fachsprache
		Formulierung
	Feedbackstrategien	Explizitheit (Long 1996)
implizit		
Hierarchie (Ko 2010; Grieshammer et al. 2016; Lammers 2017)		korrekatives Feedback mit Hierarchie
		hierarchiefreies Feedback
Valenz (Vierbuchen / Bartels 2019)		positiv
	negativ	
Non-verbale Handlung (Jung 2012; Nußbeck 2019)		
Interaktion im Feedbackgespräch	Initiierung des Feedbacks (Schwab 2009)	Fremdinitiierte Selbstkorrektur
		Selbstinitiierte Selbstkorrektur
		Selbstinitiierte Fremdkorrektur
	Emotionale Aspekte (Rogers 1973; Kim 2013; Lammers 2017; Vierbuchen / Bartels 2019)	Empathie
Danksagung		
Begrenztheit der Feedbackgebenden (Kap. 4.1.5)	Unangebrachte Auskunft	
	Fachfremdheit der Feedbackgebenden	
	Korrekatives Feedback zur Fachsprache und zu den Zitaten	
	Begrenztheit des korrektiven Feedbacks	
Reaktionen auf Feedback (Lee 2014, Kap. 4)	Annahme	Erwartung des korrektiven Feedbacks
		Entdecken der Probleme und neues Lernen
		Sprachliche Unsicherheit der Schreibenden
		Passive Annahme
	Ablehnung und Zurückstellung	Äußerungsabsicht der Schreibenden
		Fachsprache und Zitate
		Änderung von Gedanken der Schreibenden
		Evaluierung des Feedbacks und eigenes Textes

		Ordnung der Feedbacks
--	--	-----------------------

Tab. 11: Deduktiv-induktiv entwickelte Kategorienübersicht Video-Interaktionsanalyse

Die einzelnen Kategorien können auch als die Merkmale des korrektiven Feedbacks von Dritten betrachtet werden und diese werden in Kapitel 4.1 sowie 4.2 beispielhaft veranschaulicht.

In den Feedbackgesprächen wurde beobachtet, dass das korrektive Feedback von Dritten häufig satzweise dargeboten wird. Daher ist es schwer, jedes Feedback bezüglich des Fokuses trennscharf voneinander abzugrenzen und für einige Feedbacks war eine Doppelkodierung nötig (s. Kap. 4.1.2). Da für die Auswertung der Feedbacks auch der Kontext berücksichtigt werden muss, wurden die korrektiven Feedbacks von Dritten sequenzweise dargestellt sowie analysiert. Auch die Kategorien sind miteinander eng verbunden. Aufgrund dessen können einige Kategorien voneinander nicht strikt abgegrenzt werden und sollen in Bezug auf die anderen Kategorien analysiert werden.

4. Korrekatives Feedback im Überarbeitungsprozess wissenschaftlicher Arbeiten

In diesem Kapitel werden die Untersuchungsergebnisse vorgestellt. Um die Forschungsfragen effektiv zu beantworten, wird zuerst in Kapitel 4.1 die erste Forschungsfrage danach, wie sich korrekatives Feedback von Dritten charakterisieren lässt, beantwortet. Anhand der Videographie-Daten wird korrekatives Feedback von Dritten mit Lehrpersonen-, Peer-Feedback und Schreibberatung verglichen, die in Kapitel 2.1.2 erläutert wurden. Anschließend wird in Kapitel 4.2 der zweiten Forschungsfrage nachgegangen, die sich auf die Rolle des korrekativen Feedbacks in der Überarbeitung wissenschaftlicher Arbeiten richtet. Dabei wird der Schwerpunkt der Datenanalyse auf die Videographie- sowie VLE-Daten gelegt, sodass das korrektive Feedback von Dritten aus der Perspektive der Schreibenden untersucht werden kann.

4.1 Korrekatives Feedback von Dritten

In Kapitel 2.1.2 wurde das Feedback im Schreibprozess auf verschiedenen Ebenen thematisiert. Basierend darauf wurden die Hauptkategorien – Setting, Fokus, Strategien des Feedbacks, Erfahrung mit Feedback und Beziehung zwischen den Schreibenden und den Feedbackgebenden – entwickelt, die in Kapitel 3.5.3 dargestellt wurden. Mithilfe dieser Kategorien wird in diesem Kapitel korrekatives Feedback von Dritten analysiert. Basierend auf der Zusammenfassung der Ausgangspunkte und Settings sowie der Tatsache, dass alle koreanischen Forschungspartner*innen aufgrund ihres Studiums in Korea vor ihrem Studium in Deutschland Erfahrung mit wissenschaftlichem Schreiben in der L1 Koreanisch haben und freiwillig das Feedbackgespräch mit den Feedbackgebenden organisiert haben (s. Kap. 3.4.1), wird in diesem Kapitel das korrektive Feedback von Dritten näher beleuchtet. Ferner werden das einzelne Setting des Feedbacks im Gespräch und die verwendeten Feedbackstrategien dargestellt und die Feedbackgespräche werden in Hinsicht auf die Interaktion zwischen den Schreibenden und den Feedbackgebenden sowie die Begrenztheit der Feedbackgebenden bzw. des korrekativen Feedbacks von Dritten analysiert.

4.1.1 Setting des korrektiven Feedbacks

Es wurde in vielen Studien mehrfach betont, dass das Schreiben sowie das Feedback individuell unterschiedlich erfolgt (vgl. Lammers 2017; Vierbuchen / Bartels 2019; Dengscherz 2019, 2020). Aufgrund dessen ist es wesentlich, die individuellen Settings des Feedbacks möglichst detailliert anzugeben. In Kapitel 3.4.1 wurden die jeweiligen Ausgangspunkte und Settings des korrektiven Feedbacks von Dritten mit der Vorstellung der Forschungspartner*innen bereits beschrieben. Während dort das Setting *vor* den Feedbackgesprächen und der Datenerhebung dargestellt wurde, wird in diesem Unterkapitel anhand der drei Ebenen des Settings des Feedbackgesprächs nach Sickendiek et al. (1999) – Situierung der Einrichtung, Ort und Ausstattung der Einrichtung, methodisches Setting bzw. Gestaltung des Gesprächs – das Setting *in* den Feedbackgesprächen beleuchtet. Diese können auch als Konstellation des Feedbackgesprächs betrachtet werden und werden anhand der Videographie-Daten in diesem Unterkapitel analysiert.

Lammers (2017: 22) betont, dass das Spezifische an der Konstellation der Textfeedbackgespräche das Aufeinandertreffen von Diskurs und Text ist. Daher ist es sinnvoll, die Diskurse der Forschungspare und die Texte der Schreibenden gleichzeitig zu betrachten. Wie in Kapitel 2.1.2.1 nach Trotman (2010: 115) dargestellt wurde, kann die Konstellation des Feedbackgesprächs im Kontext eines Unterrichts in einer Klasse, in einer Gruppe oder in einer Eins-zu-eins-Konstellation stattfinden. Die in der vorliegenden Studie beobachteten Feedbackgespräche, an denen die Schreibenden und die Feedbackgebenden teilgenommen haben, erfolgten freiwillig und privat in einer Eins-zu-eins-Konstellation (s. Kap. 3.4.1) und ähneln in dieser Hinsicht der Schreibberatung, die in Kapitel 2.1.2.2.3 thematisiert wurde. Da die Schreibenden bzw. die koreanischen Studierenden das Feedbackgespräch freiwillig und eigenständig geplant und organisiert haben, wie z.B. die Auswahl der Feedbackgebenden und die Entscheidung des Orts der Feedbacksitzung, wird das korrektive Feedback von Dritten vom Lehrpersonen- und Peer-Feedback sowie von der Schreibberatung unterschieden, die an den Hochschulen institutionell stattfindet.

Bezüglich der Ausstattung kann das Setting des korrektiven Feedbacks von Dritten anhand der zwei Kategorien Form und Anzahl der Texte charakterisiert werden. In den Feedbackgesprächen wurden die wissenschaftlichen Texte der Schreibenden entweder in digitaler Form oder in Papierform zur Verfügung gestellt. In den jeweiligen Feedbackgesprächen vari-

ierte nicht nur die Form des vorbereiteten Textes, sondern auch die Anzahl der Texte bzw. der Kopien des Textes. Es wurden verschiedene Variationen beobachtet, wie die Forschungspartner*innen den wissenschaftlichen Text für das korrektive Feedback vorbereitet haben. Die Forschungspaare FP1 und FP7 hatten zwei Exemplare des Textes in Papierform und jede/r Forschungspartner*in hatte ein eigenes Exemplar vor sich. Die koreanischen Schreibenden FP1_1 und FP7_1 hatten ihre wissenschaftlichen Texte für sich und ihre Feedbackgebenden zweimal ausgedruckt und zum Feedbackgespräch mitgebracht. Während des korrektiven Feedbacks konzentrierten sie und ihre Feedbackgebenden sich auf ihr eigenes Exemplar und markierten darauf die Änderungsvorschläge und Notizen. Nach dem Feedbackgespräch nahmen die Schreibenden die beiden Exemplare an sich.



Abb. 24: Zwei Exemplare in Papierform (FP1)



Abb. 25: Zwei Exemplare in Papierform (FP7)

Bei den Forschungspaaren FP3, FP4, FP5 und FP6 lag ein Text zwischen den Schreibenden und den Feedbackgebenden, mit dem sich die beiden Forschungsteilnehmenden während des Feedbackgesprächs gemeinsam beschäftigen. Die Forschungspaare FP5 und FP6 hatten den Text in Papierform und auf dem ausgedruckten Exemplar wurden Änderungsvorschläge und Notizen von beiden Seiten bzw. von der/dem Schreiber*in und der/dem Feedbackgebenden geschrieben und nach dem Feedbackgespräch wurde der Text von den Schreibenden zurückgenommen.



Abb. 26: Ein Exemplar in Papierform (FP5)

Die Schreibenden FP3_1 und FP4_1 brachten ihren Laptop zum Feedbackgespräch mit und arbeiteten damit mit ihren Feedbackgebenden an ihrem wissenschaftlichen Text. Während die Forschungspaare FP5 und FP6 die Verbesserungen der Textstellen auf der ausgedruckten Kopie des Textes gemeinsam aufschrieben, wurde der wissenschaftliche Text bei den Forschungsparen FP3 und FP4 von den Schreibenden direkt am Laptop von den Schreibenden überarbeitet.

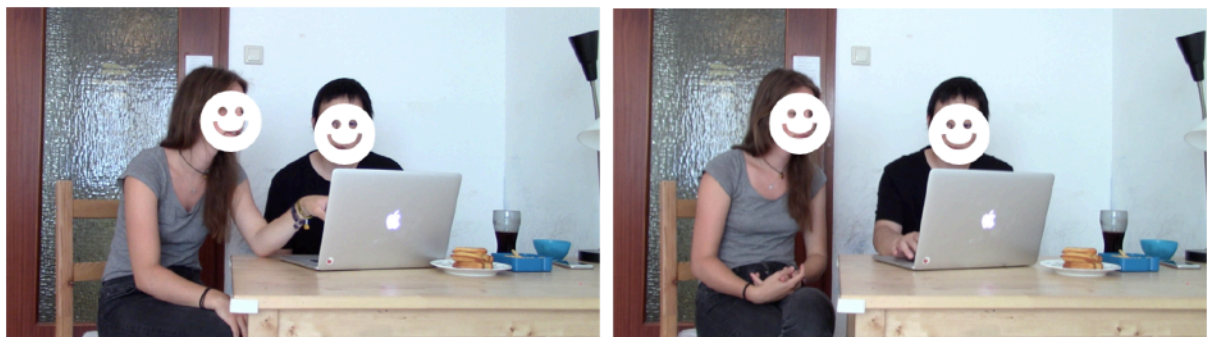


Abb. 27: Zeigen und Überarbeiten der relevanten Textstelle anhand des Textes in digitaler Form (FP3)

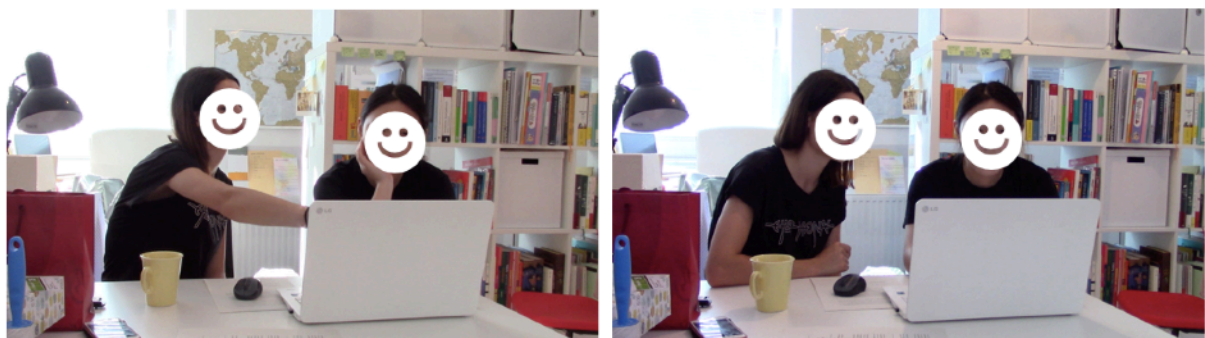


Abb. 28: Zeigen und Überarbeiten der relevanten Textstelle anhand des Textes in digitaler Form (FP4)

Beim Forschungspaar FP2 konnte eine Kombination der Merkmale beobachtet werden, da der Schreiber FP2_1 seiner Feedbackgeberin FP2_2 ein ausgedrucktes Exemplar gab und für sich den Text in digitaler Form auf seinem Tablet-PC zur Hand hatte. Die beiden Forschungspartner*innen lasen und markierten den Text, den sie jeweils vor sich hatten, und das Exemplar in Papierform nahm der Schreibende FP2_1 wieder mit.



Abb. 29: Exemplare in ausgedruckter und digitaler Form (FP2)

4.1.2 Fokus des korrektiven Feedbacks

Im folgenden Abschnitt werden die Anliegen der Schreibenden vorgestellt, mit denen sich die Forschungspartner*innen in den Feedbackgesprächen beschäftigt haben, da das individuelle Anliegen der Schreibenden auf das ganze Feedbackgespräch Einfluss nimmt (vgl. Lammers 2017; Grieshammer 2018). Anhand der Kategorien, die in Anlehnung an die Anliegenkategorien nach Lammers (2017: 255) entwickelt und in Kapitel 3.5.3 vorgestellt wurden, wird dargestellt, welches Anliegen bzw. mit welchem Fokus korrektives Feedback von Dritten dargeboten wurde.

Zuerst soll festgestellt werden, ob und wie die Schreibenden ihre Anliegen für das korrektive Feedback geäußert und mit ihren Feedbackgebenden mit dem Schwerpunkt des Feedbacks vereinbart haben, also worauf die Feedbackgebenden sich beim Geben des Feedbacks besonders konzentrieren sollten. Korrektives Feedback findet teils ohne Absprache der Anliegen und teils mit Absprache, die dann meist am Anfang des Feedbackgesprächs erfolgt, statt. Da nicht von allen Schreibenden im Feedbackgespräch Anliegen geäußert wurden, wird hier der Begriff *Fokus des korrektiven Feedbacks* statt Anliegen der Schreibenden verwendet.

Die Forschungspaare FP3, FP4 und FP7 haben ohne Absprache direkt mit dem korrek-
tiven Feedback angefangen. Beim Forschungspaar FP6 wurde am Anfang des Feedbackge-
sprächs weder über den Fokus des Feedbacks gesprochen noch wurden die Wünsche der
Schreibenden erwähnt, aber nachdem die Forschungspartner*innen die erste Seite des wissen-
schaftlichen Textes durchgegangen waren, sprachen sie doch noch über den Fokus des Feed-
backs.

[1]

	65 [20:48.9]	66 [20:50.9]
FP6_1 [v]		
FP6_2 [v]	Also ich soll mich jetzt mehr auf die Rechtschreibung? • • • Oder	
FP6_2 [nv]	((blättert um))	

[2]

		67 [20:58.6]	68 [21:00.0]
FP6_1 [v]		Mehr (inhaltlich).	
FP6_2 [v]	• ist es dir egal ob ich jetzt da mehr auf den Inhalt		Hm?

[3]

		69 [21:01.7]	70 [21:02.0*]
FP6_1 [v]	Ja.	Mhm.	
FP6_1 [nv]		((nickt))	
FP6_2 [v]	Mehr auf den Inhalt	eingehen?	Okay.

Transkriptauszug 1: Absprache des Fokus (FP6, 20:48')

Erst nach den ersten 20 Minuten des Feedbackgesprächs äußert die Schreiberin FP6_1 anläss-
lich der Frage des Feedbackgebers FP6_2 ihren Wunsch, dass sie das korrektive Feedback
mehr inhaltlich fokussiert einholen möchte. Im Gegensatz dazu wurde bei den Forschungs-
paaren FP1, FP2 und FP5 beobachtet, dass sie am Anfang des Gesprächs den Fokus des kor-
rekativen Feedbacks besprechen.

Bei der zweiten Kategorie, korrekatives Feedback mit der Absprache des Fokus, wird
der Fokus des korrekativen Feedbacks am Anfang des Feedbackgesprächs abgesprochen. Da-
bei wird nicht nur der Fokus, sondern auch die Textstellen erwähnt, wie in Transkriptauszug
2, die die Schreibenden gern mit ihren Feedbackgebenden „durch[gehen]“ (Seg. 18) möchten.
Es ist bemerkenswert, dass die Schreibenden wie in Seg. 2-15 in Transkriptauszug 2 autonom
die Stellen erwähnen, wo sie sprachliche Hilfe von den Feedbackgebenden benötigen.

[1]

	0 [01:31.2]	1 [01:33.8]	2 [01:38.5]
FP1_1 [v]		Also • •	Vorwort
FP1_1 [nv]		((blättert um))	
FP1_2 [v]	Gut. Was möchtest du, dass wir heute korrigieren?		Mhm
FP1_2 [nv]	((blättert um))		((nickt))

[2]

	3 [01:38.9]	4 [01:39.0]	5 [01:42.6]
FP1_1 [v]	habe ich noch nicht ge- • dir gezeigt? Das • würde ich gerne mal schauen		
FP1_1 [nv]		((blättert um))	
FP1_2 [v]			Já
FP1_2 [nv]			

[3]

	6 [01:43.6]	7 [01:43.6]	8 [01:48.9]
FP1_1 [v]	Dann auf Biographie • Diesen Kapitel kannst du ruhig auch durchlesen,		
FP1_1 [nv]	((markiert auf dem Blatt))		
FP1_2 [v]		Ja.	
FP1_2 [nv]		((nickt))	

[4]

	9 [01:49.8]	10 [01:50.3]	11 [01:50.3]
FP1_1 [v]	aber das haben wir schon ((unverständlich)). Und ((2,3s)) zweiten Kapitel-		
FP1_2 [v]			
FP1_2 [nv]			((leicht nicken))

[5]

	12 [01:51.1]	13 [01:58.0]
FP1_1 [v]	und dritten Kapitel ((2s)) bis zum Ende habe ich überhaupt nicht-	
FP1_2 [nv]		

[6]

	14 [02:01.4]	15 [02:02.6]	16 [02:03.0]	17 [02:04.8]
FP1_1 [v]	((1,5s)) hier einmal. Das heißt, wir gehen einfach vom Anfang- ((1,3s))			
FP1_2 [v]	Ja- genau.		Wie der Reihe	
FP1_2 [nv]	((lächelt und nickt))		((schüttelt den	

[7]

	18 [02:06.4]
FP1_1 [v]	durch.
FP1_1 [nv]	((lächelt))
FP1_2 [v]	nach.
FP1_2 [nv]	Kopf))

Transkriptauszug 2: Absprache des Schwerpunktes (FP1, 01:31')

Lammers (2017: 255) hat die Anliegen der Studierenden in der Schreibberatung, die an den Hochschulen institutionell stattfand, mit Blick auf die Makro-, Meso- und Mikroebene kate-

gorisiert (s. Abb. 30). In Anlehnung an dieses Kategoriensystem nach Lammers wurde ein modifiziertes Kategoriensystem entwickelt, welches mithilfe der Beobachtung und Analyse von korrektivem Feedback induktiv ergänzt wurde. Mit diesem Kategoriensystem können die Fokuse korrektiven Feedbacks von Dritten erforscht werden (s. Abb. 31).

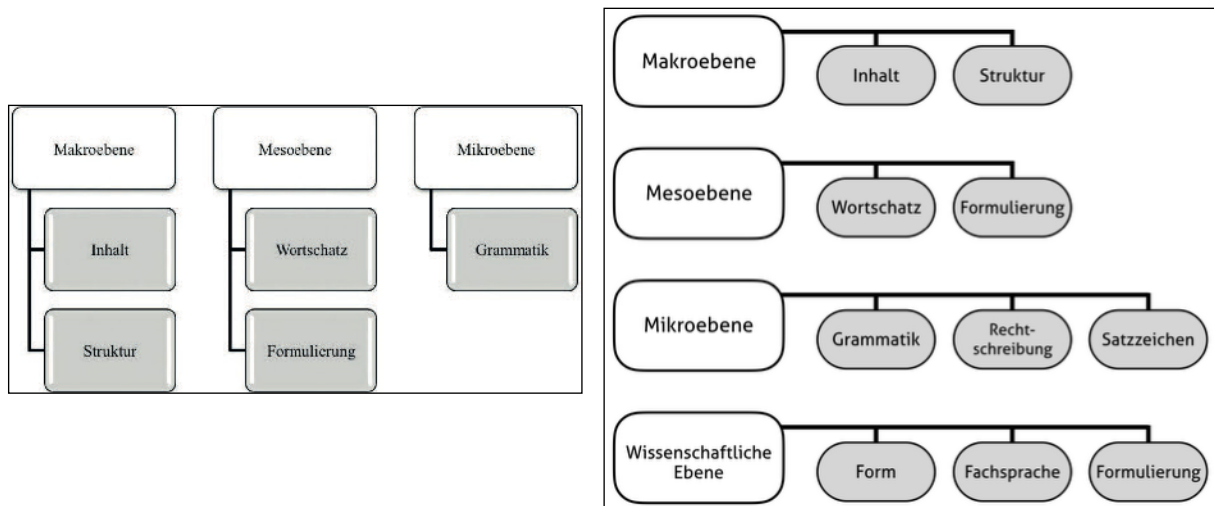


Abb. 30 (links): Anliegenkategorien auf Makro-, Meso- und Mikroebene nach Lammers (2017: 255)

Abb. 31 (rechts): Kategoriensystem: Fokus korrektiven Feedbacks

Zu den vorhandenen drei Ebenen der Anliegen des Feedbacks wurde nach Bükler und Lange (2010: 210f) zusätzlich die *wissenschaftliche Ebene* hinzugefügt, da die im Feedbackgespräch behandelten Texte wissenschaftliche Arbeiten der koreanischen Studierenden sind. Diese Ebene bezieht sich auf die formalen Aspekte der wissenschaftlichen Texte (*wissenschaftliche Form*) – wie Zitate und Abbildungen –, die Wissenschaftssprache bzw. *Fachsprache* sowie *wissenschaftliche Formulierung*. Die korrektiven Feedbacks, die bezüglich des wissenschaftlichen Schreibens zu Wortschatz und Formulierung dargeboten wurden, wurden jeweils den Unterkategorien *Fachsprache* und *wissenschaftliche Formulierung* zugeordnet. Basierend auf diesem Kategoriensystem wurde die Verteilung der Ebenen in den sieben Feedbackgesprächen festgestellt:

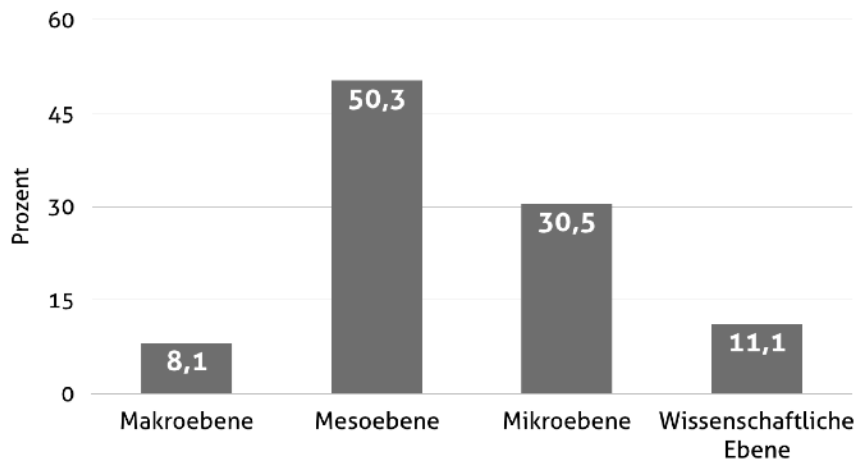


Abb. 32: Prozentuale Verteilung der Ebenen insgesamt, n = 495

Fast die Hälfte der ganzen Feedbacks wurde auf der Mesoebene gegeben, da 249 von 495 korrektiven Feedbacks sich auf Wortschatz und Formulierung beziehen. Zu 30,5% wurde korrekatives Feedback auf der Mikroebene dargeboten, da die Kategorie Grammatik einen hohen Anteil mit 117 Feedbacks hatte. Auf der Makro- und der wissenschaftlichen Ebene wurden wenige Änderungsvorschläge gegeben.

Jedoch wurde eine unterschiedliche Verteilung der Ebenen der Fokuse in den jeweiligen Feedbackgesprächen beiden Forschungsparen beobachtet und deshalb wird angenommen, dass die von den Schreibenden gewünschten Fokuse des korrektiven Feedbacks auf die Verteilung der Fokuse bzw. Kategorien Einfluss haben (s. Kap. 3.4.1).

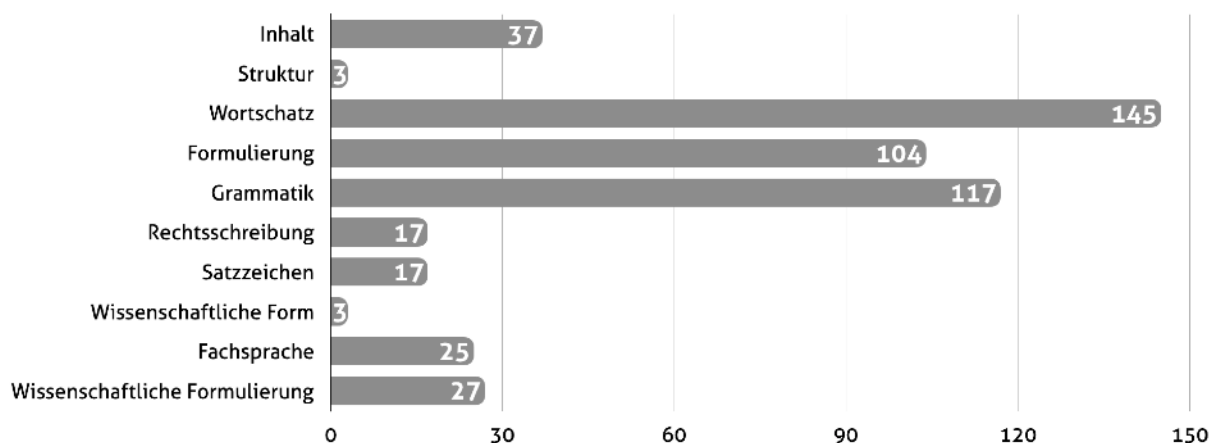


Abb. 33: Anzahl der Kategorien

In Abbildung 33 ist zu erkennen, dass die meisten Feedbacks mit Schwerpunkt auf Wortschatz, Grammatik und Formulierung gegeben wurden. D. h., dass das korrektive Feedback

von Dritten mehr auf der lokalen als auf der globalen Ebene erfolgte. Die Feedbacks bezüglich Wortschatz wurden zu den Wörtern dargeboten, die im Kontext des Textes semantisch nicht geeignet waren (s. Transkriptauszug 3) und wegen der falschen Übertragung von der L1 auf die L2 Deutsch die von den Schreibenden beabsichtigte Bedeutung nicht darstellten (s. Transkriptauszug 4).

[1]

14 [09:45.6]
FP6_2 [v] "Im sechzehnten Jahrhundert behauptete Nikolaus Kopernikus das

[2]

..	15 [09:52.0]	16 [09:54.1]
FP6_2 [v]	heliozentrische Weltbild" ((2,1s))	Dieses "behauptete" ist immer so nen
FP6_2 [nv]	((liest))	

[3]

..	17 [09:58.5]
FP6_1 [v]	Hm.
FP6_1 [nv]	((lächelt))
FP6_2 [v]	bisschen kompliziert, weil es so nen bisschen zweideutig ist. Also man kann

[4]

..	18 [09:59.2]	19 [10:02.5]
FP6_1 [v]		Hm.
FP6_1 [nv]	((blickt zu FP6_2))	((schaut aufs Blatt))
FP6_2 [v]	ja entweder eh damit sagen, dass jemand etwas durchsetzt, oder dass jemand	

[5]

..	20 [10:02.6]	21 [10:06.6]
FP6_1 [v]		Hm.
FP6_1 [nv]		
FP6_2 [v]	etwas em • • • eh • • einfach nur ne These aufstellt.	

Transkriptauszug 3: Fokus auf der Wortwahl (FP6, 09:45')

[1]

10 [29:51.6]	11 [29:52.3]	12 [29:53.5]	13 [29:55.8]
FP4_1 [nv]			((holt Luft ein))
FP4_2 [v]	Ich weiß nicht wie ich es erklären soll, • • aber ((2,3s))		
FP4_2 [nv]	((zeigt auf dem Bildschirm))		((tippt))

[2]

14 [29:56.0]	15 [29:56.5]	16 [29:58.0]	17 [29:59.9]
FP4_1 [v]	"Also"?	((1,8s))	Kann man "also" in-
FP4_1 [nv]	((macht große Augen))	((liest))	((blickt zu FP4_2))
FP4_2 [v]	"Also" wäre eben • • besser.		
FP4_2 [nv]		((blickt zu FP4_1))	

[3]

18 [30:01.9]	19 [30:03.2]	20 [30:04.3]
FP4_1 [v]		Jájà.
FP4_2 [v]	Denn "nämlich" wäre nicht so gut • in dieser Stelle.	
FP4_2 [nv]	((blickt zum Bildschirm))	

[4]

	VLE
FP4_1 [VLE]	아 그리고 제가 여기서 '즉', 한국어에서, 한국어로 리포트를 쓸 때 '즉'이라는 표현을 많이 쓰잖아요, 저뿐만 아니라 많은 사람들이, 저도 뭐냐, 그러니까, 그런 Zusammenhang에서, 그런 맥락에서 '즉'이라는 말을 쓰고 싶어서. 제가 아는 즉이란 표현이 "nämlich"라는 게 있어서, "nämlich sein Leben"이라고 썼는데 친구가 또 그것도 이상하다고 해서 "also"라고 바꿨습니다.
FP4_1 [VLE-Dt]	Ah und ich wollte hier das Wort "nämlich" schreiben, was auf Koreanisch und was viele beim wissenschaftlichen Schreiben auf Koreanisch schreibt. In diesem Zusammenhang wollte ich das Wort "nämlich" schreiben. Daher habe ich "nämlich sein Leben" geschrieben. Aber dann sagte FP4_2, dass es komisch klingt. Deswegen habe ich statt dessen "also" geschrieben.

Transkriptauszug 4: Korrektives Feedback zu Wortschatz und VLE (FP4, 29:51')

Korrektives Feedback zu falschen Übertragungen von der L1 auf die L2 Deutsch, die mithilfe des VLE von der Schreiberin FP4_1 in Seg. VLE zu beobachten ist, gehört nicht nur zur Kategorie Wortschatz, sondern auch zu weiteren Kategorien, wie Formulierung. Dadurch ist zu erkennen, dass nicht alle einzelnen korrektiven Feedbacks nach dem Fokus scharf getrennt definiert werden können.

4.1.3 Strategien des korrektiven Feedbacks

Wie in Kapitel 2.1.2 diskutiert wurde, kann Feedback anhand der Kriterien Initiierung, Feedbackgebende und Funktionen klassifiziert werden. Neben diesen Kriterien spielen für die Klassifizierung des Feedbacks die Strategien des Feedbacks eine wesentliche Rolle, da die Typen des Feedbacks auch nach den im Feedbackgespräch von den Feedbackgebenden eingesetzten Feedbackstrategien definiert werden (vgl. Hadzic 2016; Tedick / Lyster 2020). Die Kategorien zu Strategien des korrektiven Feedbacks bestehen aus vier Subkategorien: *Expliztheit*, *Valenz*, *non-verbale Handlungen* und *Hierarchie* (vgl. Jung 2012; Hadzic 2016; Grieshammer et al. 2016; Nußbeck 2019; Vierbuchen / Bartels 2019). Die letzterwähnte Kategorie *Hierarchie* wurde mithilfe der Feedbackgespräche induktiv gebildet.

Bezüglich des Inhalts des Feedbacks kann korrektives Feedback entweder *explizit* oder *implizit* dargeboten werden (s. Kap. 2.1.2.1). Die korrektiven Feedbacks von Dritten in den

sieben Feedbackgesprächen wurden nach der Explizitheit des Feedbacks ausgewertet (s. Abb. 34):

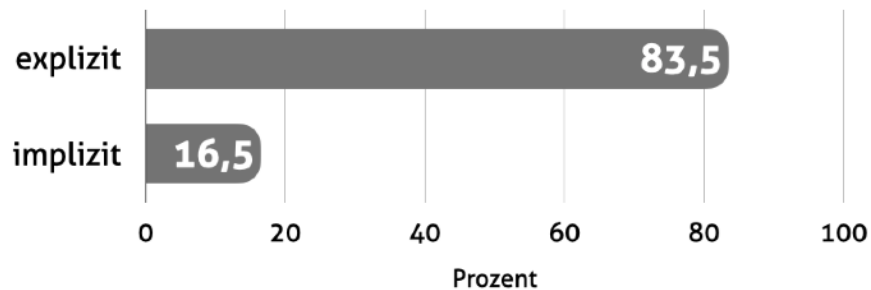


Abb. 34: Prozentuale Verteilung der expliziten und impliziten Feedbacks, n=495

Anhand der prozentualen Verteilung der expliziten und impliziten Feedbacks (s. Abb. 34) ist zu erkennen, dass der Anteil des expliziten Feedbacks deutlich größer als der des impliziten ist und dass korrekatives Feedback von Dritten überwiegend explizit erfolgt. Dieses Ergebnis lässt sich dem Forschungsergebnis von Hadzic (2016) gegenüberstellen, dass die Feedbackgebenden beim Lehrpersonen-Feedback meist implizites Feedback darbieten. Somit ist festzustellen, dass bezüglich der Explizitheit des Feedbacks das korrektive Feedback von Dritten und das Lehrpersonen-Feedback unterschiedliche Tendenz zeigen.

Beim expliziten korrektiven Feedback wurden im Feedbackgespräch die Fehler in den Texten behandelt und die problematischen Textstellen wurden verbessert. In Transkriptauszug 5 ist auch zu beobachten, dass die Feedbackgeberin FP3_2 in Seg. 29 einen Satz im wissenschaftlichen Text von FP3_1 vorliest und direkt die Wörter korrigiert, die im vorgelesenen Satz falsch geschrieben wurden.

[1]

	27 [24:49.3]	28 [24:51.9]	29 [24:52.4*]
FP3_2 [v]	((2,6s))	Ach so.	"Es ist etwas ähnlich • • wie die Beziehung".
FP3_2 [nv]	((liest))	((zeigt auf dem Bildschirm))	((liest vor))

[2]

	30 [24:54.8*]	31 [24:56.8]
FP3_2 [v]	Kann man einfach • kürzer sagen, auf Deutsch "es ähnelt".	Da gibt es ein Wort

[3]

	32 [24:58.9]	33 [25:00.0]	34 [25:02.4]	35 [25:04.1]
FP3_1 [v]	((1s))	Ah– Ja.		
FP3_1 [nv]		((nickt))		
FP3_2 [v]	dafür ((1s))	Das ist kürzer und–	Und in Deut– das heißt Latein,	
FP3_2 [nv]			((zeigt den Bildschirm))	

[4]

	36 [25:06.1*]	37 [25:07.8]		
FP3_1 [v]		Ach so.		
FP3_1 [nv]		((nickt))		
FP3_2 [v]	nicht Lateinisch			
FP3_2 [nv]		((lächelt))		

Transkriptauszug 5: Explizites korrekatives Feedback (FP3, 24:49')

Im Vergleich zum expliziten Feedback wurde implizites Feedback in den Feedbackgesprächen selten beobachtet und die meisten impliziten Feedbacks sind beim Forschungspaar FP1 vorgekommen.

[1]

	30 [13:27.6]			
FP1_2 [v]	"Während dieser Verlauf bildet man sich innerlich Sympatie und			
FP1_2 [nv]	((zeigt den Text mit dem Zeigefinger und liest den Satz vor))			

[2]

	31 [13:31.1]	32 [13:34.7]	33 [13:36.3]	34 [13:38.3]
FP1_1 [v]				Ist da
FP1_1 [nv]		((lächelt und blickt auf FP1_2))		
FP1_2 [v]	Antipatie". ((1,5s))		Du findest selber den Fehler.	
FP1_2 [nv]		((blickt auf FP1_1))		

[3]

		35 [13:39.9]		
FP1_1 [v]	nochmal Fehler? ((lacht))			
FP1_1 [nv]		((liest))		
FP1_2 [v]		Ja. Das ist hier wirklich eh • • hier ist es • eh–		

[4]

	36 [13:43.5*]	37 [13:44.7*]	38 [13:47.6]	
FP1_1 [v]			"Dieses	
FP1_1 [nv]			((schreibt))	
FP1_2 [v]	((unverständlich)) Ja. Was folgt nach "während" für ein Fall?			
FP1_2 [nv]	((liest vor))		((blickt zu	

[5]

	..	39 [13:49.4]	40 [13:50.1*]
FP1_1 [v]	Verlaufes".	Ahá.	
FP1_1 [nv]			
FP1_2 [v]		Also. Sag ich doch.	
FP1_2 [nv]	FP1_1))		

Transkriptauszug 6: Implizites korrekatives Feedback (FP1, 13:27')

In den Segmenten 30 bis 33 in Transkriptauszug 6 kann man sehen, dass die Feedbackgeberin FP1_2 nicht direkt auf den grammatischen Fehler eingeht, sondern zur Schreiberin FP1_1 blickt und darauf hinweist, dass der Satz einen Fehler beinhaltet. Da aber FP1_1 den Fehler im gelesenen Satz nicht sofort entdeckt (Seg. 34), hilft FP1_2 der Schreiberin, indem sie etwas explizite Unterstützung bietet, dass der Fehler die Präposition „während“ und den Kasus betrifft (Seg. 37). Trotzdem ist dieses Feedback als implizites Feedback zu betrachten, da die Feedbackgeberin nicht direkt die Verbesserung vorgeschlagen hat und anhand des Feedbacks die Schreiberin selbst das Problem im Text gelöst hat. Im Feedbackgespräch zwischen den Forschungspartnerinnen FP1_1 und FP1_2 wurden noch weitere implizite Feedbacks beobachtet, wie in Transkriptauszug 6. Bezüglich der Tatsache, dass Lehrende im Feedbackgespräch implizites Feedback gegenüber explizitem bevorzugen (vgl. Hadzic 2016: 30), sind die impliziten Feedbacks von der Feedbackgeberin FP1_2 so zu interpretieren, dass die Tätigkeit von FP1_2 als Sprachlehrerin darauf Einfluss genommen haben kann (s. Kap. 3.4.1.1). Dies weist auch darauf hin, dass die Explizitheit des korrekativen Feedbacks von Dritten je nach Feedbackgebenden variieren kann.

Die zweite Kategorie der Feedbackstrategie ist *Valenz*, die in Kapitel 2.1.2.1 dargestellt wurde. Unter Valenz verstehen Vierbuchen und Bartels (2019: 85) die Ausprägung eines Feedbacks, die zwischen den Polen positiv und negativ variiert. D.h., dass die Valenz des Feedbacks mit der evaluierenden Funktion des Feedbacks verbunden ist. In diesem Kontext kann die Valenz des Feedbacks auch als Evaluierung des wissenschaftlichen Textes betrachtet werden, die von den Feedbackgebenden erfolgt. Solche Valenz bzw. Evaluierung konnte häufig in den Feedbackgesprächen beobachtet werden, während sie grob positiv und negativ zum wissenschaftlichen Text von den koreanischen Studierenden gegeben wurde.

Vierbuchen und Bartels (2019) haben in ihrer Studie mehr auf die positive Valenz des Feedbacks fokussiert, da sie im schulischen Kontext Lehrkraftfeedback mit Schwerpunkt auf sozialer Integration untersucht haben. Aber in den Feedbackgesprächen, die in der vorliegen-

den Studie erforscht werden, ist die Valenz des Feedbacks überwiegend negativ und kritisch vorgekommen.

[1]

	5 [14:17.3]	6 [14:19.4]	7 [14:20.3]
FP2_1 [nv]	((liest den Text))		
FP2_2 [v]	((2,1s))	Ah.	Hm̄.
FP2_2 [nv]	((liest den Text))	((setzt die Brille auf))	((blickt nach oben und wieder aufs Blatt))

[2]

	8 [14:22.3]	9 [14:25.8]
FP2_1 [nv]		((nickt))
FP2_2 [v]	Das Wort "Überzeugung" ist im Kontext ein bisschen unpassend.	
FP2_2 [nv]	((markiert auf dem Blatt))	

[3]

	10 [14:26.0*]	11 [14:27.4*]	12 [14:29.6*]
FP2_2 [v]	Weil- ••• ich persönlich sagen würde, "Überzeugung" schreib ich einer		
FP2_2 [nv]	((zeigt sich))		

[4]

FP2_2 [v]	bestimmten Person zu.
-----------	-----------------------

Transkriptauszug 7: Negative Valenz des Feedbacks (FP2, 14:17')

[1]

	0 [07:01.7]	1 [07:04.2]	2 [07:07.5]
FP6_2 [v]	"Wie Kopernikus in der Naturwissenschaft" ((3,2s))	Also-	das er •
FP6_2 [nv]	((liest den Text vor))	((liest))	

[2]

	3 [07:12.5*]
FP6_1 [v]	Mhm̄.
FP6_1 [nv]	((nickt))
FP6_2 [v]	sozusagen •• in der Philosophie den • eh- "Aspekt der Vernunft", "wie

[3]

	4 [07:13.3*]	5 [07:14.8]
FP6_1 [v]	Ja.	
FP6_1 [nv]		((nickt))
FP6_2 [v]	Kopernikus in der (Natur-)Wissenschaft"-	Okay. Dann finde ich den

[4]

	6 [07:16.7]	7 [07:18.4]	8 [07:20.5]	9 [07:24.5]
FP6_1 [v]		Mhm̄.		
FP6_1 [nv]			((liest))	
FP6_2 [v]	Satz ein •• bisschen•• blöd•• aufgebaut ••• Aber••• em	((4s))	Also	
FP6_2 [nv]	((bewegt seine Hände nach links und rechts))		((liest))	

[5]

	10 [07:27.0*]
FP6_2 [v]	vielleicht kann man ja sagen– "Aber Kant führte den" eh• "neuen" As–
FP6_2 [nv]	((zeigt aufs Blatt))

[6]

	11 [07:31.7*]	12 [07:33.7*]
FP6_1 [v]		Hm okay.
FP6_1 [nv]	((nickt))	
FP6_2 [v]	"Erkennistaspekt der Vernunft ein, wie es auch Korpenikus in der	
FP6_2 [nv]		

[7]

FP6_1 [v]	
FP6_1 [nv]	
FP6_2 [v]	Naturwissenschaft gemacht hat".
FP6_2 [nv]	

Transkriptauszug 8: Negative Valenz des Feedbacks (FP6, 7:01')

In den Transkriptauszügen 7 (Seg. 8) und 8 (Seg. 6) äußern die Feedbackgebenden FP2_2 und FP6_2 vorsichtig ihre Meinungen zum Wort „Überzeugung“ und zum Satz, der von FP6_1 geschrieben wurde und diese sind als negative Valenz des Feedbacks zu sehen. Es ist bemerkenswert, dass nach der negativen Valenz bzw. „der kritischen Bewertung“ (Mangelsdorf / Schlumberger 1992) auch Verbesserungsvorschläge oder Erklärungen seitens der Feedbackgebenden erfolgen. In Transkriptauszug 8 ist auch festzustellen, dass die Valenz des Feedbacks als „kritische Bewertung und (erweiterte) Vorschläge“ – einer der Typen der Kommentare beim Peer-Feedback, die nach Mangelsdorf und Schlumberger (1992) dargestellt wurden (s. Kap. 2.1.2.2.2) – im Feedbackgespräch vorkommt. In diesem Zusammenhang – bezüglich der Valenz des Feedbacks – wird die Übereinstimmung des korrektiven Feedbacks von Dritten mit dem Peer-Feedback beobachtet. Neben der negativen Valenz wurde auch positive Valenz des Feedbacks beobachtet. Jedoch wurde positive Valenz seltener als negative Valenz gezeigt. Da sie im Rahmen des Lobs und der Empathie auftrat und sie mehr emotionale Funktion als korrektive Funktion hat, wird sie in Kapitel 4.1.5 bezüglich der Beziehung zwischen den Schreibenden und den Feedbackgebenden analysiert.

Neben den sprachlichen Aspekten gelten non-verbale Handlungen im Feedbackgespräch auch als Strategien des korrektiven Feedbacks (vgl. Jung 2012; Nußbeck 2019). Non-verbale Handlungen dienen dazu, die Interpretation des Feedbacks und des Gesprächs zu erleichtern (vgl. Krause 2007: 54). In den Feedbackgesprächen zwischen den Schreibenden und

den Feedbackgebenden wurden auch viele non-verbale Handlungen kodiert. Die am häufigsten beobachteten non-verbale Handlungen sind Lachen und Lächeln. Anhand der Videographie ist zu erkennen, dass die koreanischen Studierenden häufiger als ihre Feedbackgebenden lachten und lächelten.

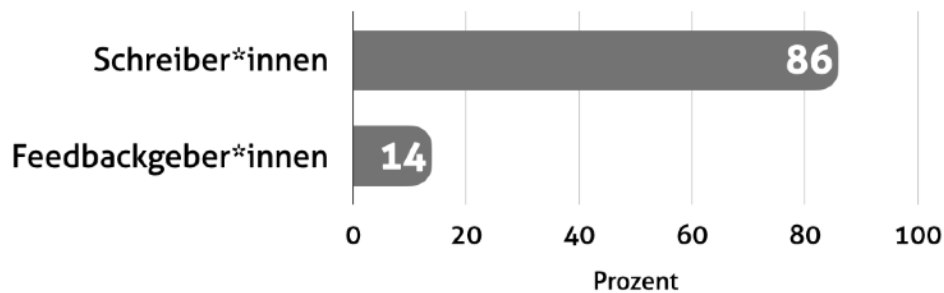


Abb. 35: Prozentuale Verteilung des Lachens und Lächelns, n=50

Während die Feedbackgebenden lächeln, wenn sie den Text nicht verstehen und nicht wissen, wie sie mit korrektivem Feedback anfangen sollen, lachen und lächeln die Schreibenden während des Lesens (s. Transkriptauszug 6) und wenn von den Feedbackgebenden ihre Fehler im Text erwähnt werden (s. Transkriptauszug 10). Sie lachen oder lächeln auch, wenn sie auf korrektives Feedback von ihren Feedbackgebenden warten und wenn sie Schwierigkeit beim Erklären der Fachbegriffe oder der von ihnen geschriebenen Sätze haben (s. Transkriptauszug 9).

[1]

	8 [16:38.0]	9 [16:42.0]
FP6_2 [v]	((4,0s)) Also, „die Erkenntnis über uns gegebene Gegenstände“ soll die	
FP6_2 [nv]	((liest))	

[2]

	10 [16:49.5]	11 [16:51.1*]	12 [16:51.8]	13 [16:55.3]
FP6_1 [nv]				((atmet ein))
FP6_2 [v]	Gegenstände definieren? • Oder wie ist es gemeint? ((3,5s)) Also hier			
FP6_2 [nv]		((blickt zu FP6_1))		((trinkt))

[3]

	14 [16:56.6]	15 [16:58.1]
FP6_1 [v]		Hier.
FP6_1 [nv]		((zeigt aufs
FP6_2 [v]	steht ja nicht, was bestimmt. „etwas bestimmen“. Deswegen.	

[4]

	16 [16:58.5]	17 [17:00.5]
FP6_1 [v]	Nicht „Menschen“, sondern „Erkenntnis“. ((lachend)) „Gegenstände“	
FP6_1 [nv]	Blatt)) ((tippt auf dem Blatt))	

[5]

FP6_1 [v]	und „unsere Erkenntnis“.
-----------	--------------------------

Transkriptauszug 9: Lachen im Feedbackgespräch (FP6, 51:02')

[1]

	1 [00:08.1]	2 [00:10.1]	3 [00:12.1]	4 [00:14.0]
FP1_1 [nv]	((liest, 10,0s))			
FP1_2 [v]	„Auf der anderen“. Hm ((2s)) „Immer wieder“ • • • So „Auf der			
FP1_2 [nv]	((liest vor))	((liest))	((zeigt auf dem Blatt und liest vor))	

[2]

		5 [00:18.1]
FP1_1 [v]		Andere Seite?
FP1_1 [nv]		
FP1_2 [v]	anderen Ansicht“ ist kein fester Begriff. Wie heißt das?	

[3]

	6 [00:19.5]	7 [00:21.3]
FP1_1 [nv]	((lächelt, 3,5s))	
FP1_2 [v]	„Auf der anderen Seite“. So ist es richtig.	

Transkriptauszug 10: Lächeln im Feedbackgespräch (FP1, 34:35')

Es ist zu erkennen, dass die Forschungspartner*innen in verschiedenen Situationen mit Lachen und Lächeln ihre Gefühle ausdrücken. Diese non-verbale Handlungen der koreanischen Schreibenden können bezüglich der Forschungsergebnisse nach Roh (2016) und Hahn (2016) verstanden werden, dass die asiatischen Feedbacknehmenden sowie -gebenden im Feedbackgespräch dazu tendieren, negative Äußerungen zu vermeiden und dass sie während des Feedbacks viel auf die Stimmung und die Beziehung zwischen ihnen und ihren Feedbackgebenden achten.

In den Feedbackgesprächen wurden auch Gesten von den Forschungspartner*innen beobachtet, die wie das Lachen und Lächeln mehr bei den Schreibenden auftraten (s. Abb. 35). Es wurden besonders bei den Erklärungen verschiedene Gesten beobachtet: Die Feedbackgebenden haben bei der Erklärung des korrektiven Feedbacks die Gesten gezeigt, indem

sie mit dem Finger oder mit den Händen etwas beschreiben oder zeigen, wie z.B. Textstelle (s. Abb. 36).



Abb. 36: Geste im Feedbackgespräch (FP2_2)

Im Vergleich zu den Gesten, die von den Feedbackgebenden gezeigt wurden, wurden von den Schreibenden vielfältige Gesten beim Erklären ihrer wissenschaftlichen Texte beobachtet. In den Feedbackgesprächen waren die Gesten von den Schreibenden größer und aktiver als bei den Feedbackgebenden. Die Schreibenden erklärten nicht nur mündlich und mit den Händen (s. Abb. 37), sondern es wurde beobachtet, dass sie für die Erklärungen die Gegenstände in ihrer Umgebung benutzen (s. Abb. 38) sowie auf dem Blatt zeichnen (s. Abb. 39, 40). Auch diese Erklärungsgesten kamen bei den koreanischen Schreibenden öfter vor, als bei den Feedbackgebenden (s. Abb. 41).



Abb. 37: Erklärung mit Händen (FP2_1)



Abb. 38: Erklärung mit Gegenstand (FP6_1)



Abb. 39: Erklärung mit Zeichnung (FP5_1)

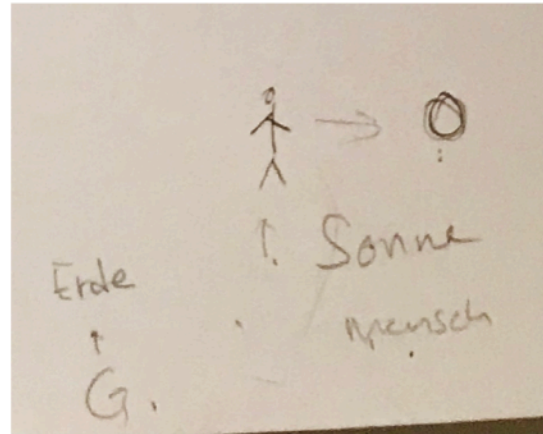


Abb. 40: Zeichnung (FP6_1)

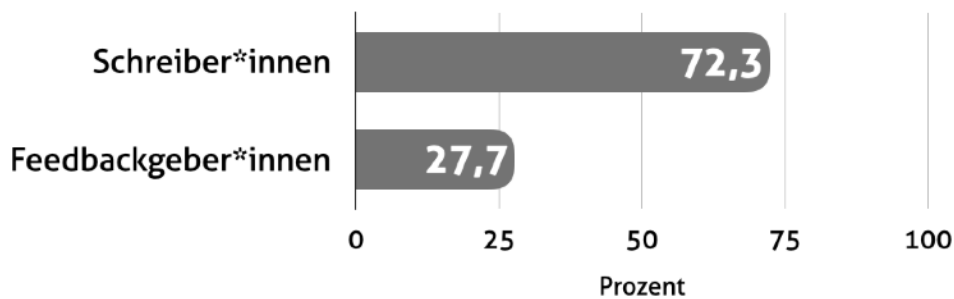


Abb. 41: Prozentuale Verteilung der Erklärungsgesten, n=47

Bezüglich der Studie nach Nußbeck (2019) ist es zu interpretieren, dass die Schreibenden die Begrenztheit bei der Erklärung ihres wissenschaftlichen Textes, die aufgrund der in Kapitel 2.2 diskutierten Schwierigkeiten beim wissenschaftlichen Schreiben in L2 Deutsch – wissenschaftliche, (fremd- und fach-)sprachliche und kulturelle Schwierigkeiten erfolgen können – durch die non-verbale Handlungen kompensieren. In diesem Zusammenhang ist festzustellen, dass die Schreibenden bzw. die Feedbacknehmenden die non-verbale Strategien in den Feedbackgesprächen mehr als die Feedbackgebenden benutzen.

Die letzte Kategorie der Feedbackstrategien ist Hierarchie bzw. die Hierarchisierung, die zwischen den Feedbackgebenden und den Schreibenden in den Feedbackgesprächen beobachtet wurde. Da die Hierarchisierung mit der Explizitheit des korrektiven Feedbacks und mit den Feedbackgebenden eng verbunden ist, ist sie auch als Strategie des Feedbacks zu klassifizieren. Im Gegensatz zu Peer-Feedback und Schreibberatung, die das Feedbackgespräch als hierarchiefreie Interaktion zwischen den Feedbackteilnehmenden definieren, wurde die Hierarchie zwischen den Schreibenden und den Feedbackgebenden in den Feedbackgesprächen festgestellt. Hier zeigt sich eine Ähnlichkeit mit dem Lehrpersonen-Feedback.

An einigen Stellen in den Feedbackgesprächen haben sich die Feedbackgebenden autoritär verhalten und forderten den Schreibenden auf, die Textstellen zu korrigieren. Im Gegensatz dazu kann man auch beobachten, dass die Feedbackgebenden an manchen Stellen sehr vorsichtig und höflich mit den thematisierten Textstellen umgehen. Aufgrund dieser Beobachtung kann man davon ausgehen, dass das korrektive Feedback von Dritten teilweise mit der Hierarchie dargeboten wurde. Infolgedessen wurde die Hierarchisierung in zwei Subkategorien – korrektives Feedback mit Hierarchie und hierarchiefreies Feedback – induktiv unterteilt.

Die korrektiven Feedbacks mit Hierarchie wurden alle direkt zum wissenschaftlichen Text der Schreibenden gegeben, d. h., dass sie alle explizite Feedbacks waren. Bei diesen Feedbacks wurde auch beobachtet, dass die Feedbackgebenden den Schreibenden die Verbesserungen diktieren und sie aufschreiben sowie korrigieren lassen oder dass sie selbst und direkt den Text schriftlich korrigieren (s. Transkriptauszug 11).

[1]

18 [22:04.5]	
FP5_1 [nv]	((sieht den Text, 11,1s))
FP5_2 [v]	••• „sodass Ständerdrehfelder, durch die dreiphasigen sinusförmigen
FP5_2 [nv]	((liest den Satz vor, 11,8s))

[2]

.. 19 [22:10.2]	
FP5_1 [v]	
FP5_1 [nv]	
FP5_2 [v]	Spannung mit deren Frequenz f_n erfolgen“. „Dann wird der Läufer durch
FP5_2 [nv]	

[3]

.. 20 [22:15.6]	
FP5_1 [v]	
FP5_1 [nv]	((setzt sich
FP5_2 [v]	die aus Ständerdrehfelder resultierende (Kraftwirkung)“••• „Dann wird
FP5_2 [nv]	

[4]

.. 21 [22:17.0]		22 [22:19.6]		23 [22:20.0]	
FP5_1 [nv]	zurück))	((dehnt seinen Hals nach hinten))	((schaut aufs Blatt))	((beugt	
FP5_2 [v]	der Läufer durch“ ((2,5s))	„die“-		((2,3s))	
FP5_2 [nv]	((liest, 5,3s))				

[5]

	24 [22:22.3]	25 [22:26.6]	26 [22:29.3]	27 [22:30.1]	28 [22:31.5]
FP5_1 [v]				((lacht))	
FP5_1 [nv]	sich vor und sieht den Text näher an)				((lehnt sich
FP5_2 [v]	„aus dem ••• Ständerdrehfeld“ ((2,7s))	„mit“–	Da–	„dann wird der“,	
FP5_2 [nv]	((schreibt, 7,8s))				

[6]

		29 [22:34.4]	30 [22:35.3]	31 [22:36.4]
FP5_1 [nv]	zurück und rückt wieder näher zum Text))	((schaut aufs Blatt, 7s))		
FP5_2 [v]	„dann wird der Läufer“ ••	„durch die“ ((1,1s))	Komma, „aus	
FP5_2 [nv]			((liest, 5s))	

[7]

FP5_1 [nv]	
FP5_2 [v]	dem“ • diese • „aus dem Ständerdrehfeld resultierende“–
FP5_2 [nv]	

Transkriptauszug 11: Korrekatives Feedback mit Hierarchie (FP5, 56:32')



Abb. 42: Korrekatives Feedback mit Hierarchie (FP5, 56:52')

In Transkriptauszug 11 ist zu sehen, dass der Feedbackgeber FP5_2 den Text vorliest und gleichzeitig die vorgelesenen Sätze schriftlich auf dem Blatt korrigiert, ohne mit dem Schreiber FP5_1 darüber zu sprechen. Anhand der Abbildung 42 kann man auch erkennen, dass der Schreiber nur beobachtet, dass FP5_2 alleine den Text liest und korrigiert. Solch eine hierarchische Vorgehensweise wurde häufig zur Korrektur der Rechtschreibung, Satzzeichen sowie von Artikelfehlern gewählt. Bei solchen Fehlern zeigte sich die Tendenz, wie am Beispiel in Transkriptauszug 11 gezeigt wird, dass die Feedbackgebenden die Fehler explizit korrigieren, ohne die Schreibenden zu fragen und mit ihnen darüber zu diskutieren und dass die Schreibenden sich passiv verhalten. Dieses Verhalten der Schreibenden entspricht der Studie nach

Büker und Lange (2010: 209), die zeigt, dass die L2-Schreibenden oft die Verantwortung für ihre Texte an die Beratenden abgeben und sie als Autorität betrachten.

Im Vergleich dazu wurde auch Hierarchiefreiheit zwischen den Forschungspartner*innen beobachtet, wie sie beim Peer-Feedback und bei der Schreibberatung charakterisiert wurde. Anhand der Videographie-Daten ist zu sehen, dass sie sich gegenseitig Fragen stellen und über die Textstellen und die Verbesserungsmöglichkeiten diskutieren. Es wird auch deutlich, dass die Feedbackgebenden vorsichtig die Verbesserungen des Textes vorschlagen.

[1]

	34 [08:42.9]	35 [08:46.8]
FP7_2 [v]	„Musik als Behandlung bei diesen Problem indiziert ist“ • • • „Wie Musik als	
FP7_2 [nv]	((liest vor, 7,1s))	

[2]

	36 [08:50.0]
FP7_2 [v]	Behandlung bei diesen Problem indiziert ist“ • • • (Ist das nicht) „indiziert
FP7_2 [nv]	

[3]

	37 [08:51.2]	38 [08:53.1]
FP7_1 [v]		((1,3s))
FP7_1 [nv]		((tippt das Blatt mit dem
FP7_2 [v]	wird“? Hat „indiziert“ in der Sinne von angewandt?	
FP7_2 [nv]		((blickt zu FP7_1))

[4]

	39 [08:54.4]	40 [08:55.4*]	41 [08:56.2*]	42 [08:59.8]
FP7_1 [v]	Eh • • genau. Das, • das, das wird immer mit Sein– • Verb verwendet.			
FP7_1 [nv]	Stift))	((nickt))		
FP7_2 [v]				Ja, also
FP7_2 [nv]		((schaut aufs Blatt, 4,4s))		((blickt zu

[5]

	43 [09:00.5]	44 [09:02.8]	45 [09:03.2]	46 [09:05.5]
FP7_1 [v]	Das– das ist kein Verb, eigentlich.			Indizieren ist ein Verb, •
FP7_1 [nv]				((Taktstockgeste, 14s))
FP7_2 [v]	aktiv, nich– nicht passiv. Weil, sonst ist es–			
FP7_2 [nv]	FP7_1))			

[6]

FP7_1 [v]	• aber für– • • im Bereich • • • Medizin- und Therapie wird es nur als • • • ah•
FP7_1 [nv]	

[7]

	47 [09:16.0]	48 [09:19.6]
FP7_1 [v]	• • Partizip verwendet • als Attribut.	
FP7_1 [nv]		
FP7_2 [v]	Okay.	

Transkriptauszug 12: Hierarchiefreiheit (FP7, 41:06')

In Transkriptauszug 12 ist ein Ausschnitt des Feedbackgesprächs von Forschungspaar FP7 abgebildet. Nach dem Vorlesen des Satzes gibt der Feedbackgeber FP7_2 korrekatives Feedback dazu, indem er den Schreiber FP7_1 fragt (Seg. 34-37). Dann erklärt FP7_1, was das Wort bzw. der Fachbegriff „indizieren“ im Fachbereich, in dem er seinen wissenschaftlichen Text verfasst hat, bedeutet und wie es verwendet wird (Seg. 39-47). Da der Feedbackgeber direkt die problematische Textstelle erwähnt hat, erfolgte das korrektive Feedback explizit. Jedoch kann es aufgrund der Frage des Feedbackgebers und der Diskussion über die Textstelle als nicht autoritär, sondern hierarchiefrei gesehen werden.

[1]

	0 [12:21.4]	1 [12:22.8]	2 [12:24.5]
FP3_2 [v]	Würd ich so nicht sagen. • • • Em- • • • Also die		
FP3_2 [nv]	((zeigt auf dem Bildschirm))		

[2]

	3 [12:26.9]	4 [12:27.8]
FP3_2 [v]	Menschen • nehmen selten so Proble-	„Problem wahrnehmen“ sag man
FP3_2 [nv]	((dreht die Hände))	

[3]

	5 [12:28.8]	6 [12:31.4]
FP3_1 [v]		Mhm
FP3_1 [nv]		((nickt))
FP3_2 [v]	nicht. Man bereitet sich Probleme oder man macht sich Probleme.	
FP3_2 [nv]	((blickt zu FP3_1 und stützt das Kinn in die Hand))	

[4]

	7 [12:32.6]	8 [12:33.3*]	9 [12:36.0*]	10 [12:37.4]
FP3_1 [v]	((3,4s))		Ja.	Dann „Probleme
FP3_1 [nv]	((schaut auf den Bildschirm))		((nickt))	((lehnt sich nach vorn
FP3_2 [v]	((2,0s))	Ist einfach nur das gleiche • Wort nur halt richtig.		

[5]

	11 [12:39.8]	12 [12:41.2*]
FP3_1 [v]	sich bereiten“ oder–	
FP3_1 [nv]	und arbeitet am Laptop))	
FP3_2 [v]		Genau. „Sich bereichten“ könntest du sagen. ••• Also
FP3_2 [nv]		((zeigt auf

[6]

	13 [12:41.2*]	14 [12:43.4]
FP3_1 [v]		Ja.
FP3_2 [v]	wenn du bereiten nimmst, müsstest du sich dazu nehmen.	
FP3_2 [nv]	den Bildschirm))	((tippt auf dem Bildschirm)) ((stützt das Kinn in

[7]

	15 [12:44.4]	16 [12:45.4]	17 [12:46.1*]
FP3_1 [v]			
FP3_1 [nv]		((tippt, 7,5s))	
FP3_2 [v]		Reflexives Verb. ((3s)) ((lachend)) Die Fragen sind nur, ob du es	
FP3_2 [nv]	die Hand))		

[8]

	18 [12:50.9]
FP3_1 [v]	Ich möchte. ((lacht))
FP3_1 [nv]	
FP3_2 [v]	haben möchtest oder nicht. ((lacht))

Transkriptauszug 13: Hierarchiefreiheit (FP3, 12:21')

Ferner wird in dieser Sequenz auch das hierarchiefreie Feedbackgespräch beobachtet. Wie in der Sequenz des Feedbackgesprächs, die mithilfe des Transkriptauszugs 12 dargestellt wurde, hat die Feedbackgeberin FP3_2 die problematische Textstelle direkt erwähnt, indem sie auf die Stelle auf dem Bildschirm zeigt (Seg. 0). Jedoch fordert sie den Schreiber FP3_1 nicht auf, ihre Verbesserungsvorschläge anzunehmen, sondern bietet korrekatives Feedback mit Konjunktiv 2 höflich und vorsichtig dar (Seg. 1, 11-13). Die Feedbackgeberin betont in Segment 17, dass die Entscheidung der Annahme des korrektiven Feedbacks an FP3_1 bzw. dem Schreiber liegt. D. h., dass FP3_2 die Verantwortung für die Überarbeitung des Textes nicht übernommen und keine hierarchiehöhere Position eingenommen hat.

Anhand der dargestellten Transkriptauszüge 12 und 13 ist es zu erkennen, dass nicht nur die Strategie der Feedbackgebenden, wie sie das korrektive Feedback geben, sondern auch die Einstellung der Schreibenden Einfluss auf die Hierarchie im Feedbackgespräch hat. Im Vergleich zu den Sequenzen, in denen das korrektive Feedback mit Hierarchie eingeholt wurde und die Schreibenden es passiv angenommen haben, haben sie bei den hierarchiefreien

Feedbacks aktiv am Feedbackgespräch teilgenommen. Jedoch ist es nicht möglich, die Feedbackgebenden nach der Hierarchisierung einzuteilen, da die Hierarchisierung auch innerhalb eines Feedbackgesprächs unterschiedlich beobachtet wurde.

Die Strategien des korrektiven Feedbacks von Dritten, die mithilfe der Videographie-Daten in diesem Unterkapitel dargestellt wurden, lassen feststellen, dass sie sich mehr auf die Feedbackgebenden als auf die Schreibenden beziehen. Darüber hinaus lässt sich zusammenfassen, dass die Kategorien der Feedbackstrategien – außer der Hierarchie – verglichen mit Lehrpersonen-Feedback und Schreibberatung mehr Gemeinsamkeiten mit Peer-Feedback haben.

4.1.4 Interaktion zwischen Schreibenden und Feedbackgebenden

In den Feedbackgesprächen wurde nicht nur eine sprachliche sowie non-verbale Interaktion zwischen den Schreibenden und den Feedbackgebenden, sondern auch eine emotionale Interaktion beobachtet. Diese Interaktionen beim korrektiven Feedback von Dritten werden in diesem Unterkapitel anhand der Initiierung des Feedbacks und der emotionalen Aspekte analysiert.

Wie Schwab (2009) dargestellt hat, kann die Überarbeitung des Textes bzw. die Korrektur nach der Initiierung in vier Verläufe der Interaktion unterteilt werden (s. Kap. 2.1.2.2). Da der Schwerpunkt der vorliegenden Studie auf der Überarbeitung des Textes liegt, die mithilfe des korrektiven Feedbacks von Dritten erfolgt, kann sie nach der Unterteilung nach Schwab grob als *selbstinitiierte Fremdkorrektur* definiert werden. Jedoch wurde in den Feedbackgesprächen auch *fremdinitiierte Selbstkorrektur* sowie *selbstinitiierte Fremdkorrektur* beobachtet, bei der die Schreibenden selbst ihren wissenschaftlichen Text überarbeiten.

Wie auch mit den Ausgangspunkten und Settings in Kapitel 3.4.1 zu bestätigen ist, dass die koreanischen Studierenden aktiv bei der Planung des korrektiven Feedbacks waren, zeigten sie eine aktive Teilnahme auch an den Feedbackgesprächen. Sie haben nicht nur selbstinitiiert beschlossen, korrekatives Feedback zu ihrem wissenschaftlichen Text einzuholen, sondern sie haben auch eigenständig Feedbackgebende gesucht und mit ihnen Treffen für korrekatives Feedback abgesprochen. Die aktive Einstellung der Schreibenden zu korrekativem Feedback sowie zur Überarbeitung ihres Textes ist auch in den Feedbackgesprächen zu beobachten. Sie haben versucht, die fehlerhaften Stellen in ihrem wissenschaftlichen Schreiben mit

Hilfe ihrer Feedbackgebenden selbst wahrzunehmen und sie selbst zu korrigieren. Es wurde auch beobachtet, dass sie korrekatives Feedback von den Feedbackgebenden nicht nur annehmen, sondern dass sie auch ihre Meinungen dagegen äußern und auch dazu Rückfragen stellen. Durch die Versuche, die fehlerhaften Stellen im wissenschaftlichen Text selbst wahrzunehmen, konnte die aktive Einstellung der Schreibenden gut beobachtet werden. Um die Wahrnehmung der Schreibenden im Kontext des Ablaufs von Feedbackgesprächen übersichtlich darzustellen, wurde basierend auf den Videographie-Daten folgendes Modell entwickelt.

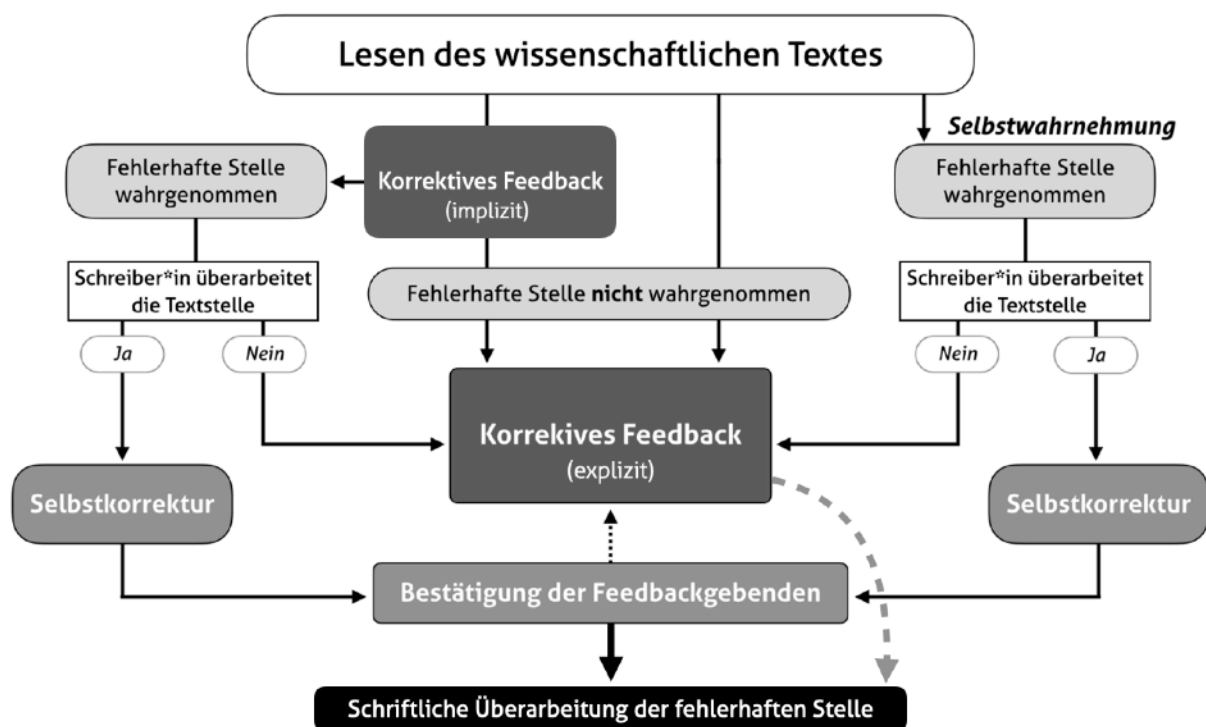


Abb. 43: Modell zur Interaktion im Feedbackgespräch

Wie in den Transkriptauszügen, die in den vorigen Kapiteln 4.1.2 und 4.1.3 dargestellt wurden, zu sehen ist, wird erst nach dem (Vor-)Lesen des wissenschaftlichen Textes von den Schreibenden oder den Feedbackgebenden korrekatives Feedback eingeholt. Das korrektive Feedback kann implizit oder explizit gegeben werden. Implizites Feedback kann als Impuls für die Wahrnehmung der fehlerhaften Stelle wirken und mithilfe dieses Impulses können die Schreibenden das Problem in ihrem Text selbst wahrnehmen und überarbeiten, welches als *fremd-initiierte Selbstkorrektur* zu definieren ist. Aber wenn die Schreibenden trotz des Impulses die fehlerhafte Textstelle nicht wahrnehmen oder trotz der Wahrnehmung das Problem nicht selbst lösen können, holen sie explizites Feedback ein, das der Problemlösung der Schreibenden

den hilft. In diesem Fall ist die Überarbeitung des Textes als *fremdinitiierte Fremdkorrektur* zu sehen. Nehmen die Schreibenden die Probleme in ihrem wissenschaftlichen Text ohne korrektives Feedback wahr, wird dies in Abbildung 43 als *Selbstwahrnehmung* des Problems bezeichnet. Wird im Anschluss die Textstelle von den Schreibenden überarbeitet, ist es als *selbstinitiierte Selbstkorrektur* zu sehen und wenn sie anhand des korrektiven Feedbacks überarbeitet wird, wird die Überarbeitung als *selbstinitiierte Fremdkorrektur* klassifiziert.

[1]

	43 [26:29.1]	44 [26:31.4*]	45 [26:31.5]
FP5_1 [v]			Hm
FP5_1 [nv]			((lehnt sich nach vorn und schaut aufs
FP5_2 [v]	Ich fi, find Inhaltlich alles richtig, aber das, das Verb passt nicht zu dem •		
FP5_2 [nv]			((zeigt aufs Blatt))

[2]

	46 [26:34.9]	47 [26:38.0]
FP5_1 [v]		
FP5_1 [nv]	Blatt))	
FP5_2 [v]	• Substantiv. „Das Ständerdrehfeld • • • wird formuliert“, nee–	Ein, ein
FP5_2 [nv]	((liest vor))	((blickt

[3]

	48 [26:39.5]	49 [26:40.7]
FP5_1 [v]	Ja–	
FP5_2 [v]	Satz wird „formuliert“ oder eine Gleichung wird formuliert, aber „das	
FP5_2 [nv]	nach oben))	

[4]

	50 [26:41.6]	51 [26:42.7]
FP5_1 [v]	Ach so.	
FP5_1 [nv]		((hebt Zeigefinger))
FP5_2 [v]	Ständerdrehfeld“ wird nicht „formuliert“. „Das Ständerdrehfeld wird–“	

[5]

	52 [26:43.7]	53 [26:46.7]
FP5_1 [v]	Ah–	erzeugt?
FP5_1 [nv]		((zieht die Augenbrauen hoch und hebt die
FP5_2 [v]	((2,9s))	
FP5_2 [nv]	((bewegt die Hände nach links und rechts))	

[6]

	54 [26:47.5*]	55 [26:48.7]	56 [26:49.8*]	57 [26:51.3]
FP5_1 [v]		Gestattet?		Ja okay.
FP5_1 [nv]	Hände))	((dreht die Hände))	((lächelt))	
FP5_2 [v]	Ja, das meine ich.		Ja, „erzeugt“ ist gut.	
FP5_2 [nv]	((lächelt und schreibt))			

[7]

FP5_1 [v]	((lacht))
FP5_2 [nv]	((schreibt))

Transkriptauszug 14: Fremdinitiierte Selbstkorrektur (FP5, 1:00:57')

In dieser Sequenz ist zu erkennen, wie der Satz im wissenschaftlichen Text vom Schreiber FP5_1 überarbeitet wird. In Segment 46 liest der Feedbackgeber FP5_2 den Satz vor: „Das Ständerdrehfeld wird formuliert“. Anschließend erwähnt er das Problem, dass das Verb „formuliert“ nicht zum Substantiv passt (Seg. 43, 47-51). Da schlägt der Schreiber selbst die Verbesserungen des Verbs – „erzeugt“ und „gestattet“ – vor (Seg. 53, 55). Daher wird diese Überarbeitung des Textes als fremdinitiierte Selbstkorrektur bezeichnet. Aber wenn die Schreibenden nach dem impliziten Feedback, wie in diesem Beispiel, das Problem nicht selbst lösen (können) oder wenn die Feedbackgebenden nach dem Lesen des Textes direkt explizites Feedback darbieten und die Probleme von den Feedbackgebenden gelöst werden, werden diese Überarbeitungen als fremdinitiierte Fremdkorrektur definiert. Die in Kapitel 4.1.3 dargestellten Beispiele – Transkriptauszüge 5, 8, und 11 – sind Beispiele für solche fremdinitiierten Fremdkorrekturen. Im Vergleich zu dieser fremdinitiierten Textüberarbeitung wird die Überarbeitung, die anhand der Selbstwahrnehmung der Probleme der Schreibenden erfolgt, als selbstinitiiert klassifiziert. Die selbstinitiierte Textüberarbeitung wurde selten in den Feedbackgesprächen beobachtet.

[1]

	11 [05:20.3]	12 [05:25.3]	13 [05:25.8*]	14 [05:28.9]
FP1_1 [v]	((5,0s))	Genau, „war Edits Erzählung für sie allerlieb“–••• „für sie“–••		
FP1_1 [nv]	((liest den Text))			
FP1_2 [v]	((5,0s))			
FP1_2 [nv]	((liest den Text))			

[2]

	15 [05:30.9]	16 [05:34.2]
FP1_1 [v]	((lachend))	„das allerliebste Geschenk“.
FP1_1 [nv]	((schreibt, 4,3s))	
FP1_2 [v]		Jawohl.
FP1_2 [nv]		((nickt und schreibt))

Transkriptauszug 15: Selbstinitiierte Selbstkorrektur (FP1, 1:14:15')

Transkriptauszug 15 zeigt, dass die Schreiberin FP1_1 ihren wissenschaftlichen Text liest und im Anschluss selbst den Satz korrigiert. Der Satz, den sie in ihrem Text hatte, lautete: „[...] war die Edits Erzählung für sie allerliebstes Geschenk“. Dieser Satz wird von FP1_1 in den Segmenten 13-15 mündlich korrigiert. Da die Wahrnehmung und die Lösung des Problems seitens der Schreiberin erfolgt ist, handelt es sich bei dieser Überarbeitung um eine selbstinitiierte Selbstkorrektur.

Bezüglich der Selbstkorrektur ist zu erkennen, dass die Schreibenden ihre Problemlösung von den Feedbackgebenden überprüfen lassen (Seg. 56 in Transkriptauszug 14, Seg. 16 in Transkriptauszug 15). Dadurch wird die Selbstkorrektur der Schreibenden von der Feedbackgebenden bestätigt und schließlich werden die fehlerhaften Stellen des Textes schriftlich überarbeitet (s. Abb. 43).

[1]

	84 [67:44.6]	85 [67:45.7]	86 [67:47.3]	87 [67:47.8*]	88 [67:49.4]	89 [67:51.3]
FP4_1 [v]	((lacht)) ((lachend)) Ja ich weiß.				((lacht)) Ja, ich	
FP4_1 [nv]					((klickt	
FP4_2 [v]	Also • das, das ist sehr sehr umgangssprachlich.				((lacht))	
FP4_2 [nv]	((zeigt auf den Bildschirm))				((lehnt	

[2]

	90 [67:53.7]	91 [67:55.6]
FP4_1 [v]	hab hier, hier. Synonym- • • Wo ist es • • Hier. Guck mal •	((lachend)) Krass
FP4_1 [nv]	mit der Maus))	((zeigt mit dem
FP4_2 [nv]	sich nach vorn))	((lehnt sich nach

[3]

	92 [67:57.0]	93 [67:58.1*]	94 [67:59.0]	95 [68:00.6]
FP4_1 [v]	((lacht)) gesucht und hier steht • „aufdränglich“.			
FP4_1 [nv]	Laptop))	((zeigt mit dem Laptop))		
FP4_2 [v]	Aha.	Weil krass		
FP4_2 [nv]	vorn))			

[4]

	96 [68:03.8]	97 [68:04.3]	98 [68:05.3]	99 [68:07.0]
FP4_1 [v]	Ja.			„Beson-“,
FP4_1 [nv]				((liest vor))
FP4_2 [v]	kann alles • • bedeuten. ((1,6s))		Krass kann, • ja-	
FP4_2 [nv]	((scrollt mit der Maus, 1,6s))		((zeigt den	

[5]

	100 [68:08.7]	101 [68:09.8]
FP4_1 [v]	„ganz besonders cool“, das– ((lacht))	((lachend)) das darf ich auch
FP4_1 [nv]		((blickt zu FP4_2))
FP4_2 [v]		((lacht))
FP4_2 [nv]	Bildschirm mit dem Zeigeger)	

[6]

	102 [68:10.6]	103 [68:11.9]
FP4_1 [v]	nicht.	„Groovy“ ((lacht,
FP4_1 [nv]	((blickt zum Laptop))	((zeigt auf den
FP4_2 [v]	((lachend)) Das kannst du auch nicht benutzen.	((lacht, 4,8s))
FP4_2 [nv]	((schüttelt den Kopf))	

[7]

	104 [68:16.6]
FP4_1 [v]	4,4s)) ((lachend)) „Mega cool“, „super cool“, „super toll“.
FP4_1 [nv]	Bildschrim und liest vor)) ((liest vor))
FP4_2 [v]	((lacht, 4,7s))
FP4_2 [nv]	((scrollt mit der Maus, 4,7s))

[8]

	105 [68:21.3]	106 [68:24.7]	107 [68:25.6]
FP4_1 [v]		Ja ja.	
FP4_1 [nv]	((stützt das Kinn in die Hand))		((scrollt mit der
FP4_2 [v]	Weil, also krass • kann vieles ausdrücken. Aber—		Es hat einfach zu
FP4_2 [nv]			((fährt sich mit den Händen

[9]

	108 [68:30.0]
FP4_1 [nv]	Maus)) ((keucht))
FP4_2 [v]	viele Bedeutung, deswegen ist es an der Stelle auch • schwer—
FP4_2 [nv]	durch die Haare))

[10]

	109 [68:30.8*]	110 [68:34.2]
FP4_1 [v]	Heraus–, herausragt, „herausragend“.	
FP4_1 [nv]	((liest vor))	
FP4_2 [v]		Aber willst du • • warte, zeig
FP4_2 [nv]	((schaut auf den Bildschirm))	

[11]

	111 [68:36.2]	112 [68:37.6]	113 [68:40.5*]	114 [68:41.5]
FP4_1 [nv]		((scrollt mit der Maus))		
FP4_2 [v]	nochmal den Satz? • • •	Du willst sagen dass es ((2,6s))	Was	
FP4_2 [nv]	((zeigt auf dem Bildschirm))		((liest))	

[12]

FP4_2 [v]	willst du genau damit sagen? Also krass im Sinne von • • es war • • • also
-----------	--

[13]

	115 [68:48.3]	116 [68:50.5]
FP4_1 [v]	Sehr gut. Sehr positiv.	
FP4_1 [nv]	((blickt zu FP4_2))	
FP4_2 [v]	gut? Oder schlecht? Ah okay okay. Also du willst einfach • nochmal	

[14]

	117 [68:52.8*]	118 [68:54.2]
FP4_1 [v]	Ja.	
FP4_2 [v]	deine Meinung sagen, dass du es gut fandest, dass er so mit der Zeit das	
FP4_2 [nv]	((Taktstockgeste, 3,9s))	

[15]

	119 [68:54.9]	120 [68:56.3*]	121 [68:57.9]	122 [68:58.7*]	123 [69:01.0]
FP4_1 [v]	Gezeigt hat. Ja.				
FP4_1 [nv]	((arbeitet am Laptop))				
FP4_2 [v]	alles so	gezeigt hat.	Okay.	((2,3s))	Du kannst sagen,
FP4_2 [nv]			((lehnt sich nach vorn))	((liest))	((blickt zu FP4_1))

[16]

	124 [69:03.5]	125 [69:06.0]
FP4_1 [v]	Öh	
FP4_1 [nv]	((tippt, 8,5s))	
FP4_2 [v]	beeindruckend.	Sehr beeindruckend.
FP4_2 [nv]		

Transkriptauszug 16: Selbstinitiierte Fremdkorrektur (FP4, 1:07:44')

Selbstinitiierte Fremdkorrektur, die letzte Subkategorie der Initiierung, bedeutet die Überarbeitung des Textes, die trotz der Selbstwahrnehmung des Problems der Schreibenden von einer anderen Person erfolgt. In Transkriptauszug 16 wird dargestellt, dass die Schreiberin FP4_1 das Problem des Textes schon während des Schreibens bemerkt hat, welches anhand des VLE der Schreiberin zu bestätigen ist. Jedoch hatte sie Schwierigkeiten bei der Problemlösung und im Feedbackgespräch wurde das Problem dann mithilfe des korrektiven Feedbacks von der Feedbackgeberin FP4_2 gelöst. Anhand dieser Subkategorie zeigt sich, dass die Schreibenden beim Schreiben und Überarbeiten in der L2 ihre Begrenztheit erfahren, wie in Kapitel 2 erläutert wurde (vgl. Griebhaber 2008; Grieshammer 2011; Grieshammer et al. 2016; Lammers 2017).

Die zweite Kategorie der Interaktion zwischen den Schreibenden und den Feedbackgebenden sind emotionale Aspekte. Wie in Kapitel 2.1.2.2.3 betont wurde, spielen die emotionalen Aspekte eine große Rolle in der Beziehung zwischen den Schreibenden und den Feedbackgebenden – die einen wesentlichen Einfluss auf die Bewertung und Rezeption des

Feedbacks haben – sowie im Feedbackgespräch. Daher werden im folgenden Abschnitt die emotionalen Aspekte der Interaktionen im Feedbackgespräch bezüglich der Beziehung zwischen den Schreibenden und den Feedbackgebenden analysiert.

Von den drei Beziehungsvariablen nach Rogers (1973) wurde die erste Beziehungsvariable Empathie am häufigsten in den Feedbackgesprächen beobachtet. Je mehr korrekatives Feedback von den Feedbackgebenden gegeben wurde, desto mehr versuchten sie ihre Empathie mit den Schreibenden zu zeigen, indem sie die Schreibenden getröstet haben. Daher wird diese emotionale Interaktion selten in der Anfangsphase des Feedbackgesprächs, sondern eher in den späteren Phasen beobachtet.

[1]

	7 [01:49.7]	8 [01:50.1*]	9 [01:51.1*]	10 [01:52.9*]
FP2_1 [nv]		((schaut aufs Blatt))		((blickt zu FP2_2 und nickt))
FP2_2 [v]	Hier. „Desweiteren“. • Das ist auch wieder • • deine Meinung • „könnte“.			
FP2_2 [nv]	((zeigt aufs Blatt))		((blickt zu FP2_1))	

[2]

	11 [01:54.7]	12 [01:56.0]
FP2_1 [v]	Könnte. ((lacht))	
FP2_1 [nv]	((schaut auf den Bildschirm und schreibt))	((lächelt))
FP2_2 [v]		Das klingt immer bisschen vorsichtiger.
FP2_2 [nv]	((schaut aufs Blatt und schreibt))	((schreibt und lächelt))

[3]

	13 [01:58.9]	14 [02:01.3*]	15 [02:03.3*]	16 [02:06.2]
FP2_1 [v]	((lacht)) Sowas braucht man • • jeden Tag ((2,0s)) lernen. „Könnte“, ich			
FP2_1 [nv]	((schreibt))	((Taktstockgeste))	((schreibt))	
FP2_2 [v]			((lacht))	
FP2_2 [nv]	((schreibt, 26,5s))			

[4]

	..	17 [02:10.9]	18 [02:13.7]	19 [02:16.2]
FP2_1 [v]		muss daran • gewöhnlich ((2,2s)) sein. ((2,5s))		
FP2_1 [nv]		((dreht die Hand))	((schreibt))	((arbeitet am Tablet-PC, 9,2s))
FP2_2 [v]				Ich habe auch Probleme
FP2_2 [nv]				

[5]

	..	20 [02:23.8*]
FP2_1 [v]		((lacht))
FP2_1 [nv]		
FP2_2 [v]	beim Hausarbeitschreiben. ((lacht))	
FP2_2 [nv]		

In diesem Beispiel – Transkriptauszug 17 – kommentiert der Schreiber FP2_1 im Anschluss des korrektiven Feedback von der Feedbackgeberin FP2_2, dass er den richtigen Ausdruck „jeden Tag lernen“ und sich an den richtigen Ausdruck gewöhnen soll (Seg. 13-17). Da erwidert die Feedbackgeberin, dass sie auch „Probleme beim Hausarbeitschreiben“ hat (Seg. 19), obwohl für sie Deutsch die Erstsprache ist. Dadurch wird die Empathie der Feedbackgeberin mit dem Schreiber ausgedrückt.

[1]

	17 [16:45.9]	18 [16:47.5]	19 [16:51.0]
FP3_1 [nv]		((tippt))	
FP3_2 [v]	„Handeln“ hat kein „sich“, ((2s)) „drehen“ schon.		Du kannst das „sich
FP3_2 [nv]	((schaut auf den Bildschirm))		((zeigt auf dem

[2]

	20 [16:53.3]	21 [16:54.6]	22 [16:57.0]
FP3_1 [nv]		((clickt mit der Maus))	((tippt, 6,8s))
FP3_2 [v]	dreht“ weg machen.	Dann stimmt es wieder. ((lacht))	((3s)) Ich würde
FP3_2 [nv]	Bildschirm))		

[3]

	23 [17:01.5]	24 [17:02.0]
FP3_1 [nv]		
FP3_2 [v]	auch nicht gern auf Deutsch schreiben,	wenn es nicht meine
FP3_2 [nv]	((stützt das Kinn in die Hand))	((schüttelt den Kopf))

[4]

	25 [17:03.9*]
FP3_1 [v]	((lacht))
FP3_1 [nv]	((blickt zu FP3_2 und schaut wieder auf den
FP3_2 [v]	Muttersprache wäre. ((lacht)) So eine blöde Sprache. ((lacht))
FP3_2 [nv]	

[5]

FP3_1 [v]	
FP3_1 [nv]	Bildschirm))
FP3_2 [v]	

Transkriptauszug 18: Empathie mit Schreiber (FP3, 16:45')

In Transkriptauszug 18 zeigt die Feedbackgeberin FP3_2 auch nach dem korrektiven Feedback ihre Empathie mit dem Schreiber FP3_1, indem sie ihre L1 Deutsch kritisiert. Damit drückt sie ihr Verständnis bezüglich der grammatischen Schwierigkeiten aus, die der Schreiber während des Schreibens und im Feedbackgespräch erfährt. Durch das Lachen der Schreibenden, das in Transkriptauszug 17 sowie 18 nach dem Ausdruck der Empathie beobachtet

wurde, wird deutlich, dass eine Atmosphäre entstanden ist, in der die Schreibenden angstfrei die Lösung für ihre Probleme in ihrem Text finden können (vgl. zu vertrauensvolle Atmosphäre auch Lammers 2017: 103).

In der letzten Phase des korrektiven Feedbackgesprächs treten neben der Empathie auch zahlreiche Belegstellen dafür auf, dass die Schreibenden ihren Feedbackgebenden ihre Dankbarkeit ausdrücken. Die Schreibenden entlasten die Feedbackgebenden, indem sie sich bei den Feedbackgebenden für korrekatives Feedback bedanken und dieses honorieren (vgl. Habscheid 2003: 129).

[1]

	1 [12:35.9]	2 [12:36.2]	3 [12:36.9]	4 [12:38.5]	5 [12:40.5]
FP4_1 [v]		Fertig?		Danke.	Ich helfe auch dir, falls du
FP4_1 [nv]		((schaut auf den Bildschirm))	((Applaus))	((umarmt FP4_2))	
FP4_2 [v]		Ja, wir sind–			
FP4_2 [nv]		((schaut auf den Bildschirm))	((nickt))	((umarmt FP4_1))	

[2]

	6 [12:45.0]	7 [12:47.9]
FP4_1 [v]	meine Hilfe brauchst.	Ja, aber das dauert viel länger.
FP4_1 [nv]		((klickt mit der Maus))
FP4_2 [v]	Du hilfst mir ja immer.	
FP4_2 [nv]	((schaut aufs Bildschirm))	((hustet))

Transkriptauszug 19: Danksagung und Honorieren (FP4, 1:21:28')

Die Schreiberin FP4_1 freut sich mit Applaus darüber, dass das Feedbackgespräch abgeschlossen ist (Seg. 1-2). Sie bedankt sich bei ihrer Feedbackgeberin FP4_2 für ihre Hilfe, indem sie sie umarmt und sie verspricht auch ihre Hilfe (Seg. 3-4). Anhand der Interaktion in den Segmenten 5-7 ist zu erkennen, dass FP4_1 neben dem Zeigen ihrer Dankbarkeit auch die Feedbackgeberin für ihre Hilfe honoriert. Solche Danksagung und Honorierungen (vgl. Habscheid 2003: 129) wurden in der letzten Phase von allen sieben Feedbackgesprächen beobachtet. Neben dem wörtlichen Bedanken sind verschiedene non-verbale Handlungen vorgekommen, wie Applaus, Umarmung und Hochhalten der Daumen (Seg. 3-4 und Abb. 44, 45).

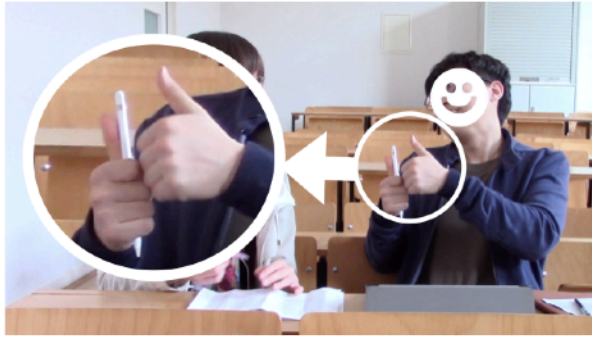


Abb. 44: Hochhalten der Daumen (FP2_1)

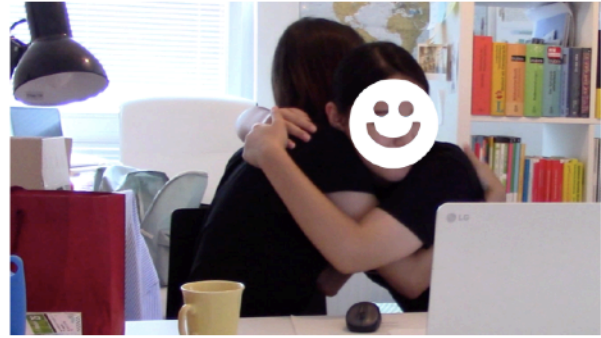


Abb.45: Umarmung (FP4)

Anhand solcher emotionalen Interaktionen zwischen den Schreibenden und den Feedbackgebenden, die in den Feedbackgesprächen beobachtet wurden, ist darauf hinzuweisen, dass korrekatives Feedback von Dritten den Forschungspartner*innen nicht ausschließlich einen Teilprozess der kognitiven Überarbeitung wissenschaftlicher Arbeiten bedeutet, sondern es zeigt sich, dass es soziale und integrationswirksame Aspekte hat, wie Vierbuchen und Bartels (2019) betont haben.

4.1.5 Begrenztheit des korrektiven Feedbacks von Dritten

Die Feedbackgebenden sind weder die Lehrpersonen, die die koreanischen Studierenden mit dem Schreiben der wissenschaftlichen Arbeit beauftragt haben, noch Peers im Sinne der Mitlernenden, die an der gleichen Lehre wie die Feedbacknehmenden teilnehmen. Laut der Befragung, die in Kapitel 3.4.1 dargestellt wurde, haben fast alle Feedbackgebende weder Erfahrungen mit korrektivem Feedback zu wissenschaftlichen Texten noch zu den Texten, die in der L2 Deutsch verfasst wurden. Daher können sie auch nicht als erfahrene Ratgebende für die Schreibberatung bezeichnet werden. Diesbezüglich wurde in den Feedbackgesprächen die Begrenztheit des korrektiven Feedbacks von Dritten, wie Fachfremdheit, beobachtet.

Beim korrektiven Feedback von Dritten wurden fehlerhafte Feedbacks beobachtet, die auf der Mikroebene des Textes zur Grammatik gegeben wurden und auch als *unangebrachte Auskunft* gesehen werden, wie Lee (2014: 212) sie genannt hat. Nach manchen fehlerhaften Feedbacks nahmen die Feedbackgebenden selbst wahr, dass ihre korrektiven Feedbacks unangebracht dargeboten wurden und anschließend verbesserten sie ihre Feedbacks.

[1]

	23 [14:50.9]	24 [14:54.5]	25 [14:56.4]
FP7_1 [nv]			((blickt zu FP7_2 und
FP7_2 [v]	„So singen ihre“ • • „ihren Kindern“,	also Plural.	„Mehrere • singen
FP7_2 [nv]	((liest vor))	((schreibt))	

[2]

	26 [14:57.9]	27 [14:59.0]	28 [15:00.9]
FP7_1 [v]		Ja ((lacht))	
FP7_1 [nv]	grinst))	((schaut aufs Blatt))	((fasst ans
FP7_2 [v]	Eltern“– Ah, „ihre Kinder“.	Sorry, sorry. Ich hab den Satz nicht–	• • • „ihre“
FP7_2 [nv]	((schüttelt den Kopf))	((schreibt))	((liest den

[3]

	29 [15:03.0]
FP7_1 [v]	Hm
FP7_1 [nv]	Kinn und lächelt))
FP7_2 [v]	Eltern • eh– „ihre Kinder in den Schlaf“.
FP7_2 [nv]	Satz weiter vor)) ((nickt))

Transkriptauszug 20: Unangebrachte Auskunft (FP7, 14:50’)

In Transkriptauszug 20 liest der Feedbackgeber FP7_2 den Satz im wissenschaftlichen Text von FP7_1 vor. Der Satz lautete: „So singen Eltern ihre Kinder in den Schlaf, festliche Anlässe wie Geburtstage werden besungen [...]“. Aber der Feedbackgeber korrigiert das Satzglied „ihre Kinder“ auf „ihren Kindern“, bevor er den Satz vollständig vorliest (Seg. 23-24). Dann erkennt er jedoch, dass der Satz weitergeht und sein Feedback nicht richtig war (Seg. 25-26). Da entschuldigt er sich und liest den Satz wieder vor, wie er vor seinem Feedback geschrieben wurde (Seg. 27-28).

Im Vergleich dazu haben die Schreibenden in anderen Fällen bemerkt, dass das korrektive Feedback von ihren Feedbackgebenden nicht richtig dargeboten wurde, und haben es verbessert oder ihren Feedbackgebenden geholfen, ihr Feedback zu verbessern.

[1]

	1 [00:30.7]	2 [00:32.3]	3 [00:34.7]
FP7_1 [nv]		((fasst ans Kinn))	
FP7_2 [v]		Da muss ich nochmal gucken, „und zwar“.	Also ich
FP7_2 [nv]	((schaut aufs Blatt und liest))	((fasst an die Stirn))	

[2]

	4 [00:36.3]	5 [00:37.0]
FP7_1 [nv]		((schaut aufs Blatt, 6,6s))
FP7_2 [v]	hätte gedacht, das sollte als ein Wort geschrieben.	„Und zwar“, vielleicht,
FP7_2 [nv]	((unterstreicht))	((tippt das Blatt mit dem Stift,

[3]

	6 [00:41.9]	7 [00:43.6]	8 [00:45.1]
FP7_1 [v]	Ich mir sicher, getrennt.		
FP7_1 [nv]	((nickt))		
FP7_2 [v]	„und zwar“ • • „und zwar“? Ich bin mir selber gar nicht so sicher. ((3,2s))		
FP7_2 [nv]	6,6s)		

[4]

	9 [00:45.1]	10 [00:45.6*]	11 [00:46.0]	12 [00:48.1]
FP7_1 [v]	Ja.			
FP7_1 [nv]	((blickt zu FP7_2))	((nickt))	((schaut aufs Blatt))	
FP7_2 [v]	Ja?	Okay, wenn du das sagt, dann–	„könnte man	
FP7_2 [nv]	((blickt zu FP7_1))	((schaut aufs Blatt und schreibt auf dem Blatt))		

[5]

FP7_2 [v]	und zwar“–
-----------	------------

Transkriptauszug 21: Unangebrachte Auskunft (FP7, 34:56')

Im Vergleich zum vorigen Beispiel, Transkriptauszug 20, zeigt der Feedbackgeber seine vorsichtige Einstellung und seine Unsicherheit beim korrektiven Feedback (Seg. 2-3). Anschließend kommentiert der Schreiber FP7_1, dass er aber sicher ist, dass „und zwar“ getrennt in zwei Wörtern geschrieben wird – wie er es auch in seinem wissenschaftlichen Text geschrieben hat (Seg. 7-8, 10). Da nimmt der Feedbackgeber diese Information an und setzt das Vorlesen des Textes fort (Seg. 11-12).

Bezüglich dieser zwei Beispiele – Transkriptauszug 20 und 21 – ist zu sehen, dass die Feedbackgebenden auch unangebrachte Auskunft darbieten können und dass es von ihnen oder mit Hilfe der Schreibenden verbessert wird. Aber wurde die unangebrachte Auskunft weder von den Feedbackgebenden noch von den Schreibenden wahrgenommen, wurde es nicht verbessert. Dies kam aber selten vor.

[1]

	5 [25:44.6]	6 [25:45.6]	7 [25:46.3]	8 [25:47.7]	9 [25:50.3]
FP5_1 [v]	„Anhand“ • • hm • • • „anhand“–				
FP5_1 [nv]		((lehnt sich nach vorn))	((nickt, 2,5s))		
FP5_2 [v]	„Anhand“.				
FP5_2 [nv]	((liest))	((schreibt, 2,1s))			

[2]

	10 [25:51.0]	11 [25:53.5]	12 [25:54.1]
FP5_1 [v]	Ähà.		
FP5_1 [nv]	((macht große Augen))		
FP5_2 [v]	„Die Modelle werden anhand der Ausregungskriterien ausgewertet“.		
FP5_2 [nv]	((liest vor))		

[3]

	13 [25:54.5]	14 [25:56.5]	15 [25:57.8]	16 [25:58.6]
FP5_1 [v]	„Anhand" plus Dativ?	Mhm.	((6,3s))	
FP5_1 [nv]	((blickt zu FP5_2))	((nickt))	((liest, 6,3s))	
FP5_2 [v]	Ja.		((7,0s))	
FP5_2 [nv]	((hält Faust vor dem Mund))	((nickt))	((liest, 7,0s))	

Transkriptauszug 22: Unangebrachte Auskunft (FP5, 25:45')

In Segment 6 in Transkriptauszug 25 korrigiert der Feedbackgeber FP5_2 explizit, fügt das Wort „anhand“ hinzu und liest im Anschluss den verbesserten Satz vor (Seg. 10-12). Da fragt der Schreiber FP5_1 den Feedbackgeber, ob die Präposition „anhand“ mit Dativ geschrieben wird. FP5_2 bejaht aber die Frage, obwohl er bei seinem korrektiven Feedback „anhand“ mit Genitiv „der Ausregungskriterien“ dargeboten hat. Dies wurde weder von FP5_1 noch FP5_2 erkannt und die unangebrachte Auskunft wurde nicht verbessert, da die Forschungspartner*innen den wissenschaftlichen Text weitergelesen haben (Seg. 16).

Anhand der dargestellten Transkriptauszüge aus den Feedbackgesprächen ist zu erkennen, dass beim korrektiven Feedback von Dritten unangebrachte Auskünfte wie beim Peer-Feedback eingeholt werden (vgl. Lee 2014: 212) und bei der Verbesserung dieser Feedbacks nicht nur die Feedbackgebenden, sondern auch die Schreibenden eine wesentliche Rolle spielen. Über diese unangebrachten Auskünfte hinaus wurde in den Feedbackgesprächen beobachtet, dass die Feedbackgebenden beim Lesen des wissenschaftlichen Textes der Schreibenden aufgrund der Fachfremdheit die Sätze nicht verstehen, die sich auf die Fachsprache sowie fachliches Wissen beziehen, und dennoch zu den Fachbegriffen und den Zitaten korrektives Feedback darbieten.

[1]

	1 [01:11.0]
FP5_1 [nv]	((fasst an den Mund, 11,9s))
FP5_2 [v]	„Das Linienintegral von magnetischer Feldstärke entlang einer
FP5_2 [nv]	((liest vor, 7,8s))

[2]

FP5_1 [nv]	
FP5_2 [v]	geschlossenen Linie C“ ••• „ist gleich der gesamten elektrischen
FP5_2 [nv]	

[3]

	2 [01:18.8]	3 [01:21.7]
FP5_1 [v]		
FP5_1 [nv]		
FP5_2 [v]	Durchflutung“ •• Jetzt kommt die Buchstabe, die ich nicht kenne	
FP5_2 [nv]		

[4]

	4 [01:22.8]	5 [01:23.9]	6 [01:24.4]	7 [01:25.4]
FP5_1 [v]	((lacht))	„Theta“	„Theta“.	((lacht))
FP5_1 [nv]		((bedeckt sein Gesicht mit der Hand, 3,2s))		
FP5_2 [v]	((lacht))	Was ist es, Omega?	„Theta“?	Ich weiß es nicht ((lacht))

[5]

	8 [01:26.1]	9 [01:27.1]
FP5_1 [v]		((lacht))
FP5_1 [nv]	((stützt das Kinn in die Hand, 3s))	
FP5_2 [v]	Du musst das wissen. „Die Gesamtdurchflutung ergibt sich aus der“–	
FP5_2 [nv]		((liest weiter vor))

Transkriptauszug 23: Fachfremdheit des Feedbackgebers (FP5, 35:39')

Der Satz im wissenschaftlichen Text von Schreiber FP5_1, den der Feedbackgeber FP5_2 vorgelesen hat, beinhaltet das fachliche Zeichen „ θ “ bzw. „Theta“. Obwohl der Feedbackgeber bei der Befragung angab (s. Kap. 3.4.1.5), dass er auch im naturwissenschaftlichen Bereich wie der Schreiber tätig ist und ihm die Grundbegriffe in diesem Bereich bekannt sind, wurde im Feedbackgespräch beobachtet, dass er nicht alle fachlichen Zeichen sowie Begriffe kennt, wie auch bereits in Transkriptauszug 23 erkennbar wurde. Diese Fachfremdheit wurde nicht nur im Feedbackgespräch von Forschungspaar FP5, sondern auch bei den anderen Forschungsparen beobachtet. Ferner ist die Fachfremdheit der Feedbackgebenden anhand des korrektiven Feedbacks zu den Zitaten in den Feedbackgesprächen zu sehen.

[1]

	55 [33:30.8]	56 [33:33.8]	57 [33:34.7]	58 [33:36.3]
FP3_1 [nv]		((schaut auf den Bildschirm, 6,5s))		
FP3_2 [v]	((3s))	Ah genau, hier.	((1,6s))	Erñ ((2,3s)) „zur“ ist ja „zu der“
FP3_2 [nv]	((liest))	((zeigt auf dem Bildschirm, 2,5s))		((legt die Hand auf den Tisch))

[2]

	59 [33:40.2]	60 [33:41.0*]	61 [33:43.5]	62 [33:44.1]
FP3_1 [nv]	((stützt das Kinn in die Hand))			
FP3_2 [v]	••• Und du, • wir sind ja nicht auf dem Weg zu, zu etwas hin, •• dann bist			
FP3_2 [nv]	((Erklärungsgeste))	((streckt die Hand nach vorn))	((legt die	

[3]

	63 [33:45.5]	64 [33:47.3]	65 [33:48.3]
FP3_2 [v]	du ja in der Welt. ((1,8s))	Oder?	((2s))
FP3_2 [nv]	Hand auf den Tisch))	((blickt zu FP3_1))	((blickt auf den Bildschirm))

[4]

	66 [33:49.6]	67 [33:53.0]	68 [33:53.8*]
FP3_1 [v]	Já		
FP3_2 [v]	Also in der Hinsicht, wenn wir zu der Welt sind, ••• Kann ja nicht sein,		
FP3_2 [nv]	((zeigt auf dem Bildschirm, 5,3s))		

[5]

	69 [33:54.9]	70 [33:58.8]
FP3_1 [v]		
FP3_2 [v]	weil du bist ja drinne •• in der Welt. ((2s))	Deshalb würde ich sagen, „in
FP3_2 [nv]	((dreht die Finger umeinander))	((stützt das Kinn in die Hände))

[6]

	71 [33:59.4]	72 [34:01.4]
FP3_1 [v]		
FP3_2 [v]	der“, „insofern wir in der Welt sind“, ••• „durch unseren Laib“ ((4s))	
FP3_2 [nv]	((zeigt	

[7]

	73 [34:08.4]	74 [34:10.4]
FP3_1 [v]	((1,8s)) Eñ	
FP3_1 [nv]	((nimmt die Hand unter den Tisch))	
FP3_2 [v]	„und wir möchten ihn wahrnehmen.“	
FP3_2 [nv]	auf dem Bildschirm, 8,9s))	

[8]

	75 [34:12.4]
FP3_2 [v]	Du darfst mir einfach weiter sagen, wenn ich falsch erzähle. ((lacht))
FP3_2 [nv]	((stützt das Kinn in die Hand, 17s))

[9]

	76 [34:16.4]	77 [34:28.1]	78 [34:29.4]
FP3_1 [v]	((unverständlich, 6,2s))	((5,5s))	Ach so.
FP3_1 [nv]	((liest vor))	((legt die Hände auf den Laptop))	
FP3_2 [v]	Also •••		
FP3_2 [nv]	((schaut auf den Bildschirm,		

[10]

	79 [34:30.1]	80 [34:37.5]
FP3_1 [v]	Ich habe diese, diesen Satz • eigentlich • von einem Buch ((1,8s))	
FP3_1 [nv]	((schaut auf den Bildschirm, 12,7s))	
FP3_2 [v]	Ah der ist •	
FP3_2 [nv]	11,9s))	

[11]

	81 [34:39.3]	82 [34:41.3]	83 [34:42.7*]	84 [34:49.3]
FP3_1 [v]	zitiert. Und em ((2,3s)) „zur“, „zur Welt“ ist ein			
FP3_1 [nv]			((blickt nach oben))	((blickt zu
FP3_2 [v]	einfach schon so?			
FP3_2 [nv]			((blickt zu FP3_1, 9,5s))	

[12]

	85 [34:50.8]	86 [34:52.8]
FP3_1 [v]	Begriff von ••• diesem Philosoph.	
FP3_1 [nv]	FP3_2))	
FP3_2 [v]	Ach so. Okay.	Wenn er das so macht, dann darf
FP3_2 [nv]	((streckt Hände nach oben))	((lehnt sich zurück))

[13]

	87 [34:55.5]
FP3_1 [v]	((lacht))
FP3_2 [v]	das so. Dann habe ich nichts gesagt.
FP3_2 [nv]	

Transkriptauszug 24: Korrekatives Feedback zum Zitat (FP3, 33:30')

In Transkriptauszug 24 ist zu erkennen, dass die Feedbackgeberin FP3_2 zum fachlichen Begriff „zur Welt“ korrekatives Feedback gibt (Seg. 58-73). Danach erfährt sie vom Schreiber FP3_1, dass der Satz zitiert wurde und „zur Welt“ ein philosophischer Begriff ist (Seg. 79-85). Infolgedessen wurde das korrektive Feedback zum Zitat sofort zurückgenommen (Seg. 85-87). Dies ist als unangebrachte Auskunft sowie Asymmetrie des Fachwissens zu betrachten (vgl. Lee 2014; Lammers 2017). Beim korrektiven Feedback von Dritten tendierten die Feedbackgebenden dazu, wie die Feedbackgeberin in Transkriptauszug 24, auch zu den Zitaten im wissenschaftlichen Text von den Schreibenden korrekatives Feedback darzubieten, da sie manche Ausdrücke der indirekten Zitate als Fehler betrachtet haben.

Interessant ist aber, dass diese Fachfremdheit der Feedbackgebenden den Schreibenden einigermaßen bekannt ist. Der koreanische Studierende FP5_1 hat während des VLE verdeutlicht, dass es ihm bewusst war, dass sein Feedbackgeber sich in seinem Fachbereich nur begrenzt auskennt.

„일단 처음부터 이제 과가 달랐던 걸 알았기 때문에, 사실 진짜 그 뭐라그럴까, 그 전공 단어나 용어에 대해서 세세하게 고칠 수 없다는 거는 알고 있었기 때문에, 이제, 저 친구도 그렇고, 이제 문법적인 거를 보고, 그리고 가장 중점적으로 뒀던게 독일인이 읽었을 때 자연스러운가, 였거든요.“ (Ich wusste, dass FP5_2 nicht das-selbe Fach studiert, wie ich, und daher nicht alle Fachwörter und Fachbegriffe detailliert korrigieren kann. Daher hat FP5_2 sich mehr auf Grammatik fokussiert und so habe ich auch ihn gebeten, dass er auch seinen Schwerpunkt beim Feedback auf die Natürlichkeit setzen könnte, sodass der Text natürlich gelesen wird, wenn die Deutschen den Text lesen.) (FP5_1, VLE 00:17')

Neben den deduktiven Kategorien der Begrenztheit des korrektiven Feedbacks von Dritten – unangebrachte Auskunft und Fachfremdheit –, die aus Lehrpersonen-, Peer-Feedbacks sowie der Schreibberatung bekannt waren, wurde auch die Begrenztheit beobachtet, dass die Feedbackgebenden die Verbesserungsvorschläge nicht begründen und erklären können, obwohl sie die Verbesserung bzw. das korrektive Feedback dargeboten haben.

[1]

	11 [10:08.2]
FP5_2 [v]	„Mit der“ • „aus Spulenstrom resultierenden geschlossenen Feldlinien“ • •
FP5_2 [nv]	((liest vor))

[2]

	12 [10:13.8]	13 [10:17.5]
FP5_1 [v]		((lacht, 6,4s))
FP5_2 [v]	„von B“– ((3,7s))	Ich weiß überhaupt
FP5_2 [nv]	((nimmt den Stift und schreibt auf dem Blatt))	((schüttelt den Kopf und

[3]

	14 [10:19.3]
FP5_1 [v]	
FP5_1 [nv]	((fasst an die Stirn))
FP5_2 [v]	gar nicht, was ist die Regel, warum mal Artikel kommt und warum mal
FP5_2 [nv]	zuckt mit den Schultern)) ((blickt zu FP5_1 und lächelt))

[4]

	15 [10:23.9]	16 [10:23.9]	17 [10:25.2*]	18 [10:25.9]
FP5_1 [v]			((lacht))	((lachend)) Du
FP5_1 [nv]	((schaut aufs Blatt))		((blickt zu FP5_2))	
FP5_2 [v]	nicht.	Ich weiß es nicht.	Ehrlich gesagt. • • •	((lachend)) Ich weiß keine
FP5_2 [nv]				((schaut aufs Blatt))

[5]

FP5_1 [v]	auch nicht?
FP5_1 [nv]	
FP5_2 [v]	Regel dazu.
FP5_2 [nv]	

Transkriptauszug 25: Begrenztheit des korrektives Feedbacks (FP5, 44:36')

Das Beispiel, Transkriptauszug 25, stellt die Begrenztheit des Feedbackgebers FP5_2 dar. Der bereits bestehende Satz, der in Segment 11 vorgelesen wurde, lautete: „Mit der aus Spulenstrom resultierenden geschlossenen Feldlinien von B kann der magnetischer Fluss in jedem Querschnitt A der Eisenjoche berechnet werden“. In Segment 12 korrigiert er explizit sowie schriftlich die grammatisch fehlerhafte Stelle des Satzes wie folgend: „Mit *dem* Spulenstrom resultierenden geschlossenen Feldlinien von B kann der *magnetische* Fluss in jedem Querschnitt A der Eisenjoche berechnet werden“. Aber da fügt FP5_2 hinzu, dass er trotz der Verbesserung des Textes die Regel dafür nicht erklären kann (Seg. 16-18). Dies widerspricht den Merkmalen bzw. den Vor- und Nachteilen des Lehrpersonen-, Peer-Feedbacks und der Schreibberatung, da beim korrektiven Feedback von Dritten nicht wie beim Lehrpersonen-Feedback fachliche und umfangreiche Informationen von den Lehrenden bzw. Experten angeboten werden (vgl. Zhang 2016: 51). Das korrektive Feedback von Dritten wird meist konkret und explizit dargeboten, im Vergleich zum Peer-Feedback, das oberflächlich und abstrakt dargeboten wird und aufgrund dessen die Feedbacknehmenden Schwierigkeiten beim Verstehen des Feedbacks haben. Auch wird das korrektive Feedback von Dritten nicht professionell wie bei einer Schreibberatung gegeben, die sich von der Textkorrektur unterscheiden lässt und aufgrund von Schulung professionell erfolgt. In diesem Zusammenhang lässt sich das korrektive Feedback von Dritten mit diesen Begrenztheiten charakterisieren.

4.2 Rolle korrektiven Feedbacks im Überarbeitungsprozess

Um die Rolle korrektiven Feedbacks im Überarbeitungsprozess wissenschaftlicher Arbeiten in der L2 Deutsch zu erforschen und den Forschungsfragen 2.1 und 2.2 nachzugehen werden in diesem Kapitel anhand der VLE-Daten die retrospektiven Aussagen von koreanischen Studierenden beim korrektiven Feedback untersucht, während im vorigen Kapitel der Schwerpunkt der Analyse auf die Videographie-Daten gelegt wurde. Da die Rolle korrektiven Feed-

backs von Dritten, die hier untersucht wird, nicht auf die Feedbackgebenden, sondern auf die Schreibenden bezogen ist, sollen die Reaktion der Schreibenden auf das Feedback und ihre Wahrnehmung im Zentrum der Betrachtung stehen.

Während des VLE konnten die koreanischen Studierenden mit dem Laptop das Abspielen des Videos selbst steuern. Sie tendierten dazu, für die Verbalisierung ihrer Gedanken das Video anzuhalten und die Stellen zu überspringen, an denen kein korrekatives Feedback beobachtet wurde und wegen des Lesens des Textes keine Aussage von den beiden Forschungspartner*innen beobachtet wurde. Obwohl das Laute Erinnern videobasiert war, war es auffällig, dass sie anhand der korrektiven Feedbacks, die sie im Feedbackgespräch auf ihren Text – der entweder in Papierform oder in digitaler Form vorbereitet wurde – geschriebenen haben, die betroffenen Sequenzen im Video gesucht und dazu ihre Gedanken retrospektiv verbalisiert haben.



Abb. 46: Modell zur Interaktion im Feedbackgespräch

Im Vergleich dazu, dass in Kapitel 4.1.2 dargestellt wurde, dass in den sieben Feedbackgesprächen insgesamt 495 korrektive Feedbacks von Dritten eingeholt wurden, wurden davon nur 129 korrektive Feedbacks, die ca. 26% der gesamten korrektiven Feedbacks von Dritten betreffen, im VLE von den koreanischen Studierenden aufgegriffen. Dies kann auf die Selbststeuerung des Videos seitens der koreanischen Studierenden zurückgeführt werden. Ferner ist die begrenzte Verbalisierung der Schreibenden ein Grund dafür, da sie trotz des Trainings, das für erfolgreiches VLE stattfand und am Anfang des VLE sehr erfolgreich erschien, nicht ihre

Gedanken zu allen Feedbacks verbalisiert haben. Auch wenn in einer Sequenz des Videos zu einem Satz mehrere Feedbacks dargeboten wurden, haben die koreanischen Studierenden nur einige davon erwähnt. Wurden im Feedbackgespräch zu einem bestimmten Fokus mehrere Feedbacks gegeben, fassten sie die Feedbacks zusammen und verbalisierten auch ihre Gedanken in übergreifender Weise:

„저는 전치사를 좀 잘 못써요. 일단 저는 Präposition에 문제가 많아서 관련된 건 다 akzeptieren 하고요.“ (Ich bin schlecht mit Präpositionen. Also, da ich viele Probleme mit Präposition habe, werde ich alle Feedbacks dazu akzeptieren.) (FP1_1, VLE 20:10')

Mithilfe der VLE-Daten konnte erfasst werden, dass von den 129 erwähnten Feedbacks 73,7% angenommen, 14,7% abgelehnt und 11,6% zurückgestellt wurden.

In den folgenden zwei Unterkapiteln 4.2.1 und 4.2.2 werden am Beispiel von Transkripten, die die Videographie- und VLE-Daten zusammenführen, die drei Reaktionen auf korrekatives Feedback – Annahme, Ablehnung sowie Zurückstellung (Lee 2014) – und die Gründe dafür analysiert. In Unterkapitel 4.2.3 wird anhand der Aussagen der Schreibenden der Einfluss vom korrektiven Feedback von Dritten auf die Wahrnehmung ihrer wissenschaftlichen Arbeiten diskutiert.

4.2.1 Annahme des korrektiven Feedbacks

In diesem Kapitel werden die Annahme des korrektiven Feedbacks und die Gründe für die Annahme analysiert. Wie in Kapitel 2.1.2.3 erläutert wurde, lässt sich die *Annahme* des Feedbacks von der *Reflexion* des Feedbacks unterscheiden, die Übernahme des Feedbacks im Endprodukt des Textes bedeutet (vgl. Lee 2014: 206). Da der Schwerpunkt der vorliegenden Studie nicht auf der Fertigstellung der wissenschaftlichen Arbeiten liegt und anhand des VLE, das direkt im Anschluss des Feedbackgesprächs erfolgte, die Übernahme des Feedbacks im Endprodukt nicht festzustellen ist, wird hier der Begriff *Annahme* verwendet. Es wurde nicht erhoben, wie die Schreibenden ihre Texte weiter bearbeiteten und wie die Endversion der wissenschaftlichen Texte koreanischer Studierender bei der Abgabe aussahen.

Die Verteilung der angenommenen korrektiven Feedbacks, die wie oben dargestellt 73,7% aller im VLE erwähnten Feedbacks betreffen, verteilte sich auf die Ebenen des Fokus des Feedbacks folgendermaßen:

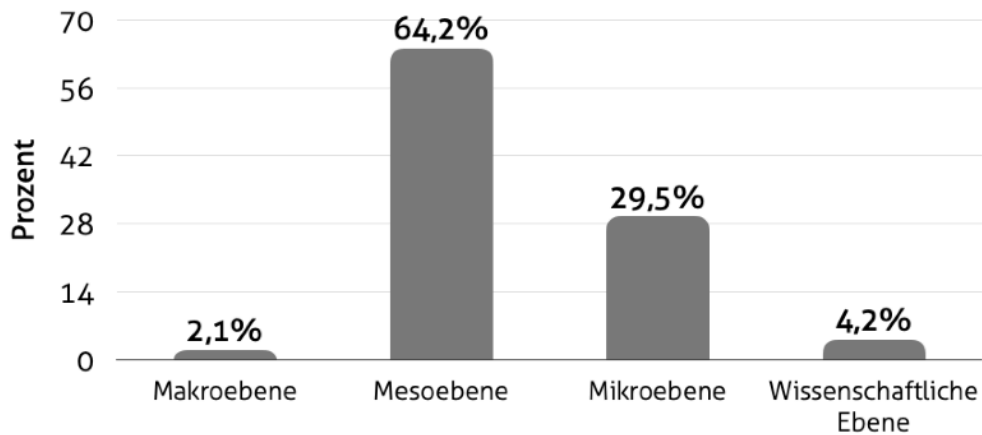


Abb. 47: Prozentuale Verteilung der Ebenen der angenommenen Feedbacks

Es ist zu erkennen, dass die meisten angenommenen Feedbacks mit 64,2% auf der Mesoebene eingeholt wurden und die prozentuale Verteilung der Ebenen der angenommenen Feedbacks der Verteilung der gesamten korrektiven Feedbacks ähnelt. D. h., dass korrektives Feedback von Dritten am meisten auf der Mesoebene gegeben sowie von den Schreibenden angenommen wurde.

Während das Lernenden-uptake und die Gründe der Ablehnung sowie Zurückstellung untersucht wurden (vgl. Lyter / Ranta 1997; Lee 2014; Nassaji / Fu 2016; Tedick / Lyster 2020), wurden die Gründe der Annahme bisher kaum erforscht. Daher werden die Gründe der Annahme korrektiven Feedbacks anhand der Äußerungen der Schreibenden im VLE induktiv erschlossen.

4.2.1.1 Erwartung des korrektiven Feedbacks

Anhand der VLE-Daten wurde beobachtet, dass die Schreibenden wissen, was ihre Schwächen sind und bezüglich dieser Schwächen gewisse Erwartungen hinsichtlich des korrektiven Feedbacks haben. Sie gaben an, dass sie die Feedbacks annehmen, wenn diese ihre Erwartung erfüllen.

[1]

	27 [23:43.3]	28 [23:45.0] 29 [23:46.9*]	30 [23:48.5]
FP3_1 [v]			Ach so.
FP3_2 [v]		Ach so. Hier. Einzahl, Mehrzahl.	
FP3_2 [nv]	((scrollt mit der Maus und liest))		((lächelt und berührt die Nase))

[2]

	31 [23:49.1]	32 [23:49.8]	33 [23:52.9*]	34 [23:54.1]
FP3_1 [v]				...
FP3_1 [nv]	((tippt))			
FP3_2 [v]		Also, bet- ne, „bergt“ •• ist einfach nur „birgt“ richtig.		
FP3_2 [nv]				((zeigt zwei Finger))

[3]

	35 [23:55.5*]	36 [23:57.7]	37 [24:00.5]
FP3_1 [v]	Eh- ((unverständlich))	Ach so. ((lacht)) Okay.	
FP3_2 [v]	Von der Konjugation her.		Er birgt, sie birgt.

[4]

	38 [24:05.0]	39 [24:05.3]
FP3_1 [v]		Gut.
FP3_1 [nv]		((schaut auf den Bildschirm und nickt))
FP3_2 [v]	• Ja. Im Singular, das ist „birgt“.	
FP3_2 [nv]		((zuckt

[5]

FP3_2 [nv]	mit den Schultern))
------------	---------------------

[6]

	VLE
FP3_1 [VLE]	3인칭 단수 변화 제가 잘 몰라서. 제가 약한 부분이라. 그러니까, 바꿔준대로 고쳤고.
FP3_1 [VLE-Dt]	Mit der Flexion der dritten Person Singular kenne ich mich nicht gut aus. Also das ist meine Schwäche. Daher habe ich so korrigiert, wie FP3_2 korrigiert hat.

Transkriptauszug 26: Schwäche des Schreibers und Annahme des Feedbacks (FP3, 23:43', VLE 3:53')

Im Feedbackgespräch von FP3 korrigiert die Feedbackgeberin FP3_2 das Wort „bergt“, das der Schreiber FP3_1 grammatisch falsch konjugiert hat. FP3_2 erklärt, dass das Verb richtig konjugiert werden soll, indem sie die richtige Form „birgt“ vorschlägt (Seg. 32-37). Obwohl die Feedbackgeberin nur mit den Schultern zuckt und nichts weiter erklärt, äußert FP3_1 im VLE, dass er das korrektive Feedback zur Konjugation des Verbs übernimmt. Es war ihm bekannt, dass die Flexion von der dritten Person Singular seine „Schwäche“ ist. Im Anschluss

kommentiert er, dass er „daher“ auch den Text nach den Vorgaben seiner Feedbackgeberin korrigiert hat (Seg. VLE).

[1]

	36 [30:43.4]	37 [30:46.0]
FP1_1 [nv]		((blickt zu FP1_2))
FP1_2 [v]	„Dazu erzählt Lindgren die Erinnerung ihrer Kinderzeit“– ((5,2s))	
FP1_2 [nv]		((liest den Text))

[2]

	38 [30:51.2]	39 [30:53.2]	40 [30:55.2]
FP1_1 [v]		Ach, ah– ((lacht))	
FP1_1 [nv]		((schaut auf den Text))	
FP1_2 [v]	Warum „dazu“ ?		Was ist das für ein

[3]

	..	41 [30:57.2]	42 [30:58.1]	43 [30:59.9*]
FP1_1 [v]		Da, da– ((lacht))		Interessant, ne?
FP1_1 [nv]				((blickt zu FP1_2))
FP1_2 [v]	Verbindungswort für dich?		Aha, interessant.	
FP1_2 [nv]				((markiert))

[4]

	44 [31:01.2*]	45 [31:02.8]	46 [31:03.2*]	47 [31:03.6]	48 [31:06.5]
FP1_1 [v]		((lacht))	Kann man auch „da“ nehmen?		((lacht))
FP1_1 [nv]			((schaut auf den Text))		
FP1_2 [v]	Mhm, total.				Mhm, wann
FP1_2 [nv]	((stützt das Kinn in die Hand))				

[5]

	..	49 [31:08.1]
FP1_1 [v]		
FP1_1 [nv]		
FP1_2 [v]	kannst du nämlich „dazu“ nehmen? Das fällt mir auch gerade ein. ((2,3s))	
FP1_2 [nv]		((unterstreicht))

[6]

	50 [31:13.6]	51 [31:20.2*]	52 [31:20.3]
FP1_1 [v]	Was mit dem „zu“ • • mit Verben verbindet ist?		
FP1_1 [nv]			((blickt zu FP1_2))
FP1_2 [v]		Mhm. Em– ich sage dir	
FP1_2 [nv]		((nickt))	

[7]

	..	53 [31:24.7*]
FP1_1 [v]		„Dazu“.
FP1_1 [nv]		
FP1_2 [v]	etwas „zu“ dem Vorfall. „Dazu“. Das heißt dieses „dazu“ ist kein Wort wie	

[8]

	54 [31:26.1]	55 [31:33.1]
FP1_1 [v]		
FP1_2 [v]	danach. • • • Danach kann alleine stehen. Das heißt einfach– • • • Es kommt	

[9]

	56 [31:35.8]	57 [31:37.0]	58 [31:38.8]
FP1_1 [v]	Mhm.		
FP1_1 [nv]	((schreibt, 5,4s))		
FP1_2 [v]	natürlich auch nachher. Erst passiert was und danach, danach, danach.		
FP1_2 [nv]	((drei Mal Taktstockgeste))		((blickt

[10]

		59 [31:41.2*]
FP1_1 [nv]	((blickt zu	
FP1_2 [v]	„Dazu“ heißt aber es muss irgendwo ein Ausdruck kommen, • der von	
FP1_2 [nv]	zu FP1_1))	

[11]

	60 [31:42.2]	61 [31:42.8]
FP1_1 [v]	Ja.	
FP1_1 [nv]	FP1_2 und nickt))	((schaut auf den Text))
FP1_2 [v]	diesem Zustand.	Deswegen kann dieses Wort nicht einfach stehen,
FP1_2 [nv]		

[12]

	62 [31:46.2*]	63 [31:48.9*]	64 [31:49.0]
FP1_1 [v]	Mhm.		
FP1_1 [nv]	((nickt, 2,7s))	((schreibt, 7,4s))	
FP1_2 [v]	als Verbindung zwischen zwei Sätzen.	„Da“ oder „dann“.	

[13]

FP1_1 [nv]	
FP1_2 [v]	„Natürlich erstellten diese Frage“, • • „dann erzählte Lindgren“.

[14]

	VLE
FP1_1 [VLE]	저는 좀 전치사를 잘 못써요. 아까도 „unter der Arbeit“라고 쓴 것도 „in meiner Arbeit“라고 FP1_2가 고치라고 했는데, 일단 Präposition에 문제가 많아서 전 일단 Präposition 관련해서는 다 akzeptieren을 하고요. 도움을 받아서도 좋았고요.
FP1_1 [VLE-Dt]	Ich kenne mich mit den Präpositionen nicht gut aus. Zum Beispiel, ich habe geschrieben, „unter der Arbeit“. FP1_2 hat gesagt, dass ich „in meiner Arbeit“ schreiben soll. Also, da ich viele Probleme mit Präposition habe, werde ich alle Feedbacks zu Präpositionen akzeptieren. Ich war froh, dass ich von ihr Hilfe bekommen konnte.

Transkriptauszug 27: Schwäche der Schreiberin und Annahme des Feedbacks
(FP1, 1:05:10', VLE 20:06')

Im Feedbackgespräch von FP1 wurden oft korrektive Feedbacks zu Präpositionen beobachtet. Da von der Feedbackgeberin FP1_2 mehrmals nicht passende Präpositionen thematisiert wurden und in Segment 34-35 der gleiche Fehler nochmal vorkommt, lacht die Schreiberin FP1_1 beschämt (Seg. 39).

Natürlich fragten viele Leute damals Lindgren, als sie noch lebte. Dazu erzählte Lindgren die Erinnerung ihrer Kinderzeit.

Textauszug 1: Satz aus dem Text von FP1_1

Danach versucht die Schreiberin die richtige Präposition zu finden, indem sie ihrer Feedbackgeberin die Frage nach der Bestätigung ihrer Verbesserung stellt (Seg. 47). Da erklärt FP1_2 die Bedeutung von den zwei Pronominaladverbien – „da“ und „dazu“ – (Seg. 48-62) und schlägt Verbesserungsmöglichkeiten vor (Seg. 64). Im VLE äußert FP1_1, dass sie Schwierigkeiten beim Gebrauch der Präpositionen hat und daher alle Feedbacks zu Präpositionen akzeptiert. Sie fügt auch hinzu, dass sie sich über die (sprachliche) Hilfe von ihrer Feedbackgeberin freut.

Anhand dieser Beispiele – Transkriptauszug 26 und 27 – ist zu erkennen, dass die „Schwäche“ der Schreibenden ihnen schon bekannt war und dass sie die korrektiven Feedbacks angenommen haben, die bezüglich dieser Schwächen bzw. Schreibschwierigkeiten eingeholt wurden. Demzufolge ist festzustellen, dass die Wahrnehmung der eigenen Schwäche der Schreibenden auf die Annahme des korrektiven Feedbacks Einfluss nimmt.

[1]

	15 [21:01.4]	16 [21:04.3*]	17 [21:05.9]
FP1_1 [v]			Ist es
FP1_1 [nv]	((liest))		((blickt
FP1_2 [v]	Was bedeutet „Schreiben für Lindgren“? Warum nimmst du „für“?		
FP1_2 [nv]	((zeigt auf dem Blatt und blickt zu FP1_1))	((vier Mal Taktstockgeste))	

[2]

	18 [21:07.4]	19 [21:08.5]	20 [21:11.5*]	21 [21:12.1]
FP1_1 [v]	nicht „für“?	Weil, das bedeutet, für sie	•• Ja.	
FP1_1 [nv]	zu FP1_2))			
FP1_2 [v]		Doch. Warum?	Genau. Bedeuten	
FP1_2 [nv]		((nickt))	((nickt)) ((zeigt aufs	

[3]

	22 [21:13.3*]	23 [21:14.8]	24 [21:15.3]
FP1_1 [v]	Ja.	Já ja.	Ja stimmt
FP1_1 [nv]		((nickt))	
FP1_2 [v]	„für“. Das steht hier aber nicht.	Da steht „schreiben für“.	
FP1_2 [nv]	Blatt und schüttelt Kopf)		

[4]

	25 [21:17.2]	26 [21:19.1*]
FP1_1 [v]	((lacht))	((lacht, 3,5s))
FP1_2 [v]	Das heißt, ich schreibe für dich. Du brauchst nichts zu schreiben.	
FP1_2 [nv]	((winkt mit der Hand))	

[5]

	27 [21:20.0]	28 [21:22.6*]	29 [21:22.7]	30 [21:24.3*]	31 [21:24.7]	32 [21:24.7*]
FP1_1 [v]		Mhm.	Mhm.	Ja.	((1,5s))	
FP1_1 [nv]		((nickt))	((nickt))	((stützt den Kopf in die		
FP1_2 [v]	Ich schreibe für dich.	Ein anderes „für“, ja?		Deswegen		
FP1_2 [nv]		((nickt, 2s))				

[6]

	33 [21:26.2]
FP1_1 [v]	Mhm.
FP1_1 [nv]	Hand und schreibt)
FP1_2 [v]	musst du die lange Überschrift machen.

[7]

	VLE
FP1_1 [VLE]	여기서 Überschrift 하는건, 너무 어렵고, 그래서 이렇게 바로 고칠 거고요. „Was bedeutet Schreiben für Lindgren“. 이건 원래 „Schreiben für Lindgren“ 이라고 쓰면서도 이렇게 하면 되게 이중적인 의미가 될 거 같은데, 명확하지 않은데 어떡하지 고민하다가 그냥 놔둔 경우구요.
FP1_1 [VLE-Dt]	Hier, Überschrift war mir sehr schwierig beim Schreiben. Daher werde ich so korrigieren. „Was bedeutet Schreiben für Lindgren“. Ich habe eigentlich die Überschrift beim Schreiben so gelassen, „Schreiben für Lindgren“, obwohl ich wusste, dass die Überschrift zweideutig und schwammig sein kann. Aber ich wusste nicht, wie ich sonst schreiben sollte.

Transkriptauszug 28: Schreibschwierigkeit und Annahme des Feedbacks (FP1, 55:38', VLE 21:45')

Die Schreiberin FP1_1 wählte „Schreiben für Lindgren“ als Überschrift eines Kapitels in ihrem wissenschaftlichen Text. Diesbezüglich stellt die Feedbackgeberin FP1_2 der Schreiberin die Frage, warum sie das Wort „für“ genommen hat (Seg. 15-18) und erklärt die Bedeutung von „für“, wie im Text geschrieben wurde (Seg. 24-30). Danach ergänzt FP1_2 ihr Feedback, dass die Schreiberin an der betroffenen Stelle eine längere und präzisere Überschrift finden soll (Seg. 32).

An dieser Sequenz hat die Schreiberin FP1_1 die Videoaufnahme angehalten und geäußert, dass das Schreiben der Überschrift für sie „sehr schwierig“ war (Seg. VLE). Während des Schreibens erkannte sie schon, dass die Überschrift unpräzise formuliert war. Trotz dieser Wahrnehmung konnte sie die Überschrift nicht überarbeiten, weil sie nicht wusste, „wie [ich]sie sonst schreiben sollte“. Daher nahm FP1_1 das korrektive Feedback an, das FP1_2 zu dieser Überschrift gegeben hat, und gab an, dass sie die Überschrift als „was bedeutet Schreiben für Lindgren“ schreiben wird, statt „Schreiben für Lindgren“. D. h., dass sie trotz der Schreibschwierigkeit die Verbesserungsmöglichkeit nicht selbst finden konnte und für das Schreiben bzw. für die Überarbeitung eine externe Hilfe bzw. korrekatives Feedback von Dritten brauchte. Da das korrektive Feedback diese Erwartung der Schreiberin erfüllte, wurde es angenommen. Ein weiteres Beispiel dafür wird folgend dargestellt:

[1]

VLE	
FP4_1 [VLE]	그리고 아 이 부분은 제가 살짝 좀 부끄러운데. 사실은 제가 이걸 좀 급하게 마지막 부분을 쓰느라고 생각나는 단어가 없어서 부끄럽지만 „echt krass“ 라고 일단 표현을 썼습니다. 친구한테 물어보려고. 그러니까, 대박, 이런 느낌으로 쓰려고 „krass“ 이렇게 썼는데, 친구가 이걸 보더니 저를 약간 실망했다는 듯 웃으며 봤고. 근데 이 부분은 제가 물어보려고 심지어 빨강표시도 해봤어요. 하여튼 그래서 여기에 맞는 표현이 뭐 있을까, 하다가 „sehr beeindruckend“로 바뀌서 썼고.
FP4_1 [VLE-Dt]	Und diese Stelle ist mir etwas peinlich. Eigentlich habe ich hier kurzfristig geschrieben und daher fiel mir kein passendes Wort ein. Daher habe ich so geschrieben, „echt krass“. Das wollte ich aber FP4_2 fragen, wie ich schreiben soll. Also ich wollte hier nur betonen. Deswegen habe ich hier „krass“ geschrieben. FP4_2 hat mich enttäuschend angeschaut und gelacht. Aber hier wollte ich wirklich fragen und daher habe ich auch das Wort rot markiert. Wir haben überlegt, was für ein Ausdruck passen könnte und schließlich habe ich „sehr beeindruckend“ geschrieben.

Transkriptauszug 29: Schreibschwierigkeit bei Wortwahl und Annahme des Feedbacks (FP4_1, VLE 37:30')

Dieser Transkriptauszug ist die Äußerung der Schreiberin FP4_1 im VLE, die sich auf die Sequenz bezieht, die mithilfe des Transkriptauszugs 16 in Kapitel 4.1.4 dargestellt wurde. FP4_1 hat in ihrem wissenschaftlichen Text den Satz wie folgend geschrieben, zu dem die Feedbackgeberin FP4_2 korrekatives Feedback gegeben hat:

Schließlich war es **echt krass**.

Textauszug 2: Satz aus dem Text von FP4_1

Nach dem Lesen des Satzes thematisierte die Feedbackgeberin FP4_2 sofort, dass der Satz „sehr[,] sehr umgangssprachlich“ formuliert ist (Seg. 84-87, Transkriptauszug 16). Anschließend sagte FP4_1, dass es ihr bewusst ist, dass das Wort umgangssprachlich ist und nicht zu einem wissenschaftlichen Text passt (Seg. 87, ebd.). Sie zeigte ihrer Feedbackgeberin die Synonyme von „krass“, die sie im Online-Synonymwörterbuch gefunden hat, und erklärt, dass sie das Wort so geschrieben hat, weil im Online-Synonymwörterbuch weitere umgangssprachliche Ausdrücke als Synonyme von „krass“ vorgeschlagen wurden (Seg. 89-92, ebd.). Davon las FP4_1 einige Synonyme vor (Seg. 93-94, 99, 103-104, 109 ebd.) und lachte mit ihrer Feedbackgeberin zusammen, da die vorgeschlagenen Synonyme ebenfalls sehr umgangssprachlich waren (Seg. 101, 106, ebd.). Danach fragte FP4_2 die Schreiberin, was sie damit sagen wollte (Seg. 92-93, ebd.), und bot korrekatives Feedback an, indem sie den Ausdruck „sehr beeindruckend“ vorschlug (Seg. 102, ebd.).

An diesen Moment erinnerte sich FP4_1 im VLE und war beschämt, da sie ein umgangssprachliches Wort geschrieben hatte. Dann erklärte sie, dass ihr beim Schreiben das passende Wort fehlte und dass sie „krass“ in der Erwartung korrektiven Feedbacks von FP4_2 aufgeschrieben hatte:

„그리고 아 이 부분은 제가 살짝 좀 부끄러운데. 사실은 제가 이걸 좀 급하게 마지막 부분을 쓰느라고 생각나는 단어가 없어서 [...] 일단 표현을 썼습니다. 친구한테 물어보려고.“ (Und diese Stelle ist mir etwas peinlich. Eigentlich habe ich hier kurzfristig geschrieben und daher fiel mir kein passendes Wort ein. Daher habe ich so geschrieben. [...] Das wollte ich aber FP4_2 fragen.) (FP4_1, VLE 37:30’)

Dementsprechend übernahm sie das korrektive Feedback von FP4_2 zum Wort „krass“ und korrigierte es in „sehr beeindruckend“. Obwohl FP4_1 für die Problemlösung im Online-Synonymwörterbuch nachgeschlagen hat, konnte sie das Schreiben bzw. die Überarbeitung nicht fortsetzen und benötigte Hilfe von der Feedbackgeberin. An diesem Beispiel ist bemerkenswert, dass die Schreiberin während des Schreibens die Schreibschwierigkeit erkannt hat – in diesem Fall war es die Umgangssprache – und für korrekatives Feedback den fraglichen Ausdruck „rot markiert“ hat, da sie das Problem nicht selbst lösen konnte. Es ist an diesem Beispiel bzw. Transkriptauszug 28 auch zu erkennen, dass die Schreibenden beim Scheitern eines Problemlösungsversuchs bei einer tentativen Formulierung bleiben, was das Schreiben in einer L2 prägt (vgl. Zimmermann 2000).

In den dargestellten Transkriptauszügen tendieren die Schreibenden dazu, die korrektiven Feedbacks von Dritten anzunehmen, wenn ihnen ihre „Schwäche“ bzw. Schreibschwierigkeiten bekannt sind und ihre Erwartung der Verbesserung mithilfe des korrektiven Feedbacks erfüllt wird. Diese Erwartungen wurden oft bezüglich des Wortschatzes und der Grammatik beobachtet und sie entsprachen der Studie von Yi (2019: 1161), dass die Schreibenden sich oft Feedback zum Wortschatz und zur Grammatik bzw. auf Mikroebene wünschen. Da bei diesen Fällen die Schreibenden schon vor dem Feedbackgespräch und den korrektiven Feedbacks ihre Schreibschwierigkeiten erkannt haben, kann diese Überarbeitung des wissenschaftlichen Textes anhand des korrektiven Feedbacks auch als selbstinitiierte Fremdkorrektur betrachtet werden.

4.2.1.2 Entdecken der Probleme und neues Lernen anhand korrektiven Feedbacks

Im Gegensatz dazu, dass im vorigen Unterkapitel die Schreibenden ihre Schreibschwierigkeiten vor dem Feedbackgespräch selbst wahrgenommen haben, wurden die Probleme in den wissenschaftlichen Texten teils auch erst in den Feedbackgesprächen erkannt. Nahmen die Schreibenden die Probleme, die von ihren Feedbackgebenden erwähnt wurden, als Fehler wahr, nahmen sie die korrektiven Feedbacks an. Diese Annahme wurde häufig bei korrektiven Feedbacks beobachtet, die zur Grammatik und zur Rechtschreibung gegeben wurden.

[1]

	27 [13:10.3] 28 [13:14.3]	29 [13:17.9]
FP6_1 [v]		Mhm.
FP6_1 [nv]		((nickt))
FP6_2 [v]	Also, „aufgrund“ schreibt man zusammen.	
FP6_2 [nv]	((liest))	((schreibt auf dem Blatt))

[2]

	VLE
FP6_1 [VLE]	이런거는 제가 틀린 거니까. 쓸 땐 몰랐는데, 너무 명백한 실수여서 바꿀거고.
FP6_1 [VLE-Dt]	Das war mein Fehler. Es war mir beim Schreiben nicht aufgefallen. Ich werde es korrigieren, da es ein offensichtlicher Fehler ist.

Transkriptauszug 30: Entdecken des Problems im Text (FP6, 13:10', VLE 01:03')

Im wissenschaftlichen Text entdeckt der Feedbackgeber FP6_2, dass die Schreiberin FP6_1 das Wort „aufgrund“ mit zwei Wörtern „auf Grund“ geschrieben hat.

Auf Grund von diesem Weltbild schlägt Kopernikus den folgenden Gedanke vor.

Textauszug 3: Satz aus dem Text von FP6_1

An diesem Satz korrigiert FP6_2 explizit, dass das Wort „aufgrund“ zusammengesrieben wird (Seg. 28). Zu diesem Feedback erwähnte die Schreiberin FP6_1 im VLE, dass der Rechtschreibfehler „ein offensichtlicher Fehler“ war, von dem sie beim Schreiben nichts wusste und dass sie daher das eingeholte Feedback annimmt (Seg. VLE).

[1]

	12 [02:28.3]	13 [02:43.9]	14 [02:46.3]
FP2_1 [nv]		((markiert auf dem Tablet))	((schreibt mit Tablet))
FP2_2 [v]	Also, das wäre einfach „durch die Nachteile“ – • • „durch die Nachteile		
FP2_2 [nv]	((liest))	((schreibt auf dem Blatt, 8,2s))	

[2]

FP2_1 [nv]	
FP2_2 [v]	beschränkt werden“.
FP2_2 [nv]	

[3]

	VLE
FP2_1 [VLE]	글을 쓸 때는 „jene“가 „dass“를 설명하는 식으로 썼었는데, „jene“를 이런 식으로 쓰면 안 되잖아요. 왜 이렇게 썼을까? 그래서 „jene“ 빼고 „die“ 로 썼습니다.
FP2_1 [VLE-Dt]	Als ich diesen Satz geschrieben habe, habe ich das Wort „jene“ benutzt, sodass es sich auf den Nebensatz mit „dass“ bezieht. Aber man darf doch „jene“ nicht so benutzen. Wieso habe ich überhaupt so geschrieben? Auf jeden Fall habe ich hier „die“ geschrieben, statt „jene“.

Transkriptauszug 31: Entdecken des Problems im Text (FP2, 1:11:31', VLE 14:10')

In diesem Transkriptauszug kann man auch das Entdecken des Problems im Text gut beobachten. In Segment 12 las die Feedbackgeberin FP2_2 den Satz, der im wissenschaftlichen Text vom Schreiber FP2_1 stand:

Deshalb sollen diese positiven Einschätzungen durch jene entscheidenden Nachteile beschränkt werden, dass der Sokratismus im Endeffekt gar keine Rettung für das Leben ist und die Geburt eines anderen neuen Wertesystems verhindert.

Textauszug 4: Satz aus dem Text von FP2_1

Anschließend korrigierte sie den Satz explizit, indem sie den Ausdruck „durch die Nachteile beschränkt werden“ vorschlug (Seg. 14). Im VLE erinnerte sich der Schreiber an dieses korrektive Feedback und fragte sich, warum er das „überhaupt so geschrieben“ hatte. Da ihm schon bekannt war, dass man das Wort „jene“ nicht mit einem Nebensatz mit „dass“ kombinieren kann, und da er anhand des Feedbacks von FP2_2 den Fehler im Satz entdecken konnte, nahm er das korrektive Feedback an.

Wie die Schreibenden – FP6_1 und FP2_1 – in den dargestellten Transkriptauszügen haben auch die anderen Schreibenden anhand des korrektiven Feedbacks die Probleme im Text erkannt und infolgedessen haben sie die korrektiven Feedbacks ihrer Feedbackgebenden angenommen, die zu den betroffenen Problemen eingeholt wurden. Die Probleme waren häufig Rechtschreib- und Grammatikfehler, für die die Schreibenden selbst eine Lösung finden konnten, jedoch haben sie diese beim Schreiben und Lesen ihres Textes übersehen und diese erst im Feedbackgespräch entdeckt. Diese sind als Performanzfehler zu sehen. Während dessen wurden auch Kompetenzfehler beobachtet, dass im Gegensatz zu diesem Entdecken der bekannten Fehler die Schreibenden mithilfe ihrer Feedbackgebenden neu gelernt haben, welches sie zuvor nicht wussten.

[1]

	38 [27:37.7]	39 [27:39.7]	40 [27:41.7]	41 [27:45.1]
FP3_2 [v]	Genau. • • Also, ich glaub • • „Beziehung“– ((3,4s)) Der „Bezug“ ist			
FP3_2 [nv]	((liest))	((stützt das Kinn in die Hand))	((liest))	

[2]

	42 [27:46.6*]	43 [27:46.9*]
FP3_1 [v]	Hm	
FP3_1 [nv]	((nickt))	((macht große Augen und liest))
FP3_2 [v]	ein besseres Wort dafür. Weil • • • „Beziehung“ ist immer so zwischen zwei	

[3]

	44 [27:50.2]	45 [27:52.3*]
FP3_1 [v]	Ach so.	
FP3_1 [nv]	((nickt))	
FP3_2 [v]	Menschen.	
FP3_2 [nv]	((Erklärungsgeste))	

[4]

VLE	
FP3_1 [VLE]	„Beziehung“이라는 단어를 „Bezug“으로 바꿨어요. „Beziehung“은 사람들 끼리의 관계를 말하는 느낌이 있다고. 그런 관계가 아니라, 여기서는 어떤 사물들, 생각, 관념의 관계 같은 거라서, 제가 몰랐던 거라 „Bezug“으로 바꿨구요.
FP3_1 [VLE-Dt]	Das Wort „Beziehung“ habe ich in „Bezug“ korrigiert. FP3_2 hat mir gesagt, dass „Beziehung“ eher unter den Menschen benutzt wird. Aber hier wollte ich mit dem Begriff die Sachständen, Ideologien und Gedanken beschreiben. Ich wusste nicht, dass „Beziehung“ solche Bedeutung hat und hier nicht passt. Daher werde ich das vorgeschlagene Wort „Bezug“ nehmen.

Transkriptauszug 32: Neues Lernen und Annahme des Feedbacks (FP3, 27:37', VLE 4:53')

In Segment 41 schlägt die Feedbackgeberin FP3_2 die Verbesserung vor, dass das Wort „Bezug“ im Kontext des wissenschaftlichen Textes von FP3_1 besser passen würde. Im Anschluss erklärt sie, dass das Wort „Beziehung“, das der Schreiber für die Beschreibung der Sachstände, Ideologien und Gedanken geschrieben hatte, eher für die Beziehung zwischen Menschen verwendet wird (Seg. 42-43). Im VLE gibt der Schreiber FP3_1 diese Sequenz wieder und sagt, dass er die Bedeutung bzw. Nuance des Wortes „Beziehung“ nicht kannte. Ihm war es auch neu, dass das Wort „Beziehung“ in diesem Zusammenhang semantisch nicht passt und eher in Bezug auf Menschen verwendet wird. Aufgrund dieses neuen Lernens nahm FP3_1 das korrektive Feedback von seiner Feedbackgeberin an. Diese Annahme des korrektiven Feedbacks bezüglich des neuen Lernens wurde bei den Feedbacks beobachtet, die zum Wortschatz, zur Grammatik und Formulierung eingeholt wurden.

[1]

0 [13:08.3]	1 [13:09.7]	2 [13:10.4*]	3 [13:14.2*]	4 [13:14.3]
FP2_1 [v]			Mhrrñ.	Ach so.
FP2_1 [nv]			((nickt))	
FP2_2 [v]		„Zu“. Das ist immer mit dem- • • „erklären zu“.		
FP2_2 [nv]	((liest))	((schreibt, 5,1s))		

[2]

5 [13:14.8]	6 [13:16.9*]	7 [13:18.4*]
FP2_1 [v]		
FP2_1 [nv]	((schreibt, 7,4s))	
FP2_2 [v]	Jemandem „zu“ etwas erklären. Ich erkläre dich zum • • • König. Oder so.	
FP2_2 [nv]	((Taktstockgeste))	((blickt nach oben))

[3]

8 [13:20.0*]	9 [13:20.7*]
FP2_1 [v]	((lacht))
FP2_1 [nv]	
FP2_2 [v]	((lacht)) Zum Beispiel.
FP2_2 [nv]	((blickt zu FP2_1))

[4]

VLE	
FP2_1 [VLE]	„Erklärt etwas als etwas“. 이렇게 썼는데 „erklärt als“가 아니고 „erklärt zu“로 쓰라고 해서 „erklärt zu“라고 했고, 여기서 또 하나 새롭게 배웠습니다.
FP2_1 [VLE-Dt]	„Erklärt etwas als etwas“. So habe ich geschrieben. Aber FP2_2 hat mir gesagt, dass „erklärt als“ falsch ist und dass ich stattdessen „erklärt zu“ schreiben soll. Daher habe ich „erklärt zu“ geschrieben. Hier habe ich wieder was Neues gelernt.

Transkriptauszug 33: Neues Lernen und Annahme des Feedbacks (FP2, 13:08', VLE 4:30')

Diese Sequenz bezieht sich auf diesen Satz aus dem Text von FP2_1:

Daraus folgend erklärt Nietzsche im Endeffekt die Griechen, die von ihm überzeugt beziehungsweise betrogen worden sind, als einen Gegenstand der Überwindung.

Textauszug 5: Satz aus dem Text von FP2_1

Als die Feedbackgeberin FP2_2 diesen Satz las, korrigierte sie explizit, dass hier die Präposition „zu“ statt „als“ verwendet werden soll (Seg. 2) und erklärte diesen Ausdruck mit der korrigierten Präposition, indem sie einen Beispielsatz nennt (Seg. 3-9). FP2_1 erwähnte dieses Feedback im VLE und kommentierte, dass er „was Neues gelernt“ hat, da er nicht gewusst hatte, dass das Verb „erklärt“ mit der Präposition „zu“ verwendet wird.

Wie auch in den Transkriptauszügen 32 und 33 haben die Schreibenden auch in vielen anderen Feedbackgesprächen sowie im VLE angegeben, dass sie mithilfe der korrekiven Feedbacks etwas „neu gelernt“ haben, das sie zuvor nicht wussten, und es wurde beobachtet, dass sie diesbezüglich die eingeholten Feedbacks annehmen.

[1]

1 [03:24.0] 2 [03:28.0] 3 [03:29.5*]	
FP7_1 [v]	Mhm
FP7_2 [v]	„Temple Grandin“? ((1,7s)) Da weiß ist nicht genau, was dieses
FP7_2 [nv]	((liest))

[2]

4 [03:30.0] 5 [03:34.6] 6 [03:35.5] 7 [03:37.1]	
FP7_1 [v]	Die Autorin.
FP7_2 [v]	„Temple Grandin“– Ah okay. Vielleicht könnte man da noch
FP7_2 [nv]	((nickt)) ((zeigt aufs Blatt))

[3]

	8 [03:39.7*]	9 [03:40.4*]	10 [03:44.3]
FP7_1 [nv]			((schreibt, 3,8s))
FP7_2 [v]	((2,6s))	„von“ • • • davor setzen, dass man sozusagen– • •	jetzt ist hier ja
FP7_2 [nv]	((schreibt, 4,6s))		

[4]

FP7_1 [nv]	
FP7_2 [v]	auch– • • • passt.

[5]

	VLE
FP7_1 [VLE]	„Temple Grandin“이라고 괄호쳐놓은데 „von“ 쓰라고 했는데, 그것도 쓰면 좀 더 명확할 거 같아서. 이게 틀렸다고 생각하진 않는데, 하면 더 좋겠다는 생각이 들었어요.
FP7_1 [VLE-Dt]	Hier habe ich zuvor in Klammern „Temple Grandin“ geschrieben. Mir wurde gesagt, dass ich hier „von“ benutzen soll. Ich werde so schreiben, da es den Satz deutlicher macht. Ich denke aber nicht, dass mein Ausdruck falsch ist. Trotzdem habe ich gedacht, dass der Vorschlag besser ist.

Transkriptauszug 34: Bessere Formulierungsmöglichkeit und Annahme des Feedbacks
(FP7, 03:28', VLE 7:03')

Der Feedbackgeber FP7_2 fragte den Schreiber FP7_1 nach der Bedeutung von „Temple Grandin“, da FP7_1 diesen Namen der Autorin in Klammern gesetzt hatte.

Der Film „Du gehst nicht allein“ (Temple Grandin) veranschaulicht besonders ausführlich, wie ein Mensch mit autistischer Störung Informationen aus seiner normalen Umwelt wahrnimmt.

Textauszug 6: Satz aus dem Text von FP7_1

Nachdem FP7_2 erfahren hatte, dass „Temple Grandin“ der Name der Autorin ist (Seg. 5-6), machte er einen Vorschlag, dass FP7_1 hier das Wort „von“ hinzufügen könnte (Seg. 9). Im VLE erzählt der Schreiber, dass er den Verbesserungsvorschlag von seinem Feedbackgeber annimmt, da er die neue Formulierung anhand des Feedbacks besser findet. Diese Annahme des korrektiven Feedbacks erfolgte, obwohl er seinen vorigen Ausdruck in seinem wissenschaftlichen Text auch nicht für „falsch“ gehalten hatte.

An diesem Beispiel ist zu erkennen, dass die Schreibenden die korrektiven Feedbacks ebenfalls annehmen, obwohl sie auch die Textstellen, zu den korrektiven Feedbacks gegeben

wurden, weder als fraglich noch als fehlerhaft betrachten. Dies kann aber auch gleichzeitig als neues Lernen definiert werden, da die Schreibenden anhand des korrektiven Feedbacks bessere bzw. neue Formulierungsmöglichkeiten kennen lernen. Das Entdecken und neue Lernen der Schreibenden stimmen mit den Vorteilen des Peer-Feedbacks überein, die die Schreibenden in der Studie nach Yi genannt haben (2019: 1164). Hier ist eine Gemeinsamkeit zwischen korrektivem Feedback von Dritten und Peer-Feedback zu beobachten, was das Lernpotenzial betrifft.

4.2.1.3 Sprachliche Unsicherheit der Schreibenden

Laut Grieshammer (2011: 38) fühlen sich die L2-Schreibenden oft unsicher in Bezug auf ihre Sprachkenntnisse und fragen sich, ob sie für das wissenschaftliche Schreiben ausreichen (s. Kap. 2.2.2.1.2). Im VLE wurde diese sprachliche Unsicherheit der Schreibenden ausgedrückt und es konnte beobachtet werden, dass sie auf die Annahme des korrektiven Feedbacks Einfluss nimmt. Während die Schreibenden die korrektiven Feedbacks angenommen haben, die ihren Erwartungen bezüglich ihrer „Schwäche“ entsprechen (s. Kap. 4.2.1.1), haben sie andere Feedbacks aufgrund ihrer grundsätzlichen Unsicherheit hinsichtlich der Deutschkenntnisse angenommen.

[1]

	77 [33:43.0]	78 [33:45.5]
FP4_1 [nv]	((trinkt))	((schaut auf den Bildschirm))
FP4_2 [v]	((2,6s))	Du kannst sagen, • • „damit könnte der Regisseur versucht haben zu
FP4_2 [nv]	((liest))	((zeigt auf den Bildschirm))

[2]

	79 [33:50.0]	80 [33:50.8]
FP4_1 [nv]	((clickt))	((tippt))
FP4_2 [v]	zeigen“.	
FP4_2 [nv]		

[3]

VLE	
FP4_1 [VLE]	„Damit könnte der Regisseur versucht haben, zu zeigen“으로 FP4_2가 바뀌었습니다. 사실 FP4_2가 고쳐준 표현에 대해서는 저의 독일어 실력이 많이 부족한 것이라고 생각을 하고 받아들이고, 앞으로 공부를 더 열심히 해야겠다고 생각했습니다.
FP4_1 [VLE-Dt]	FP4_2 hat den Satz korrigiert. „Damit könnte der Regisseur versucht haben zu zeigen“. Zu diesem korrigierten Ausdruck denke ich, dass meine Deutschkenntnisse sehr mangelhaft sind. Daher werde ich das Feedback annehmen. Ich habe mir gedacht, dass ich noch fleißiger Deutsch lernen soll.

Transkriptauszug 35: Sprachliche Unsicherheit und Annahme des Feedbacks
(FP4, 33:43', VLE 20:31')

Die Schreiberin FP4_1 schrieb in ihrem wissenschaftlichen Text:

Damit hätte der Regisseur versucht haben zu zeigen, dass seine Tochter eine entscheidende Rolle in seinem Leben gespielt hat.

Textauszug 7: Satz aus dem Text von FP4_1

Diesen Satz korrigierte die Feedbackgeberin FP4_2: „Damit könnte der Regisseur versucht haben zu zeigen“ (Seg. 78). Zu diesem korrektiven Feedback kommentiert die Schreiberin im VLE, dass sie ihre Deutschkenntnisse für „sehr mangelhaft“ hält und daher das eingeholte Feedback annehmen wird. Sie fügt hinzu, dass sie „noch fleißiger Deutsch lernen soll“. Anhand dieser Äußerung der Schreiberin FP4_1 im VLE wird die sprachliche Unsicherheit ausgedrückt, die zur Annahme des korrektiven Feedbacks führt.

[1]

48 [32:16.0]	49 [32:20.0]	50 [32:21.5*]	51 [32:23.3]
FP2_1 [v]			••• „Doch“ ?
FP2_1 [nv]		((schaut aufs Blatt vor FP2_2))	
FP2_2 [v]		Hier würde man „doch“ verwenden.	
FP2_2 [nv]	((liest, 4,0s))	((zeigt den Text mit dem Stift))	((schreibt, 2s))

[2]

52 [32:24.3]	53 [32:24.8]
FP2_1 [nv]	((schreibt))
FP2_2 [v]	„Doch“.
FP2_2 [nv]	

[3]

VLE	
FP2_1 [VLE]	„Aber diese neue Festsetzung muss jederzeit unter einer beschränkten Perspektive verstanden werden“. 이렇게 썼는데, „aber“를 „doch“ 로 바꾸라고 그러더라고요. 이걸 제가 없는 Sprachgefühl이니까 좇아갑니다.
FP2_1 [VLE-Dt]	„Aber diese neue Festsetzung muss jederzeit unter einer beschränkten Perspektive verstanden werden“. So habe ich geschrieben. FP2_2 hat gesagt, dass ich „doch“ statt „aber“ schreiben soll. Das ist aus dem Sprachgefühl, das ich nicht habe. Daher werde ich dem Feedback folgen.

Transkriptauszug 36: Sprachliche Unsicherheit und Annahme des Feedbacks
(FP2, 1:06:44', VLE 13:33')

In dieser Sequenz spricht die Feedbackgeberin FP2_2 den Satz an, der von dem Schreiber FP2_1 verfasst wurde:

Als solche Notlösung sollte ein völlig anderes Wertesystem und eine gänzlich neue Weltanschauung festgesetzt werden. Aber diese neue Festsetzung muss jederzeit unter einer beschränkten Perspektive verstanden werden.

Textauszug 8: Satz aus dem Text von FP2_1

Während dessen empfiehlt sie das Wort „doch“ zu verwenden, statt „aber“. Obwohl sie ihr Feedback vor und nach dieser Sequenz weder begründet noch ausführlicher ergänzt, nimmt es der Schreiber FP2_1 an. Im VLE erwähnt FP2_1 das „Sprachgefühl“ von seiner Feedbackgeberin FP2_2, das er nach seiner Einschätzung selbst nicht besitzt. Anhand dieser Aussage im VLE wird deutlich, dass der Schreiber die Sprachkenntnisse seiner Feedbackgeberin, die Deutsch als Erstsprache beherrscht, anerkennt, indem er seine Unsicherheit bezüglich der eigenen deutschen Sprachkenntnisse zeigt. Diese sprachliche Unsicherheit bzw. Zurückhaltung der Schreibenden, die auch in Transkriptauszug 35 beobachtet wurde, wurde nicht nur allgemein bezüglich eigener Deutschkenntnisse, sondern auch auf spezifische Ausdrücke im wissenschaftlichen Text beobachtet, die als *tentative Formulierung* vorkommt (vgl. Zimmermann 2000) und beispielsweise in Textauszug 2 vorgestellt wurde.

[1]

35 [25:10.8]	36 [25:15.4]
FP4_2 [v]	Okay ••• em • willst du– also, hier willst du einfach
FP4_2 [nv]	((scrollt und liest, 4,6s))

[2]

..	37 [25:21.2]
FP4_2 [v]	sagen, was er über •• eine Spirale gesagt hat? Über die Spirale im
FP4_2 [nv]	((blickt zu FP4_1))

[3]

..	38 [25:23.4]	39 [25:26.2]
FP4_1 [v]	Ja ••• ich wollte eigentlich ‚und‘ schreiben, aber ••• am	
FP4_2 [v]	Allgemein?	Mhm.
FP4_2 [nv]		((nickt))

[4]

..	40 [25:26.8]	41 [25:28.6*]	42 [25:29.7*]	43 [25:30.5]
FP4_1 [v]	Anfang des Satzes	schreibt man nicht ••• ‚und‘.		
FP4_1 [nv]		((blickt zu FP4_2))		((schaut auf den Bildschirm))
FP4_2 [v]		Ja.		Das stimmt.
FP4_2 [nv]		((nickt))		((schaut auf den Bildschirm))

[5]

44 [25:31.1*]	45 [25:33.5]	46 [25:34.6]
FP4_1 [v]	Und ich habe ((lachend))	Synonym ••• gesucht ((lacht)) ‚überdies‘. Und
FP4_2 [v]		Ah ••• okay

[6]

..	47 [25:36.8]	48 [25:37.5]
FP4_1 [v]	das klingt gut. ((lacht))	((flüsternd)) Das habe ich nicht gelernt, aber hab
FP4_2 [v]	((lacht))	

[7]

..	49 [25:39.9]
FP4_1 [v]	einfach benutzt.
FP4_2 [v]	((flüsternd)) Ja • ja– ((lacht)) aber es ist nicht so gut an der
FP4_2 [nv]	((scrollt, 4,1s))

[8]

..	50 [25:44.1]	51 [25:46.6]	52 [25:48.0]
FP4_1 [v]		Darüber?	
FP4_1 [nv]		((trinkt))	((schaut auf den Bildschirm))
FP4_2 [v]	Stelle. •• Okay. Ähm— darüber?	((1,4s))	Oder wenn du einfach sagen
FP4_2 [nv]		((liest))	

[9]

..	53 [25:52.9]	54 [25:59.7]
FP4_1 [v]		
FP4_1 [nv]		
FP4_2 [v]	willst, es ist besser– ••• „Am Anfang des Filmes sagt Goya“– ((4s))	
FP4_2 [nv]		((zeigt den Bildschirm mit dem Finger, 8,6s))

[10]

	55 [26:01.5*]
FP4_1 [nv]	((clickt mit der Maus))
FP4_2 [v]	Eigentlich kannst du das weg. Lass dieses „überdies“ einfach weg, weil du
FP4_2 [nv]	

[11]

	56 [26:04.1]	57 [26:04.5*]
FP4_1 [nv]	((tippt, 2,2s))	
FP4_2 [v]	sagst ja	später in diesem Zusammenhang.
FP4_2 [nv]		((zeigt den Bildschirm mit dem Finger))

[12]

	VLE
FP4_1 [VLE]	그 다음에, „überdies“ 를 썼는데, 이게 사실은 또 애매한게, 한국어로 '그리고' 라고 시작하는 문장을 쓰고 싶었는데, 독일어에서는 und를 문장 앞에 쓰면 안된다고 하잖아요. 그래서 Synonymwörterbuch에 und를 찾아봤죠. 근데 außerdem, darüber hinaus 이런 것들이 나왔는데, 그런 것들은 이미 다른 부분에서 사용을 해서, 뭐 새로운 기 없을까, 하다가 „überdies“가 있어서 새로운 시도를 해보자, 싶어서 „überdies“ 라고 문장을 시작을 했는데, FP4_2가 아니라고 해서 이것도 빼버리고 그냥 그 다음 부분 „am Anfang“으로 문장을 이어나갔습니다.
FP4_1 [VLE-Dt]	Danach, hier habe ich „überdies“ geschrieben. Es war bisschen heikel. Auf Koreanisch kann man auch mit ‚und‘ die Sätze anfangen. So wollte ich auch schreiben, aber im Deutschen sagt man, dass ‚und‘ nicht am Anfang des Satzes schreiben soll. Daher habe ich im Synonymwörterbuch ‚und‘ nachgeschlagen. Da waren die Wörter wie außerdem, darüber hinaus. Aber diese hatte ich schon im Text. Daher wollte ich einen neuen Versuch machen und habe einmal probiert, mit „überdies“ den Satz anzufangen. Aber FP4_2 meinte, dass es nicht passt. Deswegen habe ich es rausgelassen und direkt mit „am Anfang“ den Satz angefangen.

Transkriptauszug 37: Tentative Formulierung und Annahme des Feedbacks (FP4, 25:15', VLE 13:43')

In Transkriptauszug 37 wurde das korrektive Feedback zu einem „neuen Versuch“ dargestellt. Die Schreiberin FP4_1 schrieb das Wort „überdies“ als Konjunktion am Anfang eines Satzes:

In der Szene zeichnet er eine Spirale und beendet schließlich die Bewegung indem er seinen Finger in der Luft still hält. Überdies am Anfang des Filmes sagt Goya (Timecode 00:04:40) “The spiral is like life itself”.

Textauszug 9: Satz aus dem Text von FP4_1

Zu dieser Formulierung stellt die Feedbackgeberin FP4_2 die Frage, was FP4_1 damit ausdrücken wollte (Seg. 36-37). FP4_1 erklärt, dass sie eigentlich den Satz – wie im Koreanischen – mit dem Wort „und“ anfangen wollte und stattdessen „überdies“ genommen hat, da

im Deutschen „und“ üblicherweise als Konjunktion vermieden wird (Seg. 38-42). Hier ist zu erkennen, dass die L1 bzw. Formulierungen in der L1 der Schreibenden beim Schreiben sowie bei der Überarbeitung berücksichtigt werden, wie auch in Kapitel 2.1.1.2 anhand der L2-Schreibprozessmodelle erläutert wurde. Die Schreiberin fügt hinzu, dass sie das Wort „überdies“ im Synonymwörterbuch gefunden und es im Text geschrieben hat, da es ihr gut gefallen hat, obwohl sie es nicht „gelernt“ hatte bzw. nicht kannte (Seg. 44-48, VLE). Daraufhin schlägt FP4_2 Verbesserungsmöglichkeiten vor (Seg. 50-57) und FP4_1 korrigiert die Stelle direkt am Laptop (Seg. 55-57). Zu dieser Sequenz begründet FP4_1 im VLE, dass die Auswahl der Konjunktion „überdies“ „ein neuer Versuch“ war. Sie wollte die Wiederholung von üblichen Konjunktionen – wie „außerdem“ und „darüber hinaus“ – vermeiden und wählte das Wort „überdies“ aus dem Synonymwörterbuch aus, da sie es noch nie in ihrem Text verwendet hatte. Daher bezeichnete sie es als „ein[en] neue[n] Versuch“ und akzeptierte das korrektive Feedback von FP4_2, als FP4_2 diesen als nicht passend betrachtete. Sie begründete, dass sie das Feedback angenommen hat, da sie das Wort „überdies“, mit dem sie nicht vertraut war, nur „einmal probiert“ hatte (Seg. VLE).

[1]

	37 [06:15.1]	38 [07:43.8]
FP2_1 [v]	((88,7s))	
FP2_1 [nv]	((liest, 88,7s))	
FP2_2 [v]	((88,7s))	Ich kann dir sagen, dass es umgangssprachlich klingt • • oder
FP2_2 [nv]	((liest, 88,7s))	((zeigt aufs Blatt))

[2]

	39 [07:47.2]	40 [07:53.8]
FP2_2 [v]	veraltet. Weil ich mich vorstellen könnte, „wo immer,“–	„wo immer“ du
FP2_2 [nv]	((blickt nach oben))	((schaut aufs Blatt))

[3]

	41 [07:57.3]	42 [08:03.0]	43 [08:05.0]
FP2_1 [v]	((5,6s))	Wenn?	
FP2_1 [nv]		((blickt zu FP2_2))	((schaut
FP2_2 [v]	gesagt hast. Ich würde jetzt– • • • Hm nö.	((5,6s))	Das
FP2_2 [nv]			

[4]

	44 [08:11.6]	45 [08:20.6]	
FP2_1 [v]	((9,0s))		
FP2_1 [nv]	aufs Blatt))	((liest, 9,0s))	
FP2_2 [v]	gibt's nicht. Das gibt's tatsächlich gar nicht.	((9,0s))	Du könntest sagen, •
FP2_2 [nv]		((liest, 9,0s))	

[5]

	46 [08:25.3*]
FP2_1 [nv]	((nickt und schreibt))
FP2_2 [v]	• • „immer wenn Nietzsche“

[6]

	VLE
FP2_1 [VLE]	그리고 „wo immer“를 한 번 써봤는데, 나름 야망을 가지고 썼는데, 이게 이런식으로 쓰면 약간 veraltet라고 들리거나 umgangssprachlich 하게 들린대요. 그래서 „immer wenn“ 으로 바꿨습니다.
FP2_1 [VLE-Dt]	Und hier habe ich einmal versucht, „wo immer“ zu schreiben. Ambitioniert habe ich so geschrieben, aber FP2_2 meinte, dass es sich veraltet oder umgangssprachlich anhört. Daher habe ich stattdessen „immer wenn“ geschrieben.

Transkriptauszug 38: Tentative Formulierung und Annahme des Feedbacks (FP2, 40:39', VLE 13:43')

In Transkriptauszug 38 hielt FP2_1 bei der Aussage von FP2_2 an und im VLE erinnerte er sich an das Feedback, das er von FP2_2 erhalten hatte. Dabei begründete er, warum er den Ausdruck „wo immer“ in seinem Text geschrieben hat. Er bekannte, dass er „ambitioniert [...] einmal versucht“ hatte, den Ausdruck zu schreiben (Seg. VLE). Da aber dieser Versuch nicht positiv von seiner Feedbackgeberin FP2_2 bestätigt wurde, nahm er ihr korrekatives Feedback an.

Anhand der Feedbackgespräche sowie der Aussagen der Schreibenden im VLE konnte bestätigt werden, dass die Versuche der Schreibenden, passende Lexik und Syntax in der L2 zu finden, nicht immer gelingen (vgl. Griebhaber 2008: 232). Diese Versuche können als *tentative Formulierungen* sowie *Comprehensible Output* betrachtet werden (Swain 1985; Zimmermann 2000, s. Kap. 2.1.1.2), da der Prozess – Versuche → korrekatives Feedback → Übernahme – dem von Zimmermann (2000: 87) dargestellten Prozess „Tentative Form (TENT FORM₁) → Evaluation → Acceptance“ sowie dem Prozess der Output-Hypothese nach Swain (1985) entspricht. Hier zeigt sich, dass aufgrund der sprachlichen Unsicherheit der Schreibenden die Feedbackgebenden der Schreibenden beim Evaluieren dieser tentativen Formulierungen helfen. Dies führt schließlich zu *Acceptance* bzw. zur Annahme der korrekativen Feedbacks von Dritten.

4.2.1.4 Passive Annahme der korrektiven Feedbacks von Dritten

Während die Schreibenden in den vorigen Unterkapiteln 4.2.1.1, 4.2.1.2 und 4.2.1.3 die Annahme der korrektiven Feedbacks begründet haben, war im VLE auch zu beobachten, dass sie die eingeholten Feedbacks ohne konkret angegebene Gründe, gewissermaßen passiv, angenommen haben. Dies entspricht der Studie nach Lee, in der die (koreanischen) Schreibenden häufig die Annahme und die Zurückstellung des Feedbacks nicht begründen können (vgl. Lee: 212).

[1]

	46 [25:03.7] 47 [25:04.9]	48 [25:07.8] 49 [25:08.7*]
FP3_1 [v]		Ach so
FP3_1 [nv]		((tippt,
FP3_2 [v]	((1,2s)) Und in Deut– das heißt Latein, nicht Lateinisch.	
FP3_2 [nv]	((liest)) ((zeigt den Bildschirm))	

[2]

	50 [25:08.7]	51 [25:10.0*] 52 [25:10.1*]
FP3_1 [v]		Mhm.
FP3_1 [nv]	1,3s))	
FP3_2 [v]	Das wurde mir auch immer gesagt.	Das heißt nicht Lateinisch. Ich
FP3_2 [nv]		((schwenkt den erhobenen

[3]

	53 [25:12.9]	54 [25:16.9]
FP3_1 [v]		((lacht))
FP3_2 [v]	bin sicher dass du Latein lernst, Latein. Okay Mama.	
FP3_2 [nv]	Zeigefinger))	((salutiert))

[4]

	VLE
FP3_1 [VLE]	라틴어를 „Lateinisch“라고 썼는데 „Latein“이라고 해야된다고 해서 바꿨고.
FP3_1 [VLE-Dt]	Ich habe hier „Lateinisch“ geschrieben, aber FP3_2 hat mir gesagt, dass es „Latein“ heißt.
	Daher habe ich so korrigiert.

Transkriptauszug 39: Passive Annahme des Feedbacks (FP3, 25:04', VLE 4:04')

In diesem Transkriptauszug ist zu beobachten, dass die Feedbackgeberin FP3_2 explizit das Wort korrigiert (Seg. 47) und im Anschluss der Schreiber FP3_1 nach dem korrektiven Feedback seinen wissenschaftlichen Text direkt am Laptop überarbeitet (Seg. 49-50). Im VLE argumentiert FP3_1, dass er das Wort „Lateinisch“ zu „Latein“ geändert hat, weil FP3_2 ihm

gesagt hat, dass „Latein“ das richtige Wort ist. Da im VLE weder der Grund für die Annahme noch eine kritische Bewertung des Feedbacks verbalisiert wurden, kann diese Annahme als passive Annahme betrachtet werden.

[1]

	8 [16:36.3]	9 [16:38.3]	10 [16:39.0]	11 [16:41.7]	12 [16:41.8]
FP4_1 [v]	Mhrń.				
FP4_1 [nv]			((clickt))	((tippt, 4,1s))	
FP4_2 [v]	Spirale.		„Spiral“ ist, also von ••• von		
FP4_2 [nv]	((liest))	((zeigt den Bildschirm mit dem Finger))			

[2]

	13 [16:45.9]	14 [16:48.0]
FP4_1 [v]		
FP4_1 [nv]		
FP4_2 [v]	Englisch.	Hast du das vom Englischen übersetzt, oder ••• Auf Deutsch ist

[3]

	15 [16:51.5]
FP4_1 [v]	((lacht))
FP4_2 [v]	es Spirale. Eine Spirale mit E. ((lacht))

[4]

	VLE
FP4_1 [VLE]	그리고 FP4_2가 „Spiral“도 „Spirale“라고 해서 „Spiral“을 „eine Spirale“로 바꿨고.
FP4_1 [VLE-Dt]	Und FP4_2 hat gesagt, dass „Spiral“ eigentlich „Spirale“ ist, daher habe ich „Spiral“ zu „eine Spirale“ geändert.

Transkriptauszug 40: Passive Annahme des Feedbacks (FP4, 16:36', VLE 13:03')

Da die Schreiberin FP4_1 in ihrem Text das Wort „Spirale“ ohne „e“ geschrieben hatte, sprach die Feedbackgeberin FP4_2 diesen Fehler direkt an. In Segment 9 und 14 ist zu sehen, dass das korrektive Feedback von FP4_2 explizit gegeben wird. FP4_1 kommentiert im VLE zu dieser Sequenz, dass sie das Wort von „Spiral“ zu „eine Spirale“ geändert hat, weil FP4_2 ihr das so gesagt hat. In dieser Aussage im VLE fehlt ebenfalls eine ausführliche Begründung, warum die Schreiberin das eingeholte Feedback annimmt. Diese passive Annahme des Feedbacks der Schreibenden wurde häufig bei den korrektiven Feedbacks, die zur Rechtschreibung und zum Wortschatz – wie in den Transkriptauszügen 39 und 40 – dargeboten wurden, und selten bei den Feedbacks mit dem Fokus auf die Formulierung beobachtet.

4.2.2 Ablehnung und Zurückstellung des Feedbacks

Anhand der VLE-Daten wurden die Ablehnung und die Zurückstellung korrektiven Feedbacks jeweils mit 14,7% und 11,6% beobachtet. Da sie einen geringen Anteil im Vergleich zur Übernahme haben, die im vorigen Kapitel vorgestellt wurde, und die überwiegenden Gründe der Ablehnung und der Zurückstellung identisch dargestellt wurden, werden in diesem Kapitel die Ablehnung und die Zurückstellung der korrektiven Feedbacks von Dritten gemeinsam behandelt.

Da keine widersprüchlichen Feedbacks in den Feedbackgesprächen aller Forschungspaare auftraten, die neben den Ordnungen der Feedbacks und der Änderung von Gedanken der Schreibenden als eine Kategorie der Gründe der Ablehnung und der Zurückstellung des Feedbacks genannt wurde (vgl. Lee 2014: 219), wurden die Kategorien für die Analyse in der vorliegenden Studie sowohl deduktiv als auch induktiv gebildet. Im VLE wurde beobachtet, dass bei der Ablehnung und der Zurückstellung des korrektiven Feedbacks die Schreibenden die Gründe dafür ausführlicher als bei der Annahme beschrieben haben.

In Anlehnung an die Erklärung und die Begründung der Ablehnung und Zurückstellung nach Lee (ebd.) wird in diesem Kapitel die Ablehnung und die Zurückstellung der korrektiven Feedbacks von Dritten in vier Unterkapiteln dargestellt: Äußerungsabsicht der Schreibenden, Fachsprache und Zitate, Evaluierung korrektiven Feedbacks und des eigenen Textes und Ordnungen der Feedbacks.

4.2.2.1 Äußerungsabsicht der Schreibenden

Es wurde beobachtet, dass die Schreibenden korrekatives Feedback ablehnen oder zurückstellen, wenn sie bewusst oder mit einer festen Äußerungsabsicht den im Feedbackgespräch thematisierten Satz oder Ausdruck geschrieben haben und das korrektive Feedback ihrer Äußerungsabsicht nicht entsprach.

[1]

19 [06:28.0]

FP7_2 [v] „Da die meisten Kinder mit Autismus an sprachlich-kommunikativen

[2]

20 [06:35.0]

FP7_2 [v] Störungen leiden und daher die beeinträchtigte Kommunikation • • eines der

[3]

FP7_2 [v] wichtigsten Symptome bei Kindern mit einer autistischen Störung ist“–

[4]

	21 [06:39.6]	22 [06:51.3]	23 [06:54.5*]
FP7_1 [v]	Hm.		
FP7_2 [v]	((11,7s))	Ja, hier kann merkt man wieder, „Kinder mit Autismus“,	
FP7_2 [nv]	((liest, 11,7s))		

[5]

	24 [06:54.5]	25 [06:57.4*]
FP7_1 [nv]		((dreht den Stift,
FP7_2 [v]	und hier nochmal ••• obwohl es noch im gleichen Satz ist, dann weiß man	

[6]

	26 [06:59.4*]	27 [06:59.8]	28 [07:00.1]
FP7_1 [v]	Mhm.		
FP7_1 [nv]	2,4s))	((schreibt, 4,7s))	
FP7_2 [v]	schon um welche Kinder es • géht • • „Bei Kindern, • • welche mit		
FP7_2 [nv]	((nickt))		

[7]

	29 [07:04.5*]
FP7_1 [nv]	((schaut auf Blatt von
FP7_2 [v]	dieser • anscheinend mit einer autistischen“, wieder dieses „autistisch“ ist

[8]

	30 [07:05.4*]	31 [07:05.8]
FP7_1 [v]	Mhm.	
FP7_1 [nv]	FP7_2))	((schreib)) ((schaut aufs Blatt von FP7_2))
FP7_2 [v]	doppelt.	Doppelt gemoppelt, den kann man • „Kindern mit dieser

[9]

	32 [07:11.2]
FP7_1 [nv]	((schreibt, 3,8s))
FP7_2 [v]	Störung ist“.

[10]

	VLE
FP7_1 [VLE]	„Bei Kindern mit einer autistischen Störung“. 이것도 „dieser Störung“이라고 했는데, 저는 안 바꾸면 좋겠다고 생각했어요. 왜냐면 반복이라서 바꾸자고 했는데, 자폐 여러가지 중에서 그 중 하나라고 말하고 싶어서. 그래서 전 이걸 안바꾸는게 맞다고 생각했어요.
FP7_1 [VLE-Dt]	„Bei Kindern mit einer autistischen Störung“. Hier hat er gesagt, „dieser Störung“. Aber ich denke, es ist schon gut so, wie es war. Weil er gesagt hat, dass ich hier ändern soll, da das Wort wiederholt wird. Aber ich wollte sagen, dass diese Störung einer von den Störungen ist. Daher denke ich, es ist so richtig, dass den Satz nicht ändere.

Transkriptauszug 41: Äußerungsabsicht von FP7_1 und Ablehnung des Feedbacks (FP7, 40:52', VLE 16:48')

In Segment 14 und 15 liest der Feedbackgeber FP7_2 den geschriebenen Satz vom Schreiber FP7_1 vor und wegen der Wiederholung der Wörter „Autismus“ und „*autistisch*“ korrigiert er den Ausdruck in „bei Kindern mit dieser Störung“, der davor mit „bei Kindern mit einer autistischen Störung“ geschrieben wurde.

Da die meisten Kinder mit Autismus an sprachlich-kommunikativen Störungen leiden und daher die beeinträchtigte Kommunikation eines der wichtigsten Symptome bei Kindern mit einer autistischen Störung ist, wird diese extra thematisiert.

Textauszug 10: Satz aus dem Text von FP7_1

Nach dem Feedbackgespräch erinnert sich der Schreiber im VLE an dieses Feedback und kommentiert, dass er diesen Verbesserungsvorschlag nicht annimmt. Er begründet, dass die Bedeutung der vorgeschlagenen Verbesserung von seiner Äußerungsabsicht abweicht und er daher dem korrektiven Feedback von FP7_2 nicht folgen wird. Trotz der Wiederholung der Wörter hält FP7_1 an der von ihm geschriebenen Formulierung „bei Kindern mit einer autistischen Störung“ fest, da er den Satz absichtlich geschrieben hat.

[1]

	32 [14:03.7] 33 [14:06.7] 34 [14:07.7*]
FP6_2 [v]	Okay. • • • Grundsätzlich ist es, glaube ich, deshalb– • • • wenn du
FP6_2 [nv]	((liest)) ((lächelt, 5,9s))

[2]

	.. 35 [14:11.5*] 36 [14:13.6] 37 [14:13.9*] 38 [14:15.5*]
FP6_1 [v]	Já
FP6_1 [nv]	((blickt zu FP6_2)) ((nickt))
FP6_2 [v]	hier • • mehrere kurze Sätze machst, • • anstatt hier die • Sätze so weit
FP6_2 [nv]	((unterstreicht))

[3]

	.. 39 [14:17.3] 40 [14:17.6] 41 [14:19.1*]
FP6_1 [v]	Mhm
FP6_1 [nv]	((nickt))
FP6_2 [v]	aus zu verschachteln. Weil, • • das ist halt schwierig, sag ich mal,

[4]

	42 [14:19.8*] 43 [14:21.8]
FP6_1 [v]	((lacht))
FP6_2 [v]	die wichtigen Aspekten rauszunehmen. Ehm wenn man jetzt sagt, „wenn

[6]

.. 45 [14:37.3]
FP6_2 [v] Verlauf der Sonne, oder hm– betrachtet • • Also • Dann würde man

[7]

.. 46 [14:40.8*] 47 [14:41.5*] 48 [14:42.9]
FP6_1 [nv] ((blickt zu FP6_2))
FP6_2 [v] vielleicht besser so aufbauen. Wenn man sagt, eher • den Sonnenverlauf
FP6_2 [nv] ((Erklärungsgeste))

[8]

.. 49 [14:45.2*] 50 [14:46.6]
FP6_1 [v] Mhm.
FP6_1 [nv] ((nickt))
FP6_2 [v] betrachtet, stellt man fest, dass die Sonne im Osten aufgeht und im Westen

[9]

.. 51 [14:50.5] 52 [14:50.8] 53 [14:55.9*] 54 [14:56.9]
FP6_1 [v] Mhm.
FP6_1 [nv] ((nickt)) ((nickt))
FP6_2 [v] runtergeht, ((2s)) weshalb der Beobachter • denken kann, dass, eh– ((1,9s))
FP6_2 [nv] ((zeigt aufs Blatt))

[10]

.. 55 [15:00.3*]
FP6_2 [v] eh, dass • • wie war das, • • • dass der Beobachter sich selbst um die Sonne
FP6_2 [nv] ((blickt zu FP6_1))

[11]

.. 56 [15:04.7] 57 [15:05.0]
FP6_1 [v] Hm.
FP6_1 [nv] ((nickt))
FP6_2 [v] dreht. Also, so ist es also besser, dass in paar Sätze aufzuspalten
FP6_2 [nv]

[12]

58 [15:09.2*] 59 [15:09.6*] 60 [15:10.5] 61 [15:10.7]
FP6_1 [v] Mhm. Okay.
FP6_1 [nv] ((nickt))
FP6_2 [v] und so zu erklären. Genau.
FP6_2 [nv] ((zeigt aufs Blatt))

[13]

VLE	
FP6_1 [VLE]	FP6_2가 말하길, 좀 너무 문장이 길다고 아까 이야기했는데, 다른 친구들이 쓴 걸 보니까 저는 짧게 쓴 것 같은 느낌인 거예요. 같이 공부하는 친구들을 보면. 그래서 저는 더 일부러 관계절이라던가, 관계대명사 같은 걸 더 쓰려고 노력을 해요. 제가 너무 짧게 짧게만 쓰면 글이 너무 쉬워 보일 수도 있으니까. 그런거 때문에 더 길게 쓴 건데, 그런 것도 바꾸라고 하고. 이런 것들은 못바꿀 거 같아요.
FP6_1 [VLE-Dt]	FP6_2 hat gesagt, dass die Sätze lang sind, aber ich fand meine Sätze kurz, im Vergleich zu den anderen Studierenden, die mit mir studieren. Daher versuche ich immer mehr Relativsätze und Relativpronomen zu benutzen. Wenn ich nur kurze Sätze schreibe, kann mein Text zu einfach sein. Deswegen habe ich absichtlich lange Sätze geschrieben. Aber er meinte, dass ich die Sätze ändern soll. Ich werde sie aber nicht ändern.

Transkriptauszug 42: Äußerungsabsicht von FP6_1 und Ablehnung des Feedbacks (FP6, 14:03', VLE 2:46')

In Transkriptauszug 42 geht es um den folgenden Satz, den die Schreiberin FP6_1 in ihrer wissenschaftlichen Arbeit geschrieben hat:

Wenn man den Verlauf des im Osten Sonnenaufgangs und des im Westen Sonnenuntergangs beobachtet, denkt man nicht daran, dass die Sonne sich um den Beobachter dreht, sondern denkt man daran, dass der Beobachter sich selbst um die Sonne dreht.

Textauszug 11: Satz aus dem Text von FP6_1

Nachdem der Feedbackgeber FP6_2 diesen Satz gelesen hat, empfahl er der Schreiberin den Satz mit mehreren kurzen Sätzen zu schreiben. Im VLE sagt FP6_1 aber, dass sie den Satz nicht lang findet und absichtlich lange Sätze schreibt. Sie denkt, dass der Text mit kurzen Sätzen „zu einfach“ sein kann und ihre Sätze im Vergleich zu anderen Studierenden ohnehin schon kurz sind. Aus diesen Gründen entscheidet sie sich das korrektive Feedback von FP6_2 nicht anzunehmen. Im VLE von FP6_1 fällt auf, dass sie beim wissenschaftlichen Schreiben ihren Text mit den Texten von anderen Studierenden bzw. Deutsch-Erstsprachler*innen vergleicht, die mit ihr studieren.

Im Zusammenhang mit der Äußerungsabsicht der Schreibenden wurde beobachtet, dass sie die gegebenen korrektiven Feedbacks abgelehnt haben, wobei die Zurückstellung der Feedbacks in dieser Kategorie nicht vorgekommen ist. Wie in den Beispielen von Transkriptauszug 41 und 42 lehnten die Schreibenden die korrektiven Feedbacks ab, wenn es ihnen schon bewusst war, was und wie sie in ihrem wissenschaftlichen Text schreiben wollten.

Folglich ist festzustellen, dass sie die korrektiven Feedbacks zu den Textstellen ablehnen, die sie mit einer konkreten Äußerungsabsicht verfasst haben, im Gegensatz zu den Unterkapitel 4.2.1.3 und 4.2.1.4, dass die Schreibenden mit den Textstellen in ihrem Text unsicher waren und die eingeholten Feedbacks passiv und einseitig angenommen haben.

4.2.2.2 Fachsprache und Zitate

Bezüglich der korrektiven Feedbacks von Dritten konnte in Kapitel 4.1.5 die Begrenztheit der Feedbackgebenden erläutert wurde. Wie auch in Kapitel 3.4.1 ausführlich dargestellt wurde, waren die meisten Feedbackgebenden deutsch-muttersprachliche Studierenden aus einem anderen Fachbereich als die Studienrichtung der Schreibenden und hatten gewisses Vorwissen im Fachbereich, in dem die wissenschaftliche Arbeit geschrieben wurde. In den Feedbackgesprächen wurde beobachtet, dass sie nicht nur auf Mikro-, Meso- und Makroebene, sondern auch auf der wissenschaftlichen Ebene bzw. zur Fachsprache und Zitate korrektives Feedback darbieten.

[1]

	6 [01:50.8]	7 [01:52.9]	8 [02:00.1]
FP2_1 [v]		((7,1s))	Sie können sich •
FP2_1 [nv]			
FP2_2 [v]	Was meinstest du, „inkommensurabel“?	((7,1s))	
FP2_2 [nv]		((liest, 7,1s))	

[2]

	10 [02:04.7*]	11 [02:06.3]	12 [02:11.1*]
FP2_1 [v]	kommunizieren	((lacht))	Also sie können sich entgegen– ••• Wie sagt man
FP2_1 [nv]	((nickt))		((Erklärungsgeste))
FP2_2 [nv]			((blickt zu FP2_1))

[3]

	13 [02:14.9]	14 [02:16.9]	15 [02:20.0*]	16 [02:21.1*]
FP2_1 [v]	das, hm–			
FP2_1 [nv]			((blickt zu	
FP2_2 [v]		((2s))	Meinst du damit dass sie ••• kommunizieren	
FP2_2 [nv]			((zeigt zwei Finger))	

[4]

	17 [02:22.5]	18 [02:23.2*]	19 [02:26.6*]	20 [02:28.3]
FP2_1 [v]	Mhm	••• also ••• inko–	ah, inkompatibel.	
FP2_1 [nv]	FP2_2))	((nickt))	((schaut den Text))	((blickt zu FP2_2))
FP2_2 [v]	miteinander?			((2,5s)) Em
FP2_2 [nv]		((schaut den Text))		

[5]

	21 [02:33.1]
FP2_1 [nv]	((liest den Text))
FP2_2 [v]	••• das wäre nicht inkommensurabel, ((lacht)) ((2,4s)) em ((3,9s)) diese, em

[6]

	22 [02:44.4]	23 [02:47.6]	24 [02:48.0]
FP2_1 [v]		Genau. Also die	
FP2_1 [nv]	((blickt zu FP2_2))	((nickt))	
FP2_2 [v]	((4,1s))	nicht miteinander in Verbindung zu bringen.	
FP2_2 [nv]	((blickt zu FP2_1))		

[7]

	25 [02:49.4]	26 [02:49.9]
FP2_1 [v]	haben keinen •• gleichen Teil zusammen.	
FP2_1 [nv]	((Erklärungsgeste))	
FP2_2 [v]	Ja.	
FP2_2 [nv]	((nickt))	

[8]

	VLE
FP2_1 [VLE]	„Denn der Sokratismus und die tragischen Kunsttriebe sind von Natur aus miteinander inkommensurabel“. 썼는데, „inkommensurabel“이 단어가 이상하잖아요. 역시 물어 보더라고요. 그래서 풀어서 설명을 했더니, „nicht in Verbindung zu bringen“이라고 쓸 수 있다고 FP2_2가 알려주더라고요. 근데 사실 „inkommensurabel“은 철학용어예요. 이걸 철학용어라서 철학하는 사람들은 알 겁니다. 그래서 안 바꿀 겁니다.
FP2_1 [VLE-Dt]	„Denn der Sokratismus und die tragischen Kunsttriebe sind von Natur aus miteinander inkommensurabel“. So habe ich geschrieben. Das Wort „inkommensurabel“ klingt seltsam. Ich wusste es, dass sie fragt. Ich habe es erklärt und da hat FP2_2 gesagt, dass man es so umformulieren kann, „nicht in Verbindung zu bringen“. Aber eigentlich ist das Wort „inkommensurabel“ ein philosophisches Fachwort. Daher wissen wahrscheinlich die, die im Bereich Philosophie sind. Daher werde ich es nicht korrigieren.

Transkriptauszug 43: Korrekatives Feedback zum Fachwort (FP2, 1:48:30', VLE 22:48')

Die Feedbackgeberin FP2_2 las in diesem Beispiel den Satz von FP2_1 aus seinem wissenschaftlichen Text, der den philosophischen Fachbegriff „inkommensurabel“ enthält:

Diese euripideische Tendenz bringt aber Misserfolg mit sich, denn der Sokratismus und die tragischen Kunsttriebe sind von Natur aus miteinander inkommensurabel.

Textauszug 12: Satz aus dem Text von FP2_1

Danach stellte sie die Frage, was der Schreiber FP2_1 mit dem Wort „inkommensurabel“ meint. Daraufhin erklärte der Schreiber die Bedeutung des Wortes und in Segment 21 ist zu

beobachten, dass FP2_2 das Wort den Ausdruck „nicht in Verbindung zu bringen“ ersetzt. Im VLE kommentiert FP2_1, dass das Wort „inkommensurabel“ ein philosophisches Fachwort ist und daher die Fachleute im Bereich Philosophie, die seinen Text lesen werden, diesen Satz verstehen werden. Obwohl er im Feedbackgespräch nicht gegen dieses korrektive Feedback argumentiert, nahm er es nicht an. Als Grund dafür gibt er im VLE an, dass er das Fachwort genau kennt und bewusst benutzt hat.

Der Schreiber 5_1 hat auch im VLE seine Zurückstellung der korrektiven Feedbacks zu Fachsprache begründet:

„저는 보통 논문을 쓸 때, 자기 전공에 대해서 쓰는거다 보니까, 이거 읽는 사람은, 이쪽에 관해서 이미 공부가 되어 있는 사람이 읽는거다 라고 생각해서 썼기 때문에. 아무래도 이 친구가 봤을 때는 ,이걸 어떻게 알아‘ 라는 문제들이 좀 있었거든요. 그래서 그런 부분에 있어서는 제가 한 번 더 보고. 일단은. 그 다음에 그걸 고칠지 말지를 정해야 되는데. 아무래도 안고치는 쪽이 더 많겠죠, 그런 부분은.“

(Wenn ich normalerweise eine wissenschaftliche Arbeit schreibe, setzte ich voraus, dass die LeserInnen schon über dieses Thema oder diesen Bereich Vorwissen haben. Daher gab es einige Probleme, wie zum Beispiel FP5_2 gedacht hat, ‚woher soll ich das denn wissen‘. Diese werde ich später nochmal nachschauen. Erst danach muss ich dann entscheiden, ob ich sie korrigiere oder nicht. Wahrscheinlich werde ich sie aber nicht korrigieren.) (FP5_1, VLE 00:17’)

Daran ist zu erkennen, dass die Schreibenden beim Schreiben der wissenschaftlichen Arbeit voraussetzen, dass die Leser*innen schon ein gewisses Vorwissen im entsprechenden Bereich haben, in dem der wissenschaftliche Text verfasst wurde. In diesem Zusammenhang zeigten sie die Bewusstheit der Wortwahl und lehnten dazu gegebene Feedbacks ab. Neben dieser Ablehnung der korrektiven Feedbacks zu Fachwörtern wurden auch mehrere Sequenzen mit Zurückstellungen korrektiven Feedbacks zu Fachwörtern und Zitaten beobachtet.

[1]

	48 [33:33.8]	49 [33:34.6]	50 [33:39.3*]
FP3_1 [nv]			((stützt das Kinn
FP3_2 [v]	Ah genau, hier. ((1,6s)) Em • • „zur“ ist ja zu der. • • • Und du– wir sind ja		
FP3_2 [nv]	((zeigt auf dem Bildschirm))		

[2]

	51 [33:42.2*]	52 [33:43.9]	53 [33:44.1]
FP3_1 [v]		Hm	
FP3_1 [nv]	in die Hand))		((blickt zu FP3_2))
FP3_2 [v]	• nicht auf dem Weg zu, zu etwas hin, • •	dann bist du ja in der Welt.	
FP3_2 [nv]	((Erklärungsgeste))		((Erklärungsgeste))

[3]

	54 [33:45.9]	55 [33:47.7]	56 [33:47.9]
FP3_1 [nv]		((schaut auf den Bildschirm))	
FP3_2 [v]	((1,8s))	Oder?	((2s)) Also in der
FP3_2 [nv]	((blickt zu FP3_1))	((schaut auf den Bildschirm))	

[4]

	57 [33:50.6*]	58 [33:53.0]	59 [33:53.3*]	60 [33:55.6*]
FP3_1 [v]		Já		
FP3_2 [v]	Hinsicht, wenn wir zu der Welt sind,	kann ja nicht sein,	weil du bist ja	
FP3_2 [nv]		((zeigt auf dem Bildschirm))		((dreht die Finger))

[5]

	61 [33:59.4]
FP3_2 [v]	drinne • • in der Welt. Deshalb würde ich sagen, in der– „sofern wir in der
FP3_2 [nv]	((stützt das Kinn in die Hände))

[6]

	62 [34:05.7*]	63 [34:08.4]
FP3_2 [v]	Welt sind“, • • • „durch unseren Laib“ ((4s)) „und wir möchten ihn	
FP3_2 [nv]	((zeigt auf dem Bildschirm))	((liest vor))

[7]

	64 [34:10.4]	65 [34:12.1]	66 [34:12.4]
FP3_1 [v]	((1,8s)) Em̄–		
FP3_1 [nv]		((nimmt die Hand unter den Tisch))	
FP3_2 [v]	wahrnehmen“.		Du darfst mir
FP3_2 [nv]			

[8]

	67 [34:16.4]
FP3_1 [v]	((unverständlich))
FP3_1 [nv]	((liest vor, 9,4s))
FP3_2 [v]	einfach weiter sagen, wenn ich falsch erzähle. ((lacht))

[9]

	68 [34:25.7]	69 [34:28.1]	70 [34:29.5]	71 [34:30.1]
FP3_1 [v]	((2,3s)) (Ach so) • • Ich habe diese, diesen Satz • eigentlich • von			
FP3_2 [v]		Also–		

[10]

	72 [34:37.5]	73 [34:39.3]	74 [34:41.3]
FP3_1 [v]	einem Buch— ((1,6s)) zitiert.		Und em– ((2,3s))
FP3_1 [nv]			((blickt nach oben))
FP3_2 [v]		ah der ist • einfach schon so?	

[11]

	75 [34:44.6*]	76 [34:50.8]	77 [34:52.8]
FP3_1 [v]	„zur“, „zur Welt“ ist ein Begriff von • • • diesem Philosoph.		
FP3_1 [nv]	((Erklärungsgeste, 6,2s))		
FP3_2 [v]		Ach so. Okay.	Wenn er
FP3_2 [nv]		((streckt Hände nach oben))	

[12]

	78 [34:54.6*]
FP3_1 [v]	((lacht))
FP3_2 [v]	das so macht, dann darf das so machen. Dann habe ich nichts gesagt.

[13]

	VLE
FP3_1 [VLE]	이 철학자가 쓴 문장 중 이 부분이 그 사람이 직접 쓴건지, 아니면 제가 이해한 대로 쓴건지 정확히 기억이 잘 안나는데. 저도 어떻게 해야할지 확신이 잘 안 서서, 일단 책을 보고 확인을 해봐야 할 것 같아요.
FP3_1 [VLE-Dt]	Ich weiß es jetzt nicht genau, ob ich den Ausdruck in diesem Satz von diesem Philosoph direkt oder indirekt zitiert habe. Ich bin mir nicht sicher, ob ich den Ausdruck korrigieren soll, oder nicht. Erst soll ich das Buch nochmal lesen und nachschauen.

Transkriptauszug 44: Korrekatives Feedback zum Zitat (FP3, 33:33', VLE 6:01')

In Transkriptauszug 44 geht es um das korrektive Feedback von der Feedbackgeberin FP3_2, das zu einem Zitat gegeben wurde. Sie erklärt und schlägt den Ausdruck „in der Welt“ vor, statt „zur Welt“ zu schreiben (Seg. 49-63). Da erwidert der Schreiber FP3_1, dass er den Ausdruck aus einem Buch zitiert hat und dass der Ausdruck „zur Welt“ ein Begriff von einem Philosophen ist (Seg. 71-76). Dieses Feedback erwähnt er im VLE und kommentiert aber etwas unsicher, dass er es nicht genau weiß, ob der Ausdruck ein direktes oder indirektes Zitat ist. Daher zögert er, das korrektive Feedback von FP3_2 entweder anzunehmen oder abzulehnen. Schließlich entscheidet er, erst das Buch, von dem er den Ausdruck zitiert hat, nochmal zu lesen und zu überprüfen, wie der Satz im Original geschrieben wurde. Es wird hier beobachtet, dass der Schreiber FP3_1 aufgrund des korrektiven Feedbacks zum Zitat zweifelt, ob er den Satz richtig zitiert hat.

[1]

	20 [29:25.9]	21 [29:29.9]
FP5_2 [v]	„Werden Grundgesetze der Mechanik und Elektromagnetik erklärt“. ((2,7s))	
FP5_2 [nv]	((liest vor))	

[2]

	22 [29:36.1*]
FP5_2 [v]	Ich glaube, hier würde man eher „Elektrotechnik“ sprechen, • oder?
FP5_2 [nv]	((blickt zu

[3]

	23 [29:36.9]	24 [29:44.2]	25 [29:49.4]
FP5_1 [v]	((7,3s))	Mhm ja, „Elektrotechnik“ • ist gewöhnlicher.	((seufzt))
FP5_1 [nv]	((liest, 7,3s))		
FP5_2 [v]	Also ich		
FP5_2 [nv]	FP5_1))	((liest, 12,5s))	

[4]

26 [29:50.1]	
FP5_1 [v]	
FP5_2 [v]	weiß, was, dass es– • also „Elektro– • magnetik“ ist, ist so zu sagen eine

[5]

27 [29:58.8] 28 [29:59.9] 29 [30:01.2]	
FP5_1 [v]	Mhm • • • ah–
FP5_1 [nv]	((nickt))
FP5_2 [v]	Kraft, ehm • • die, die, die entscheidend ist? ((2,4s)) Aber sie

[6]

30 [30:05.6*]	
FP5_1 [nv]	((berührt die Lippen))
FP5_2 [v]	wird nur zusammen, die Fachbereiche, ich denke da passt, • • also
FP5_2 [nv]	((schreibt, 5,9s))

[7]

31 [30:07.4] 32 [30:11.5]	
FP5_1 [v]	Also das muss ich mal • • • suchen.
FP5_1 [nv]	((lehnt sich zu FP5_2
FP5_2 [v]	elektromagnetisch. Ich würd eher
FP5_2 [nv]	

[8]

33 [30:13.7*] 34 [30:16.3] 35 [30:18.4]	
FP5_1 [v]	Elektrotechnisch, • • ja.
FP5_1 [nv]	und zum Text)) ((nickt))
FP5_2 [v]	Elektro– • • • technisch verwenden.
FP5_2 [nv]	((lehnt sich zurück))

[9]

36 [30:19.2*]	
FP5_1 [VLE]	„Grundgesetze der Mechanik und Elektromagnetik“ 이라고 했는데, FP5_2는 „Grundgesetze der Mechanik und Elektrotechnik“ 이라고 보통 얘기하지 않냐, 라고 이야기를 해서. 이걸 제가 찾아보고 „Elektromagnetik“을 써야 되던 쓰고, 만약에 찾아봤는데 어색하면 PF5_2가 말한대로 바꿀 거 같고요.
FP5_1 [VLE-Dt]	„Grundgesetze der Mechanik und Elektromagnetik“, so habe ich geschrieben, aber FP5_2 hat gesagt, dass man normalerweise „Grundgesetze der Mechanik und Elektrotechnik“ sagt. Das werde ich nachschauen und wenn es doch „Elektromagnetik“ heißt, werde ich so lassen. Aber wenn es seltsam klingt, werde ich es korrigieren, wie FP5_2 gesagt hat.

Transkriptauszug 45: Korrekatives Feedback zum Fachwort (FP5, 29:25', VLE 5:33')

In Transkriptauszug 45 schlägt der Feedbackgeber 5_2 vor, im folgenden Satz das Wort „Elektrotechnik“ statt dem Wort „Elektromagnetik“ zu verwenden.

In folgenden Abschnitt werden Grundgesetze der Mechanik und Elektromagnetik erklärt.

Textauszug 13: Satz aus dem Text von FP5_1

Nach einer Pause stimmt der Schreiber 5_1 auch zu, dass der Fachbegriff „Elektrotechnik“ gewöhnlicher als „Elektromagnetik“ ist. Jedoch verschiebt er das Wort zu ändern, indem er im VLE sowie in Segment 18 sagt, dass er nachschauen wird, welches Wort in diesem Kontext geeignet ist.

Im Vergleich zu Transkriptauszug 43, bei dem der Schreiber das Fachwort bewusst geschrieben und dazu eingeholtes Feedback abgelehnt hat, haben die Schreibenden in den Transkriptauszügen 44 und 45 die Entscheidung der Annahme sowie Ablehnung des korrektiven Feedbacks zurückgestellt, indem sie die Überprüfung des Zitates und des Fachwortes in ihrem wissenschaftlichen Text geplant haben. In diesem Zusammenhang ist festzustellen, dass der Maßstab der Ablehnung und Zurückstellung der korrektiven Feedbacks von Dritten daran liegt, inwieweit die Schreibenden die Fachwörter und die Zitate gut wissen und bewusst in ihrem wissenschaftlichen Text geschrieben haben. Bei der Zurückstellung zeigten die Schreibenden eine bescheidenere Einstellung zu den eigenen Textstellen und planten eine Überprüfung der betroffenen Textstellen und auch ggf. der korrektiven Feedbacks.

4.2.2.3 Evaluierung korrektiven Feedbacks und des eigenen Textes

Während die Feedbackgebenden in den Feedbackgesprächen Elemente der wissenschaftlichen Texte der Schreibenden positiv und negativ bewertet haben, wurde im VLE beobachtet, dass die Schreibenden sowohl ihren eigenen Text als auch das bekommene Feedback evaluieren. Ferner konnte festgestellt werden, dass diese Evaluierung der Schreibenden die Ablehnung und Zurückstellung des korrektiven Feedbacks beeinflusst, wie dies im VLE von Schreiber FP7_1 am häufigsten vorgekommen ist.

Im folgenden Transkriptauszug korrigiert der Feedbackgeber FP7_2 den Satz vom Schreiber FP7_1, indem er das Personalpronomen „er“ statt das Wort „der Autismus“ vorschlägt. Der Satz von FP7_1 lautete wie folgend:

Das erste inhaltliche Kapitel behandelt Autismus-Spektrum-Störungen, und zwar wie der Autismus definiert wird und wie verschiedene tiefgreifende Entwicklungsstörungen nach ICD10 und DSM-IV klassifiziert werden.

Textauszug 14: Satz aus dem Text von FP7_1

[1]

	13 [01:08.1]	14 [01:12.1]	15 [01:13.7*]	16 [01:14.7]	17 [01:15.1]
FP7_1 [v]				Mhm.	
FP7_1 [nv]					((schreibt))
FP7_2 [v]		Da würde ich, wie • • „er“ schreiben.			Ich mach das mal
FP7_2 [nv]	((liest, 4,0s))		((schreibt))		

[2]

	18 [01:16.2]	19 [01:18.4]
FP7_1 [nv]		((liest den Text))
FP7_2 [v]	weg. Vielleicht kann man dieses „und zwar“ lassen. Und zwar wie „er“ •	
FP7_2 [nv]	((streicht das Wort))	

[3]

	20 [01:18.9]	21 [01:19.5]
FP7_1 [nv]		((schreibt))
FP7_2 [v]	definiert wird, also „er“ im Sinne von „Autismus“ • definiert wird.	
FP7_2 [nv]	((zeigt die Wörter mit dem Stift))	

[4]

	VLE
FP7_1 [VLE]	FP7_2가 „er“라고 했는데, „er“는 확실히 틀렸다고 생각했구요. 잘못된 Pronomen 이라고 생각했어요. 그래서 그냥 넘어갈거고.
FP7_1 [VLE-Dt]	FP7_2 hat gesagt, „er“. Aber ich dachte, dass „er“ definitiv falsch ist. Also ich fand, es ist ein falsches Pronomen. Daher werde ich dieses Feedback überspringen.

Transkriptauszug 46: Evaluation des korrektiven Feedbacks (FP7, 35:36', VLE 14:00')

Zu diesem korrektiven Feedback äußert der Schreiber FP7_1 im VLE, dass er das vorgeschlagene Personalpronomen „er“ für falsch hält. Obwohl er während des Feedbackgesprächs nicht explizit gezeigt hat, dass er das korrektive Feedback von seinem Feedbackgeber FP7_2 nicht annimmt, hat er im VLE angegeben, dass er das eingeholte Feedback ablehnt. Neben einer solchen Evaluation des korrektiven Feedbacks zeigte sich in weiteren Sequenzen sowie im VLE, dass die Schreibenden auch die Textstellen ihrer wissenschaftlichen Arbeit evaluieren.

[1]

	12 [13:49.9]	13 [13:51.3*]
FP7_1 [nv]		((stützt das Kinn in die Hand))
FP7_2 [v]	„Gehe ich ähnlich davon aus“. Dieses • ja, ein „auch“ könnte man reinlegen	
FP7_2 [nv]	((liest vor))	

[2]

	14 [13:54.1]	15 [13:55.0*]
FP7_1 [nv]		
FP7_2 [v]	und zeigen, dass • die • em • • „schöpferische Musiktherapie“ macht das und	
FP7_2 [nv]	((Erklärungsgeste, 4,6s))	

[3]

	16 [13:59.6]
FP7_1 [v]	
FP7_2 [v]	du auch. Du machst es ebenfalls. Das heißt • dieses „auch“ würde auch
FP7_2 [nv]	

[4]

	17 [14:02.5]
FP7_1 [v]	Hm.
FP7_1 [nv]	((schreibt))
FP7_2 [v]	reinpassen. Aber man muss es nicht. • • • Das könnte man • • optional

[5]

	18 [14:04.4*]	19 [14:05.6*]	20 [14:06.2*]
FP7_1 [nv]		((stützt das Kinn in die Hand))	((nickt))
FP7_2 [v]	schauen, ob das, ob das man sich mit deiner– • • • also, inhaltlich würde es		

[6]

FP7_1 [nv]	
FP7_2 [v]	ja passen.

[7]

	VLE
FP7_1 [VLE]	이 부분은 좀 더 생각을 해봐야 될 거 같아요. 제가 받아들일지 아닐지, 바꿀지 안 바꿀지. 이 부분을 전 Fehler라고 생각하진 않아요.
FP7_1 [VLE-Dt]	Dieses Feedback muss ich mir noch überlegen, ob ich es annehme oder nicht und diese Textstelle ändere oder nicht ändere. Ich denke aber nicht, dass das hier ein Fehler ist.

Transkriptauszug 47: Evaluation des korrektiven Feedbacks (FP7, 13:49', VLE 8:44')

Im vorgestellten Transkriptauszug ist zu erkennen, dass der Schreiber FP7_1 das korrektive Feedback von FP7_2 zurückstellt, da er den Satz bzw. die betroffene Textstelle in seiner wissenschaftlichen Arbeit nicht als „Fehler“ betrachtet (Seg. VLE).

Wie die schöpferische Musiktherapie mit dem Begriff „Music Child“ (s. Kap. 3.2.4.2.3) ausgeht, gehe ich ähnlich davon aus, dass in jedem Menschen eigene Musik fließt.

Textauszug 15: Satz aus dem Text von FP7_1

In seinen weiteren Aussagen im VLE wurde beobachtet, dass FP7_1 die Feedbacks von seinem Feedbackgeber ablehnt oder zurückstellt, da er die von ihm verfassten Textstellen weder als problematisch noch als fehlerhaft betrachtet.

„여기는 바뀌도 되고 안 바뀌도 된다고 생각해요. Fehler는 아니라고 생각하기 때문에.“ (Hier denke ich, dass es egal ist, ob ich das korrigiere oder so lasse. Denn ich denke nicht, dass es ein Fehler ist.) (FP7_1, VLE 9:51’)

„여기는 전 Fehler라고 생각하진 않는데. 뭐, 바뀌도 괜찮을 거 같아요. 이것도 50대 50.“ (Ich finde, hier ist es kein Fehler. Aber ich könnte doch korrigieren. Also, 50% für die Korrektur und 50% für die Ablehnung des Feedbacks.) (FP7_1, VLE 11:07’)

An den dargestellten Sequenzen sowie Transkriptauszügen ist interessant, dass der Schreiber von seinem eigenen Text überzeugt ist und die Textstellen, zu welchen korrektives Feedback von den Feedbackgebenden dargeboten wurde, nicht für fehlerhaft hält. Diese Aussagen und die Transkriptauszüge von FP7_1 lassen sich dahingehend interpretieren, dass die Evaluation des korrektiven Feedbacks sowie des eigenen Textes auch Einfluss auf die Ablehnung und Zurückstellung des Feedbacks nimmt. Diese Ablehnungen weisen auch darauf hin, dass die Schreibenden trotz der guten Beziehung zu den Feedbackgebenden die korrektiven Feedbacks von Dritten auch kritisch bewerten. Dies ist das Gegenteil der passiven Annahme, die bei den anderen Schreibenden beobachtet wurde (s. Kap. 4.2.1.4).

Die Ablehnung des Feedbacks anhand der Evaluation kann auch als Verteidigung der Schreibenden verstanden werden und dies entspricht auch den Forschungsergebnissen von Roh (2016), dass die Schreibenden verteidigend auf die korrektiven Feedbacks von Peers reagieren.

4.2.2.4 Ordnungen der Feedbacks

Mit den Ergebnissen der Studie von Lee (2014: 226) wurde festgestellt, dass korrekatives Feedback teils separat, teils aber auch organisch mit anderen Feedbacks verbunden dargeboten wird und dies auf die Reaktionen der Schreibenden auf korrektiven Feedbacks, bzw. auf die Annahme und Ablehnung des Feedbacks Einfluss nimmt. Der organische Bezug unter den korrektiven Feedbacks wurde als „Ordnungen der Feedbacks“ betrachtet und diese Ordnungen weisen auf die Hierarchie hin, in der die Feedbacks auf Makroebene höher als die auf Meso- und Mikroebene stehen (ebd.: 219). Laut dieser Studie folgen die Schreibenden den Feedbacks auf der höheren Ebene und lehnen die Feedbacks auf der niedrigen Ebene ab, wenn die Feedbacks auf unterschiedlichen Ebenen gleichzeitig eingeholt werden und sich widersprechen. Da aber in der vorliegenden Untersuchung keine widersprüchlichen Feedbacks auftraten, wird die Kategorie *Ordnungen der Feedbacks* hier nicht als die Bezeichnung für die Hierarchie der Feedbacks, sondern für die organischen Bezüge unter den Feedbacks verwendet.

[1]

	58 [12:46.7]	59 [12:50.9]	60 [12:54.0]
FP7_2 [v]	((4,1s))	Hm. ((2,8s))	Wir gucken erstmal wie wir vielleicht den Satz
FP7_2 [nv]	((liest, 4,1s))		((tippt auf Blatt))

[2]

	61 [12:55.7]	62 [12:57.0*]
FP7_1 [nv]		((stützt das Kinn in die Hand, 11,1s))
FP7_2 [v]	kleiner kriegen. ((8,3s))	„Da die meisten Kinder mit Autismus an
FP7_2 [nv]	((liest, 8,3s))	((tippt zählend auf Blatt mit dem Stift))

[3]

	63 [13:06.9]	64 [13:08.2]	65 [13:10.7]
FP7_1 [nv]		((berührt die Lippen))	
FP7_2 [v]	sprachlich-kommunikativen Störungen leiden“ ••• ist ((2,3s))	„daher die	
FP7_2 [nv]		((schreibt))	((tippt

[4]

	66 [13:12.9*]
FP7_2 [v]	beeinträchtigte Kommunikation eines der wichtigsten“– ••• Folgen– •••
FP7_2 [nv]	zählend auf Blatt mit dem Stift, 2,2s)) ((schreibt))

[5]

	67 [13:13.6*]	68 [13:14.5*]	69 [13:14.6*]
FP7_2 [v]	„bei den Kindern mit dieser Störung“, Punkt.		
FP7_2 [nv]	((schreibt))		

[6]

	VLE
FP7_1 [VLE]	FP7_2가 „leiden“ 다음에 Komma, „ist daher die beeinträchtigte Kommunikation,“, Bla bla bla 하자고 했는데, 저는 안 하는게 나을 것 같아요. 왜냐면 앞에 „da“ 문장 때문에 그렇게 한 게 아니라, 그것도 기고 저것도 기도. 그것 때문에 이렇다, 라고 말하고 싶어서. „Ist daher die Kommunikation“ 여기가 Kausal 이라고 생각하지 않았어요.
FP7_1 [VLE-Dt]	FP7_2 hat gesagt, dass ich nach „leiden“ Komma setzen soll und danach „ist daher die beeinträchtigte Kommunikation“ Bla bla bla schreiben soll. Aber ich denke, es ist besser, dass ich den Satz nicht korrigiere. Weil diese Textstelle sich nicht direkt auf den vorrigen Satz mit „da“ bezieht. Ich wollte sagen, Also dieser Satz mit „ist daher die Kommunikation“ ist kein Kausalsatz.

Transkriptauszug 48: Ablehnung des korrektiven Feedbacks (FP7, 46:44', VLE 17:30')

In dieser Sequenz geht es um das korrektive Feedback vom Feedbackgeber FP7_2, das zu dem folgenden Satz gegeben wurde:

Da die meisten Kinder mit Autismus an sprachlich-kommunikativen Störungen leiden und daher die beeinträchtigte Kommunikation eines der wichtigsten Symptome bei Kindern mit einer autistischen Störung ist, wird diese extra thematisiert: Was Kommunikation ist, wie sich die kommunikativen Fähigkeiten entwickeln, in welcher Form die Kommunikation gestört wird und wie Musik als Behandlung bei diesen Problemen indiziert ist.

Textauszug 16: Satz aus dem Text von FP7_1

In Transkriptauszug 48 ist zu beobachten, dass der Feedbackgeber 7_2 versucht, den Satz, der in Textauszug 16 dargestellt wurde, „kleiner“ umzuformulieren (Seg. 60). Um dies zu ermöglichen, setzt er ein Komma nach dem Wort „leiden“ und einen Punkt nach dem Wort „Störung“, indem er „ist“ statt „daher“ schreibt (Seg. 62-68). Aber der Schreiber 7_1 lehnt das Feedback von FP7_2 ab, da die Bedeutung der vorgeschlagenen Verbesserung nicht seiner Äußerungsabsicht entspricht (Seg. VLE).

[1]

	71 [13:15.5]	72 [13:24.5]	73 [13:25.7]
FP7_1 [v]	((9,0s))		
FP7_1 [nv]	((liest, 9,0s))	((schaut das Blatt vor FP7_2))	
FP7_2 [v]	((9,0s))	Já ••• dann werde ich nach	dieser „Störung“ Punkt setzen.
FP7_2 [nv]	((liest, 9,0s))	((zeigt das Blatt zu FP7_1))	

[2]

	74 [13:27.9]	75 [13:28.4]	76 [13:30.2*]
FP7_1 [v]	Já		
FP7_1 [nv]	((schreibt))	((berührt die Lippen mit Zeigefinger))	
FP7_2 [v]	••	Und dann brauchst du für den	nächsten Satz sowas wie ne, nen ••
FP7_2 [nv]	((zeigt den Satz mit dem Stift))		

[3]

	77 [13:33.2*]	78 [13:33.6*]
FP7_1 [nv]		
FP7_2 [v]	Eröffnungswort, sowas wie „deshalb“ ((1,6s))	„wird thematisiert“, ••• „was
FP7_2 [nv]	((schreibt, 5,7s))	

[4]

	79 [13:36.7]	80 [13:37.0]
FP7_1 [v]	Mhm.	
FP7_1 [nv]	((schreibt, 2,6s))	
FP7_2 [v]	kommunikation ist“.	
FP7_2 [nv]		

[5]

	VLE
FP7_1 [VLE]	„Wird thematisiert“ 여기를 그 앞에 점을 찍고 새로운 문장으로 하자고 했는데, 제가 앞에 다른 피드백을 안받아 들인다고 했잖아요. 그걸 안받아들이면 여기도 자연스럽게 제가 쓴 대로 가야될 거 같아요. FP7_2가 제안한게 나쁜건 아닌데, 문법적으로 했을 때, 여기에 머물러야 될 거 같아요. 앞에걸 안받아들였으니까.
FP7_1 [VLE-Dt]	FP7_2 sagte, vor „wird thematisiert“ ein Punkt kommt und danach ich einen neuen Satz schreiben soll. Aber wie gesagt, ich werde das vorige Feedback nicht annehmen. Wenn ich das nicht annehme, dann muss ich hier auch so lassen, wie ich es geschrieben habe. Der Vorschlag von FP7_2 war zwar nicht schlecht, aber grammatisch muss ich es so lassen.

Transkriptauszug 49: Ablehnung anhand der Ordnung der Feedbacks (FP7, 47:39', VLE 19:21')

Auch in Transkriptauszug 49 wurden weitere korrektive Feedbacks zu demselben Satz (Textauszug 16) gegeben, zu dem auch das Feedback in Transkriptauszug 48 eingeholt wurde. Hier setzt der Feedbackgeber FP7_2 voraus, dass der Schreiber FP7_1 sein Feedback annimmt und schlägt vor, als „Eröffnungswort“ für den zweiten Satz „deshalb“ zu verwenden (Seg. 76-78). Die vorgeschlagene Lösung von FP7_2 zum Satz (Textauszug 16), der in den beiden Transkriptauszügen behandelt wurde, lautet folgendermaßen:

Da die meisten Kinder mit Autismus an sprachlich-kommunikativen Störungen leiden, ist die beeinträchtigte Kommunikation eines der wichtigsten Folgen bei Kindern mit einer autistischen Störung. Deshalb wird thematisiert: Was Kommunikation ist, wie sich die kommunikativen Fähigkeiten entwickeln, in welcher Form die Kommunikation gestört wird und wie Musik als Behandlung bei diesen Problemen indiziert ist.

Textauszug 17: Von FP7_2 überarbeiteter Satz aus dem Text von FP7_1

Im VLE kommentiert der Schreiber bezüglich dieses korrektiven Feedbacks, dass er das Feedback in der zweiten Sequenz (Transkriptauszug 49) ebenfalls nicht annimmt, da ohne die Annahme des ersten Feedbacks in der ersten Sequenz (Transkriptauszug 48) das zweite Feedback bzw. die vorgeschlagene Verbesserung (Seg. 72-78) mit dem vorigen Satz nicht grammatisch zusammenpasst. D. h. als Folge der Ablehnung des ersten korrektiven Feedbacks in Transkriptauszug 48 wurde auch das zweite Feedback in Transkriptauszug 49 abgelehnt. Hier wird deutlich, dass manche korrektiven Feedbacks organisch miteinander verbunden sind und dadurch unter diesen Feedbacks Ordnungen bestehen, wie sie auch Lee (2014: 226) in ihrer Studie festgestellt hat. Die Ordnungen der Feedbacks wurden im VLE bezüglich der Reaktionen der Schreibenden explizit, wie in Transkriptauszügen 48 und 49, aber auch implizit dargeboten. Auch dies erklärt, warum nicht alle korrektiven Feedbacks im VLE thematisiert wurden.

Hinsichtlich der Ablehnung sowie der Zurückstellung der korrektiven Feedbacks von Dritten, die im VLE verbalisiert wurde, ist es bemerkenswert, dass die Schreibenden während des Feedbackgesprächs kaum gegen die eingeholten Feedbacks von ihren Feedbackgebenden argumentiert haben und stattdessen so reagiert haben, als ob sie diese Feedbacks annehmen würden. Erst später im VLE haben sie ihre persönlichen Meinungen zu den Feedbacks ehrlich geäußert. Dies kann im Kontext der Studie nach Roh (2016: 16f) so verstanden werden, dass asiatische Lernende bzw. die koreanischen Schreibenden die Beziehung und Harmonie zu den anderen für wichtig halten und es deshalb vermeiden, Uneinigkeit und negative Reaktionen zu zeigen.

4.2.3 Wahrnehmung wissenschaftlicher Arbeit nach dem Feedbackgespräch

Während die Schreibenden sich im VLE an ihre Gedanken während des Feedbackgesprächs erinnert und sie verbalisiert haben, haben sie auch die eingeholten korrektiven Feedbacks von ihren Feedbackgebenden sowie ihre wissenschaftlichen Texte bewertet. So wurde erkennbar, wie sie ihre wissenschaftliche Arbeit nach dem Feedbackgespräch wahrnehmen. Um die Forschungsfrage 2.2 zu beantworten, die nach dem Einfluss des korrektiven Feedbacks von Dritten auf die Wahrnehmung wissenschaftlicher Arbeit seitens Schreibender fragt, wurden einige Schreibende, bei denen die Wahrnehmung im VLE nicht deutlich zu erkennen war, nach dem VLE explizit danach gefragt, wie sie ihre wissenschaftlichen Texte, nach dem Feedbackgespräch im Vergleich zur vorherigen Version wahrnehmen. Anhand des VLE und der expliziten Befragung wurde bestätigt, dass alle sieben Schreibenden das korrektive Feedback sowie ihre wissenschaftlichen Texte nach dem Feedbackgespräch positiv bewerten.

Schreiber*in	Transkriptauszug
FP1_1	<p>Ich finde, die Qualität meiner wissenschaftlichen Arbeit ist besser geworden. Enorm. Wie ich auch davor gesagt habe, bezüglich der sprachlichen Nuance und der Ausdrücke, die die Deutschen benutzten. Da konnte ich lernen, wie die Deutschen sich ausdrücken. Im gleichen Kontext konnte ich lernen, welche Wörter und Ausdrücke von den Muttersprachlern besser angenommen und verstanden werden können. Auch das fand ich gut, dass durch das Feedbackgespräch die Fehler verbessert wurden, die ich ganz absurd gemacht habe. Ich verwechsle oft den Kasus, Dativ und Akkusativ und mache eigentlich auch oft Fehler beim Schreiben der Endungen von Adjektiven, wenn sie mit Präpositionen geschrieben werden. Diese Fehler, die ich oft mache, wurden verbessert.</p> <p>(질이 나아진다고 생각해요. 어마어마하게요. 계속 말씀드렸던 뉘앙스 부분, 아니면 독일 사람들이 표현하는 부분을 배울 수 있어서 좋구요. 같은 맥락이라도 제가 선택한 단어보다 뭔가 더 자연스럽게 받아들여지는 단어나 표현을 알 수 있어서 좋아요. 그리고 어처구니 없는 실수들을 다시 잡아주기도 하고요. 3격, 4격 혼동이라거나 전치사 뒤에 오는 endungen 실수, 그런 것도 갖거든요. 그런 것들 고쳐주는 거 같고.)</p>

FP2_1	<p>Ich denke, dass die Qualität besser wird, anhand des Sprachgefühls, das die Muttersprachler haben. Deswegen werde ich auch fast alle Verbesserungs-vorschläge annehmen. Da hatte ich viele Fehler, die ich selbst wahrnehmen konnte und bin zufrieden, dass FP2_2 sie korrigiert hat. Ich bin auch froh, dass die Grammatik verbessert wurde, in der ich schlecht bin. Besonders finde ich gut, dass der Text nicht nur sprachlich, sondern als wissenschaftliche Arbeit korrigiert wurde.</p> <p>(질이 나아진다고 생각해요. 원어민 Sprachgefühl에 의해서. 그래서 수정안도 거의 다 수용할거고. 스스로도 인정하는 Fehler가 많은데, 고쳐줘서 좋고. 그리고 내가 스스로 부족한 문법도 고쳐져서 좋고. 그리고 무엇보다 그냥 언어적 수정을 넘어서서 wissenschaftliche Arbeit를 기준으로 수정을 해주기 때문에 좋습니다.)</p>
FP3_1	<p>Ich denke, dass die Qualität besser wird. Weil ich denke, dass durch das Feedback von einer/einem Muttersprachler*in die Zuverlässigkeit des Textes erhöht wird.</p> <p>(질이 나아진다고 생각해요. 원어민의 피드백을 통해서 신뢰도가 높아진다고 생각하기 때문에.)</p>
FP4_1	<p>Qualitativ ist es sehr, sehr, sehr, sehr verbessert, finde ich. Wenn ich meine Arbeit ohne Korrektur abgegeben hätte, hätte der Professor gedacht, dass die Asiaten schlecht Deutsch können. Das Niveau der Wortwahl ist vertikal gestiegen. Ich wusste nicht, was ich betonen sollte und wo ich den Nebensatz hinstellen sollte, aber jetzt ist der Text auch grammatisch vollständig geworden. Ich denke, in allen Bereichen ist der Text besser geworden. Auch die Ausdrücke. Beenden habe ich zum Beispiel in sich zu, zuneigt korrigiert. Ich habe noch nie solche Ausdrücke von hoher Qualität benutzt. Ich bin froh, dass nicht nur die Qualität von der Arbeit besser geworden ist, sondern ich persönlich viel Deutsch lernen konnte.</p> <p>(질적으로 매우 매우 매우 매우 향상됐다고 생각해요. 수정 전 버전으로 보냈으면 역시 아시아인들은 독일어를 참 못한다고 생각했을 거 같아요. 단어 수준이 수직적으로 상승했고, 어떤 것을 강조해야하는지, 부문장의 위치 등 알지 못했는데 문법적으로 완성적인 글이 된 것 같아요. 모든 부분에서 다 좋아진 거 같고. 표현 관련도. Beenden 을 sich zu, zuneigt로. 이런식으로, 이런 고급 문장을 써본 적이 없는데 고쳐줘서. 단순히 글 질만 올라간게 아니라 개인적으로 독일어를 많이 배웠던 시간이라서 좋았어요.)</p>
FP5_1	<p>Natürlich ist der Text besser geworden. Auf jeden Fall werden die Deutschen meine Arbeit lesen und wenn ein/e Deutsche/r meinen Text liest und ihn natürlich findet, dann ist es doch gut. Durch die Korrektur wird doch der Inhalt nicht geändert, den ich geschrieben habe.</p> <p>(당연히 더 좋아졌겠죠. 어쨌든 독일인이 읽는 거니까 독일인이 봤을 때 자연스러우면 좋으니까. 수정을 받는다고 제가 쓴 글 내용이 달라지진 않으니까.)</p>
FP6_1	<p>Die Qualität ist doch besser geworden, selbstverständlich.</p> <p>(글 퀄리티는 좋겠죠, 당연히.)</p>

FP7_1	<p>Ich glaube, der Text ist besser geworden. Zum Beispiel, FP7_2 hat im Feedbackgespräch oft gesagt, dass die Wörter wiederholt werden und dieses Problem wurde deutlich verbessert.</p> <p>(글이 더 좋아진 것 같아요. 예를 들어, FP7_2가 자주 말했던 게 반복되는 단어였는데, 그 부분을 바꾼 게 제 눈에 띄게 좋아졌어요.)</p>
-------	---

Tab. 12: Bewertung der wissenschaftlichen Arbeit nach dem Feedbackgespräch

Wie an den in der Tabelle zusammengestellten Äußerungen erkennbar ist, haben alle sieben Schreibenden eine positive Bewertung dahingehend vorgenommen, dass die Qualität der wissenschaftlichen Arbeit nach dem Feedbackgespräch besser geworden ist. Es ist interessant, dass einige Schreibende betont haben, dass die Verbesserung der Qualität ihres wissenschaftlichen Textes „enorm“ und „sehr“ groß ist und dies eine „natürlich[e]“ und „selbstverständlich[e]“ Folge des korrektiven Feedbacks von Dritten ist. Einige Schreibende haben auch ihre Schwäche erwähnt, die sie anhand des korrektiven Feedbacks verbessern konnten. Als Gründe der positiven Bewertung haben sie die Verbesserung in Nuancen, Ausdrücken, Wortwahl und Grammatik genannt. Sie waren zufrieden mit dem korrektiven Feedback, da die Feedbackgebenden nicht nur die Textstellen, die die Schreibenden mangelhaft fanden, sondern auch die Fehler verbessert haben, die sie selbst nicht wahrnehmen konnten. Es wurde auch gezeigt, dass die Schreibenden, wie FP2_1, FP3_1 und FP5_1, den Feedbackgebenden bzw. den Erstsprachler*innen vertrauen und angeben, dass durch das Feedback von Erstsprachler*innen „die Zuverlässigkeit des Textes erhöht wird“ (FP3_1). Diese hohe Zufriedenheit der Schreibenden mit korrektivem Feedback von Dritten und die positive Bewertung ähneln den Ergebnissen von Vasu et al. (2016) und Kim (2013), in denen das Lehrpersonen-Feedback und die Wirkung des Lehrpersonen-Feedbacks untersucht wurden und in denen sich zeigte, dass die Lernenden vom Lehrpersonen-Feedback stark profitieren und dafür dankbar sind. Bezüglich der Bewertung und Wirkung des Feedbacks ist deshalb festzustellen, dass korrektives Feedback von Dritten Gemeinsamkeit mit Lehrpersonen-Feedback hat.

4.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Untersuchung sowie die gesamte Analyse der Daten zusammengefasst, die in den vorigen Kapiteln – Kap. 4.1 und 4.2 – vorgestellt wurden. Diese Zusammenfassung der Ergebnisse wird basierend auf den zentralen Fragestellungen der vorliegenden Studie dargestellt, die in Kapitel 3.1 erläutert wurden.

1. Welche Merkmale weist korrekatives Feedback von Dritten auf?

Korrektives Feedback von Dritten konnte anhand der Videographie-Daten mit Lehrpersonen-, Peer-Feedback und Schreibberatung verglichen werden, die in Kapitel 2.1.2.2 dargestellt wurden. Da es nicht im Rahmen eines Unterrichts, sondern privat, persönlich, individuell und freiwillig erfolgte, wurden mit der Schreibberatung die meisten Gemeinsamkeiten beobachtet. Aufgrund dessen werden die Merkmale des korrektiven Feedbacks von Dritten anhand der Tabelle (s. Tab. 1 in Kap. 2.1.2.2.3) nach Bükler und Lange (2010: 212f) näher beleuchtet, die im Zusammenhang der Schreibberatung die Textrückmeldung und die Textkorrektur gegenübergestellt haben.

Im Allgemeinen wurde korrekatives Feedback von Dritten fehlerorientiert dargeboten, um die Probleme in den Texten der Schreibenden zu lösen. Da auch in den untersuchten Feedbackgesprächen überwiegend eine negative Valenz vorgekommen ist, kann festgestellt werden, dass korrekatives Feedback der Textkorrektur ähnelt. Daher wird es gleichzeitig von der Textrückmeldung unterschieden, die sich grundsätzlich auf die Stärken des Textes bezieht und auf das langfristige Lernen und die Weiterentwicklung der Schreibenden zielt. Jedoch wurden auch Gemeinsamkeiten zwischen korrektivem Feedback von Dritten und der Textrückmeldung beobachtet, da einige koreanische Studierende sich vor dem sowie im Feedbackgespräch ihre Anliegen bzw. Wünsche ausgedrückt und darauf fokussiert das korrektive Feedback eingeholt haben. Auch die Aussagen im VLE der Schreibenden, dass sie anhand des korrektiven Feedbacks von Dritten Neues gelernt haben und dass das Feedback zur Verbesserung der Qualität ihres wissenschaftlichen Textes beigetragen hat, lassen feststellen, dass korrekatives Feedback von Dritten nicht nur die Merkmale der Textkorrektur, sondern auch Charakteristika der Textrückmeldung hat. Da das Feedbackgespräch von den Schreibenden und Feedbackgebenden nicht die Endphase der Überarbeitung des wissenschaftlichen Text ist, sondern danach eine weitere Überarbeitung anhand der eingeholten Feedbacks vor der Abga-

be erfolgt, bleibt die Verantwortung für den Text sowie die Überarbeitung des Textes bei den Schreibenden; auch dies entspricht der Textrückmeldung.

Bezüglich der Strategien der Feedbackgebenden bzw. Explizitheit und Valenz des korrektiven Feedbacks von Dritten sowie dem Fokus, dass das Feedback überwiegend auf der lokalen Ebene eingeholt wurde, wurden auch zahlreiche Merkmale des Peer-Feedbacks beobachtet. Auch waren Ähnlichkeiten zwischen korrektivem Feedback und Lehrpersonen-Feedback zu beobachten, da manche Feedbacks mit der Hierarchisierung dargeboten wurde und die Schreibenden sie infolgedessen passiv angenommen haben. Jedoch wurde korrektives Feedback von Dritten besonders durch emotionale Aspekte – wie z.B. Empathie und Trost der Feedbackgebenden an die Schreibenden, Dankbarkeit der Schreibenden an die Feedbackgebenden – sowie auch durch die Begrenztheit der Feedbackgebenden geprägt, die in anderen Feedbackarten nicht im Vordergrund stehen.

2. Wie nehmen die Studierenden korrektives Feedback wahr und aus welchen Gründen wird korrektives Feedback von Dritten (nicht) angenommen?

In Bezug auf die emotionalen Aspekte des Feedbackgesprächs zeigte sich, dass die koreanischen Studierenden sich bei ihren Feedbackgebenden für die eingeholten Feedbacks intensiv bedanken. Ferner konnte festgestellt werden, dass die Schreibenden im VLE das korrektive Feedback von Dritten positiv bewertet haben und es für hilfreich halten. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die koreanischen Studierenden freiwillig in ihrer Umgebung die Feedbackgebenden selbst ausgesucht und mit ihnen das Feedbackgespräch geplant haben.

Die Schreibenden tendierten dazu, die Mehrheit der eingeholten korrektiven Feedbacks anzunehmen, wenn durch sie die Erwartungen der Schreibenden, bezüglich der Anliegen sowie der Schwäche der Schreibenden, erfüllt wurden und anhand des Feedbacks die Probleme in ihren wissenschaftlichen Texten entdeckt sowie gelöst wurden. Als weitere Gründe der Annahme des korrektiven Feedbacks wurden sprachliche Unsicherheit bzw. niedriges Selbstbewusstsein der Schreibenden sowie teils auch eine unkritische und passive Haltung beobachtet.

Im Gegenteil dazu wurden korrektive Feedbacks auch zurückgestellt oder abgelehnt, wenn sie der Bedeutung der Textstelle bzw. der Äußerungsabsicht der Schreibenden widersprachen und aufgrund der Begrenztheit der Feedbackgebenden zur Fachsprache und zu den Zitaten unangebracht dargeboten wurden. Sie wurden auch dann abgelehnt, wenn die Schrei-

benden mit hohem Selbstbewusstsein die thematisierten Textstellen in ihrem wissenschaftlichen Text weder als problematisch noch als fehlerhaft betrachtet haben, während bei der Annahme die Feedbacks die sprachlichen Unsicherheiten der Schreibenden zugrunde lagen. Da einige Feedbacks eng miteinander verbunden waren, wurden einige Feedbacks auch aufgrund dieser Verwobenheit gemeinsam abgelehnt.

3. Inwieweit beeinflusst korrekatives Feedback die Wahrnehmung wissenschaftlicher Arbeiten seitens koreanischer Studierender?

Obwohl im Feedbackgespräch auch die Nachteile des korrektiven Feedbacks von Dritten beobachtet wurden – wie z.B. die Begrenztheit der Feedbackgebenden und die passive Haltung der Schreibenden –, haben die Schreibenden die Sprachkenntnisse der Feedbackgebenden als Erstsprachler*innen anerkannt und die von ihnen eingeholten Feedbacks positiv bewertet. Ferner konnte mithilfe der Aussagen von den koreanischen Studierenden im VLE sowie in der Befragung festgestellt werden, dass sie ihren wissenschaftlichen Text nach dem Feedbackgespräch besser bewertet haben, während sie im Feedbackgespräch für ihre Sprachkenntnisse sowie ihren wissenschaftlichen Text nur ein vergleichsweise geringes Bewusstsein gezeigt haben. Sie haben angegeben, dass anhand des Feedbacks von ihren Feedbackgebenden die Qualität ihrer wissenschaftlichen Texte sowie ihre „Schwächen“ verbessert wurden und sie daraus „viel gelernt“ haben. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass korrekatives Feedback von Dritten eine positive Wirkung sowohl auf die Wahrnehmung und die Bewertung des eigenen wissenschaftlichen Textes als auch auf die Überarbeitung des wissenschaftlichen Textes der koreanischen Schreibenden hat.

5. Fazit und Ausblick

Ein wissenschaftlicher Text soll verständlich, geordnet, folgerichtig und nachvollziehbar verfasst werden. Dafür sind bestimmte Schreibkompetenzen erforderlich: prozessuale, textuelle, sprachliche, formale und mediale Anforderungen (vgl. Knorr 2019). Neben diesen Kompetenzen und den Teilprozessen, die mehr als bei anderen Textsorten benötigt werden, erschweren die fremd-, fachsprachlichen und kulturellen Schwierigkeiten das wissenschaftliche Schreiben in der L2 Deutsch. Aufgrund der sprachlichen Distanz zwischen der deutschen und koreanischen Sprache sowie der unterschiedlichen (wissenschaftlichen) Schreibkultur in der L1 kann das wissenschaftliche Schreiben in der L2 Deutsch koreanischen L2-Schreibenden besonders schwerfallen. Aus diesen Gründen wurde der Schwerpunkt der vorliegenden Studie auf koreanische Studierende in Deutschland gesetzt.

Aufgrund eines Vergleiches zwischen dem Schreibprozess in L1 und L2 in Kapitel 2.1.1 kann zusammengefasst werden, dass das Schreiben in der L2 aufgrund des Sprachgebrauchs der L1 sowie L2 im L2-Schreibprozess mehr Zeit als in der L1 benötigt und unter größerer Anstrengung erfolgt. Die Sprachkompetenzen in der L1 und L2 werden ebenfalls für die Überarbeitung in der L2 vorausgesetzt, die einer der Teilprozesse des Schreibens ist. Jedoch findet sie im Vergleich zur Überarbeitung in der L1 begrenzter statt, da oft die sprachlichen Kompetenzen in der L2 geringer als in der L1 sind. Dies bietet sprachliche Hilfsmöglichkeiten von außenstehenden Erstsprachler*innen beim Schreiben in der L2, auf die auch einige L2-Schreibprozessmodelle hindeuten (vgl. Börner 1989, Griebhaber 2008), und das Feedback von einer anderen Person kann als eine solche Hilfe von Außenstehenden bezeichnet werden. Das Feedback kann besonders beim wissenschaftlichen Schreiben in der L2 eine wichtige Rolle spielen, da sich seine Überarbeitung im Vergleich zu den anderen Textsorten schwieriger und anspruchsvoller darstellen kann (vgl. Steinhoff 2007: 66; Grieshammer et al. 2016: 77; Lammers 2017: 37-39).

Anhand der Ergebnisse der Vorstudie, die im Rahmen des vorliegenden Dissertationsprojektes durchgeführt wurde (s. Kap. 3.3), konnte bestätigt werden, dass die koreanischen Studierenden in Deutschland tatsächlich häufig vor der Abgabe ihrer wissenschaftlichen Texte von ihren Freunden oder Bekannten korrekatives Feedback einholen, die Deutsch als Erstsprache beherrschen. Diese Feedbackgebenden sind oft weder Lehrpersonen, die das wissenschaftliche Schreiben beauftragt haben oder die bei den Schreibenden Deutsch unterrichten,

noch Mitlernende, die gemeinsam Deutsch lernen bzw. gelernt haben. Daher können sie als „Dritte“ bezeichnet und das korrektive Feedback von ihnen als „korrekatives Feedback von Dritten“ definiert werden. Die vorliegende Studie dient dazu, das korrektive Feedback von Dritten als eine Art des Feedbacks wissenschaftlich zu beleuchten.

Um den Forschungsfragen effektiv und erfolgreich nachzugehen, die die Merkmale sowie die Rolle des korrektiven Feedbacks von Dritten in der Überarbeitung wissenschaftlicher Arbeiten von koreanischen Studierenden erfragen, wurde ein Forschungsdesign entworfen, das eine Triangulation von unterschiedlichen Forschungsmethoden beinhaltet. Für die Datenerhebung wurden sieben koreanische Studierende ausgewählt, die innerhalb ihres Studiums in Deutschland einen wissenschaftlichen Text verfassten und freiwillig von ihren Feedbackgebenden korrekatives Feedback einholen wollten. Insgesamt wurden sieben Feedbackgespräche für die Beobachtung der verbalen sowie non-verbalen Interaktion zwischen den Schreibenden und den Feedbackgebenden im Feedbackgespräch videographisch aufgenommen, um die Interaktion zu dokumentieren. Basierend auf diesen Videoaufzeichnungen wurde seitens der koreanischen Studierenden direkt im Anschluss an das Feedbackgespräch Lautes Erinnern durchgeführt, um die kognitive und emotionale Ebene der Schreibenden während des Feedbackgesprächs zu erforschen. Danach wurden die Schreibenden sowie die Feedbackgebenden in Form eines kurzen Leitfadeninterviews befragt, sodass die Informationen, wie die individuellen Ausgangspunkte der Forschungspaare sowie Settings der einzelnen Feedbackgespräche, für die Analyse der erhobenen Daten ergänzt werden können.

Anhand der theoretischen Ansätze wurde das korrektive Feedback von Dritten mit Lehrpersonen-, Peer-Feedback und Schreibberatung verglichen. Hinsichtlich der sprachlichen Aspekte wurden Gemeinsamkeiten mit dem Lehrpersonen-Feedback und bezüglich der emotionalen Ebene wurden Gemeinsamkeiten mit dem Peer-Feedback beobachtet. Da das korrektive Feedback von Dritten freiwillig, persönlich und individuell geplant und eingeholt wird, bestehen auch Gemeinsamkeiten mit der Schreibberatung. Die *Dritten* haben sich in den Feedbackgesprächen mehr auf die Mesoebene des Textes konzentriert und haben explizit das korrektive Feedback dargeboten, während sie zu den thematisierten Textstellen mehr negative Valenz ausgedrückt haben. Im Vergleich dazu tendieren die koreanischen Studierenden mehr Gestik bei der Erklärung ihres Textes sowie ihrer Gedanken zu zeigen und sich am Ende des Feedbackgesprächs bei den Feedbackgebenden für das korrektive Feedback zu bedanken. Zusammengefasst konnte festgestellt werden, dass das korrektive Feedback von Dritten durch

die emotionalen Aspekte und die Begrenztheit der Feedbackgebenden gekennzeichnet wird.

Mittels der Analyse der Videographie- sowie VLE-Daten konnte die Rolle des korrekativen Feedbacks von Dritten in der Überarbeitung des wissenschaftlichen Textes genauer beschrieben werden. Es erfüllt die Anliegen und Erwartungen der Schreibenden, da die Feedbackgebenden sprachliche Hilfe zu den Textstellen anbieten, die die Schreibenden trotz der Wahrnehmung ihrer Probleme nicht selbst lösen konnten. Ferner trägt es dazu bei, dass die Schreibenden ihre „Schwächen“ in ihrem wissenschaftlichen Text verbessern bzw. überwinden. Außerdem unterstützen die Feedbackgebenden die Schreibenden, sowohl die Probleme – wie Grammatik- und Rechtschreibfehler – in ihrem Text zu entdecken als auch Neues zu lernen, das die Schreibenden zuvor nicht wussten. Trotz der Begrenztheit der Feedbackgebenden, durch die korrekatives Feedback von Dritten geprägt ist, haben alle koreanischen Forschungspartner*innen das korrektive Feedback von ihren Feedbackgebenden positiv bewertet und waren der Ansicht, dass es eine positive Wirkung im Überarbeitungsprozess wissenschaftlicher Arbeiten hat und die Qualität ihrer wissenschaftlichen Texte erhöht.

In der vorliegenden Studie konnten alle Forschungsfragen beantwortet werden und dadurch die Forschungslücken – koreanische Studierende bzw. koreanische Deutschlernende in Deutschland sowie korrekatives Feedback von Dritten – weitgehend geschlossen werden. Auch das Forschungsdesign kann als gelungen bewertet werden, da mithilfe der Methodentriangulation die Forschungsgegenstände bzw. die je nach dem Forschungspaar unterschiedlich erfolgten Feedbackgespräche auf verschiedenen Ebenen erforscht werden konnten. Neben dieser Triangulation waren es vor allem die diskursanalytischen Arbeitsschritte der vorliegenden Studie, die zyklisch und nach mehrmaliger Betrachtung der erhobenen Daten erfolgten, Gesprächsinventare sowie die Transkription, die die Zusammenführung der Videographie- und VLE-Daten ermöglichte, dazu, das Forschungsdesign als erfolgreich zu betrachten. Diese Triangulation der Forschungsmethoden sowie die Datenaufbereitung können gleichzeitig als ein neuer bzw. innovativer methodischer Versuch gesehen werden, der effektive Aufbereitung sowie Auswertung der erhobenen Daten ermöglicht.

Jedoch konnte in dieser Studie nicht untersucht werden, welche Fehler bearbeitet werden. Zukünftige Arbeiten könnten die wissenschaftlichen Texte vor dem Feedbackgespräch bzw. die Rohfassungen und die einzelnen Fehler in den wissenschaftlichen Texten der koreanischen Studierenden als Forschungsgegenstände einbeziehen. Auch die fertiggestellten wissenschaftlichen Arbeiten bzw. die Endprodukte der Schreibenden und ihre objektive Bewer-

tung – wie Benotung – der wissenschaftlichen Arbeiten nach der Abgabe wurden in dieser Studie nicht berücksichtigt, da der Schwerpunkt auf die Untersuchung des korrektiven Feedbacks im Überarbeitungsprozess wissenschaftlicher Arbeiten gesetzt wurde. Somit bietet dieses Dissertationsprojekt weitere Ansatzpunkte für künftige Studien. Als nächster Schritt auf dieser Forschungsstrecke kann untersucht werden, warum die koreanischen Studierenden das korrektive Feedback von Dritten bevorzugen. Auch weitere Aspekte des korrektiven Feedbacks von Dritten, die besonders kulturspezifisch auftreten sowie variieren können, sollten noch erforscht werden. Dazu kann künftig das Verhältnis der Beziehung zwischen den Schreibenden und den Feedbackgebenden zur Annahme sowie zur Ablehnung des korrektiven Feedbacks noch weiter untersucht werden. Die Relevanz dieser Studie ergibt sich nicht nur im Hinblick auf die Theoriebildung zum Schreiben in der L2, sondern auch mit Blick auf die Praxis der Hochschulen, die das wissenschaftliche Schreiben in der L2 vermitteln und das wissenschaftliche Schreiben der internationalen Studierenden unterstützen. Bei der Vermittlung des wissenschaftlichen Schreibens in der L2 Deutsch sowie beim Darbieten des Feedbacks und der Schreibberatung können die Ergebnisse dieser Studie und die authentische Schreibsituation am Beispiel der koreanischen Studierenden berücksichtigt werden.

Literaturverzeichnis

- Abraham, Ulf / Bräuer, Gerd (2005): Lernende schreiben und publizieren online, über Sprach- und Kulturgrenzen hinweg. Eine Perspektive für Lehre und Forschung, in: *Didaktik Deutsch*, 18, S. 91–105.
- An, Gi-Don / Hwang, Myoung-Goo (2018): The analysis of department class of supporting the student. Employment to motivate student's job preparation: Case of economics department at Chungnam National University, in: *Journal of Employment and Career*, 8(2), S. 139–157.
- Anseel, Frederik / Van Yperen, Nico W. / Janssen, Onne / Duyck, Wouter (2011): Feedback type as a moderator of the relationship between achievement goals and feedback reactions, in: *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 84(4), S. 703–722.
- Armstrong, Thomas (2011): Reader-Friendliness and feedback: German-L1 scholars' perceptions of writing for publication in English, in: *Journal of Academic Writing*, Jg. 2011, 1(1), S. 153–164.
- Aschenbrenner, Karl-Heinz / Junk-Deppenmeier, Alexandra / Schäfer, Joachim (2009): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Schwierigkeiten bei der Textproduktion durch Lese- und Schreibberatung, in: Ahrenholz, B. (Hrsg.), *Empirische Befunde zu DaZ-Erwerb und Sprachförderung*, Freiburg: Fillibach Verlag, S. 235–254.
- Bachmann, Thomas / Becker-Mrotzek, Michael (2017): Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren, in: Becker-Mrotzek, M. / Grabowski, J. / Steinhoff, T. (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*, Münster: Waxmann, S. 25–55.
- Bailey, Stephen (2015): *Academic writing: A handbook for international student*, London: Routledge.
- Baker, Wendy / Bricker, Rachel H. (2010): The effects of direct and indirect speech acts on native English and ESL speakers' perception of teacher written feedback, in: *System*, 38(1), S. 75–84.
- Bänsch, Axel / Alewell, Dorothea (2013): *Wissenschaftliches Arbeiten*, 11. Aufl., München: Oldenbourg.
- Bargel, Tino / Müßig-Trapp, Peter / Willige, Janke (2008): *Studienqualitätsmonitor 2007. Studienqualität und Studiengebühren*, Hannover: HIS: Forum Hochschule.
- Becker-Mrotzek, Michael (2009): Mündliche Kommunikationskompetenz, in: Becker-Mrot-

- zek, M. (Hrsg.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 66–83.
- Becker-Mrotzek, Michael / Böttcher, Ingrid (2006): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen, Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Bereiter, Carl (1980): Development in writing, in: Gregg, L. W. / Steinberg, E. R. (Hrsg.), *Cognitive processes in writing*, Hilldale: Erlbaum, S. 73–93.
- Blatt, Inge (2014): Schreiben im Projekt am Beispiel von Barock und Aufklärung, in: Feilke, H. / Pohl, T. (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Schriftlicher Sprachgebrauch Texte verfassen*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 566–581.
- Bohl, Thorsten (2008): *Wissenschaftliches Arbeiten im Studium der Pädagogik. Arbeitsprozesse, Referate, Hausarbeiten, mündliche Prüfungen und mehr*, Weinheim / Basel: Beltz.
- Bohnensteffen, Markus (2010): *Fehler-Korrektur. Lehrer- und lernerbezogene Untersuchungen zur Fehlerdidaktik im Englischunterricht der Sekundarstufe II*, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Bohnsack, Ralf (2009): *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode*, Opladen / Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Börner, Wolfgang (1989): Didaktik schriftlicher Textproduktion in der Fremdsprache, in: Antos, G. / Krings, Hans P. (Hrsg.), *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, S. 348–375.
- Börner, Wolfgang (1992): Das Werkzeug „Textverarbeitung“ im fremdsprachlichen Schreiben: Idealkonzeption und Realisierungen, in: Börner, W. / Vogel, K. (Hrsg.), *Schreiben in der Fremdsprache. Prozeß und Text, Lehren und Lernen*, Bochum: AKS-Verlag, S. 297–313.
- Buffagni, Claudia (2012): Schreibförderung am Beispiel der Textsorte Filmrezension. Vorüberlegungen zu einem integrativen Unterrichtsmodell, in: Birk, A. / Buffagni, C. (Hrsg.), *Linguistik und Sprachdidaktik im universitären DaF-Unterricht*, Münster, S. 245–274.
- Büker, Stella / Lange, Ulrike (2010): Die Textrückmeldung in der Schreibberatung für internationale Studierende, in: Brandl, H. / Duxa, S. / Leder, G. / Riemer, C. (Hrsg.), *Ansätze zur Förderung akademischer Schreibkompetenz an der Hochschule. Fachtagung 2.-3. März 2009 an der Universität Bielefeld*, Göttingen: Universitätsverlag, S. 207–225.

- Bünting, Karl-Dieter / Bitterlich, Axel /Pospiech, Ulrike (2000): *Schreiben im Studium: mit Erfolg. Ein Leitfadens*, 3. Aufl., Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Byrne, Donn (1988): *Teaching writing skills*, London: Longman.
- Caspari, Daniela (2016): Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung, in: Caspari, D. / Klippel, F. / Legutke, M. K. / Schramm, K. (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*, Tübingen: Narr (Narr-Studienbücher), S. 7–21.
- Çepni, Sevcan B. (2016): A replication study: Oral corrective feedback on L2 writing; Two approaches compared, in: *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 232, S. 520–528.
- Chenoweth, Ann N. / Hayes, John R. (2003): The inner voice in writing, in: *Written communication*, 20(1), S. 99–118.
- Cho, Yunkyong (2005): The effectiveness of peer feedback in Korean EFL writing classrooms, in: *English Language Teaching*, 17(4), S. 33–59.
- Cho, Kwangsu / MacArthur, Charles (2010): Student revision with peer and expert reviewing, in: *Learning and Instruction*, 20(4), S. 328–338.
- Cho, Kwangsu / Schunn, Christian D. (2007): Student learning and reflection through peer reviews., in: *Issues in Educational Research*, 23, S. 119–131.
- Choi, Yun-Gon / Zhu, Xuan (2017): Analysis on Chinese translation practice of subject ellipsis and subjectless in Korean sentence: Focus on The Hankyore’ Editorial, in: *Studies of Korean & Chinese Humanities*, 55, S. 373–398.
- Chong, Hee-Mo (2014): College writing education and characteristics of academic writing, in: *Reserch on Writing*, 21, S. 29–56.
- DAAD (2020): DAAD-Ländersachstand. Korea, Republik (Südkorea). Kurze Einführung in das Hochschulsystem und die DAAD-Aktivitäten, [online] https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/laenderinformationen/asien/suedkorea_daad_sachstand.pdf [27.8.2020].
- Dalmas, Martine / Albert, Marina F. / Neuland, Eva (2009): *Wissenschaftliche Textsorten im Germanistikstudium deutsch-italienisch-französisch kontrastiv*, Loveno di Menaggio: Villa Vigoni Editore.
- Decker, Lena / Siebert-Ott, Gesa (2018): Wissenschaft als diskursive Praxis. Schreibend an fachlichen Diskursen partizipieren, in: Schmolzer-Eibinger, S. / Bushati, B. / Ebner, C. / Niederdorfer, L (Hrsg.), *Wissenschaftliches Schreiben Lehren Und Lernen: Diagnose Und Förderung Wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule Und Universität*, Münster, New

- York: Waxmann, S. 193–218.
- Dengscherz, Sabine (2017): Strategien und Routinen für wissenschaftliches Schreiben in der L2 Deutsch. Zwischenergebnisse aus dem Projekt PROSIMS, in: *ÖDaF-Mitteilungen*, 33(1), S. 157–173.
- Dengscherz, Sabine (2019): *Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen: Strategien, Routinen und Sprachen im Schreibprozess*, Berlin / Bern / Wien: Peter Lang.
- Dengscherz, Sabine (2020): Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen: das PROSIMS-Schreibprozessmodell, in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 25(1), S. 397–422.
- Deppermann, Arnulf (2008): Gespräche analysieren: eine Einführung, in: *Qualitative Sozialforschung, Band 3*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Diab, Nuwar M. (2016): A comparison of peer, teacher and self-feedback on the reduction of language errors in student essays, in: *System*, 57, S. 55–65.
- Dinkelaker, Jörg / Herrle, Matthias (2009): *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dittmann, Jürgen / Geneuss, Katrin A. / Nennstiel, Christoph / Quast, Nora A. (2003): Schreibprobleme im Studium – Eine empirische Untersuchung, in: Ehlich, K. / Steets, A. (Hrsg.), *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*, Berlin: de Gruyter, S. 155–185.
- Doleschal, Ursula / Struger, Jürgen (2007): Schreibschwierigkeiten von StudienanfängerInnen., in: *Informationen zur Deutschdidaktik*, 31 (1), S. 45–54.
- Dyson, Bronwen P. (2019): A criterion-based approach to oral feedback on thesis writing: An analysis of supervisor and academic literacy advisor feedback, in: *Australian Review of Applied Linguistics*, 42(3), S. 251–273.
- Eco, Umberto (2010): *Wie man eine wissenschaftliche Abschlussarbeit schreibt. Doktor-, Diplom- und Magisterarbeit in den Geistes- und Sozialwissenschaften*, 13. Aufl., Stuttgart: UTB / facultas wuv.
- Edelmann, Heike (1995): *Textüberarbeitung. Revisionen in fremdsprachlichen Lerner-Texten (DaF): Prozesse der Überarbeitung narrativer, deskriptiver und argumentativer Texte in Lerner-Paaren*, Frankfurt am Main / New York: Peter Lang.
- Ehlich, Konrad / Steets, Angelika (2003): Wissenschaftliche Schreibanforderungen in den Disziplinen. Eine Umfrage unter Professorinnen der LMU, in: Ehlich, K. / Steets, A. (Hrsg.), *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*, Berlin: de Gruyter, S. 129–154.

- Erlam, Rosemary / Ellis, Rod / Batstone, Rob (2013): Oral corrective feedback: Two approaches compared, in: *Science Direct*, 41, S. 257–268.
- Europarat für kulturelle Zusammenarbeit (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen Für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen*, Berlin / München: Langenscheidt.
- Fandrych, Christian / Graefen, Gabriele (2002): Text-commenting devices in German and English academic articles, in: *Multilingua*, 21, S. 17–43.
- Feick, Diana (2012): Videobasiertes Lautes Erinnern als Instrument zur Untersuchung fremdsprachlicher Gruppenaushandlungsprozesse, in: Doff, S. (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen – Methoden – Anwendung*, Tübingen: Narr (Narr-Studienbücher), S. 202–217.
- Feick, Diana (2016): *Autonomie in der Lernendengruppe. Entscheidungsdiskurs und Mitbestimmung in einem DaF-Handyvideoprojekt. Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*, Tübingen: Narr.
- Feilke, Helmuth (2010): Aller guten Dinge sind drei – Überlegungen zu Textroutinen & literalen Prozeduren, in: Fest-Platte für Gerd Fritz, [online] http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/feilke_2010_literale-prozeduren-und-textroutinen.pdf [27.8.2020].
- Fitzgerald, Jill (1987): Research on revision in writing, in: *Review of Educational Research*, 57, S. 481–506.
- Fitzgerald, Jill / Stamm, Carol (1992): Variation in writing conference influence on revision: Two case studies, in: *Journal of Reading Behavior*, 24, S. 21–50.
- Flick, Uwe (2011): *Triangulation. Eine Einführung*, 3. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- François, Audrey (2008): *Wissenschaftliches Schreiben in der Fremdsprache Deutsch: am Beispiel von Abschlussarbeiten französischer Studierender*, Saarbrücken: VDM, Verlag Dr. Müller.
- Frank, Andrea / Haacke, Stefanie / Lahm, Swantje (2007): *Schlüsselkompetenzen. Schreiben in Studium und Beruf*, Stuttgart, Weimar: J.B.Metzler.
- Fu, Tingfeng / Nassaji, Hossein (2016): Corrective feedback, learner uptake, and feedback perception in a Chinese as a foreign language classroom, in: *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6(1), S. 159–181.
- Graefen, Gabriele (2002): Probleme mit der alltäglichen Wissenschaftssprache in Hausarbeiten ausländischer StudentInnen, in: Rehbein, J. / Riedel, S. (Hrsg.), *Lernen in der zwei-*

- ten Sprache. Münster*; S. 1–20.
- Greene, Stuart / Lidinsky, April (2012): *From inquiry to academic writing: A text and reader*, Boston: Bedford/St. Martin.
- Grieshammer, Ella (2011): Der Schreibprozess beim wissenschaftlichen Schreiben in der Fremdsprache Deutsch und Möglichkeiten seiner Unterstützung, in: Girgensohn, K. (Hrsg.), *Schreiben im Zentrum*, Frankfurt (Oder): Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina.
- Grieshammer, Ella (2018): *Textentwürfe Besprechen: Analysen Aus Der Akademischen Schreibberatung*, Bielefeld: Wbv.
- Grieshammer, Ella / Liebetanz, Franziska / Peters, Nora / Zegenhagen, Jana (2016): *Zukunftsmodell Schreibberatung. Eine Anleitung zur Begleitung im Studium*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Grießhaber, Wilhelm (2008): Schreiben in der Zweitsprache Deutsch, in: Ahrenholz, B. / Oomen-Welke, I. (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis*, Band 9, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 228–238.
- Grießhaber, Wilhelm (2018): Zweitspracherwerb und Diagnose des Schreibens in der Zweitsprache, in: Grießhaber, W. / Schmölzer-Eibinger, S. / Roll, H. / Schramm, K. (Hrsg.), *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Ein Handbuch*, Berlin / Boston: De Gruyter, S. 17–32.
- Habscheid, Stefan (2003): *Sprache in der Organisation. Sprachreflexive Verfahren im systemischen Beratungsgespräch*, Berlin: de Gruyter Verlag.
- Hadzic, Sanja (2016): *Oral and written teacher feedback in an English as a foreign language classroom in Sweden*, Univ. Diss., Linnæus University.
- Hahn, Hye-ryeong (2016): Affective factors underlying peer feedback in L2 English writing, in: *English Language & Literature Teaching*, 22(4), S. 339–367.
- Harsch, Claudia / Neumann, Astrid / Lehmann, Rainer / Schröder, Konrad (2007): Schreibfähigkeit, in: Beck, B. / Klieme, E. (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)*, Weinheim / Basel: Beltz, S. 42–62.
- Hayes, John R. / Flower, Linda (1980): Identifying the organization of writing processes, in: Gregg, L. W. / Steinberg, E. R. (Hrsg.), *The science of writing*, Mahwah / NJ: Lawrence Erlbaum Associates, S. 3–30.

- Hayes, John R. / Flower, Linda / Schriver, Karen A. / Stratman, James F. / Carey, Linda (1987): Cognitive processes in revision, in: Rosenberg, S (Hrsg.), *Reading, writing and language processes*, Cambridge, England: Cambridge University Press, S. 176–240.
- Hayes, John R. (1996): A new framework for understanding cognition and affect in writing, in: Levy, C. M. / Ransdell, S. (Hrsg.), *The science of writing. Theories, methods, individual differences and applications*, Mahwah / NJ: Erlbaum, S. 1–27.
- Hayes, John R. (2012): Modeling and remodeling writing, in: *Written Communication*, 29(3), S. 369–388.
- Heine, Lena / Schramm, Karen (2016): Introspektion, in: Caspari, D. / Klippel, F. / Legutke, M. K. / Schramm, K. (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*, Tübingen: Narr (Narr-Studienbücher), S. 173–181.
- Heron, Gavin (2011): Examining principles of formative and summative feedback, in: *British Journal of Social Work*, 41, S. 276–295.
- Hogue, Ann (2008): *The Longman academic writing series: Level 2, First steps in academic writing, Student book*, 2. Aufl., New York: Pearson Longman.
- Hoppe, Almut (2003): Vermittelt der Deutschunterricht in der Oberstufe des Gymnasiums Schreibkompetenz im Sinne wissenschaftspropädeutischen Arbeitens?, in: Ehlich, K. / Steets, A. (Hrsg.), *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*, Berlin: De Gruyter, S. 251–272.
- Hornung, Antonie (2018): Der muttersprachliche Fingerabdruck in der Gedankenentwicklung beim Verfassen (vor-)wissenschaftlicher Arbeiten im Studium des Deutschen als Fremdsprache, in: Cirko, L. / Pittner, K. (Hrsg.), *Wissenschaftliches Schreiben interkulturell: Kontrastive Perspektiven*, Berlin: Peter Lang, S. 139–170.
- Hufeisen, Britta (2002): *Ein deutsches Referat ist kein englischsprachiges Essay. Theoretische und praktische Überlegungen zu einem verbesserten textsortenbezogenen Schreibunterricht in der Fremdsprache Deutsch an der Universität*, Innsbruck: Studien Verlag.
- Isphording, Ingo (2013): *Disadvantages of linguistic origin – Evidence from immigrant literacy scores*, Essen: Rheinisch-Westfälisches Institut für Wirtschaftsforschung (Ruhr Economic Papers #397).
- Iwashita, Noriko (2003): Negative feedback and positive evidence in task-based interaction: Differential effects on L2 development, in: *Studies in Second Language Acquisition*, 25(1), S. 1–36.

- Joo, Mijin / Kim, Yanghee (2010): The effectiveness of diverse types of written feedback: Comparative study of teacher and student feedback, in: *English Language & Literature Teaching*, 16(4), S. 133–152.
- Jung, Yang-soo (2012): A study on the students' need analysis on the types of feedback and ways of providing feedback in the process of English writing, in: *The Journal of British & American Language & Literature*, 30(1), S. 31–56.
- Jung, Yang-soo (2017): Learners' perceptions on feedback types, ways of receiving feedback, and effectiveness on their English writing according to native and non-native instructors, in: *The Journal of Modern British & American Language & Literature*, 35(1), S. 245–270.
- Kaiser, Dorothee (2002): *Wege zum wissenschaftlichen Schreiben. Eine kontrastive Untersuchung zu studentischen Texten aus Venezuela und Deutschland*, Tübingen: Stauffenburg.
- Kallmeyer, Werner (1985): Handlungskonstitution im Gespräch, in: Gülich, E. / Kotschi, T. (Hrsg.), *Grammatik, Konversation, Interaktion*, Tübingen: Niemeyer Verlag, S. 81–123.
- Kam, Min-Yeong (2017): Relationship between feedback types and task persistence: Moderating effects of feedback acceptance, in: *The Journal of Curriculum and Evaluation*, 20(1), S. 143–163.
- Karmasin, Matthias / Ribing, Rainer (2012): *Die Gestaltung wissenschaftlicher Arbeiten*, 7. Aufl., Wien: UTB / facultas wuv.
- Karsten, Andrea (2017): Videokonfrontation als Methode für die angewandte Schreibforschung. Zwischen Investigation und Intervention, in: Brinkschulte, M. / Kreitz, D. (Hrsg.), *Qualitative Methoden in der Schreibforschung*, Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 63–84.
- Kellogg, Ronald T. (1996): A model of working memory in writing, in: Levy, C. M. / Ransdell, S. (Hrsg.), *The science of writing. Theories, methods, individual differences and applications*, Mahwah / NJ: Erlbaum, S. 57–72.
- Keßler, Christina (2010): *Förderung von Revisionsfertigkeiten bei Sechstklässlern: Prüfung der Effektivität und Wirkmechanismen eines selbstregulatorischen Schreibtrainings anhand leistungsbezogener, strategienaher und subjektiver Maße der Schreibkompetenz*, Univ. Diss., Justus-Liebig-Universität Gießen.
- Kim, Gyung-Uk (2008): Eine Fehleranalyse bei den deutschen Satzbildungen von Studenten und die Notwendigkeit der Valenzgrammatik, in: *Studies in Foreign Language Education*, 22(1), S. 27–49.
- Kim, Yeon Heui (2013): *The effects of teacher feedback and peer feedback on EFL college*

- students' writing improvement*, Univ. Diss., Kangwon National University.
- Kim, Namme (2019): A grammar education for qualitative improvement of academic writing., in: *Grammar Education*, 35, S. 27–60.
- Kim, Suk-Yeong / Ko, Jungmin (2015): Corrective feedback and uptake in a form-focused instruction class, in: *Studies in Foreign Language Education*, 29(3), S. 109–129.
- Knapp, Werner (2007): Förderunterricht in der Sekundarstufe. Welche Lese- und Schreibkompetenzen sind nötig und wie kann man sie vermitteln?, in: Ahrenholz, B. (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache – Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*, Freiburg: Fillibach Verlag, S. 247–264.
- Knoblauch, Hubert (2004): Die Video-Interaktions-Analyse, in: *Sozialer Sinn*, 5, S. 123–138.
- Knoblauch, Hubert / Tuma, René / Schnettler, Bernt (2010): Interpretative Videoanalysen in der Sozialforschung, in: Maschke, S. / Stecher, L. (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet: Methoden der empirischen erziehungswissenschaftlichen Forschung. Qualitative Forschungsmethoden*, Weinheim / München: Juventa Verlag, S. 1–40.
- Knorr, Dagmar (2019): Sprachensensibles Kompetenzmodell wissenschaftlichen Schreibens., in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 24(1), S. 165–179.
- Knorr, Petra / Schramm, Karen (2012): Datenerhebung durch Lautes Denken und Lautes Erinnern in der fremdsprachendidaktischen Empirie, in: Doff, S. (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen – Methoden – Anwendung*, Tübingen: Narr (Narr-Studienbücher), S. 184–217.
- Knorr, Petra / Schramm, Karen (2016): Triangulation, in: Caspari, D. / Klippel, F. / Legutke, M. K. / Schramm, K. (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr (Narr-Studienbücher), S. 90–97.
- Ko, Jee-Hyun (2010): *The case study on the types of peer-feedback in consideration of relationship in english writing class – focusing on korean foreign language high school students*, Univ. Diss., Chung-Ang University.
- Krause, Ulrike-Marie (2007): *Feedback und kooperatives Lernen*, Münster [u.a.]: Waxmann.
- Kramer-Simpson, Elisabeth A. (2012): *Learning from feedback: How students read, interpret and use teacher written feedback in the composition classroom*. Univ. Diss., University of New Hampshire.
- Krings, Hans P. (1989): Schreiben in der Fremdsprache. Prozeßanalysen zum ‚vierten skill‘,

- in: Antos, G. / Krings, H. P. (Hrsg.), *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, S. 377–436.
- Krings, Hans P. (1992): Empirische Untersuchungen zu fremdsprachlichen Schreibprozessen – Ein Forschungsüberblick, in: Börner, W. / Vogel, K. (Hrsg.): *Schreiben in der Fremdsprache. Prozeß und Text, Lehren und Lernen*, Bochum: AKS-Verlag, S. 47–77.
- Kruse, Otto (2005): *Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium*, 11. Aufl., Frankfurt am Main / New York: Campus.
- Kruse, Otto / Jakobs, Eva-Maria (1999): Schreiben lehren an der Hochschule: Ein Überblick, in: Kruse, O. / Jakobs, E. / Ruhmann, G. (Hrsg.), *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*, Neuwies: Luchterhand Verlag, S. 19–34.
- Kruse, Otto / Ruhmann, Gabriela (2006): Prozessorientierte Schreibdidaktik: Eine Einführung, in: Kruse, O. / Berger, K. / Ulmi, M. (Hrsg.), *Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf*, Bern / Stuttgart / Wien: Haupt, S. 13–35.
- Lammers, Ina (2017): *Sprechen über Texte. Tutorielle Textfeedbackgespräche mit fremdsprachigen Studienbewerber/innen*, Münster: LIT Verlag.
- Lee, Bo Young (2013): *A study on the Korean high school students' perceptions on the written corrective feedback in English writing classes*, Univ. Diss., Yonsei University.
- Lee, Yun-Bin (2014): A study on aspects of college student writer's acceptance of peer – feedback focused on aspects of writer's response on peer feedback and reflection on revised draft, in: *Research on Writing*, 21, S. 201–234.
- Lee, Yun-Bin (2016): The definition of 'academic writing' in college writing education and College students' perception of It, in: *Research on Writing*, 31, S. 123–162.
- Lehnen, Katrin (2014): Gemeinsames Schreiben, in: Feilke, H. / Pohl, T. (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Schriftlicher Sprachgebrauch Texte verfassen*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 414–431.
- Leki, Ilona (1991): The preference of ESL students for error correction in college-level writing classes, in: *Foreign Language Annals*, 24, S. 203–218.
- Lenhard, Stefan (2016): *Fehlerkorrekturen und Rückmeldungen im Englischunterricht*, Münster, / New York: Waxmann.
- Liu, Qian / Brown, Dan (2015): Methodological synthesis of research on the effectiveness of corrective feedback in L2 writing, in: *Journal of Second Language Writing*, 30, S. 66–81.

- Llinares, Ana / Lyster, Roy (2014): The influence of context on patterns of corrective feedback and learner uptake: a comparison of CLIL and immersion classrooms, in: *The Language Learning Journal*, 42:2, S. 181–194.
- Lockhart, Charles / Ng, Peggy (1995): Analyzing talk in ESL peer response groups: Stances, functions, and content, in: *Language Learning*, 45, S. 605–655.
- Long, Michael H. (1996): The role of the linguistic environment in second language acquisition, in: William. C. R. / Tej. K. B. (Hrsg.), *Handbook of second language acquisition*, S. 413–468.
- Ludwig, Otto (1983): Einige Vorschläge zur Begrifflichkeit und Terminologie von Untersuchungen im Bereich der Schriftlichkeit, in: Günther, K. B. / Günther, H. (Hrsg.), *Schrift, Schreiben, Schriftlichkeit. Arbeiten zur Struktur, Funktion und Entwicklung schriftlicher Sprache*, Tübingen: Niemeyer, S. 1–15.
- Lyster, Roy / Ranta, Leila (1997): Corrective feedback and learner uptake. Negotiation of form in communicative classrooms, in: *Studies in Second Language Acquisition*, 20, S. 37–66.
- Mangelsdorf, Kate / Schlumberger, Ann (1992): ESL student response stances in a peer-review task, in: *Journal of second Language Writing*, 1, S. 235–254.
- Mansourizadeh, Kobra / Abdullah, Khairi Izwan (2014): The effects of oral and written meta-linguistic feedback on ESL students writing, in: *The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 20(2), S. 117–126.
- Mendonça, Cassia O. / Johnson, Karen. E. (1994): Peer review negotiations: Revision activities in ESL writing instruction, in: *TESOL Quarterly*, 28(4), S. 745–769.
- Mißler, Bettina (1997): Ein multilinguales Schreibwerkzeug, in Knorr, D. / Jakobs, E. M. (Hrsg.), *Textproduktion in elektronischen Umgebungen*, S. 157–170.
- Molitor-Lübbert, Sylvie (1996): „Schreiben als mentaler und kognitiver Prozeß“, in: Günther, H. / Ludwig, O. (Hrsg.), *Schrift und Schriftlichkeit*, Berlin / New York: De Gruyter, S. 1005–1027.
- Moritz, Christine (2011): *Die Feldpartitur*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nakamaru, Sarah (2008): *A lot of talk about writing: Oral feedback on international and US-educated multilingual writer's texts*, Univ. Diss., New York University.
- Nothdurft, Werner / Reitemeier, Ulrich / Schröder, Peter (1994): *Beratungsgespräche. Analyse asymmetrischer Dialoge*, Tübingen: Narr (Narr-Studienbücher).

- Nußbeck, Susanne (2019): *Einführung in die Beratungspsychologie*, aktual. Aufl., München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Ohta, Tatsuya (2015): *Die Wirkung von Fehlerkorrektur auf Überarbeitungsprozesse und -produkte beim fremdsprachlichen Schreiben. Eine empirische Studie unter japanischen Deutschlernenden*, München: IUDICIUM.
- Oktarina, Santi / Emzir, Emzir / Rafli, Zainal (2018): Students' and lecturers' perception on academic writing instruction, in: *Journal of English Education*, 6(2), S. 69–76.
- Ortner, Hanspeter (2003): Synkretismus statt Gestaltung – ein Problem beim wissenschaftlichen Schreiben, in: Ehlich, K. / Steets, A. (Hrsg.), *Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen*. Berlin: de Gruyter, S. 180–210.
- Oshima, Alice / Hogue, Ann (2007): *Introduction to academic writing*, 3. Aufl., New York: Pearson.
- Park, Song Chol (2013): On the conception of scientificity and the culture-specific “intellectual style” concealed in the prohibition of “I” in academic writing, in: *Korean Journal of Rhetoric*, 19, S. 35–74.
- Penn, Seohyun, & Lim, Hyunwoo. (2016): Korean English writers' noticing peer errors and incorporation of peer feedback, in: *English Language & Literature Teaching*, 22(2), S. 65–86.
- Philipp, Maik (2012): Wirksame Schreibförderung. Metaanalytische Befunde im Überblick, in: *Didaktik Deutsch*, 33, S. 59–73.
- Pohl, Thorsten (2014): Entwicklung der Schreibkompetenzen, in: Feilke, H. / Pohl, T. (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Schriftlicher Sprachgebrauch Texte verfassen*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 101–140.
- Pospiech, Ulrike (2005): *Schreibend schreiben lernen: über die Schreibhandlung zum Text als Sprachwerk; zur Begründung und Umsetzung eines feedbackorientierten Lehrgangs zur Einführung in das wissenschaftliche Schreiben*, Frankfurt am Main / Wien [u.a.]: Lang.
- Preußner, Ulrike / Sennewald, Nadja (2012): Literale Kompetenzen an der Hochschule – eine Einleitung, in: Sennewald, N. / Preußner, U. (Hrsg.), *Literale Kompetenzen an der Hochschule*, Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 7–33.
- Rehbein, Jochen / Schmidt, Thomas / Meyer, Bernd / Watzke, Franziska / Herkenrath, Annette (2004): *Handbuch für das computergestützte Transkribieren nach HIAT*, Universität Hamburg: Sonderforschungsbereich Mehrsprachigkeit.

- Riemer, Claudia (2016): Befragung. In: Caspari, D. / Klippel, F. / Legutke, M. K. / Schramm, K. (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*, Tübingen: Narr (Narr-Studienbücher), S. 155–173.
- Riley, Philip (1996): Look in thy heart and write – students’ representations of writing and learning to write in a foreign language, in: Ventola, E. / Mauranen, A. (Hrsg.), *Academic writing: Intercultural and intertextual issues*, Amsterdam: Benjamins, S. 115–135.
- Rogers, Carl R. (1973): *Die klientenbezogene Gesprächspsychotherapie*, München: Kindler Verlag.
- Roh, Seunghyun (2016): *The effect of feedback on the writing of high school student according to agents and types of feedback*, Univ. Diss., Yonsei University.
- Rost, Friedrich (2008): *Lern- und Arbeitstechniken für das Studium*, 5. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH.
- Ruhmann, Gabriela (1995): Schreibprobleme, Schreibberatung, in: Baumann, J. / Weingarten, R. (Hrsg.), *Schreiben. Prozesse, Prozeduren, Produkte*, Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 85–106.
- Ryan, Leigh / Zimmerelli, Lisa (2006): *The bedford guide for writing tutors*, Boston / New York: Bedford / St. Martin’s.
- Preißner, Andreas (2012): *Wissenschaftliches Arbeiten. Internet nutzen – Text erstellen – Überblick behalten*, 3. Aufl., München: Oldenbourg Verlag München.
- Prexl, Lydia (2014): *Tipps zum wissenschaftlichen Schreiben*, Mannheim: Abteilung Volkswirtschaftslehre. Schreibberatung.
- Scardamalia, Marlene / Bereiter, Carl (1987): Knowledge telling and knowledge transforming in written composition, in: Rosenberg, S. (Hrsg.), *Advances in applied psycholinguistics, Volume 2: Reading, writing, and language learning*, Cambridge: Cambridge University Press, S. 143–175.
- Schindler, Kirsten / Rosell, Sarah / Gleis, Anne (2018): Wissenschaftliches Schreiben an der Schule lernen? Überlegungen am Beispiel der Facharbeit, in: Schmölder-Eibinger, S. / Bushati, B. / Ebner, C. / Niederdorfer, L. (Hrsg.), *Wissenschaftliches Schreiben Lehren Und Lernen: Diagnose Und Förderung Wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule Und Universität*, Münster / New York: Waxmann, S. 105–124.
- Schmölder-Eibinger, Sabine / Bushati, Bora / Ebner, Christopher / Niederdorfer, Lisa (2018): *Wissenschaftliches Schreiben Lehren Und Lernen: Diagnose und Förderung Wissenschaft-*

- licher Textkompetenz in Schule Und Universität*, Münster / New York: Waxmann.
- Schnitzer, Adrian (2006): Peer-Feedback auf Texte an Mittel- und Hochschule, in: Kruse, O. / Berger, K. / Ulmi, M. (Hrsg.), *Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf*, Bern: Haupt Verlag, S. 195–214.
- Schramm, Karen (2016): Empirische Forschung, in: Caspari, D. / Klippel, F. / Legutke, M. K. / Schramm, K. (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*, Tübingen: Narr (Narr-Studienbücher), S. 49–58.
- Schramm, Karen / Aguado, Karin (2010): Videographie in den Fremdsprachendidaktiken. Ein Überblick, in: Aguado, K. / Schramm, K. / Vollmer, H. J. (Hrsg.), *Fremdsprachliches Handeln beobachten, messen, evaluieren*, Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 185–214.
- Schramm, Karen / Schwab, Götz (2016): Beobachtung, in: Caspari, D. / Klippel, F. / Legutke, M. K. / Schramm, K. (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*, Tübingen: Narr (Narr-Studienbücher), S. 141–154.
- Schwab, Götz (2009): *Gesprächsanalyse und Fremdsprachenunterricht*, Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Selinker, Larry (1972): Interlanguage, in: *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), S. 209–231.
- Selting, Margret / Auer, Peter / Barth-Weingarten, Dagmar / Bergmann, Jörg / Bergmann, Pia / Birkner, Karin / Couper-Kuhlen, Elizabeth / Deppermann, Arnulf / Gilles, Peter / Günthner, Susanne / Hartung, Martin / Kern, Friederike / Mertzlufft, Christine / Meyer, Christian / Morek, Miriam / Oberzaucher, Frank / Peters, Jörg / Quasthoff, Uta / Schütte, Wilfried / Stukenbrock, Anja / Uhmann, Susanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2), in: *Gesprächsforschung*, 10, S. 353–402.
- Sheen, Younghee (2010): Differential effects of oral and written corrective feedback in the ESL classroom, in: *Studies in Second Language Acquisition*, 32, S. 203–234.
- Sickendiek, Ursel / Engel, Frank / Nestmann, Frank (1999): *Beratung. Eine Einführung in sozialpädagogische und psychosoziale Beratungsansätze*, Weinheim: Juventa Verlag.
- Sobhani, Marjan / Tayebipour, Farhad (2015): The effects of oral vs. written corrective feedback on Iranian EFL Learners' essay writing, in: *Theory and Practice in Language Studies*, 5(8), S. 1601–1611.
- Son, Dong-Hyun (2006): Academic writing as a discipline for general education., in: *Journal of the New Korean Philosophical Association*, 43, S. 525–552.

- Späker, Barbara (2006): Zwei Modelle des Schreibens – Schreibprozess- und Schreibentwicklungsmodelle im Vergleich, in: *LINSE, Linguistik-Server Essen*, [online] http://www.linse.uni-due.de/files/PDF_in_Katalog/publikationen/ESEL/Arbeit_Spaeker.pdf [27.8.2020].
- Stamm, Margrit / Edelmann, Doris (2013): *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*, Springer VS: Wiesbaden.
- Steinhoff, Thorsten (2007): *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*, Tübingen: Niemeyer.
- Steinhoff, Torsten (2014): Lernen durch Schreiben, in: Feilke, H. / Pohl, T. (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Schriftlicher Sprachgebrauch Texte verfassen*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 331–346.
- Stuart, Christian (2017): ESL writers in the mainstream college classroom, in: *The Journal of Adventist Education*, July-September 2017, S. 20–23.
- Sturm, Afra (2014): Experten- und Novizen-Feedback in der Domäne Schreiben, in: *Online-Plattform für Literalität. Leseforum*, [online] http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2014_3_Sturm.pdf [27.8.2020].
- Suh, Jaesuk (2005): Peer feedback interactions in EFL compositions: Written feedback versus oral feedback, in: *English Teaching*, 60(3), S. 91–116.
- Surkamp, Carola (2017): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*, 2. Aufl., Stuttgart: J.B. Metzler.
- Swain, Merrill (1985): Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development, in: Gass, S. / Madden, C. (Hrsg.), *Input in second language acquisition*, Cambridge, Mass.: Newbury House, S. 235–253.
- Tang, Chiachieh / Liu, Yeu-Ting (2018): Effects of indirect coded corrective feedback with and without short affective teacher comments on L2 writing performance, learner uptake and motivation, in: *Assessing Writing*, 35, S. 26–40.
- Tedick, Diane, J. / Lyster, Roy (2020): *Scaffolding language development in immersion and dual language classrooms*, New York: Routledge.
- Trotman, Wayne (2010): *Teacher oral feedback on student writing: An action research approach towards teacher-student conferences on EFL academic essay writing in a higher education context in Turkey*, Univ. Diss., University of Warwick.
- Tsui, Amy B. M. / Ng, Maria (2000): Do secondary L2 writers benefit from peer comments?,

- in: *Journal of Second Language Writing*, 9(2), S. 147–170.
- Tuma, René / Schnettler, Bernt / Knoblauch, Hubert (2013): *Videographie. Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen. (Qualitative Sozialforschung)*, Springer VS: Wiesbaden.
- Ulmi, Marianne / Bürki, Gisela / Verhein, Annette / Marti, Madeleine (2014): *Textdiagnose und Schreibberatung*, Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Vasu, Kayatri / Ling, Chai Hui / Nimehchisalem, Vahid (2016): Malaysian tertiary level ESL students' perceptions toward teacher feedback, peer feedback and self-assessment in their writing, in: *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 5(5), S. 158–170.
- Vierbuchen, Marie-Christine / Bartels, Frederike (2019): *Feedback in der Unterrichtspraxis: Schülerinnen und Schüler beim Lernen wirksam unterstützen*, Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Wang, Yingli (2012): A descriptive study on differences in L1 and L2 academic writing, in: *International Journal of English and Literature*, 3(5), S. 112–116.
- Welling, Karin (2014): Sichtbarmachen was sonst verborgen bleibt. Annäherung an die video-basierte interpretative Mikroanalyse in der Interaktion zwischen Menschen mit Demenz und Pflegenden, in: Moritz, C. (Hrsg.), *Transkription von Video- und Filmdaten in der Qualitativen Sozialforschung. Multidisziplinäre Annäherungen an einen komplexen Datentypus*, Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Wetschanow, Karin (2018): Die vorwissenschaftliche Arbeit. Ein genreanalytischer Bestimmungsversuch, in: Schmölder-Eibinger, S. / Bushati, B. / Ebner, C. / Niederdorfer, L (Hrsg.), *Wissenschaftliches Schreiben Lehren Und Lernen: Diagnose Und Förderung Wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule Und Universität*, Münster / New York: Waxmann, S. 81–104.
- Williams, Jessica (2005): *Teaching writing in second and foreign language classrooms*, Boston, MA: McGraw-Hill.
- Won, Man Hee (2005): 대학에서의 글쓰기 교육의 위상과 '학술적 글쓰기' 모델, in: 철학과 현실, Jg. 2005, S. 120–137.
- Wood, Denise (2009): A scaffolded approach to developing students' skills and confidence to participate in self and peer assessment, in: Milton, J. / Hall, C. / Lang, J. / Allan, G. / Nomikoudis, M. (Hrsg.), *ATN Assessment Conference 2009: Assessment in Different*

- Dimensions: Conference Proceedings*, Melbourne / Victoria: RMIT University, S. 374–384.
- Wulf, Herwig (2001): *Communicative teacher talk. Vorschläge zu einer effektiven Unterrichtssprache*, Ismaning: Hueber.
- Yasaei, Hasti (2016): The effect of immediate vs. delayed oral corrective feedback on the writing accuracy of Iranian intermediate EFL learners, in: *Theory and Practice in Language Studies*, 6(9), S. 1780–1790.
- Yi, Yeon-Sook (2019): Perceptions on EFL writing peer feedback by two proficiency groups – Focusing on the areas of feedback, in: *Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 10(23), S. 1147–1172.
- Yu, Shulin / Lee, Icy (2014): An analysis of Chinese EFL students' use of first and second language in peer feedback of L2 writing, in: *System*, 47, S. 28–38.
- Zhang, Shuqiang (1999): Thoughts on some recent evidence concerning the affective advantage of peer feedback, in: *Journal of second language writing*, 8(3), S. 321–326.
- Zhang, Honglian (2016): *A study on the aspects and effects of feedback in teaching Korean writing*, Univ. Diss., Yeungnam University, Korea.
- Zimmermann, Rüdiger (1997): Formulating in L2 writing. Towards an empirical model, in: Archibald, A. / Jeffery, G. (Hrsg.), *Second language acquisition and writing. A multi-disciplinary approach*, Southampton: University of Southampton, S. 53–68.
- Zimmermann, Rüdiger (2000): L2 writing: subprocesses, a model of formulating and empirical findings, in: *Learning and Instruction*, 10, S. 73–99.

Anhang

Anhang A: Einwilligungserklärung zur Teilnahme am Forschungsprojekt als
Forschungspartner*in

Anhang B: Datenschutzgesetz in Deutschland und Österreich

Anhang C: Gesprächsinventar FP1

Anhang D: Gesprächsinventar FP2

Anhang E: Gesprächsinventar FP3

Anhang F: Gesprächsinventar FP4

Anhang G: Gesprächsinventar FP5

Anhang H: Gesprächsinventar FP6

Anhang I: Gesprächsinventar FP7

Anhang A: Einwilligungserklärung zur Teilnahme am Forschungsprojekt als Forschungspartner*in

Einwilligungserklärung zur Teilnahme am Forschungsprojekt als Forschungspartner*in

Forschungsprojekt: Dissertation „Korrektives Feedback im Überarbeitungsprozess wissenschaftlicher Arbeiten am Beispiel koreanischer Studierender“

In diesem Forschungsprojekt geht es um korrekatives Feedback von Deutsch-Erstsprachler*innen, die koreanische Studierende bei der Überarbeitung ihrer wissenschaftlichen Hausarbeiten unterstützen. Dieses Projekt dient einer Dissertation im Bereich Deutsch als Fremdsprache an der Universität Wien und das Ziel dieser Forschung ist die Untersuchung des korrektiven Feedbacks im Überarbeitungsprozess wissenschaftlicher Arbeiten am Beispiel koreanischer Studierender und deren Rezeption von korrektivem Feedback.

Die Forschung besteht aus zwei Teilen: Korrekturphase und videobasiertes lautes Erinnern. Für den ersten Teil sind insgesamt 10 Koreanische Studierende, die eine Hausarbeit bzw. wissenschaftliche Arbeit verfassen, und ihre Feedbackgeber als Forschungspartnerinnen und -partner vorgesehen. Im zweiten Teil werden davon nur die koreanischen Studierenden am lauten Erinnern teilnehmen.

Die **Korrekturphase**, in der Feedback gegeben wird, wird mit der Teilnahme von einem Forschungspaar, das aus zwei Personen – eine Schreibende und ein Korrigierende – besteht, videographisch aufgenommen und verarbeitet. Die voraussichtliche Dauer der Phase bzw. Aufnahme ist ca. **eine Stunde**.

Anschließend wird **videobasiertes lautes Erinnern (VLE)** durchgeführt und diese Phase wird wieder videographisch aufgenommen. Den Teilnehmenden wird das aufgenommene Video von der Korrekturphase gezeigt und die Teilnehmenden werden ihre Gedanken in der Erstsprache (Koreanisch) retrospektiv und introspektiv verbalisieren. An dieser Phase neh-

men nur die koreanischen Studierenden teil und die Aufnahme erfolgt separat mit der Teilnahme einzelner Personen. Diese Phase schließt vor dem lauten Erinnern ein kurzes Training ein, was für gelungenes VLE erforderlich ist. Die voraussichtliche Dauer ist **max. zwei Stunden**.

Nach der Aufbereitung und Auswertung der erhobenen Daten werden die Teilnehmenden bestätigen, ob die Situationen und Aussagen richtig interpretiert worden sind.

*Gegebenenfalls kann noch ein kurzes Interview nach dem videobasierten lauten Erinnern stattfinden.

* Für das Verständnis für die Verarbeitung und Nutzung der erhobenen Daten finden Sie im Anhang die Datenschutzgesetze in Deutschland und Österreich.

Mir wurde erklärt, dass meine Situationen und Aussagen im genannten Forschungsprojekt mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und sie danach in Schriftform gebracht werden. Für die weitere wissenschaftliche Auswertung der aufgenommenen Daten werden alle Angaben, die zu meiner Identifizierung führen könnten, verändert oder aus dem Text entfernt. Mir wird versichert, dass meine Situationen und Aussagen in wissenschaftlichen Veröffentlichungen nur in Ausschnitten zitiert werden.

Mir ist bewusst, dass die Teilnahme am vorliegenden Forschungsprojekt freiwillig ist und ich mein Einverständnis dazu jederzeit ohne Begründung und ohne Nachteile zurückziehen kann. Ebenso kann ich einer Speicherung meiner Daten jederzeit widersprechen und deren Löschung verlangen.

Ich bin damit einverstanden, am besprochenen Forschungsprojekt teilzunehmen.

Ja

Nein

Vorname, Nachname in Druckschrift

Ort, Datum, Unterschrift

Anhang B: Datenschutzgesetz in Deutschland und Österreich

I. Deutschland: Bundesdatenschutzgesetz (BDSG)

§ 40 Verarbeitung und Nutzung personenbezogener Daten durch Forschungseinrichtungen

- (1) Für Zwecke der wissenschaftlichen Forschung erhobene oder gespeicherte personenbezogene Daten dürfen nur für Zwecke der wissenschaftlichen Forschung verarbeitet oder genutzt werden.
- (2) Die personenbezogenen Daten sind zu anonymisieren, sobald dies nach dem Forschungszweck möglich ist. Bis dahin sind die Merkmale gesondert zu speichern, mit denen Einzelangaben über persönliche oder sachliche Verhältnisse einer bestimmten oder bestimmbarer Person zugeordnet werden können. Sie dürfen mit den Einzelangaben nur zusammengeführt werden, soweit der Forschungszweck dies erfordert.
- (3) Die wissenschaftliche Forschung betreibenden Stellen dürfen personenbezogene Daten nur veröffentlichen, wenn
 1. der Betroffene eingewilligt hat oder
 2. dies für die Darstellung von Forschungsergebnissen über Ereignisse der Zeitgeschichte unerlässlich ist.

II. Österreich: Datenschutzgesetz 2000 (DSG 2000)

§ 46 Wissenschaftliche Forschung und Statistik

- (1) Für Zwecke wissenschaftlicher oder statistischer Untersuchungen, die keine personenbezogenen Ergebnisse zum Ziel haben, darf der Auftraggeber der Untersuchung alle Daten verwenden, die
 1. öffentlich zugänglich sind oder
 2. der Auftraggeber für andere Untersuchungen oder auch andere Zwecke zulässigerweise ermittelt hat oder
 3. für den Auftraggeber nur indirekt personenbezogen sind.Andere Daten dürfen nur unter den Voraussetzungen des Abs. 2 Z 1 bis 3 verwendet werden.
- (2) Bei Datenanwendungen für Zwecke wissenschaftlicher Forschung und Statistik, die nicht unter Abs. 1 fallen, dürfen Daten, die nicht öffentlich zugänglich sind, nur
 1. gemäß besonderen gesetzlichen Vorschriften oder
 2. mit Zustimmung des Betroffenen oder
 3. mit Genehmigung der Datenschutzbehörde gemäß Abs. 3 verwendet werden.
- (3) Eine Genehmigung der Datenschutzbehörde für die Verwendung von Daten für Zwecke der wissenschaftlichen Forschung oder Statistik ist zu erteilen, wenn
 1. die Einholung der Zustimmung der Betroffenen mangels ihrer Erreichbarkeit unmöglich ist oder sonst einen unverhältnismäßigen Aufwand bedeutet und
 2. ein öffentliches Interesse an der beantragten Verwendung besteht und
 3. die fachliche Eignung des Antragstellers glaubhaft gemacht wird.Sollen sensible Daten übermittelt werden, muss ein wichtiges öffentliches Interesse an der Untersuchung vorliegen; weiters muss gewährleistet sein, dass die Daten beim Empfänger nur von Personen verwendet werden, die hinsichtlich des Gegenstandes der Untersuchung einer gesetzlichen Verschwiegenheitspflicht unterliegen oder deren diesbezügliche Verlässlichkeit sonst glaubhaft ist. Die Daten-

schutzbehörde kann die Genehmigung an die Erfüllung von Bedingungen und Auflagen knüpfen, soweit dies zur Wahrung der schutzwürdigen Interessen der Betroffenen, insbesondere bei der Verwendung sensibler Daten notwendig ist.

- (4) Rechtliche Beschränkungen der Zulässigkeit der Benützung von Daten aus anderen, insbesondere urheberrechtlichen Gründen bleiben unberührt.
- (5) Auch in jenen Fällen, in welchen gemäß den vorstehenden Bestimmungen die Verwendung von Daten für Zwecke der wissenschaftlichen Forschung oder Statistik in personenbezogener Form zulässig ist, ist der direkte Personsbezug unverzüglich zu verschlüsseln, wenn in einzelnen Phasen der wissenschaftlichen oder statistischen Arbeit mit nur indirekt personenbezogenen Daten das Auslangen gefunden werden kann. Sofern gesetzlich nicht ausdrücklich anderes vorgesehen ist, ist der Personsbezug der Daten gänzlich zu beseitigen, sobald er für die wissenschaftliche oder statistische Arbeit nicht mehr notwendig ist.

Anhang C: Gesprächsinventar FP1

Gesprächsinventar FP1

ZEIT	SPRECHER	INHALT - HANDLUNG		MEMO
		VIDEOGRAPHIE	VLE	
00:00-00:30	S	인사, 오늘 읽을 글 전달. 프린트물 제시.		
00:30-01:23	S	제목에 대해서 이야기함. Zur Biographie. 제목 쓰는 게 어려웠음.	제목에 대해 알고 싶었음. 독일인이 아니면 알지 못하는 것. 한국, 독일의 문화차이. 스타일 상. FP1_2에게 더 물어보고 싶었다.	
01:15-01:30	S F	제목 어떻게 쓰는 거 맞는지 물어봄. 맞다고 말함.		
01:30-01:31	S	수정 받고 싶은 내용 물어봄		세팅, 초점
01:31-02:32	S F	수정 받고 싶은 내용에 대해 이야기함. Vorwort, Biographie, 2., 3. Kapitel 그럼 시작부터 순서대로 보자고 함.		
02:32-02:47	S, F	내용 읽는거 누가할지 정함. S가 읽기로.		
02:47-03:45	S	S가 소리내서 읽음.		
03:45-05:20	F S F S	F가 전체적인 Feedback 줌. 문법적으로는 괜찮은데, formulierung에 대해 말함. Alternative 생각해보라고, Synonym 물어봄. S가 대답 말함. Freunde. F가 pronom은 뭐 쓸 거냐고 말함. S: seine?	뭐 고칠지 물어보면 뭐가 틀렸는지 모를 때가 많다.	
05:20-06:00	F	den anderen Freunden이라고 했을 때의 의미차이를 설명함. 의미, 뉘앙스 설명.	다시 한번 더 Artikel 개념 확실히 할 수 있었음. 배울 때는 잘 배웠지만 어떤 artikel을 써야할지가 늘 고민.	
06:00-07:02	S, F	피드백이 주어진 부분에는 어떤 관사가 맞을지 S, F 함께 추론. seine Erlebnisse 도 가능한 Alternative라고 F가 추천해줌.	아직 고민 중. seinen으로 할건지, 이유는 이 때도 말했지만, 구체적인 예시를 들면서 이야기를 하는게 내 스타일이다. seinen이라고 하면 엄청 구체적이기 때문. 아니면 den anderen으로 써서 좀 유하게 쓸지는 고민. FP1_2도 다섯 가지의 경우가 있어서 알아서 해보라고 했으니. Die eigene 라고 할 것 같음.	
07:02-07:06	S	S가 소리내서 읽음.		
07:06-09:00	F S F S	F가 세미콜론을 어떤 때 쓰는지, 왜 썼는지 물어봄. implizit. S가 무엇인가를 덧붙여 설명할 때 쓴다고 말함. F가 이에 대해 맞다며 세미콜론에 대해 덧붙여서 설명. Komma보다 더 많은 것을 설명할 때 쓴다고 설명. 구체적인 수정과정 설명. 문장들이 gleichwertig 해야한다고. S에게 S가 볼 때는 gleichwertig하냐고 물음. S가 그렇다고 대답. 자신이 그렇게 쓴 이유를 F에게 설명해주고 이를 이해시킴.	똑같은 수정을 5번째 듣고 있음. 하지만 적용을 잘 못하겠음. 바꾸지 않겠다. 내가 원래 쓰려고 했던 성격에 맞는 부분이기 때문.	수정안을 제안했음/수정을 했음에도 불구하고, 글쓴이가 설명을 통해 왜 그렇게 썼는지 정당화 및 설득시킴.
09:00-13:29	S F S F S F	S가 소리내서 읽음. F가 읽은 부분에 대한 피드백 - Artikelfehler/ Kasusfehler 가 있다고 말함. 그러자 S가 웃음. F는 S가 이를 직접 찾도록 유도하고 기다려줌. S가 해당 실수 찾을. dativ로 써야한다고 말함. F가 이는 plural이기 때문에 Gedanken을 위한 dativ plural이 필요하다고, 왜 그렇게 고쳐야 되는지 설명.	수정안 따름. 언어를 제대로 배운 적이 없음. 그래서 문법이 좀 약함. 격이 잘 틀림. 확실한 실수이기 때문에 받아들일 것임. Endungfehler는 문법적으로 배워야 될 것이기 때문에 받아들일 것임. Bildet - entwickeln 이걸 고민할 것임. 문법으로 틀린 부분이 있어서, 인정하기 때문에 수정할 것이지만 수정안은 두가지가 있어서 둘중 뭐로 할지는 고민중.	문법적
13:29-15:26	S F S F S F	S가 소리내서 읽음. F가 직접 fehler를 찾아보라고 말함. Während 다음에 무슨 kasus 쓰냐고 물음. 이에 S가 직접 수정. F가 bildet man에 대해 질문함. 이렇게 쓰는 게 맞냐고, bildet man sich라고 sich를 추가해야한다고 설명해줌. 그리고 또 더 뭐 할 수 있냐고 물음. S는 이에 es를 써야한다고 말함. 그리고 entwickelt sich 가 더 낫겠다고 함. F가 geht auch 라고 함.		

ZEIT	SPRECHER	INHALT - HANDLUNG		MEMO
		VIDEOGRAPHIE	VLE	
15:26-18:36	F S F S F S F	F가 소리내서 읽음. S가 또 artikel 틀린 것 같다고 웃음. F가 여기서 왜 이 artikel 썼는지 물어봄. S: 그렇게 하면 너무 allgemein한 것 같다고 말함. F가 이에 대해서 차이 설명. 이어서 sympathie와 antipatie를 배울 수 있다고 물음. S가 이에 대해서 새로운 것을 배우게 되기 때문에 가능한 것 같다고 설명. F가 ich finde die Begründung gut이라고 말함. 추가로 lernen의 뉘앙스 설명.		문법 어휘, 내용
18:36-20:51	S F S F S F S	S가 다른 동사 뭘 추천해줄 수 있다고 물음. F가 문장을 다시 읽고 고민함. S가 fühlen 제안. F: 한 번 더 entwickelt 쓰거나, 앞에서 한 번 썼으면 erfährt 추천해줌. S 글쓴이가 모른다고 말함. 그러다 F가 이 단어를 설명해 주려고, erfahren, erfährt 라고 하자 S가 이를 당연히 안다고 말하면서 우음.		어휘 선택, erfahren
20:51-22:26	F S	니가 소리내서 읽을래? 라고 물음 S가 소리내서 읽음. 읽은 뒤, 스스로 baustelle가 있다고 말함.		
22:26-27:39	F S F S F	F가 S에게 Schulung의 의미를 물어봄. S가 Schulung의 정의 설명. F가 Schulung의 의미를 설명하며, S가 알맞은 단어를 고칠 수 있도록 implizit하게 유도함. S가 Bildung과 같은 단어들 제안함. F가 S가 잘못 어휘를 이해한 것 같다고 설명함. Bildung의 의미를 설명해주고, 어미 -ung에 대해서 문법적, 의미적으로 설명함. moralische Schulung이라고 고쳐줌.	„Moralische Schulung“이라는 수정안을 받아 들일 것. 한국인이 독일사람들과 다르게 받아들이는 코드들이 있는 것 같다. 피드백을 통해서 이런 코드들을 찾을 수 있어서 좋았다. 지금까지 „Schulung“이라는 단어의 의미를 독일인들이랑 다르게 이해하고 있었던 것 같다. 고쳐준 덕분에 단어 의미를 바로 이해하게 됐다.	
27:39-29:15	F S F	F가 소리내어 읽음. 이어서 ausdrück과 관련하여 mit 이 적합하지 않다고, 너무 konkret 하다고 말함. S가 웃음. stimmt라고 공감. F가 in 이라고 고쳐줌.		
29:15-31:25		F가 소리내어 읽음. Worum handelt es sich라고 물어봄. S가 qualität?라고 물어보자, F가 그게 아니라, gutes 랑 böses라고 함. 글쓴이가 수정안 제안했지만 그 부분이 틀리게 아니었음 F가 S의 자가수정을 기다려주다가, 그냥 Gut, Böse라고 고쳐줌.	Gut und böse 처음 알았다. 왜 몰랐을까. ansicht라는 다른 단어를 시도해보고 싶었다. 쓰는 표현만 매번 써서. 그런데 아니었다. (틀림 인정) Kennen lernen, wissen, lernen 이 단어 세계 중 선택에서 고민. 뉘앙스를 완벽히 이해못함. wissen으로 쓸 것임. 수정안을 들으면 이거다, 하는 느낌이 옴. 하지만 글 쓸 때는 그런 느낌이	
31:25-34:31	F S F S, F S F S F	F가 소리내어 읽음. 이해 안되는 부분에 대해 무슨 의미로 썼냐고 질문. böse가 böse menschen 이냐고 묻고, S가 그러하다고 하자, 이렇게 쓸 수 없다고 다른 아이디어 있는지, 다르게 formulieren 할 수 있는지 물어봄. (침묵) S가 눈치보며 머뭇거리자, F가 왜 이상하게 느껴졌는지 이야기해줌. S가 kämpfen 으로 해도 되냐고 동사를 바꾸는 것을 제안. F가 쓴 내용에 대해 sprachgefühl에 의한 느낌 설명해줌. 같이 쓴 gegen이랑도 맞지 않는다고 말함. S도 그제서야 이해. F도 singular로 쓰라고 이야기해줌.		다양한 초점으로 피드백 제공됨.

ZEIT	SPRECHER	INHALT - HANDLUNG		MEMO
		VIDEOGRAPHIE	VLE	
34:31-37:37	F S F S F, S F S	F가 소리내어 읽음. Auf der anderen ansicht를 어떻게 고쳐야 하나고 물음. S가 Auf der anderen Seite 라고 하며 웃음. So ist es richtig 라고 F가 대답. S가 다르게 쓸 수 없냐고 물음. F가 안된다고 하자 S는 바로 오케이 함. F가 이어서 뭐가 없다고, 피드백을 주려고 하다가 자신이 잘못 말해줬다고 함. S가 좋아함. Non verbal.		Video 2
37:37-40:56	F S F, S F S	F가 소리내어 글 읽음. Ungewöhnlich하다고, 이상한 부분 읽음. S가 웃음. F가 kennen lernen은 이상하다고 하자, S가 wissen? 이라고 수정안 제안. F가 맞다고 함. F가 이어서 단수/복수 지적. 이에 맞게 S와 함께 haben 으로 복수형으로 동사 변경.		F가 특정표정 요구. 원하는 답 나올 때까지 기다리거나 유도.
40:56-44:11	F S	F가 소리내서 읽음. Ein unbekanntes Märchen 수에 대해 언급 왜 이렇게 썼냐고 묻고, 의미 설명 후 Unbekannte Märchen 으로 수정해줌. 그 이후의 수정은 implizit하게 유도. was의 사용(관계절)에 대해서 설명. 문어 및 구어체 수정. Vor dem Schlaf 를 vor dem einschlafen 으로 explicit하게 수정. S 부끄러워 하며 웃음.		
44:11-45:37	F S F S	F가 소리내어 읽음. S가 여기 Legenden 지을까? 라고 물어봄. 왜 이렇게 썼는지 설명함. F가 Stilistisch 수정. Aber auch 를 Legenden 앞에 추가해줌. S는 으흠, 하고 끄덕임.	Legende ... 수정안 너무 좋음. 글쓰면서 고민하다가 모르겠어서 고쳐주길 바라며 했던것이기 때문에 너무 좋았음. 깔끔하게 고쳐져서 좋음.	
45:37-46:39	F S F S	F가 소리내어 읽음. S 웃음. F가 Bindestrich 제안. S가 그러겠다고 함.		
46:39-47:46	S F	F의 피드백대로 S가 고치다가 잠시 대화 멈추고, 소리내어 읽음. 수정 제안에 대한 확인. F가 맞다고 함.		
47:46-50:28	F S F, S F S, F S F S	F가 소리내어 읽음. 읽는 동안 S가 웃음. F가 unter ? 라고 물음. 이에 in 이라고 S가 대답. F가 전체 문장 다시 읽고 맞다고 확인. F가 다음 문장 읽고, aus betrachtung 이라고는 말하지 않는다고 말함. S가 daraus 아니냐고 danach라고 하자, F가 맞다고 함. S가 원래 그렇게 썼었는데 고쳤다고 말함. F의 추가설명. entstehen. Daraus ergibt sich라고 고쳐줌. S가 그게 더 낫다고 글쓴이가 말함.	난 전치사를 잘 못씀. unter.. 그래서 관련 수정안은 다 받아들임.	
50:28-52:52	F S F S F	F가 S에게 어디에서 제일 Fehler 많이 한 것 같냐고 질문함. S가 Artikel정관사, 전치사, verb Auswahl 이라고 대답. F가 S한테 높은 수준으로 글을 잘 쓰지만, S가 하는 실수들은 대개 Sprachgefühl 이라고 말함. S가 자기도 글 쓰면서 불확실함이 크다고 말함. 그러면서 새로운 표현을 써보려고 했다고 글쓴이가 대답. F가 독일어는 계속 공부해야하며, 독일인들도 고쳐야 한다고 대답. 문법적. Ausdrücke lernen, Präposition 등을 더 공부해보라고 독어공부에 대한 제안.	여기는 특별한 내용 없이 그냥 대화한 내용이 내 생각 그대로였고, Vorwort는 이게 다였다.	
52:52-53:37		(잠시 누가 방문함)		

ZEIT	SPRECHER	INHALT - HANDLUNG		MEMO
		VIDEOGRAPHIE	VLE	
53:37-54:37	F S	다음 kapitel으로 넘어가서, F가 읽더니, Die beliebteste Schwedin에 대해 설명. Relativsatz로 쓰라고 말함. S는 하하 하고 웃더니, 으흠, 이라고 수용.		
54:37-58:59	F S F S F	2단원으로 넘어감. F가 제목 소리내어 읽음. 문장의 für에 대해서 물어봄. 무슨 뜻이냐고, 대신이라는 의미를 가질 수 있기 때문에 수정해야 한다고 말함. S가 수정안 제안. F가 Fünf Wochen lang이라고 읽으며, lang에 대한 설명. während로 제안. S는 받아섬. F가 aber에 대한 의미를 물어보고 S가 설명. F가 Aber 의 위치에 대해서 설명.	Überschrift는 너무 어려움. 그래서 이렇게 바로 고칠거임. 이걸 쓰면서도 이렇게 하면 이중적이라고 생각하며 그냥 넘겼기 때문. Leben lang에 대해 의미가 바뀌는지 몰랐기에 놀람. 해석이 다를 줄 알았음. 여기서 표현 및 문법 배움.	
58:59-1:03:42		F가 aber에 대해서 칠판에 설명.	친절하게 설명을 잘 해줌. modalpartikel은 늘 어려움. FP1_2도 스스로 누앙스에 대해 본인의 논문을 쓴 적이 있어서 설명을 잘 해줌. 어떠한 반박도 없이 다 수용. 다른 사람이면 몰라도, FP1_2한테 많은 것을 배우기 때문에 반박할 이유도 없고 의문도 없이 무조건적 수용.	칠판 활용
1:03:42-1:08:55	F S F, S F S F S	F가 소리내어 읽음. 왜 문장이 안끝난 것 같냐고 물어봄. Akkusativ가 없다고 함. danach로 S가 수정안 제안. F, S 함께 수정. Stellten damals로 F가 수정 해줌. F가 Dazu 무슨 의미로 썼는지 물어봄. Dazu 문법적/의미 설명. F가 Kinderzeit의 전치사에 대해 물어보며, Was lese ich da? 라고 물음. S 웃음. F가 이어서 Kuhknecht Satz. 내용 이해 불가. Kuhknecht라는 단어 없다고 함. 하지만 S가 이 표현은 인용한 거라고 말함.	아까 정신을 뉘서 질문을 못했던 부분이 있음. Stellten damals 라고 고쳐줌. 왜 damals가 앞으로 갔는지는 몰라서, 왜 damals의 순서가 앞으로 가는지는 물어봐야겠음. 잠깐 혼란이었는데 이해함. 나머지는 다 문법실수. 난 전치사를 잘 못쓴다. 아까 unter도 그렇고. 전치사 관련 실수는 다 수용할 것. dazu, daraus 등 문장 이어주는 표현들이 스스로 여색한 것 같음. 전치사 공부를 아직 못함. Daraus kam ihre Wille 이렇게 쓰면 되구나.	본인 부족함 스스로 인지.
1:08:55-1:12:02	F S F F, S F	F가 소리내어 읽음. S가 왜 그렇게 썼는지 기억 안 난다고 함. 여러 Fehler가 있다고 말함. 예를 들어 artikel 실수가 있다고 F가 말한 뒤, S와 함께 수정. Riesen Bam bam - F가 이런 동화 모른다고 함.		
1:12:02-1:16:05	F S F S F, S S F F S	F가 소리내어 읽고, jetzt korrigierst du das.라고 함. S는 웃었지만 될 고쳐야 될지 확실치 모름. F가 쓸 수 없는 표현이지만, 왜 쓸 수 없는지 설명하지 못해 고민하다가, sie를 빼야 한다고 말함. S가 darum을 뺐까 물어봤지만 두라고 함. F, S 함께 수정안 의논. 다음 문장은 F, S이 눈으로 조용히 읽음. S가 das allerliebste geschenk라고 고침. jawohl이라고 F가 긍정함. 다음 문장에 Da +전치사 관련 표현을 F가 읽고, Deswegen 같은 거 써보라고 제안. S는 수용.		
1:16:05-1:16:39	F	F가 읽음. F가 Veröffentlicht hatte라고 시제 고쳐줌.		
1:16:39-1:17:14	S S, F F	S가 한숨. F에게 얼마나 더 할 수 있는지 물어봄. 다음 일정에 대해 짧은 이야기. F가 밑에/다음 장까지만 하자고 이야기 함.		

ZEIT	SPRECHER	INHALT - HANDLUNG		MEMO
		VIDEOGRAPHIE	VLE	
1:17:14-1:21:13	F S F S F	F가 소리내어 읽으면서 aha라고 함. S는 웃음. F가 이해는 할 수 있어서 문제 아니라고 함. 더 나은 것 제안함. aspekt대신 augen. 이어서 Satzstellung도 제안하고 주어를 우리로 바꿈. Mit 뒤에 artikel도 써야된다고 하자, S가 제안. F가 이를 확인.	전에 틀렸던건데 또 틀림. 이런 표현을 배워서 좋음. 뉘앙스를 배워서. 문법으로 그치지 않아서. 이 문단에서는 스스로 고민도 많이 함. 과거형을 써야하지만 한 문장에서 과거형 현재를 혼용하지 못하기 때문에 고민했음. 그런데 좋은 답을 줘서 감사했다. sie benutzte 이걸 어려운 단어 쓰지 않고 주어를 우리로 바꾸고 새로 formulieren한 수정안이 좋았다.	
1:21:13-1:24:53	F S F S F S, F F S F	F가 소리내어 읽음. S가 다른 제안했지만 그냥 뒤도 된다고 함. Im Laufe에 대해 F가 설명해줌. Ängstlich? 라고 F가 물음. S도 왜 고쳐야 하는지 알고 있음. F가 S에게 무엇을 말하려고 했는지 물어봄. S가 대답하자, F가 Angsteinflößend 로 해야된다고 말해줌. 단어에 대한 설명. fließen에서 음. 등등. F가 Verunsichern - verunsichert로 수정. Manchmal에 대해서는 괜찮냐고 S가 물어봄. F가 그냥 뒤도 된다고 함.	형용사 체크해줘서 좋았다. ängstlich대신 다른 제안을 해줘서 좋았다. 더 많이 배울 수 있었다.	
1:24:53-1:26:35	F S F	F가 소리내어 읽고, 동사변화, 복수형 등. 자잘한 실수를 고쳐줌. S가 뭔가를 수정하려했지만 괜찮다고 함. F가 Dabei 설명.		
1:26:35-1:33:43	S F	끝나서 박수침. F가 S 격려. 독일 사람은 Artikelfehler 좀 적게 한다고 말함. 하지만 많이 틀린다고. (잡담)		마무리 대화

Anhang D: Gesprächsinventar FP2

Gesprächsinventar FP2

ZEIT	SPRECHER	INHALT - HANDLUNG		MEMO
		VIDEOGRAPHIE	VLE	
00:00-00:51	S, F	증이 있음. 세팅 준비.		
00:51-01:48	S F	S가 먼저 설명. 학술적인 표현으로 바꾸고 싶다고 말함. 독일사람이 읽었을 때 문제없도록. 독일어로 이미 잘 쓴다고 F가 칭찬.		
01:48-02:23	S, F	읽음		
02:23-03:30	F	problematisieren 사람한테 쓰지 않음- F가 Kritik으로 수정해줌.	problematisiert는 사람한테 안쓰고, 사상한테 쓴다고 해서 kritik an으로 바꿈.	
03:30-04:17	F S	schwer는 무게에 사용한다고 말하고 schwierig로 고쳐줌. S는 받아씀.	간단한 오류. schwierig로 고침.	
04:17-05:45	F S	F가 S에게 별다른 말 안하고 혼자 수정. 이게 더 자연스러운 것 같다고 말함. S는 고개 고역임.	bei를 뺐. 그게 더 자연스러울 것 같다고 해서. 그럴 거 같았다. *2분	
05:45-07:15	F, S F S F, S F	F, S 글 읽음. F가 S에게 물음: 테마, 이거 테마지? S가 오타났다고 대답함. 계속 읽음. 그러다 F가 뭔가 잠시 고민. 그러다 넘어감.	. 간단한 Schreibfehler . Das symbolisiert ... das가 umgangssprachlich하게 들릴 수 있다고 해서 dieses로 바꿈. 그래야 bezug도 생기면서 있어 보인다 (ㅋㅋ)라고 해서 고침.	
07:15-10:34	F S F S F S	무슨 말로 쓴거냐고 F가 물어봄. 무슨 말인지 대충 알 것도 같은데 확실히 모르겠다고 말함. S가 설명. F: Vielleicht ist das nicht die beste lösung, aber ich würde dann schreiben.. 이라고 하면서 문장 Formulierung 다시 해 줌. S는 받아적음. F가 또는 beziehungsweise, Abhängigkeit 등을 넣어서 문장을 고쳐줌. S는 고개 고역이며 받아적음.	문제가 많았던 문장. 고치는 와중에 내 생각을 더 단순화 시킴. 고치는 와중에 이렇게 쓸 필요가 없다는 걸 깨닫고 이 문장 자체를 그냥 지울까도 지금 생각중.	
10:34-12:40	S F S	S가 뭐라고 말하고 싶었는지 설명하며 부정관사의 뒤임스에 대해 물어봄. F가 부정관사 뒤임스에 대해 설명함. S는 ach so라고 대답하며 수정.		
12:40-13:50	F, S F S	F, S 읽음. F가 Aussagen über etwas라고 써야한다고 전치사를 넣어줌. Erklärung zu 라고 전치사 또 넣어줌. S는 으흠. 이라고 하고 받아씀.	aussagen을 썼기 때문에 über etwas하고 하는게 더 옳을 것이라고 함. 전치사 관련이라 내가 몰랐던 사실이라 고맙게 고침. . Erklärt als 가 아니고 zu 라고 함. 내가 또 하나 배움.	
13:50-16:25	F, S F S F S F	F, S 읽음. Überzeugung 적합하지 않다고 함. 이 단어를 쓸거면 bestimmte Person과 함께 써야한다고 말함. S는 고역임. F가 zustimmen 뒤에 muss를 넣어야 한다고 고쳐줌. S는 muss라고 하면서 끄덕임. einräumen을 써도 되냐고 물음. F가 es würde auch gehen이라며 확인.	Der Überzeugung zustimmt ...이 부분이 되게 unnatürlich하게 들린다고 함. 없애도 된다고 해서 없앴. Zustimmen muss라고 하면 의미가 강조가 된다면서 zustimmen muss 혹은 einräumen muss라고 쓰려고 함.	
14:20-20:40	F, S F S F S F S	글 읽음. Notwendige stelle라는 것의 의미에 대해서 물어봄. S가 Notwendigkeit 에 대해서 쓰고 싶었다고 말함. 설명을 위한 제스처. F가 wichtige Rolle라고 고쳐줌. S가 이거 철학적인 표현이라고 말하자, F가 unverzichtbar 라고 다시 고쳐줌. S는 받아씀.	맥락 5:30 notwendige stelle ... 그렇게 하지 말고 Stelle라는 말이 이상해서 Rolle라고 내가 바꿔도 되냐고 물었음. 처음에 친구가 wichtige Rolle로 해도 된다고 했는데, 사실 여기에선 notwendig이라는 단어가 중요한 철학적 의미를 가진 단어라서 이 단어를 꼭 썼어야 했기 때문에 unverzichtbar에서 타협을 봄. 그렇게 해도 철학적 의미가 살기 때문.	
20:40-22:05	F, S S F S F, S	글 읽음. S는 F가 읽는 것을 구경. F가 im gewissen Sinne를 gewisse weise로 고쳐줌. S는 이를 바로 받아씀. 다시 글 읽음.	. (S.3) Im gewissen Sinne를 gewisse Weise 라고 해라고 해서, 독일인의 sprachgefühl을 믿어야 된다고 생각해서 그렇게 고침.	

ZEIT	SPRECHER	INHALT - HANDLUNG	MEMO
22:05-23:21	F, S F S F S	글 읽음. 콤마를 und 전에는 쓰는 거 아니라고 고개를 가로저음. 웃으며 고침. 한국어로 „그리고“ 전에도 적지 않냐고 물어봄. 맞다고 하며 웃음. 글 고침.	. 개인적으로 und 전에 콤마를 많이 썼는데, 영어가 아니기 때문에 und 전에는 쓰지 말라고 했는데 내가 계속 썼다.
23:21-24:55	F, S F, S F S	글 읽음. F가 여기, 라고 말하자 S가 몸을 기울여 F의 종이를 봄. F가 한 문장을 읽은 뒤 Durch oder mithilfe des Mangels라고 말하며 고쳐줌. S는 바로 받아냄.	Einige Forscher ... 이 문장에서 über den Mangel을 mithilfe/anhand 로 바꾸면 좋을 것 같다. 긍정적인 표현이니까 그렇게 쓰는게 좋을 거라고 해서 그렇게 함.
24:55-27:45	F, S F S F S, F F S F S F	글 읽음. Einsicht를 읽고 이 단어의 의미에 대해서 설명해줌. S: Ach so. F가 왜 이렇게 썼냐고 물어봄. S가 설명하자, F가 아~ 라고 하면 Intension 이라고 고쳐줌. 하지만 주어가 Antipathie여서 einstellen이라고 말하. Einstellung, 뉘앙스에 대해 설명. S가 들으며 genau라고 동의함. F가 왜 이렇게 고치는지도 설명. S가 끄덕이며 받아냄. 구술로 한번 더 확인. F가 genau라고 말함.	Einsicht라는 명사를 Einstellung으로 바꿨는데, Einsicht라는 것이, 원래 내가 의도했던 바는 Absicht였다. 내적인 의도를 뜻하려고 했음. 하지만 그 앞에 주어가 Antipathie여서, 그렇게 쓰면 안티파티가 이미 Gefühl이기 때문에 Einsicht와 잘 안맞다고 해서 Einstellung으로 바꿈.
27:45-28:40	F, S F S	글 읽음. F가 말하기 시작하자, S가 F쪽의 종이를 봄. F가 Konjunktiv에 문제있다고 말하고 혼자 고침. S는 그냥 보고있음.	또 내가 하나 많이 틀리는 것. Konjunktiv. Sie sei das Nachweis dass.. 소크라테스 darstellt라고 썼는데, 앞에서 konjunktiv를 쓰고 뒤에는 aussage라고 써서 이게 안맞다는 것. 둘 다 인용문이니까 darstelle라고 konjunktiv를 쓰라고 해서 고침.
28:40-31:00	F, S F S F S	읽음. F가 주어량 동사 단/복수가 맞지 않다고 말함. S가 웃음, 이렇게 쓰려고 했는데 문장이 길어져서 다르게 썼다고 말하며 웃음. F도 공감하며 같이 웃음. S는 웃으며 수정함.	
31:00-32:24	F, S F S F S F S	읽음. F가 문장을 읽으면서 관사, 문법 고쳐줌. S는 끄덕임. 읽다가 relativ Sätze냐고, 왜 이렇게 썼냐고 물어봄. S가 맞다고 대답함. 웃음. 설명제스처. F가 Relativ Sätze, das geht nicht. 한국어에서는 가능한데 독일어에서는 안된다고 말하며 Umstellung. „Du könntest“ 라고 조심스럽게 수정. S는 끄덕이며 웃고 수정.	
32:24-34:24	F, S F S F S F	읽음. ich würde so schreiben, 이라고 하며 고쳐줌. Sowie가 어색하다고 말하고 설명해줌. S는 으흠, 이라고 하며 받아냄. F가 auf den Zusammenhang 이라고 고쳐줌. Explizit S는 이를 받아쓰고 확인차 소리내어 읽음. F는 고개끄덕이며 맞다고 함.	Ich bin der Auffassung, ... 여기서 sowie 부터 이상하다고 함. 그래서 제가 원래는 ... zusammenhang이라고 적었는데, 이렇게 하지 말고 문장을 두 개로 나눠서 dass man bei der Einschätzung ... achten soll und dass man ... sollte라고 쓰는게 어떻겠냐고 함.
34:24-37:37	F, S F S F, S F S F	F, S 둘다 수정 내용 받아냄. Sollte가 간접적이라고 의미 설명. 한국어와 독일어 비교. 한국어로 하면 „것 같다“라고 설명. S가 웃으며 이해한 내용 확인함. sollte라고 하며 끄덕임. 읽음. Meinung könnte라고 explizit하게 수정함. 이게 더 조심스러운 표현이라고. S가 이런건 맨날 공부해야한다고 하자, F가 자신도 hausarbeit을 때 어렵다고 말함.	sollte가 더 약하게 주장하는 것이라고 함. (주장이) 이렇게까지 중요하진 않아서 이렇게 고침.
37:37-37:54	F S	읽음. 콤마. 직접적 수정. 받아냄	

ZEIT	SPRECHER	INHALT - HANDLUNG	MEMO	
37:54-39:08	F, S F S	읽음. hier würde ich einfach.... Das heißt 를 das bedeutet, dass로 쓰라고 수정해줌. 고딕이며 받아줌.	또 하나 지적 많이 받은 것은 das heißt임. 내가 되게 많이 씀. 나도 쓰면서 확실하지 않으니까, 확실하고 싶어서 많이 쓰는 것 같다. 하지만 이번 을 통해서 알게 되게 많이 쓰면 별로고, 오히려 이런 곳에서는 dies bedeutet이런 식으로 쓰라 고. 그리고 앞에 콤마 말고 쉼표/마침표를 찍고 dies bedeutet이렇게 쓰라고 함. 그래서 그렇게 하겠다고 함.	
39:08-43:59	F, S F S F S	읽음. F가 문장을 가리키며 이는 구어체거나 오래된 것 같이 들린다고 말함. 설명. S가 중간에 제안. 읽으며 고민하다가, immer wenn이라고 적을 수 있다고 수정해줌. S 끄덕이며 받아 씀.	Wo immer 라는 표현을 한번 써봤는데, 나름 야 망을 가지고 썼는데, 이렇게 쓰면 veraltet하거나 구어체같은 표현이라고 함. 그래서 immer wenn이라고 고침.	
43:59-47:01	F, S F S F S F S	읽음. Krummer - 철학용어나고 물어봄 철학적인 내용에 대해 S가 설명함 그럼 더 beschreiben을 구체화해야한다고 말 함. 이 단어로 말하고 싶은바를 더 잘 써야한다 고 말함. krummer instinkt는 logisch하지 않다고 말 함. 니체, 소크라테스 관련 말을 설명. 아하! (철학 내용에 대해 F가 이해) S 웃음.	Ein eigentümlich krummer.. 라고 했는데 이 부분을 친구가 역시나 이상하다고 이야기 함. 이 건 개념 자체가 이상함. instinkt이기 때문에 원 래 logisch 할 수가 없음. 그런데 이건 니체가 쓴 개념이라 넘어감.	
47:01-49:34	F, S F S F S	읽음. F가 Person을 어떤 의미로 쓴거냐고, menschen이라는 의미로 쓴거냐고 물어봄. S가 persönlich이라고 이야기. 그러자 F가 그럼 그렇게 쓰라고 말함. S: ach so 라고 말하며 수정.	Instinkt der Person이라고 썼는데, FP2_2한 데 더 설명하다가 더 정확한 표현을 하게 됐음. Seiner persönlichkeit를 뜻하는 거였음. der Person 이라고 쓰면 약간 보편적인, 그냥 person을 뜻하는 것 같아서, -갈게 들린다고 해 서. 비뚤적음.	정정한 부분. 수정자의 의견을 자기 의견인것 처럼 이야기했다가 간 접화법(-라고 해서)로 고침.
49:34-52:18	F, S F S	읽음. ganz는 구어체 같다고 하며 gänzlich로 고침. 의미차이 설명. S한테 이 단어 아냐고 물음. S 안다고 대답하며 받아줌.	ganz, komplett 라고 하면 구어체 같다고 해서 gänzlich로 고침.	
52:18-59:41	F, S F F, S S S, F F S F	읽음. System(S.5)이 철학적 용어나고, 이 말로 의 도한 바를 수정자가 물어봄. 되묻고 재질문을 반복. S가 설명. S가 어떤 단어를 쓰자 F가 모른다고 말함. edel에 대해 설명. 한글로도 설명. (반짝반짝?) adel에 대한 표현을 쓰고 싶었다고, 형용사도 있다고 물어봄. 알려주고 F가 부연설명		
59:41-1:02:24	F, S F S F S F	읽음. F가 Wertesystem 때문에 오래 고민. 둘다 오랜 고민 끝에 F가 문장 작성 Gegenüberstellung으로 쓰라고 함. S가 단어 의미 및 내용에 대해 재질문. F가 설명. S가 수정안을 다시 확인삼아 읽어봄. F 맞다고 함.		
1:02:24-1:06:09	F, S F S F S	읽음. Notausgang에 대해 뭘 의미하는 거냐고 F가 물어봄. S가 weltanschauung이라고 대답하며 철학 적인 내용 설명. 읽음. 읽다가 geführt hätte라고 직접적 수정. Ja 라고 하며 수정.		
1:06:09-1:07:37	F, S F S F S	읽음. doch 사용하라고 말해줌. doch?라고 되물음 F가 맞다고 함. 받아줌.	Aber를 doch라고 바꾸라고 하더라고요. 이걸 sprachgefühl이니까 쫓아갑니다.	

ZEIT	SPRECHER	INHALT - HANDLUNG	MEMO	
1:07:37-1:08:27	F S	읽음. Statt nicht ein, kein 이라고 수정. 웃으며 따라 씀.	Nicht ein Lob이라고 썼는데 이걸 아주 초보적 실수였음. (웃음)	
1:08:27-1:09:27	F, S F S, F S	읽음. 주체가 누구를 말하는 건지 물어봄. 다른 철학자들? S가 대답하자 personen 추가함 S 웃으며 수정.	여기서 personen을 안썼는데, 쓰면서 써줬고.	
1:09:27-1:11:41	F S	읽고 바로 고쳐줌. Durch die nachteile. 받아씀.	deshalb sollen ... 내가 쓰면서도 이상했던게, jene가 dass절을 beziehen하는 걸로 생각했는데, jene를 이런식으로 쓰면 안되잖아요, 그런데 왜 이렇게 했었을까요. 그래서 jene 빼고 die로 씀	문법 실수 스스로 발견
1:11:41-1:12:37	S	교실이 시끄러워서 S가 공간옮기자고 제안.		공간옮김.
1:12:37-1:14:57	F, S F S F S F S	읽음. Ganzen Arbeit를 무슨 의미로 썼냐고 물음. S가 대답함. 그럼 그렇게 쓰라고 F가 말함. 웃으며 수정. werke라고 썼으니 Eines라고 고쳐야한다고 말하며 고쳐줌. S 끄덕이며 수정.	제가 als seiner ganzen arbeit이라고 썼는데 이게 무슨 말이나 라고 해서 werke라고 했더니, 그럼 그렇게 쓰라고 해서 씀. (웃음) . Eins seiner letzten Werk .. eines 라고 해서 웅 그렇구나, 하고 고침.	
1:14:57-1:16:42		읽음. F가 의미 물어봄. Meinst du... S가 설명함. F가 Unmittelbaren weglassen 하라고 고쳐줌. Von ihm verringert, abschwächt라고 고쳐줌.	die unmittelbaren...이거 보다는 von ihm verringert이라고 해서 abschwächt...라고 함. 그 다음 절은 앞에서 고쳤기 때문에 dies로 고침. 16:15 앞에게 이야기가 안됐구나. erwähnung 자체가 직접적으로 언급한다는 뜻인데 제가 unmittelbar라고 써서, 그렇게 쓸 필요가 없다고 해서 지운거고, 그 다음에는 erwähnung을 vermindern한다는 표현이 어색해서 언급을 이렇게 한다는게 어색해서, 한국어로 생각했더니 그래도 어색해서 ...로 바꿈. erwähnung이라서 über가 아니고 von이 되고. . zahl이니까 verringert라는 표현을 씀. abschwächt가 더 자연스럽다고 해서 그렇게 바꿈. 그리고 이렇게 수정했고, 앞서 vermindern을 abschwächt로 바꿨으니까 대신 dies라고 씀.	한국어로 해석해서 말해보고 어색하다고 함.
1:16:42-1:18:49	F, S S F S F F, S S	읽음. S가 이렇게 단어를 써도 되냐고 S가 물음. F가 umgangssprache라고 대답. S 웃으며 자기가 몰라서 그렇게 적었다고 설명. F가 설명. F, S 웃음. S 고쳐적음.		
1:18:49-1:20:03	F, S F S	읽음. F가 소리내어 읽음. 웃으며 단어/formulierung 수정해줌. S 받아적음.		
1:20:03-1:21:07	F, S F S F, S F S	F, S읽음. operation이 무슨 뜻이냐고 물음. S가 설명. 둘다 고개 끄덕임. F가 Arbeit라고 고쳐줌. S 받아씀.		
1:21:07-1:23:24	F, S F S, F F S	읽음. F가 정말 beobachten할건지 untersuchen 할건지 물어봄. S가 이해하지 못하며 F 글을 쳐다보자, F가 다시 설명해줌. 두 단어 차이. ob이랑도 어색하다고 설명. F가 Dass das klarer wird, beobachten대신 Fragestellung untersuchen이라고 고쳐줌. S 는 받아씀.	dabei lässt sich... ob절을 썼는데, 이것도 ob을 쓰면 beobachten이랑 안맞대요. beobachten은 dass절을 써야 될 거 같... 혹은 ob이라고 했으니까 untersuchen...으로 써도 된다고 해서 dabei lässt sich untersuchen 이라고 바꿨음. 생각해보니까 beobachten이라는 말이랑 aussage가 와야될 거 같아요. 실제로. 그런데 ob은 .. 정해지지 않은, 완전하지 않은 거잖아요, 그래서 설득..됨.	

ZEIT	SPRECHER	INHALT - HANDLUNG	MEMO	
1:23:24-1:26:22	F, S F S F S F S	읽음. systematisiert. Was möchtest du damit sagen? 이라고 물음. S가 대답 못하사, F: ~ 말하는 거야? 라고 재차질문. Ich hätte nicht gedacht,라고 자기가 이해 못한 부분 설명. 설명 제스처. systematisch dargestellt 이라고 직접적으로 수정해줌. S가 받아냄. 이어서 F가 문장 의미에 대해 물어봄. S가 철학문헌 내용에 대해 설명. 설명 제스처. (vereinzelte..Sokrates.. diese Punkte werden voneinander begründet) F가 듣더니, Dann passt das. 라고 하면서 그 전에 니가 unordnet.. 어찌고라 했잖아. 그럼 begründet 해도 됨. 이라고 피드백 주지 않고 넘어감.	Nietzsches Polemik..Polemik이 unsystematisiert 된게 unpräzise하다고 해서, umsystematisiert됐다고 생각할 수 있겠구나, 싶어서 풀어서 systematisch dargestellt로 수정.	
1:26:22-1:27:07	F, S F S	읽음. 직접적 수정. Bei -> in Bezug auf die Gründe 글쓴이 끄덕임. 받아냄.	FP2_2가 이렇게 수정하는게 더 자연스럽다고 해서 그렇게 씀. 사실 내가 이렇게 쓴 데는 근거가 없었기 때문에 (웃음)	
1:27:07-1:28:27	F, S F S	읽음. 직접적 수정. Ansehen -> betrachten 수정 이유 설명. Theorie beziehen하니까. 설명. ansehen은 개인적으로 관련된 때. 글 쓸 땐 beziehen이 낫다고 말함. S 끄덕이며 수정.	ansehen은 약간 konkret하고 material같은걸 쓰면 쓸 수 있겠지만, 이런 경우에는 abstrakt하고 약간 geistig하기 때문에 betrachten으로 바꾸라고 해서 바꿈.	
1:28:27-1:30:09	F, S F S F	읽음. F가 jener가 전자를 받는거냐고 물음. S가 그렇다고 대답. F가 직접적 수정. Jener -> der erste	여기서 erste, der zweite, 그 다음에 첫번째를 지칭하려고 jener라고 씀. 그런데 이미 길어졌기 때문에 더 헛갈린다고 der erste라고 쓰라고 해서 그렇게 바꿈	
1:30:09-1:32:37	F, S F S F S F S	읽음. 왜 indem 썼냐고 F가 물음 S가 weil이라고 대답. F가 웃으며 그지? 라고 함. 직접적 수정. Indem -> weil, er -> dieser dieser 인 이유, beschreiben 하는 거라서, 라고 설명. S가 이렇게 쓰면 unwissenschaftlich하지? 하고 물음. F가 맞다고 대답. Deswegen도 필요없다고 말함. 끄덕이며 고쳐씀.	Deswegen 필요없다고 해서 지움. 나도 겹쳐는거 싫어하는데 내가 그렇게 썼길래 지움.	implizit, explizit 하게 수정 본인 Fehler 스스로 인지
1:32:37-1:33:47	F, S F S	읽음. 직접적 수정. Buch -> Werk. 이어서 설명해 줌. 너무 allgemein 해서. Buch 뉘앙스 설명. 아하, 하고 수정함.	buch라고 하면 너무allgemein한데 werk라고 하면 philosophische werk가 생각난다고 해서 고침. 좀 더 präzise하다고 해서.	
1:33:47-1:35:37	F, S F S F	읽음. F가 문장 뜻 이해 못하겠다고 함. S가 설명. Ah okay. 라고 하고 넘어감.		
1:35:37-1:41:42	F, S F S F S	읽음. F가 Behauptete nitze로 고침. 그 이후로도 수정자가 계속 Formulierung, 어휘, 문법 등 고쳐줌. 직접적 수정. S가 들으면서 그게 더 좋다고 하며 웃음. 미소. 받아냄. Eigentlich wollte ich.. 라며 S가 다시 내용 설명. 그 이후에 F가 다시 고쳐줌. S 다시 받아냄.	schien보다 behauptete로 쓰라고 함. 어차피 behaupten은 주관적인 거니까. 그래서 그렇게 바꿈. 그 다음질이랑 대조되는 상황이었는데, 비 합리적 소크라테스 주의.. 가 대조되는 상황이라 während를 쓰면 예쁘게 나올 것 같다고 해서 그렇게 씀. 실제로 예쁘게 나왔음.	수정에 대한 만족. 적합한 표현/어휘를 찾아서.
1:41:42-1:42:47	F, S F S	읽음. 직접적 수정. Es > dies, hat > hätte Wahrscheinlichkeit 때문이라고 설명. 시제에 맞게 beschränkte 라고 고쳐줌. S는 웃으며 끄덕이고 받아적음.	veröffentlicht wurde 라고 과거를 썼기 때문에 beschränkte라고 고침. 과거로 썼어야 했기 때문.	교정 받으면서 문법적 실수 발견.

ZEIT	SPRECHER	INHALT - HANDLUNG	MEMO
1:42:47-1:47:07	F, S F S F S F S	읽음. F가 물어봄. auf welche weise? auf dieselbe weise 라고 S가 말함. F가 이해 잘 못함. S가 설명. 직접적 수정. welches auf dieselbe weise 로 수정 받아적음.	
1:47:07-1:49:34	F, S F S F S F S	읽음. Aus 를 빼라고 말함. 받아적음. inkommensurabel이 무슨 뜻을 말하려고 한 거냐고 물음. 설명. + 설명 제스처. nicht miteinander in Verbindung zu bringen으로 고쳐줌. 그 의미가 맞다고 하고 받아적음.	지금까지 다 받아들였지만 땡 갈 부분이 있다. Inkommensurabel 이라는 단어가 이상하잖아요, 일단 von natur aus에서 aus는 빼라고 해서 빼고, 그래서 들어서 설명을 했더니 nicht in verbindung zu bringen으로 쓸 수 있다고 친 구가 알려주더라고요. 근데 이걸 사실 철학용어 고 일상적으로 쓸 수 있겠지만 통역불가능한 소린데 사실 이걸 철학용어라서 철학하는 사람들 은 알 수도 있어요. 모를 수도 있어요. 그래.. 다 를 수도 있겠다. 저는 이 표현이 적함하다고 생 각. 실제로 inkommensurabel함. 미술열망 이 런것이 패러다임자체가 달라서 겹치는 것 없음. 서로에게는 받아들여지지 않음.
1:49:34-1:52:37	F, S F S F S F S	읽음. an 없앨 dem 으로 수정. 직접적 수정. S가 an 왜 썼는지 말함. F가 웃으며 으흠. S는 수정내용 씬. F가 der -> den Ereignissen 로 직적 수정. S 가 받아적음.	
1:52:37-1:55:31	F, S F S F S F S	읽음. Erkennung이 Wahrnehmung 이냐고 F가 물음. S가 Vernunft 라고 대답. 고민하다가 aufgefasst -> erfasst로 직접 수 정. 이와 관련 F가 뉘앙스, 예시 들어줌. S가 erfassen뜻 물어봄. F가 설명. bewusstsein이랑 연결된 것이라 고 설명. S 받아씀.	이 부분은 FP2_2가 설명을 해줌. ausgefasst 는 뭔가 이렇게 schriftlich하거나 뭔가 정해진 게 있거나 참고할 수 있는게 있으면 쓸 수 있는 데, 약간 이부분의 주어가 erkennen.. 의식적 인 식이기 때문에 이성적인 것이기 때문에 aufgefasst는 어렵고 추상적인 erfasst가 어물 린다고, 그래서 수용.
1:55:31-1:58:22	F, S F S	읽음. 직접적 수정. Einfach -> lediglich 이유 설명. Umgangssprache 라서. Müssen -> müssten 이것도 고쳐야 한다고 말함. 직접적. 받아적음.	수용할 것.
1:58:22-1:59:37	F S F	가야한다고 말함. 엄지를 들어올리며 고마움 표시함. 마무리 대화.	마무리 대화

Anhang E: Gesprächsinventar FP3

Gesprächsinventar FP3

ZEIT	SPRECHER	INHALT - HANDLUNG		MEMO
		VIDEOGRAPHIE	VLE	
00:00-03:20	F	수정한 부분 노랑. 초록색은 수정자가 물어보려고 표시해 둔 것. 미리 수정 좀 해음. 어떤	영어식 표현을 독어로 바꿔줬고, 동사라던지 복수단수 등 실수가 가장 많았음. 무슨 뜻인지 알겠는데 독일 사람들이 많이 안쓴 것들 많이 바꿔줌.	시작 대화.
03:20-04:25	F, S F S	읽음. schönheitskorrektur. 3번이나 manche가 있어서. 보통 entweder / oder, manche / andere 이런 식으로 씬. Aber -> hingegen. schöner해서. 교수님께 쓸때는 hingegen을 쓰라고 함. 따옴표도 고쳐줌. 아하. 고쳐씀.	따옴표 표기에 대해. 미국과 독일식 따옴표 위치. 문법적으로 수가 안맞는 경우는 내가 전적으로 실수한 것이기 때문에 받아들일 것.	
04:25-06:40	F, S F S F S	읽음. eigentlich는 되게 한국적인 것 같다. 한국 애들이 맨날 접속사로 사용하는듯. 이유는 모르겠음. 그냥 빼라고 함. F가 자신이 데모한 것 읽다가 왜 이렇게 고쳤는지 모르겠다고, S가 쓴게 맞다고 수정 철회. 다시 글을 읽다가, F가 물어볼 거 있다고 함. reihenfolge 수정. 왜 이렇게 바꿨는지 이해하냐고. 이걸 S가 쓴거, 이걸 내가 쓴거. 이렇게 하면 더 schöner하게 들린다고 설명함. 아하. 고덕이고 수정. 직접적 수정. Akzeptieren .. muss für eine gesagt -> muss über gesagt werden. 독일어로는 이렇게 말함. 이유는 모름. 웃으며 씬.		
06:40-08:35	F, S S F S F	읽음. S가 질문. 여기에 더 적합한 단어가 muss인지 kann인지 물어봄. muss라고 대답. muss라고 하면 꼭 해야되는 거고 kann은 추측. 자세한 이유는 모름. 그냥 그렇게 말함. S가 사실 일부러 이렇게 썼다고 하자, F가 그럼 이해한다고 그대로 두라고 함.		
08:35-11:15	F, S F S F S F	읽음. Für alle menschen ... S가 쓴건 원리적으로 맞지만, stolpert beim lesen한다고 말함. 둘 다 되지만 하나는 읽기에 좋고 하나는 아니라고, 왜 그런진 모르겠다. S가 나한테 항상 어렵다고 함. dativ인지 akk. 인지. F가 옛날에는 3격 더 많이 썼는데 요즘엔 für 더 많이 쓴다고 함. 하지만 둘다 맞긴하다고 함. S가 이해 맞게했는지 확인 위해 다시 물어봄. F가 근데 상관없다고 함. 2격, 3격도 비슷하다고 함.	3격으로 써야하는지, Für+4격인지 헷갈렸는데 3격은 옛날 사람들이 쓰고, 요즘은 für4격이라고 하길래 고침.	
11:15-13:05	F, S F S F S	읽음. Fehler 하난지, 여러갠지, Artikel 때문에 불분명하다고 구체적으로 쓰라고 함. S가 오케이. 하면서 구체적으로 수정함. F가 글 읽고, 나라면 이렇게 안함듯. problem은 eigenen한다고 하지 않고 Sich bereiten이라고 한다고 설명. Die frage ist nur, ob du den haben möchtest oder nicht. S가 그러자 ich möchte라고 대답.		
13:05-13:25	F, S F S	읽음. Ab - zielt etwas ab. 세트라고 설명. 직접 수정. 받아씀.		

ZEIT	SPRECHER	INHALT - HANDLUNG	MEMO	
13:25-16:15	F, S F S F S F S	읽음. Meiner Aufmerksamkeit에 관해서 meiner 가 S를 지칭하는 것이냐고 물어봄. S가 본인 아니라고 설명함. F가 이 부분 Klar stellen하라고, aufmerksamkeit 가 누구를 수식하는지 쓰라 고 함. 그리고 독일어에서 eine Aufmerksamkeit이라고 못한다고 설명. 아하, 고침. richten은 auf랑 같이 쓴다고 함. 고침.		
16:15-17:10	F, S F S	읽음. Von etw. handeln, sich drehen um etw. 이 두가지 섞어 썼다고 함. Handeln이나 sich drehen이라고 함. 독일어가 내 모국어가 아니 었으면 나도 독일어로 글 안썼을거야. Blöde sprache. 웃음. 수정.		특징적
17:10-17:40	F, S F S	읽음. 직접 수정. berechtigt로 충분하다고 말함. 받아씀.		
17:40-19:32	F, S F S F S F	읽음. 질문. Was für „sie“ meinst du? S가 meine Arbeit라고 대답. 그럼 ich를 써서 möchte ich sie gerne라고, sie가 뭐 뜻하는지 알 수 있게 쓰라고 함. S가 이렇게 쓰면 이해 못하냐고 물어봄. F가 그 sie가 전에 나온건지, 뒤에 나오는 내용 인지 수식이 중요하다고 함. 문장구성 설명.		
19:32-20:25	F, S F S	읽음. 동사가 2개가 쓰임. 이 동사 2개 중에 무슨 동 사를 쓸지 골라서 써야한다고 함. S가 내 häufigste fehler라고 말함. 웃음.		
20:25-21:24	F, S F S F	읽음. Unter 대신 zu. Zu einem Thema. 틀린건 아니지만 이상하다고 함. S가 이상하게 틀리면 틀린거 아니냐고 물어며 수정. 웃음. Na ja.		
21:24-23:42	F, S F S F S	읽음. befassen이 무슨 뜻이냐, verstehen이냐고 물어봄. Behandeln 이라고 대답. begleiten이라고 쓰라고 직접 수정. 끄덕이고 수정함.	befassen이라는 단어를 내가 썼는데, 난 보통 쓸 때 내가 쓸 단어를 사전에서 찾아보고 옮겨쓰 는 편이다. 그걸 begleiten으로 하는게 좋겠다고 해서, 내가 한국말로 글을 쓰고 독일어로 씀. 독 일어로 바로 쓰는데 안돼서, 한국어로 할 때는 호 름이 자연스럽지만 독일어로 바꾸면 단어나 단어 끼리 의미가 안맞아도 한국어는 모국어화자라서 그런지, 받아들여지는데, 독일 사람들은 본인들 이 그렇게 안써서 그런건지, 정확하게 써서 그런 지 이런 부분을 바꿔야 하는 것 같다. 내용상 큰 지장이 있던 부분이 아니어서 지적해준 대로 바 꿈.	어휘 선택
23:42-24:38	F, S F S	읽음. bergt? bögt? Konjugation. Singular라서, 직접 수정. 읽음. In 대신 Im Bezug auf 다음에 4격. 직접 수 정. 받아적음.	3인칭 단수변화 잘 몰라서 고쳐준 대로 바꿈. 약 한 부분.	
24:38-25:29	F, S F S	읽음. Es ist ähnlich -> Ähnelt로 적는게 더 짧음. Lateinisch 아니고 latein. 직접 수정. ach so. 끄덕임.	문장이 길어지기 때문에.. 철학 이론을 글로 써야 하기 때문에 문장이 길어졌는데, 그러다보면 자 꾸 앞부분이 길어진다고 했는데, 맞는 것 같아서 바꿈. Latein이라고 해서 바꿈.	
25:29-27:37	F, S F S	읽음. F가 doppelt 철자 고쳐줌, 직접 수정. S가 아하, 라고 하면서 독일어는 buchstabe 지만 한국어는 한 글자에 여러 buchstabe가 있다고 언어 차이 설명.		S가 언어차이 설명함.

ZEIT	SPRECHER	INHALT - HANDLUNG		MEMO
27:37-28:30	F, S F S	읽음. Beziehung은 사람들 사이에서의 관계를 말한다고, Bezug이 더 낫다고 설명. ach so. 고덕입. 수정.	그런 의미인지 모르고 사용했던 것이기 때문에 바꾸라고 한대로 바꿈. 내가 몰랐던 것. 대부분 문법적인 실수라, 바꾸라는 대로 바꿨다. 의미가 바뀌지 않기 때문에 수정해준 대로 고침. 내용만 전달될 것이 아니라, 글이 잘 읽히고 잘 쓰여졌다는 느낌이 들어야 되기 때문에 단어가 중복되지 않고 문장이 길지 않아야 된다고 말했는데, 내용이 변화되지 않기 때문에 다 받아들임.	
28:30-28:51	F, S F	읽음. Überschrift 쓰고 난 다음에는 Dann쓰는게 별로 안좋음. Dann 빼라고 함.		
28:51-30:02	F, S F S F S	읽음. unterbringen을 무슨 뜻으로 썼냐고 물음. begreifen이라고 대답. 그럼 그렇게 쓰라고 함. 수정.		
30:02-31:25	F, S F	읽음. 동사 하나 없다고 함. F가 독일어는 수학 같다고 말함.		
31:50-32:30	F, S F	읽음. F가 자신이 적었던 코멘트를 보고, S가 원래 쓴 게 맞았고 자기가 실수했다고 함.		F의 실수.
32:30-33:30	F, S F	읽음. 분리동사 같이 쓰라고. 왜인진 모르지만.		
33:30-37:14	F, S F S F	읽음. Zu der Welt가 아니고 in der Welt. 직접 수정. 그렇게 생각하는 이유 설명. 책에서 철학자가 한 말이라고 설명. 본인 피드백 철회.	어떤 철학자가 쓴 것인데 내가 이해한대로 썼던 건지, 아니면 그대로 쓴건지 기억이 잘 안남. 일단 책을 보고 다시 확인해야 할 듯.	Zitat
34:25-38:05	F, S F	읽음. 주어, 목적어 순서 바뀌줌. 직접 수정.		
38:05-43:14	F, S F S F S	읽음. Leib.. 의미 이해하지 못하겠다고 함. S가 설명. F가 문장을 새로 적어줌. S가 이것도 zitat라고, 여러 edition을 봤는데, 다 다르게 나와있었다고 함.		
43:14-43:59	F, S F F, S	읽음. Bewusstsein.. 문장에 Modalität, 관사 필요하다고 말함. F, S 함께 수정.		
43:59-46:33	F, S F S	읽음. Zukunft sagt, es wird zum falschen Weg gehen. -> Es gibt einen falschen Weg. 직접 수정. 받아씀.		
46:33-47:09	F, S F S	읽음. komma 써야한다고 말함. 수정.		
47:09-48:25	F, S F S	읽음. Er가 falsch라고 말함. Er가 bezieht sich auf die person. -> ihn으로 고치라고 직접 수정. 고침.		
48:25-48:49	F, S F S	읽음. subjekt가 없다고 함. sie? 나고 물음. 맞다고 한 뒤 수정.		
48:49-49:48	F, S F S	읽음. 뭘 말하는지는 알겠는데, 이렇게 말 안함. 적은 건 좀 영어같다고 함. 설명하기 어려움. ~라고 고치라고 수정안 제안. 수정.		

ZEIT	SPRECHER	INHALT - HANDLUNG	MEMO
49:48-54:02	F, S F S F, S	읽음. Mini fehler가 있다고 함. 대소문자 등 맞춤법 수정해줌. 수정함. 마무리 대화.	

Anhang F: Gesprächsinventar FP4

Gesprächsinventar FP4

ZEIT	SPRECHER	INHALT - HANDLUNG	MEMO
		VIDEOGRAPHIE	VLE
00:00-08:30	F S F, S	어떤 식으로 할까? 다 읽고 수정? 아니면 읽으면서 수정? S가 아무렇게나 하라고 함. 일단 읽기로 하고 읽음.	
08:30-10:02	F S F	Anfängt -> mit ... beginne 라고 고치라고 함. 직접 수정. S가 질문. 학술적 글에서 ich 써도 되냐고 함. F가 매번 다르다고 함. Ich 쓰임에 대해 이야기함. 다 쓰거나, 아니면 다 빼거나. worum es geht 라고 써야 한다고 es 추가해 줌.	내가 시작하기 전에, 라고 쓰는게 맞는 것 같다고 해서 beginne로 바꿈. 좋은 표현인 것 같다. 그 다음 문장에서도 주어가 ich인데 부문장에서도 ich라서 같이 쓰는 게 좋다고 했다. Worum es ... geht. 이 부분에서 es를 안써서 FP4_2가 먼저 발견해줘서 나도 그 부분을 같이 발견해서 고침.
10:02-10:20	F, S F	읽음. Gem 은 kurz form이기 때문에 gerne라고 수정해 줌. 직접 수정.	
10:20-11:33	F, S F S F S F	읽음. Im 아니고 in dem이 besser. Voller form이라서. Mit seinem 45 은 falsch. S가 자신이 왜 이렇게 적었는지, 어떤 말을 하고 싶었는지 설명. 그럼 im alter von .. jähren 이라고 적으라고 함. 수정. 수정하는 과정에서 F가 받아쓰기 하듯 불러 줌.	Mit seinem 45 이라고 적었는데, 난 umgangssprache처럼 그렇게 썼는데, 일부러 seinem이라고 썼는데 완전 틀린 표현이라고, 새로운 표현을 추천해줘서 이 표현으로 바꿈. 이전 제가 안바꾸고 싶어도 안바꾸게 쓸 수가 없다. 내 가 애초에 틀리게 쓴 거라서.
11:33-13:48	F S F S F	Fantasia랑 realität는 verwirrt할 수 없다고 함. verwirrt 영어로 생각했을 때 verwechseln 이라고 F가 설명. 그러다 S가 자신이 쓰고 싶었던 내용을 다시 설명함. 이에 F가 다시 고쳐 줌. verwechselt, auseinander zu halten. 받아쓰기 하듯 불러 줌. S가 쓰기 힘들어 하자, F가 unterscheiden으로 다시 고쳐 줌.	그는 자신의 현상과 현실을 헷갈려한다 라고 쓰고 싶었는데, fantasia랑 realität라는 주어는 verwirrt할 수 없다고 해서, FP4_2가 무슨 뜻이냐고 물어보길래 그런 판타지가 어떻게 되는게 아니라 고야 라는 주인공이 그렇게 느낀다고 했더니 그럼 그렇게 적으라고 해서 fällt es ihm .. 이라고 고침. 다른 표현도 FP4_2가 추천해줬는데 더 쉬운걸로 적고 싶어서 unterscheiden이라고 고침. 내가 현재형을 쓰다가 완료형 썼는데, 통일을 위해 현재형을 계속 쓰라고 했는데 맞는 말 같아서 그렇게 하기로 함.
13:48-16:01	F S F S	소리내서 읽음. Zurückschauen 분리동사라고 분리해서 적으라고 함. S가 사전에는 비분리로 나왔다고 함. F가 사전이 실수한 것 같다고 함. 비분리 동사 설명. Das erklärt도 dies라고 해야 한다고 함. 직접 수정. 의미 설명. 수정.	네이버에 찾아보니비 분리동사라고 되어 있었는데 FP4_2가 네이버 실수 많다고 분리맞다고 해서. 고쳐 줌. Das erklärt라고 했는데 dies라고 해야 앞에 내용을 다 포함을 해준다고 해서 고침.
16:01-16:30	F	Da 가 뭘 지칭하는 것인지 물어보고, 빼도 될 것 같다고 함.	FP4_2가 딱히 안들어가도 될 거 같다고 해서 뺐.
16:30-17:18	F S F F S	Finger 몇 개 나고 물어봄. 하나라고 대답함. seinen Fingern으로 고쳐 줌. Spirale 라고 직접 수정. 독일어로는 e 붙여야 된다고 함. 읽음. Kommen을 Erscheinen 또는 werden gezeigt 로 고치라고 함. 아하, 하고 수정함.	spirale라고 해서 다 spirale로 바꿈. Kommen 이라고 썼는데, FP4_2가 구어체 같다고 해서 erscheinen이나 werden gezeigt 라고 추천해줬는데, 내가 더 친숙한 표현인 erscheinen으로 고쳐 줌.
17:18-18:51	F S F	Wirklich 는 좀 구어체 같다고 함. 교수님들이 어떻게 원할지는 모르겠지만, 구체적으로 적으라고 함. Frühere도 더 구체적으로 적으라고 함. 예를 들어서 문장 제안해 줌. 아하, 라고 하면서 수정함. 수정하는 과정에서 F가 받아쓰기 하듯이 불러 줌. Seine frühere geliebte.	Seine frühere geliebte라고 명사형태로 씀. 문장 통일성을 위해.

ZEIT	SPRECHER	INHALT - HANDLUNG	MEMO	
18:50-20:42	F S F S F S F	이 단어는 이상하다. 무슨 말을 하려고 했냐고 물음. 웃으며 인터넷으로 사전 찾아봤다고 적었다고 함. F fällt ihn an. nicht sichtbar 되는 거냐고 물음. Schatten bedecken 하는 거라고 설명함. 여러가지로 고쳐야 한다고 함. interpretation 이라는 것에 맞게. S가 웃음. verdeckt ihn,으로 쓰라고 고쳐줌.	달쳐오다 라는 단어를 찾아봤는데 이 단어가 나와서 썼는데, FP4_2가 seltsam하다고 해서 바꾼데, bedecken. anfallen은 이럴때 쓰는데 아니라고 해서. 분석을 하다보니 필요하지 않은 부분에 해석을 많이 써서, FP4_2가 아직 안쓰는게 맞다고 해서 그 부분을 뺐.	내용적. 분석 관련
20:42-23:40	F S F S F S F S	읽음. 틀린 건 아니지만 komma 가 많다고 함. 하나 는 punkt로 고쳐줌. S 가 수정하자, genau 라고 말함. 읽음. spirale라고 하며 혼자 고침. 읽음. Macht가 umgangssprache 같다고 하며 수정안 제안함. S는 같은 동사를 연달아 쓰는 것을 피하려고 이렇게 적었다고 함. synonym을 쓰는데 좋지만, machen은 너무 allgemein 함. F가 제안한 수정안 중 하나로 고침.	Macht 가 구어체라고 해서 바꿈. ...	
23:40-25:15	F S F S, F	Hört auf 라고 적은 것의 의미를 물어봄. 멈춘 것이라고 대답. Satzbau nicht richtig. 고민하다가 Beendet die Bewegung schließlich - indem .. 이라고 고쳐줌. S가 고치자 F가 쓰는 것을 도와줌.	hört auf 라고 했는데 그것을 뒤로 바꿔야 될지 모르겠다고 해서 FP4_2가 문학적 표현으로 바꿔줌. 마음에 듬.	
25:15-26:40	F S F S	S가 말하고자 하는 바를 물어봄. Und 로 문장 쓰려다가, 그렇게 문장 쓰는데 아니라는 안씀. 그래서 동의어 찾다가 überdies라고 씀. Überdies 빼고 ... filmes 가 낫다고 수정안 제안. 수정함.	한국말로 ,그리고'라는 문장으로 시작하고 싶었는데 독일어로 und로 문장을 시작하면 안된다고 해서 동의어를 찾아봄. 새로운 표현, 겹치지 않은 표현 없을까 하다가 überdies를 찾아서 새로운 시도 해봤는데, FP4_2가 아니라고 해서 빼버림.	
26:40-28:56	F, S F S F S	읽음. konj. 2 많이 사용했는데 왜? 라고 F가 물음. S가 대답하길, 내 개인적인 견해/해석이기에 때문에 감독과 다를 수도 있어서 이렇게 썼다고 함. Müsste 가 그닥 잘 어울리지 않음. könnte가 낫다고 말함. 수정안 말하고, 설명. Beenden - zu neigt - 이렇게 고쳐준 뒤, 너무 literarisch 하냐고 물어봄. 고민하다가 수정안대로 고침.	내 개인적인 분석이라보니 ~이다 보다는 접속어 2식을 많이 썼는데, 적합하지 않은 뜻/부분이 있어서 müsste는 특히 아니라고 해서 바꿔서 씀. 내가 다시 보기에 이거 더 나은 표현인 것 같다. 한국어로 레포트 쓸 때 ,즉'이라고 많이 쓰는데, 그런 맥락에서 즉 이라고 쓰고 싶었는데, 내가 아는 즉은 nämlich라서 그렇게 썼는데 FP4_2가 이상하다고 해서 also로 바꿈.	
28:56-30:10	F, S F S F	읽음. Das leben ... zuneigt. 직접적 수정. 그 이후 이렇게 괜찮냐고 확인. 이해하냐고 물어봄. 어떻게 설명해야될지 모르겠다고 말함. F가 컴퓨터로 직접 수정. Also?라고 하면서 놀림. 이유 설명.	FP4_2가 beenden보다 더 문학적이고 학술적인 표현을 알려줘서 zu neigt로 고침. 내용이 더 풍성해진 것 같다.	Tentative Form.
30:10-33:43	F S F S F S	Herunter - runter 는 맞지만, 학술적 글에서 쓰지 않음. 설명. 어떻게 들리는지倪양스 설명. 그렇게 말하려고 했던거 아니라고 함. S가 쓰고 싶었던 내용 어떤 의미인지 설명해줌. 더 많이 설명해야될 거라고 말해줌. 이에 수정안 제안. S가, 자신이 쓴거랑 F가 고쳐준게 내용적으로 같게 들린다고함. 자신은 한국어로 번역해서 생각하는데, 한국어로는 두 문장이 비슷하게 들린다고 함. F가 독일어로는 다른 의미이기 때문에.. spirale Treppe 에 대해 gleiche Treppe 관련해서 설명함. 의미차이 설명. S가 이 차이를 이해함.	그가 그린 것이 er가 treppe를 그린게 아니라 spirale를 그린건데, 한국어로 하면 그가 그린 나선모양의 계단을 타고 내려왔다 라고 하고싶었는데, 순서를 잘못 적어서 FP4_2가 남자가 계단을 그린건 아니지 않냐고 해서 바꿈. runter도 herunter의 축약이기 때문에 herunter로 바꿈.	

ZEIT	SPRECHER	INHALT - HANDLUNG		MEMO
33:43-34:27	F S F S	Damit könnte der Regisseur 라고 적을 수 있다고 조심스럽게 수정안 제안. 수정함. S가 자신이 원래대로 적은 글도 이해가 가능한 하냐고 물어봄. Hätte 로도 이해는 하지만, 완전히 이해는 못한다고 함. 으흠.	Kon. 2 관련, 원래 말하고 싶었던 건 추측이 들 어간 문장이었는데, 그래서 hätte로 썼는데 내가 sprachschule에서 잘 못배웠던 것 같다. 사실 친구가 추천해준 표현들에 대해서는 내 독일어 실력이 부족한 것이라고 생각해서 다 받아들이고 앞으로도 공부를 더 열심히 해야겠다고 생각.	„실력 부족“
34:27-41:26	F, S F S F S F S	읽음. 너무 짧은 문장. 문법적으로는 맞지만 Erstens, zweitens 이렇게 적지 않는게 좋을 것 같다고 함. 설명. 아하. 라고 하고 수정. Nicht genau도 구어체 같음. Eindeutig 어떠냐고 제안함. 좋다고 함. 그러다가 앞에 verdeutlich라는 단어가 있어서 zeigt라고 하라고 함. 읽음. Hinweisen sollen이라고 함. 직접적 수정. 수정함.	긴 글도 아니고 짧은 글이기 때문에 이렇게 첫번째 이린식으로 적지 말라고 해서 그렇게 시작하는 문장들 다 바꿈. 그 다음 문장 zweitens로 시작했는데 이걸 없애고 주어로 바로 시작하게 했음. Zweitens verdeutlicht ... nicht genau라고 썼었음. Nicht genau도 구어체 같다고 했다. 그럼 nicht eindeutig이라고 하면 내가 어떠냐고 제안했어서 FP4 2가 좋다고 했는데, 그 앞에 verdeutlicht라는 단어가 있어서 deut.가 반복돼서 그냥 zeigt 로 고침. 그 다음 문장은 Hinweisen으로 썼는데 FP4_2가, 음 친구가 설명한 부분을 잘 이해 못했는데 Hinweisen sollen으로 써야된다고 했다. 왜일 까? 뭔가 느낌 상으로는 알겠는데 말로 표현을 못하겠다.	수정 이유를 확실히 알지 못함에도 수정자 수정안 따름.
41:26-43:07	F S F S	읽으면서 Komma, diese 쓰라고 직접적 수정. Kann man feststellen, trafen 등, 학술글에 쓸 수 있는 표현 제안. 문법실수도 고쳐줌. 직접적 수정. 읽음. das sollte sein을 mit diesem Hintergrund라고 고침. 앞에 그 단어가 이미 있다고 함. 그럼 wissen이라고 쓸 수 있다고 함. 수정함.	Komma 많이 친구가 추가해줌. die die 라고 썼는데 이상하대서 diese라고 고침. merken이라는 단어를 내가 썼는데, 이 단어도 학술적이지 않아서 친구가 feststellen 이라는 단어가 더 어울리겠다고 해서 고침. Soldaten haben die waffen이라고 했는데 소 유 보단 들고 잇는거라서 trafen이라고 고침. 사소한 문법적 실수도 고침. das sollte sein 이라고 썼는데 친구가 이런 표현은 L.L.하다고 해서,... 사실 mit diesem Hintergrund 라고 썼는데 그 전에 그 단어가 잇어서 wissen으로 함의를 봄.	
43:07-47:02	F S F S F S F	읽음. 손가락이 뭘 의미하는지 이해가 잘 안된다고 함. 내용적, 언어적으로. S가 내용을 설명함. 손가락의 의미 설명. 말하려고 하던 내용도 설명. 영화 내용도 설명. S가 말한 내용 독일어로 요약해서 글과 함께 이야기함. S가 맞다고 확인함. F가 이 문장이 이 stelle에 맞지 않는 것 같다고 함. 문장을 새로 formulieren 해줌. 내용적으로도 설명 추가하면 좋을 것 같다고 함. S가 좋다고 함. F가 수정안 불러주고, S가 이를 따라 말하면서 수정함.	25:14) 친구가 문장 자체는 맞는데 혼란스러우 니가 정리를 해주겠다고 해서 몇 개 단어를 추가 하고 몇개는 옮기고 해서 다듬어 줌.	Umformulierung
47:02-47:43	F S	읽음. Furchtbar에서 r가 빠져서 고쳐줌. 수정하고 웃음.	Furchtbar에서 r를 빼서 친구가 고쳐줌	rechtschreibung

ZEIT	SPRECHER	INHALT - HANDLUNG	MEMO		
47:43-54:47	F, S F S F S F F, S F S F S F	읽음. da fehlt irgendwas in dem Satz. 라고 말함. 여기까진 좋은데, 여기 이후로부터는 이상하다고. S가 jajaja, 라고 한 뒤 수정함. 이를 보고 으흠, 이라고 함. 문장 전체를 보고 고민함. 여러가지 수정안을 제안. struktur를 바꿔야 될 것 같다고 함. 현재 문장은 어떻게 하자, da fehlt irgendwas라고 다시 말함. S가 einfallen을 제안함. Es ist nicht falsch, aber라며 다른 수정안 고민함. F, S가 함께 수정안 고민함. F가 조심스럽게 수정안 제안. Ziemlich lang한 문장이라고 함. S는 F가 말해준 대로 씀. 문장이 근데 좀 긴 것 같은데, 독일인들이 이 문장 보면 이해할 수 있을까? 하고 물음. 좀 길긴 하지만 그렇다고 말함. S가 본인은 긴 문장들도 괜찮지만, 긴 문장들을 쓸 Fähigkeit 가 없다고 함. 그 이후에도 수정한 문장을 F가 다시 수정해 줌.	오랜 시간이 걸림.. FP4_2도 나도 많이 공을 들인 문장. Außerdem wäre furchtbar ... eingefallen. eingefallen이라는 단어가 문맥상 맞지 않다고 해서 뭘 쓸지 고민하다가 Einfluss üben이라고 쓰려고 했는데 einfluss를 내가 빼먹어서 추가함. 여튼 이런저런 토론 끝에 ~로 고침. 사실 FP4_2가 처음에는 eingefallen이라는 단어만 이상하다고 했는데 어쩌다보니 이 문장 전체를 통으로 바꿔버림. 마음에 든다. 고친 후의 문장이.		
54:47-55:27	F S F S	Einzig이라고 말함. S가 알아차리지 못함. eizige라고 썼다고 말함. 아, 라고 하며 고침.	N 빼먹음	rechtschreibung	
55:27-57:21	F, S S F F, S F S F S F F, S	읽음. ah, das wollte ich auch fragen. 이라고 말함. nicht wirklich falsch. 읽음. S가 쓴 문장이 실제로 그런지, S의 해석인지 물어봄. S가 실제로 그렇다고 말함. deutlich 하게 말한거면 괜찮다고 함. Der Satz geht. S가 Nebensatz 위치에 대해 물어봄. 여기 아니면 여기? 둘 다 가능하다고 함. 이대로 뭐든 된다고 함. 다기 계속 읽음.			
57:21-57:53	F S F S	Damit이 적합하지 않다고 함. S가 수정안 제안. Ja라고 함. 수정함.	이 부분에 대해서는 어려움이 많은데, 부사 같은 경우에는 한국어에서는 부사가 다양한 느낌인데, 아니 하나의 부사가 여러가지 기능을 하는데, 독일어는 다양한 상황에 다양한 부사가 사용된다보니 내가 독일어를 오래배우진 않았지만 그동안 많이 헛갈렸음. 여기서, 즉, 이 부분 등 이런 표현을 쓰고 싶어서 damit 으로 썼는데, 사전에 나오길래. 근데 FP4_2가 내가 너무 쓸데 없는 부사들을 많이 썼다고 해서 땀. 내가 원래 글을 적을 때는 한국어로 말하면서 적어서 damit, dabei, da어쩌고 등을 많이 쓰는데, 내가 korrektur를 받으면서나 다시 읽어보면 너무 쓸데없이 많이 부사를 쓴 기분. 나도 내가 왜 그랬는지 모르겠음. 이걸 내 독일어가 부족하다는 증거가 아닐까. korrektur를 받으며 독어가 부족하다는 걸 느낌. 방학 때 독어공부 더 열심히 하겠다	독일어 실력	
57:53-58:16	F, S F S F S F	읽음. verstorben이라고 함. 직접적 수정. S가 수정. 들어본 적 있다고 물음. 있다고 함. gut. 이라고 하고 넘어감.	Gestorben을 verstorben으로 바꿈.		

ZEIT	SPRECHER	INHALT - HANDLUNG	MEMO	
58:16-59:54	F, S F S F S F S	읽음. 화면 가리키며, 이해는 되는데, es klingt, eventuell.. könnte.. 확실하지 않은 표현같이 느껴진다고 함. diese Sequenz zeigt...라고 직접적 수정. 내 해석이라서 그렇게 썼다고 씀. 뭘 말하는지 이해는 되는데, 그럼 interpretation이라는 것을 직접적으로 쓰라고 함. fühlen과는 어울리지 않는다고 함. 한국어로 하다보니 이렇게 됐다고 함. F가 수정안 제안함. darstellen. 수정함.	In dieser Sequenz könnte man fühlen.. fühlen 이라고 썼는데 한국어에서는 fühlen이 느끼다, 감각 뿐 아니라 상황을 느끼고 하는 그냥 느끼다 라는 단어를 쓰는데, 말할 때 그래서 fühlen이라는 단어를 쓰는데 fühlen이 이때는 쓰는데 아니라고 해서 darstellen을 씀. Darstellen 너무 많이 쓴 거 같기도.	
59:54-1:01:45	F, S F S F	읽음. wie viel 이라고 소리내어 읽음. 고민하다가 wie stark가 가능하다고 말함. vormalige라는 단어가 어색한데 사진 찾아본 거냐고 물음. S가 맞다고 하면서 웃음. synonym을 쓰려고 하다보니 그랬다고 함. ehemalige로 바꾸라고 함. wie er sie vermisst. 직접적 수정.	32:00 Wie viel ... 이라고 썼는데 wie viel이 안 맞다고 해서 wie stark하고 .. wie er sie vermisst로 바꿈. 네이버를 보고 vormalige로 썼는데, 내가 그 전에 früher도 많이 쓰다가 너무 많이 쓴 거 같아서 새 단어로 쓴거였는데, 아니라고 해서 ehemalige로 바꿈.	
1:01:45-1:03:40	F, S F S F S F S	읽음. Saura 가 뭐냐고 물어봄. 감독 이름이라고 말함. 그런데 이렇게 쓰면 fester begriff 처럼 들린다고 함. von sauer?라고 수정안 물어봄. 이렇게 말할 수 있다.라고 하면서 컴퓨터로 직접 수정. 그리고 an dieser stelle가 더 낫다고 말함. 최종적으로 수정한 문장 읽어주면서 이렇게 수정할 수 있다고 함. 끄덕이며 좋다고 함.	Sauras theatralische Elemente 이렇게 썼는데, Saura는 이 영화 분석하는 영화의 감독인데, 감독이 연극적인 요소를 사용했다는 것에 대해 두드러진다고 할라고 이렇게 적었는데, FP4_2가 이게 뭐냐고, 이 사람이 이 기법이 피타고라스의 정리 같이 있는 건지 알았다고 함. 그건 아니었다고 하고, FP4_2가 부분장으로 빼자고 함. Hier 보다는 an dieser Stelle가 더 고급표현이라고 해서 바꿈.	
1:03:40-1:07:44	F, S S F S F, S	읽음. 내가 말하려고 했던건 Beleutung을 elemente로, beleutungstechnik이라고 말하고 싶었다고 함. Filmtechnik, die speziell...이라고 수정해 줌. 노트북으로 F의 도움을 받아 수정함. 읽음.	내가 한국어로 말한 건, 연극적 요소와 Beleuchtung을 이용한 기법이 두드러진다고 쓰려고 했는데, FP4_2가 이해를 잘못하고 연극적인 요소, 테크닉 und beleuchtung 이라고 써서 아니다, Beleuchtung이 테크닉에 포함된다, 라고 해서 고쳐준 표현이: 테크닉, speziell die Beleuchtung 이렇게 써서 이게 좀 더 멋있다고 생각해서 기꺼이 받아들여려고 함. 결국 완성된 문장은 ~다.	
1:07:44-1:09:11	F S F S F S	엄청 구어체라고 함. 웃으며 자신도 안다고 함. 자신도 다른 단어를 찾으려고 동의어 사전을 찾다가 어떤 단어를 써야할지 몰라서 이렇게 써줬다고 설명. 어떤걸 정확히 말하려고 했는지 물음. S가 말하고자 했던 바 설명. F가 수정안 제안. 받아씀.	내가 급하게 마지막 부분을 고치느라고 생각나는 단어가 없어서 부끄럽지만 echt krass라고 씀. FP4_2한테 물어보려고 했었다. FP4_2가 보더니 되게, 친구가 실망했다는 듯이 봐서 여기서 맞는 표현을 찾다가 sehr beeindruckend로 씀.	
1:09:11-1:10:18		읽으면서 수정. In einen. (문법), nur 위치 고쳐줌. 11이나 13까지는 독일어로 숫자 쓸 때 풀어서 글로 써야된다고 함. 끄덕임.	Nur 위치를 바꿈. 학술 논문에서 숫자 12까진가는 2라고 쓰면 안된대서 zwei라고 바꿔서 씀.	
1:10:18-1:14:38	F, S F S F S F S F S F	읽음. S가 뭘 쓰려고 했던건지 물어봄. 설명. konotiert 가 맞지 않다고 함. Aspekte?라고 수정안 제안함. 수정함. Bedeutung이 konotiert랑 어울리지 않아서, 라고 설명해줌. 이 단어를 가지고 표현하고 싶었던 것이 ~ 맞냐고 물어봄. S가 그렇다고 대답. 다시 수정안 제안. interpretationsmöglichkeiten.. 아하, 라고 하면서 받아 씀. 중간에 이렇게? 라고 물어봄. 그렇다고 대답.	2분 밖에 안되는 씬에 많은 의미와 상징을 넣어서 그게 되게 krass하게 느꼈다고 쓰려고 했는데, 여기서 sinne가 감각을 말해서그러니 친구가 무슨 의미로 썼냐고 해서 Bedeutung이라고 쓴 거라고 했는데, 무슨 말인지 설명해주디보니 네 스스로 말이 정리가 되어서 interpretationsmöglichkeiten을 넣고, 수정을 하는 과정에서 문법만 고치는 것이 아니라 내가 쓴 걸 내가 다시 점검하고 내용을 풍성하게 할 수 있는 좋은 기회였다고 생각함. 그 과정에서 생각지도 못했던 내가 말하고자 하는 내용을 그때 깨달고 내용까지 수정 받음. Konotiert 라는 단어를 함축하다 라는 단어를 사전에서 찾음. 좋은 단어지만 맥락상 안맞다고 해서 Bedeutung과 연결이 안된다고 해서 고침.	VLE

ZEIT	SPRECHER	INHALT - HANDLUNG	MEMO	
1:14:38-1:17:37	F, S F S F S F S	읽음. War라고 고치라고 함. 수정함. 독일어로 Historisches Präsens라고 쓰거나, er war spanischer Maler 라고 쓰라고 함. 다른 수정안도 제안. Verlierte라고 함. verlor라고 고치줌. 웃음.	친구가 옵션을 줬었다. 내가 쓴 표현은 틀렸고, 한 세 가지 정도로 옵션을 줬는데, 마지막 거가 제일 기억에 남길래 마지막 걸로 결정함.	
1:17:37-1:20:20	F, S F S, F F S	읽음. 이해를 위해서 S에게 내용관련 설명 및 질문. S가 맞다고 하자 오케이 라고 하며 넘어감. 하지만 헛갈릴 수 있다고 하면서 표현 구체화 해줌. S가 오케이라고 하면서 수정.		
1:20:20-1:21:28	F, S S F	읽음. beeindruckend 아니면 beeindrucken이라고 물어봄. 두 단어 설명해줌.		
1:21:28-1:23:51	F, S S	마무리 대화. 고마워함. 자신도 나중에 도와주겠다고 함.	전체적으로는 FP4_2가 수정을 해줬는데, 마음에 안 든 부분은 없었고, 내가 하려던 말을 FP4_2가 잘못 이해했을 때는 내가 말하려던 건 그게 아니고 이야기했고 상의를 하면서 더 좋은 방향으로 나갔던 것 같고, FP4_2가 추천해주거나 쓰라고 했던 표현, 단어들에 대해서는 단 1도 전혀 거부감이 들거나, 내가 더 나은 표현이 있는데 왜그래, 라는 그런 부정적인 느낌은 없었다. FP4_2가 말해준 부분은 다 수렴을 함.	마무리 대화.

Anhang G: Gesprächsinventar FP5

Gesprächsinventar FP5

ZEIT	SPRECHER	INHALT - HANDLUNG		MEMO
		VIDEOGRAPHIE	VLE	
00:00-02:50	F, S S F	시작할 준비. 도입. S가 allgemein fehler, wiederholende fehler에 대해 고쳐달라고 함. F가 알겠다고, 일단 읽어보자고 함.	처음부터 과거 달랐기 때문에 전공 단어 용어에 대해서 세세하게 고칠 수 없다는 걸 알고 있었음. 그래서 문법적인거 보고, 중점적으로 독일인이 읽었을 때 자연스러운가를 중심으로 봄.	
02:50-03:12	F S	소리내어 읽음. Asynkronmaschine .. 여기서 Bei der A. 라고 쓰거나 Bei 복수형 으로 써야된다고 고쳐줌. 수정함.	내가 쓴 건 bei asynchronmaschine 었는데, bei asynchronmaschinen으로 고쳐줌. 여기서 선 복수로 써야 된다고 하길래.	문법
03:12-03:40	F S	소리내어 읽음. der sogenannte schlupf라고 형용사 변화 고쳐줌. 아하. 하고 이해.	Sogenannter schlupf라고 적었는데, 관사 적고 형용사 변화 해야한다고 해서 der sogenannte Schlupf로 고침.	
03:40-04:40	F S	소리내어 읽음. Abkürzung 이라도 형용사 변화는 해야한다고 말해주며 고쳐줌. 아~ 라고 함.		
04:40-06:27	F, S F S F	읽음. erregt? Ist es passendes Wort dafür? 맞는 거 같은데 어색하게 들림. Fachsprache라서 그런듯. 나한테만 어색하게 느껴지는 거 같다고 하고 넘어감.	여기서 총들한 건 내가 보통은 쓸 때 내 전공에서 쓰다보니, 이 논문을 읽는 사람은 이 분야에 대해서 알고 있을 것이라는 걸 전제하고 썼다. 그래서 FP5_2가 봤을 땐 이걸 어떻게 알아, 라는 식의 문제도 있었다.	Fachsprache
06:27-06:50	F S F	F가 읽고 혼자 적으면서 고침. vorhanden이라고 S가 물어봄. Vorhanden ist 라고 F가 대답함.		
06:50-07:54	F, S S F S	읽음. Zur verfügung stellen이란 vorhanden sein이 다른거나고 글쓰기가 물어봄. Zur verfügung stehen이란 vorhanden ist 는 똑같다고 말함. Gibt 라고 해도 되는데 학술적 글이라서 좀 더 높은 수준 단어 쓴다고 설명해줌 한숨 쉬며 음료 마심.		Wissenschaftssprache
07:54-09:23	F, S F S F S	읽음. Fehler. 라고 말함. 처음에 어떤 단어를 적고 괄호해서 약자로 적은 뒤 계속 약자로 쓰다가 다시 원 단어를 풀로 적어서 이상하다고 지적함. 그러자 S가 in der Regel로 둘 다 쓴다고 말함. F가 그냥 하나로 계속 쓰라고 함. 으흠 (이해했다는 듯) S가 계속 같은 단어가 자주 반복되는게 이상해서 바꿨는데, 이해한다고 함.		
09:23-10:35	F S	소리내어 문장 읽으면서 Sie soll ausge.. werden. soll? 이라고 글쓰기가 되물음. 그러고선 이내 이해했다는 듯 으흠.	이걸 한 문장으로 줄여서 씬.	
10:35-12:14	F, S F S F S	읽음. Anlauf käfige? 이게 일반적으로는 nicht vorhanden이지 않냐고, 함 normal하진 않다고 S가 답함. F가 고쳐줌. S가 써야겠다며 직접 받아씀. Soll ausgelegt werden, mithilfe von anlauf ..		

ZEIT	SPRECHER	INHALT - HANDLUNG	MEMO	
12:14-15:20	F, S S F S F S F	읽음. S가 소리내서 다시 읽음 ich meine, guck mal, 자신이 쓴 문장을 설명하려고 함. 그림그리며 설명하다가 제대로 설명하지 못함. F가 내용에 대해 질문함. Flusslinie Flussfade가 뭔지 S가 설명함. F가 듣더니 그림 entwerfen은 passend하지 않다고 함. S가 차이를 모르겠다고 함. Entwurf, Auslegung 같은 거 아니냐고 함. 그래서 그렇게 썼다고 함. F가 차이설명하고 수정해줌.		
15:20-19:11	F, S F S F S S, F S F S F, S	읽음. F가 Flusslinie로 어떻게, 뭘 했냐고 말해보라고 함 S가 웃으며 설명하기 어렵다고 함. 그러더니 그림으로 설명함. F가 이해한 내용 확인을 위해 물어보고 새로운 문장으로 정리해줌. S가 듣고 보충설명. 그 내용이 문장에서 정리 안된다고 함. 다시 읽어봐야겠다고 함. S, F가 같이 하나 하나 따라가며 읽으며 확인 함. S가 설명함. 왜 그렇게 썼는지도 설명. 근데 문장 문맥상 Einfluss가 없어도 egal이라고 함. F가 정확한 단어/동사를 써야된다고 함. Integriert, eingebaut 어떠냐고 함. 어디서 Flusslinie들이 왔냐고 F가 물어봄. S 대답 못하고 고민 함. 일단 계속 읽기로.	내가 쓰던 단어만 쓰다보니 글이어서 더 어색하게 느껴지는 듯. 그래서 사전 찾아보면서 synonym을 찾으려 썼다.	
19:11-21:29	F, S F S F	읽음. erreichbar가 낫다고 함. 직접 수정. 이 수정안이 gut인지 schlecht 인지 물어봄. S가 내용 설명함. Anlaufkäfifg 설명함. F가 Für den Anlaufkäfifg problematisch werden kann 으로 고침.		
21:29-25:20	F, S F S F, S	읽음. F가 흔들거림&가웃거림. Einbeschränkt, nicht betrachtet. .. 고민함. S가 난 betrachten을 하고 싶다고 하면서 쓰고 싶은 내용 설명함. Nicht betrachtet에 대해서. 같이 수정안 찾아서 수정.		
25:20-26:41	F, S F S F S, F	읽음. ...kriterien이 뭐냐고 함. 이에 대해 S가 설명. 그러다가 F가 이해하고 anhand라고 적어줌. Anhand랑 3격이랑 쓰냐고 하니 맞다고 함. 넘어감.		F의 실수
26:41-27:23	S F	S가 아직도 40장 남았다고 하며 한숨. F가 어떻게 고칠지 물어봄. 문법 수정은 오래 걸리고, 내용적으로는 못고쳐준다고 함.		Setting Fokus
27:23-28:54	F, S F S	읽음. Rotatomisch? 에 대해 이야기 함. S가 이 단어 맞다고, 이거 komisch하다고 함.		
28:54-29:25		읽음. Im folgenden Abschnitt 라고 singular라고 함. 왜 인지는 모름.	저 친구도 관사를 고쳐줘놓고서 왜 고쳐줬는지 모르겠다고 함.	설명 못함.
29:25-30:42	F, S F S F	읽음. Elektrotechnik아니냐고 F가 물어봄. S가 그게 더 gewöhnlicher라고 함. F가 elektrotechnisch로 고쳐줌.	Grundgesetze der Mechanik und Elektromagnetik 이라고 했는데, 친구가 Elektrotechnik 이라고 보통 이야기하지 않냐, 라고 했는데 내가 찾아보고 어색하다 싶으면 바꾸고 아니면 그대로 둘 것.	

ZEIT	SPRECHER	INHALT - HANDLUNG	MEMO
30:42-32:25	F, S F S F S	읽음. F가 offenbar.. 이 표현 쓰지 말라고, mittelalter 같다고 함. 중세 ㅋㅋ 라고 하며 S 웃음 Mit dem .. abgeleitet. Bei der .. strom .. 뭔가 계속 읽으면서 고침. S는 보고 있음.	
32:25-34:28	F, S F S F S F S F S F	읽음. F가 글에 뭔가 지움. S가 그거 wichtig 하지 않냐고, 전기가 두 부 분에 다 흐르는데, 하고 설명함. F가 ich weiß nicht 라고 함. 그러자 S가 다시 내용 설명 및 수정안 제안 함. F가 고민하다가 되돌음. S가 자료를 찾으면서 설명하려고 함. 손 피닥 거림. 자료를 찾아서 가리키며 이게 magnetischer feld 등 설명함. Magnetik.. 에 대해 F가 물어봄. S가 다시 설명. F가 이해함.	
34:28-36:19	F, S F S	읽음. 직접적 수정. 문법 고쳐줌. Elektrischen maschinen 고친 것에 대해 설명해줌. 으흠. 끄덕임.	문법
36:19-39:28	F S F S F S F S	읽다가, 모르는 Buchstabe라고 함. S가 읽어줌. Ich weiß nicht라고 F가 말함. S가 그림그려가며 설명함. 원리. F가 S의 설명 들은 이후, 하지만 der Satz macht kein Sinn이라고 말함. 문장을 읽으며 이건 아니지 않냐고 말함. S가 잘 모르겠지만 기억하기에, 내가 어떤 책 에서 봤던 것 같은 문장이라고 함. 그러자 F가 자기가 이해가 안된다고 함. S가 다시 확인해보겠다고 함.	이런 부분은 안고치는 부분이 더 많을듯. 수정자도 모르는 Fachsprache/ 단위 Zitat
39:28-43:18	F S F S F F, S	F가 읽으면서 수정함. 글쓴이가 써익 웃음 proportionalitätskonstante 가 맞는 말인지 모르겠다고 함. 합성어에 대해서. 더 다른 표현 없는지 물어봄. S가 이렇게 쓴다고 함. Luft보다 Vakuum 이 진짜 맞냐고 함. 공기가 0이면 Vakuum이라고 함. 둘이 같이 검색해 봄.	Fachliche Wissen
43:18-44:20	S F S	찾아본 뒤, S가 luft 라고 함. 학술자는 0.0은 진공이라고 함듯. 기술자들처럼 다르다고 설 명. 근데 F가 이걸 grober fehler는 아니라고 함. 대신 통일해서 계속 이렇게 적으라고 함. S가 계속 그대로 이렇게 Luft가 맞다고 함. 대 신 이런 것도 있구나, 하고 알았다고 함.	새로운 지식 거절.
44:20-45:38	F	F가 소리내어 읽으면서 고쳐줌. Ich weiß ehrlich gesagt nicht 라고 F가 어 떤 때 관사를 쓰고 안쓰는 지 모른다고 함.	수정자의 한계
45:38-48:13	F, S F S	읽음. 틀린 것 같다고, 이 거의 공식이 무슨 공식이나 고 F가 물음. 한참 보더니 S가 falsch 맞다고 함.	Valenz 실수 인정
48:13-49:14	F, S F S	읽음. 똑같은 실수가 있다고 함. 오! 라고 말하며 부끄러워 함.	관사가 제일 문제였던 듯.

ZEIT	SPRECHER	INHALT - HANDLUNG	MEMO	
49:14-51:44	F, S F S F	읽음. F가 Wandlung인지 umwandlung인지 물어봄. Umwandlung 인거 같은데 자신이 헷갈릴 수도 있다고 함. S가 Betreuer는 Wandlung 이라고 했다고 함. 두 단어 차이를 물어봄. F가 차이 설명함	내가 한 번 더 보고 내가 고칠지 말지는 정해야겠다.	
51:44-53:01	F, S F S F	읽음. Feld, Felder. 두 단어 중 단어 선택을 F가 고민함. S가 egal이라고 함. 책에서 그렇다고. 인용했다고 함. S가 핸드폰으로 찾아봄. F가 S가 하는 말을 완전 믿지만 한 번 더 확인 하라고 말해줌.		인용
53:01-54:13	F S	읽고, 말하지 않고 혼자서 수정. S가 수정된 내용을 보고 끄덕임. 종이를 보더니 자신도 그렇게 고치려 했다고 말함.		F가 혼자서 수정.
54:13-56:32	F, S S F S F	읽음. 이 문장 이해하지 않냐고 S가 물어봄. F가 고민하다가, Beziehung zwischen H und E 에 대해 물어봄. S가 내용적으로 설명함. 이걸 한 문장에서 말 하려고 했다고 함. F가 수정해줌.		
56:32-58:18	F S F S	F가 소리내어 읽어서 혼자 고침. 종이에 표시. 그러자 S는 보기만 함. F가 자신도 왜 이렇게 고치는지 모른다고 함. 수정된 문장을 F가 읽어줌. S가 웃으면서 끄덕임.	여기도 문법을 고쳐줘놓고서 왜 고쳐줬는지 모르 겠다고 함.	
58:18-59:33	F S F	F가 혼자 읽으며 종이에 수정함. S가 안보이는듯 들어다 봄. 그러면서 같이 종이에 표시함. 적다가 으악 이라고 함. Ich würde schreiben 이라면서 F가 말하면서 수정함.		
59:33-1:00:10	S F	F가 고친 내용을 S가 띄엄띄엄 읽으며 확인받음. F가 한국어로 „맞아요“라고 함.		F가 한국어로 말함
		읽음. Passt irgendwie nicht. Was ist..? 이라고 단어 뜻을 물어봄. S가 내용 설명.Ständerdrehfeld wird gestattet. 라고 설명함. F가 내용적으로는 맞는데 동사가 안 맞다고 함. 글쓴이: achso. Erzeugt? 라고 함. 수정자가 맞다고 함.		적합한 단어를 함께 찾음. 오히려 글쓴이가 알아서 수정함.
1:00:10-1:01:46		F가 읽으면서 수정. 종이에 표시함. S는 수저어 내용을 보면서 미소 지으며 으흠~ 이라고 함.		
1:01:46-1:04:55		마무리 대화. 고마움 표시.		

Anhang H: Gesprächsinventar FP6

Gesprächsinventar FP6

ZEIT	SPRECHER	INHALT - HANDLUNG		MEMO
		VIDEOGRAPHIE	VLE	
00:00-00:50	S, F S	시작 대화. Positiv 한 것도 이야기해달라고 함.	hausarbeit 같은 경우에 내가 이걸 내고, 이걸 다른 친구들이랑 비교했을 때 실수가 많을 수 있으니까 수정 받아야겠다고 생각했다.	
00:50-01:20	F, S F S F	읽음. Kop..가 뭐냐고 F가 물어봄. S가 대답함. 알겠다고 일단 읽겠다고 함.		단어
01:20-02:45	F, S F S	읽음. Essay라는 표현이 맞냐고 물어봄. Ich glaub das Wort gibt es.	내가 알기로는 맞는 걸로 알고 있음. 이런 단어 있을 걸. (불확실)	
02:45-05:12	F, S F S F	읽음. Für die wissenschaft?나, 아니면 der wissenschaft냐고 물어봄. 두 의미 차이 설명. S가 설명함. 설명 듣고 나서, Einen sicheren weg in der wissenschaft로 고쳐줌.		
05:12-07:00	F, S F S F S F	읽음. behaupten이 durchsetzen이라고 물어봄. S가 behaupten의 의미에 대해서 설명. Was meinst du? 라고 F가 다시 물어봄. Normalerweise wir sagen 라고 S가 말함. Ich verstehe nicht ganz ... 라고 F가 말함. 일단 다시 읽어보겠다고 함.	이 문장은 일단 안 받아들이 것. 내가 인용을 한 거라. 책에 써있는 대로 쓰는거.	WIR
07:00-08:11	F S	F가 읽고 이해함. Aber ich finde, der Satz ist etwas blöd aufgebaut라고 함. 새로 수정안 제안. 으흠. 끄덕임.		
08:11-09:45	F, S F S F, S	읽음. 으흠. 단어를 읽으며 중얼거림. 머리에 손 올림. 그러자 S가 웃음. S가 뭔가 설명해 줌. 복잡한 문장이라며, S도 읽으며 힘들어함. 일단 계속 읽기로 함.	이런 것들은 못바꿀 것 같다. 왜냐면, 철학은 읽기 쉽게 쓰는 것도 있는데, 같은 말을 반복하는 경우가 많다. 있다 이렇게 쓰는게 아니라, .. 철학자들은 비슷해보이는 개념이지만 뜻은 다르기 때문에 반복하는 것처럼 쓰는 경우가 많다.	
09:45-11:03	F S	F가 소리내어 문장 읽음. Behaupten의 중의적인 의미, 어휘 선택에 대해 F가 이야기 함. 으흠.		
11:03-13:10	F S F S	읽으면서 F가 웃음. 귀 만짐. Zitat 출처에 대해 F가 물음. 출처 상관없냐고. 상관없다고 함. 따옴표 필요없냐고 F가 물음. S가 필요없다고, 주석으로 충분하다고 함.		
13:10-13:20	F, S	읽음. 직접적 수정. Aufgrund 한 단어라고.	이런건 제가 틀린거니까. 너무 명백한 실수여서 바꿀 것.	Rechtschreibung
13:20-15:15	F, S F	읽음. 긴 문장 쓰기보다 더 짧은 문장으로 쓰는게 좋을 것 같다고 F가 말함. 수정안 제안.	문장이 너무 길다고 했는데, 다른 친구들이 쓰는 걸 보니까 내가 쓴 건 짧아보였다. 그래서 난 더 관계절이나 이런거 더 쓰면서 길게 쓰는 것인데, 왜냐면 내가 너무 짧게만 쓰면 글이 너무 쉬워보일 수도 있으니까. 그런걸 바꾸라고 해서 못바꿀 것 같다.	
15:15-17:09	F, S F S	읽음. annehmen을 akzeptieren으로 의미한거나 고 물어봄. 두 단어 의미차이 설명. Nicht das Zentrum ist. 이라고 F가 수정해 줌. S가 으흠 하며 끄덕. 웃음 입술 살짝 침 바름. 다시 웃음	좋았던 건.. 음 어쨌든 제가 아직은 모국어가 아니니까 어떤 단어를 쓸 때 단편적인 의미만 알고 쓰는 경우가 있는데, 그게 그렇게 쓰이지 않을 수도 있다는 걸 알게 됐다.	웃음

ZEIT	SPRECHER	INHALT - HANDLUNG	MEMO	
17:09-20:00	F, S F S F S F S F S F S F	읽음. 문장의 의미에 대해 F가 질문. S가 대답 안 함. 그러자 더 쉽게 풀어서 다시 읽으며 F가 질문 함. Wie ist der Satz gemeint hier? 라고 질문. Hier? 라고 S가 말하며 웃음. Wendung geben이 뭐냐고 F가 물어봄. S가 keine Wendung 이라고 하며 웃음. F가 풀어서 다시 물어봄. S가 맞다고 함. Eine andere Bedeutung 이라고 물어봄. S가 맞다고 함. F가 수정함.		
20:00-20:48	F, S F S	읽음. Heftigen Widerstand 다르게 적으면 좋을 것 같다고 함. 으흠.	formulierung, wortwahl	
20:48-21:41	F S	첫 장 다 보고 두번째 정으로 넘어감. F가 어떤 부분 위주로 봐줄까, rechtschreibung oder inhaltlich? 하고 물음. 내용 위주로 봐달라고 S가 말함.	Setting	
21:41-25:04	F S F S F S F S F S F F, S	F가 소리내어 읽다가 머리 털음. 가웃거림. 그러자 S가 설명하려고 함. 음.. 입 삐죽. 입 가림. 앞 페이지를 가리켰다가, 고민 하다가 머리 만짐. F가 다시 내용 되물음. S가 맞다고 함. Meinst du damit, ... wie soll ich es auffassen? 이라고 F가 다시 물어봄. S가 다시 설명 잘 못함. F가 Begriffe가 수학이나, 그런거냐고 물어봄. S가 웃음. F가 다시 Was genau meinst du mit diesem Satz? 라고 물음. S가 또 설명하다 머리 만지고 다른데 봤다가 한숨쉬고 인상쓰고 귀 만지고 고민하다가 웃음. F가 무슨 의미냐고 모르겠냐고 함. 결국 machen wir dann weiter? 라고 F가 함. 그래서 그러기로 함.	벌써 배운 지식이라고 이야기를 했는데, 아마도 그런 게 아니라 자기가 가지고 있는, 배우지도 않고 누가 주지도 않았는데, 그런 지식..이 있는 것 같다. 이런 말을 한국어로 하고 싶었는데 어려워서 하지 못했다. 같은 과라면 내가 설명을 안해도 이해를 할 수 있을텐데 그런 부분이 뭔가 어렵고, 그런 것 같다.	S가 설명을 잘 하지 못함 F의 fachlich 한계.
25:04-27:05	F S F S F	읽으면서 중이에 수정함. Denkart durchzusetzen이라고 해야하냐고 S가 물어봄. 그러자 F가 끄덕하면서 맞다고 함. Begriffe 가 뭘 meinen하는 거냐고 물어봄. S가 설명. S가 설명하는건 F가 이해했지만, F가 질문했던 것은 그게 아니었음.	Missverständnis	
27:05-29:44	F S F S F S F S F	F가 읽다가 한숨. S가 웃음. F도 웃음. 글을 더 자세히 들여다봄. 그러다 이 문장 다시 새로 쓸까? 라고 물음. S가 그러라고 함. 이 문장 다 그어버릴까? 하고 F가 물어봄. S가 그러라고 함. F가 수정안을 쓰면서 소리내서 읽음. 문장을 보고, 여기서 sie 가 뭘 수식하냐고 S가 물어봄. F가 이야기해줌. denkart라고.	Neu produzieren	

ZEIT	SPRECHER	INHALT - HANDLUNG	MEMO
29:44-32:15	F, S F S F S F S	읽음. 어떤 단어를 보고 이 단어가 의미하는 바를 S 에게 확인받음. S가 맞다고 함. F가 수정함. 수정한 부분 다시 읽으면서 뒷 부 분도 수정하려고 하면서 질문함. S가 설명함. 철학 개념에 대해서. 그러다 말 먼 추면서 얼굴 가림. 손 많이 움직임. Eine neue Subjektivität 이찌고 하면서 설 명함. F가 이해 못해서 was bedeutet das?라고 물어봄. S가 고심하다가 그냥 한 번 다 읽어보고 말하 라고 함. S는 계속 웃음.	웃음
32:15-32:49	F S F	글을 읽다가 F가 이상한 표정 함. 눈 깜빡. S가 웃음. F가 이해하기 어렵다고 말함. 또 Begriffe 라 고 말이 나오는데, 자기예겐 이 begriffe가 뭘 말하는지 모르겠어서 그렇다고 함. 그래서 각 문장마다 뭘 말하는거냐고 물어본다고 함.	
32:49-34:24	F, S F S F S	읽음. gegenstände가 무슨 뜻이냐고, 결과나고 물 어봄. S가 가웃 하면서 찬장보며 입 삐죽거림. 눈만 깜빡하다가 인상 쓰고, 웃다가 입 꼭 다둠. 웃음. F는 계속 읽음. gegenstände가 fakten이냐고 물음. wie soll ich mir vorstellen 이라고 물음. 글쓰기가 그제서야 뭔가 대답하려고 함.	설명하는 게 너무 힘들었다. 철학적 개념이어서. 서로 답답해함.
34:24-36:26	S F	S가 열심히 사물 활용해서 설명. 그림으로 그려서 설명. 아 어렵다.. 한국어로 말함. Okay ich weiß nicht genau worauf es abzielt aber..라고 F가 말함.	
36:26-41:59	F, S S F S F S F S	읽음. S 계속 웃고있음 F가 소리내어 읽으면서 웃으며 머리 가로저음. 어떻게 이해해야 되겠냐고 물음. S가 다시 설명. F가 내용 이해한 것 확인받음. 맞다며 끄덕임. 이해한 내용 정리하고 수정해서 다시 F가 읽 음. 그러다가 추가질문 함. Was für denkart? ... das ist ein völlig anderes Wort S가 뒤에 연결되는 내용 잊어먹어서 다시 확인 함.	
41:49-43:23	F, S F S	읽음. F가 Fachwort 의미 물어봄. S가 설명해줌.	F가 Fachsprache 이 해 못 함.
43:23-46:54	F, S S F S	읽음. S가 이거 이해하냐고 F에게 물어봄. (단어) Apriori? 가 뭐냐고 F가 S에게 물어봄. (fachsprache 물어봄) S가 알려줌. 설명 제스처.	말하면서 수정자가 문 법 스스로 수정.
46:54-51:02	F, S F S F F, S	읽음. F가 종이에 수정안 표시. Erkenntnis 에 대해 S가 질문. Schwierig ist dieser Satz 라고 F가 말함. F가 문장 다시 읽는 동안 S가 웃음.	
51:02-53:34	F, S F S F, S S F	읽음. Bestimmen -> definieren 의미하는 거냐고 F가 질문. S가 설명하다가 웃음. 손으로 열심히 설명 F가 또 내용관련 질문하자, S가 웃음 S 한숨 씬. 음.. 하면서 입 삐죽. F도 설명하면서 손으로 설명. 다시 글 읽으며 숨 깊이 들이쉬.	너무 어려웠다. 더 잘 설명할 수 있었으면 좋았을 텐데.. 이해 및 설명 어려움.

ZEIT	SPRECHER	INHALT - HANDLUNG	MEMO
53:34-54:14	F S	F가 글을 읽으며 고개 가로저음. S가 어떻게 설명해야할지 모르겠다고, 일어나서 자료 찾으러 감. 한국어 übersetzung 찾는다고 노트북 가져옴.	
54:14-58:02	F, S F S	읽음. 문단이 길어서 짧게 나누라고 F가 함. F가 예를 들면서 설명. 문장 예시 수정안으로 제시. S 고개 끄덕이며 웃음.	
58:02-1:02:24	F, S F S F, S S F S F S	읽음. F가 das verstehe ich auch nicht. 이 부분도 이해를 못하겠다고 함. 그러면서 웃음. 그러다 다시 글 읽으면서 숨 들이마심. S가 입 삐죽거림. F가 머리 만지며 이해를 어려워하자, S가 웃음. S가 머그컵으로 비유 및 설명. 뭘 ermöglichen 하나고 F가 물어봄. oder wie ist es gemeint? 라고 물어봄. S가 대답 안 함/못함 F가 머그컵으로 설명하면서 확인 받음. S가 맞다고 함.	
1:02:24-1:04:49	F, S F S	읽음. F가 obwohl을 trotz로 의미하면서 썼냐고 물어봄. S가 얼굴 찡그리면서 고민. 그러다가 다시 보고 고개 끄덕임.	
1:04:49-1:06:34	F, S S F S F	읽음. S가 이! 하면서 설명하려고 하다가 한 번 막힘. 그러다 다시 머그잔 가지고 와서 설명함. 그러다가 웃음. F가 확인질문 함. S가 맞다고 함. F가 이해함.	
1:06:34-1:10:01	F, S F S	읽음. F가 글을 이해하는데 맥락을 알지 못해서 어려웠다고 함. 개념도 이해하지 못해서 S가 정확히 뭘 의미하고 썼는지 이해하지 못했다고 함. 어떤 생각으로 썼는지는 알겠는데, 문장이 나뉘져 있고 분명하지 않아서 잘 모르겠다고 함. S가 이해한다고 함.	내가 설명을 잘 못해줘서 미안했다. 더 쉬운 텍스트였으면 좋았을텐데..
1:10:01-1:13:34		마무리 대화. F, S 힘들어함. S가 고마워하면서도 미안해함.	

Anhang I: Gesprächsinventar FP7

Gesprächsinventar FP7

ZEIT	SPRECHER	INHALT - HANDLUNG		MEMO
		VIDEOGRAPHIE	VLE	
00:00-00:51	S, F	시작 대화. 그냥 처음부터 읽으면서 봐달라고 함.		Setting
00:51-03:00	F, S F S F	읽음. Da wäre inhaltlich ganz interessant, 부문장 추가하라고 함. 서번트 증후군이 원지. 자폐 증의 종류이겠지만, 정확히 원지 말하라고 함. S가 받아냄. F가 읽다가 으흠 하며 끄덕임. 자폐 관련은 내용적으로 맞는데, 다르게 표현 하라고 함. Könnte anders ausdrucken 물론 이해는 하지만 고치라고. 콤마도 고쳐줌.	이 부분 좀 반반. 부연설명 하면 난 반복이라고 생각하기 때문. 뒤에 다른 kapitel에서 설명이 많이 나오기 때문. 또 반대로 이 단어 자체를 모르는 사람이 본다면 설명이 필요할까 싶음. 근데 안하는 쪽으로. 이걸 어차피 논문이라 아는 사람이 읽을테니. 전체적으로 autistisch 나 Autismus 등 단어가 반복이 많이 되는데 거의 대부분 좋은 것 같았다. 나도 느꼈던 부분이라 완전히 동의 함 (콤마)	F의 조심스러운/예의 바른 태도
03:00-05:47	F, S F F, S F S F S	읽음. 복수형 고쳐줌. Menschen. 읽음. 템플 그란단? 이 뭐냐고 물음. S가 저지라고 함. 이름 앞에 von 추가. 문장이 많고 콤마가 많은 것 같다고 함. 그리고 다시 읽어봄. 두 문장으로 나누자고 함. 받아쓰기 식으로 불러줌. Punkt. S는 받아냄.	Menschen도 복수형이니까 그래야 된다고 생각함. Von 은 쓰면 더 명확할 것 같아서, 기존 표현이 들렸다고는 생각 안했지만 하면 더 좋을 것 같다고 생각함.	받아쓰기 식으로 S가 말함.
05:47-07:15	F, S F F, S	읽음. 기존 문장에 대해서 맞다고 하면서도, Oder vielleicht ... 라고 하며 고쳐줌. vielleicht ist das gut, ja ... Punkt einsetzen.. gute Idee. (이 과정에서 글쓰기가 많이 개입함. 의견교환)	Für die autistische Störung 도 이게 훨씬 더 좋은 것 같아요.	
07:15-09:15	F, S F S	읽음. Verständnis für etw. 같은 단어 반복으로 동의어 사용 필요성에 대해 제한함. könnte man weg lassen , 이라고 하면서 조심스럽게 수정안 제안. 문법적으로는 괜찮지만, 이라고 하면서 수정안 제안. 받아냄.	Krankheit ... 여기 지우자고 했는데 Autismus 라는 단어가 워낙 많이 쓰여서 지우는 게 좋을 것 같아요.	F의 조심스러운/예의 바른 태도
09:15-14:11	F, S F S F S F, S	읽음. F가 vom이 맞지 않다고 함. 그러자 Vom Ausgehen 이라고 S가 설명함. für mich mindestens hört sich nicht richtig an. 이라고 F가 말함. ich würd erstmal so machen ... 수정안 제안함. S가 그 의미가 완전히 똑같은지는 않다고 함. Meine meinung, aber nicht ganz gleich 라고 함. F가 뭐라고 말하는데 S가 못들어서 wie noch mal 이라고 하자, 받아쓰기 하듯 F가 불러주고 S가 씀.	밑에 문단 두번 째 줄에 ausgehen에서 FP7_2 가 vom ... ausgehen 한다 를 ausgehen von 을 고쳐줬는데, 이 문법적인 건 동의 못함. 근데 von 이라는 전치사 때문에 헷갈릴 수 있겠다는 생각이 들어서 ausdrücken등 다른 단어를 제안 해줘서 이걸 좀 반반이다. 근데 일부러 그 다음 문장에 내가 반복을 함. 이 부분은 내가 더 생각해봐야 될 것 같다. 난 fehler라고 생각하지 않음.	S가 수정에 대해 일방적 수용이 아닌, 비판적 사고를 하는 듯한 모습 F의 조심스러운/예의 바른 태도 받아쓰기 식.
14:11-17:49	F, S F S F F	읽음. Menschen에 대해 Person 이라는 동의어 추천해줌. ihren Kindern 으로 수정하러 함. S가 이상한 표정 하며 쳐다봄. F가 미안하다고 함. 문장 제대로 안 읽었다고. Und 자주 쓴 것에 대해서 수정해줌. Musik 도 너무 자주 쓴 것 같다고 체크해 줌. 6번 이상. 다른 표현으로 써보라고 함.	Menschen - Person: 바꾸는 게 좋을 것 같다. Musik ... 바꾸는 게 더 좋을 것 같아요.	동의어 수정 기각. 단어 반복.

ZEIT	SPRECHER	INHALT - HANDLUNG	MEMO	
17:49-23:35	F, S F S F S, F F S F S	읽음. Hier könnte man vllt ... musik을 sie 라고 바꿈. 다음 문장을 읽고, 이 문장 뺄 수 있다며 지움. S가 고맙다고 함. F가 문장이 길어서 줄인다고 함. Diese wären ... 서로 웃음. 비슷한 표현들 반복에 대해 지적. 더 줄이거나 다르게 표현하라고 함. Würde ich einfach ... Dieser Störung 으로 수정. 직접적. Mit 반복에 대해서도 제안. S가 mit이 더 좋다고 함. 그러자 F가 ich habe? Hätte noch dritte Variante 라고 하면서 또 뭐 제안함. 그러자 S가 ja ich schreib auf 라고 하면서 씬.	und가 뒤에 und랑 표현이 겹쳐서 보기가 .. 없 는게 보기 좋겠다고 했는데, 여긴 바뀌도 되고 안 바뀌도 된다고 생각함. fehler는 아니라고 생각 하기 때문에. Musik beeinflusst menschen 에서 sie 로 바꾸자고 했는데, 나도 바꾸면 더 좋을 것 같다. Autismus 가 반복됐다. 전부터는 바꿀 수 없을 것 같고, 중간 중간에 한 번씩 다른pronomen으 로 바꾸자고 했을 때 그건 괜찮았다. 근데 다른 단어는 사용할 수 없다고 생각함. da .. die ursachen.. 길다고 했는데, 여기는 진 fehler라고 생각하지 않는데, 바뀌도 괜찮을 것 같다. 이것도 50대 50. durch die Musiktherapie ... mit 이 두 번 나 와서 -하자고 했는데, 이 부분은 이것도 사실 안 바뀌도 되지 않을까 했다. 이 FP7_2가 제시한 부분도 나쁘지 않았고 내가 쓴 것도 다른 논문에서 도 이렇게 쓰는 걸 봐서 크게 문제되지 않을 것	F의 조심스러운/예의 바른 태도 문장 구조. ? 스타일?
23:35-30:30	F, S F S F	읽음. Musiktherapie 반복 된다고 함. 내용적으로도 수정 필요하다고 함. 모든 차례중 학생들이 그렇게 아니라, 장애 때문에 demotiviert 된 학생들이라고 S가 설명. 일부러 die 라는 관사 썼다고. Häufig kann man nachdenken. Komma. „,“ 에 대해서 설명함. Bzw. 가 나올것 같다고 함.	Komma 하자고 했는데, 저는 제가 한 게 더 맞는 것 같아요. 내용상. 왜냐면 이 FP7_2가 바꾼 것도 내가 생각한 것에서 크게 벗어나진 않는데 내용상 모든 학생이 motivaion이 없다고 하고 싶었던 게 아니라 자폐 있는 애들 중에서 떨어지는 아이들을 이야기하고 싶었기 때문에 내가 쓴 게 더 좋은 것 같다. Im spielerischen form 도 괜찮은 표현이라고 생각한다. Musiktherapie가 자주나와서, - Binnenstrich 저는 제가 한 게 맞다고 생각해 오. 브역서면으로 하기가 때문에	Komma
30:30-31:52	F, S F S	읽음. Inhaltliche Kapitel 반복된다고 함. S가 Kapitel에 대해서 이야기 함.	Inhaltliche .. 지우는 게 나을 것 같다. 바로 밑에 나와서.	
31:52-34:24	F, S F S F	읽음. 문법 관련 직접적 수정. Und zwar - ich würde das rauslassen S가 이 문장이 gleichgewicht를 가지고 있는 것이 아니라, 부분장이라고 함. 설명. (정적) / 고민 혼자 읽으면서 다 수정 한 뒤 글쓴이 끄덕거림.		F의 조심스러운/예의 바른 태도
34:24-36:29	F, S F F, S F S F S	읽음. F가 문장 읽고 표정 찡그리며 도리도리. Das finde ich nicht so gut. 읽음. Und zwar.. 이게 한 단어 아니냐고 함. S가 두 단어가 sicher 라고 함. F가 er 라고 쓰라고 함. S가 발아적음.	Und zwar ... FP7_2가 er 라고 했는데 확실히 틀렸다고 생각했고 잘못된 pronomen 이라고 생각함. Und zwar도 나쁘지 않다고 생각했는데, 나도 쓰면서 마음에 들진 않았다 이 부분이. 만약에 또 다른 사람이 이 부분을 이야기하면 그때는 바꿀 것 같다.	F의 독어 지식 부족?
36:29-37:47	F, S F S	읽음. Symptomatik - 동의어로 쓰라고 함. S가 merkmale 로 제안/바꿈.	바꾸면 좋을 것 같다. 똑같은 단어가 나와서.	
37:47-38:29	F, S F S	읽음. F가 störung은 단수 아니냐고 물어봄. S가 이걸 여러가지 맞다고 해서 plural이어야 된다고 함.		수정제안 거절
38:29-40:52	F, S F	읽음. 관사 빼라고 함. 정해진 게 아니라 전체적인거 기 때문에. ...entfaltet이라고 고쳐준 뒤, mein Vorschlag 이라고 함. 다른 표현을 찾으면 그 표현도 좋다고 함.	이게 더 좋은 표현인 것 같다. 이 부분 말고 내가 다른 부분에도 wie 라고 쓴 게 많은 것 같아서. Musik 앞에 Artikel 빼자고 했는데 나도 나중에 인지함. 교정 받기 전에. 잘못 쓴 것을. der Musiktherapie없는게 더 나을 것 같다. 필요 없을 것 같다. 그 다음 줄도 마찬가지로	F의 조심스러운/예의 바른 태도

ZEIT	SPRECHER	INHALT - HANDLUNG	MEMO	
40:52-44:02	F, S F F, S F S F S F	읽음. Störung 관련 수정안 제안함. 읽음. warte mal, ich bin mir nicht ganz sicher. initiiert 의 뜻에 대해 F가 물어봄. 이에 대해서 S가 설명하면서 이 단어는 sein 동사랑 같이 쓴다고 함. F는 몰랐다는 듯 반응. S가 의학 분야에서는 partizip으로 더 활용된다고 설명함. F가 제스처 취함.	Musiktherapie 대신 pronomen 이 더 좋을 것 같다. Bei Kindern mit einer autistischen Störung 이것도 dieser Störung 이라고 했는데 여기서도 안바꾸면 좋다고 생각함. 왜냐면 반복이어서 바꾸자고 했는데 이부분은 되게 유일하게 안받아들였던 부분이었는데, 왜냐면 자폐 중에서 여러가지 중에서 그 중 하나 라고 말하고 싶어서, 그래서 난 안바꾸는게 맞다고 생각했다.	반복되는 단어/표현 수정
44:02-46:44		읽음. Auflistung 제안. Mir persönlich ... 이에 대해 S가 다음 문장은 그림 그대로라고 물어봄. F가 어떻게 logisch하게 설명해야 할지 몰라서 고민함. 그러자 S가 물음표를 vermeiden 하려고 한다고 설명함. 그래서 부문장으로 썼다고. 왜 부문장으로 썼냐고, 그렇게 쓰라고 했냐고 F가 물어봄. S가 Einfach Fragezeichen gefällt mir nicht, in einer wissenschaftlichen Arbeit 라고 함. Weil das keine Fragestellung ist. 라고 함.	doppelpunkt도 auflistung 하는거 저는 이렇게 doppelpunkt 사용할 수 있다고 배웠거든요? 그리고 저도 이렇게 써있는 것도 봤고 해서 이 부분은 굳이 안바꿔도 될듯. 근데 FP7_2가 아까 이 걸 komma 로 해서 가보자, 앞에는 hauptsatz로 하고, 라고 했는데 내가 만약 전 문장을 FP7_2가 바꾸자는 대로 비준한다면 나쁘지 않은 것 같다.	F의 조심스러운/예의 바른 태도
46:44-52:24	F, S F S F F S F S F	읽음. Wird thematisiert , Komma Indiziert : verlasse ich auf .. punkt. S가 고침. F는 S가 맞게 잘 고치는지 봄. F가 질문함. Indikation에 대해서. S가 설명해줌. 티키타카로 질문하고 답하고. Heilung이 Indikation 아니냐고 F가 물어봄. S가 설명. 이 과정에서 F가 Indikation에 대해서 배움. okay. F 끄덕끄덕.	Leiden ... 라고 하자고 했는데 안하는게 나을 것 같아요. 앞에 da 문장 때문에 하자고 한 게 아니라 이것도 기고 저것도 기고, 그것 때문에 이렇다 라고 말하고 싶었던 거기 때문에 이것을 kausal 이라고 생각하지 않았다. wird thematisiert.. 그 앞에 점을 찍고 새로운 문장으로 하자고 했는데, 내가 아까 말했던 leiden.뒤에 ist komma한 거 안받아들이었다고 했잖아요, 그거 안받아들이면 이것도 자연스럽게 내가 쓴 대로 가야할듯.	
52:24-54:49	F, S F S F S F S F	읽음. sinnvoll이라고 F가 말함. S가 das passt nicht 라고 함. Begriff 를 überlegen 함. S가 어떤 내용인지 설명함. 음악이 자체에 좋다.. 음악치료가. S가 fachbegriff이어서 낫춰야 된다고 함. (Indikation) S가 indikation에 대해서 추가설명. F가 ja., 하며 민 곳 바라봄. S가 so ist das 라고 하자, F가 okay okay dann glaube ich dir dass .. dann passt das so. 라고 함.	Empirischen teil 은 앞에서 언급했기 때문에 굳이 필요없다 , 이렇게 해서 필요 없을 것 같아서. Über deren Praxis 라고 바꾸자고 했는데, 그게 더 나을 것 같다.	Fachbegriff
54:49-57:47	F, S F F S F	읽음. F가 문제 제기 하는 듯 하다가 so lassen 해도 되겠다고 함. (세번째 장으로 넘어감) ich würde sagen, 조심스럽게 수정안 제안. F가 반복되는 표현들을 읽자, S가 웃음. Vlt kann man das einfach sagen ... Eltern von betroffenen Kindern 수정안 제안.	이게 더 좋았어요. 이게 더 훨씬 좋았다고 생각했어요.	F의 조심스러운/예의 바른 태도
57:47-58:49	F, S F S	읽음. Eines der wichtigsten dieser Arbeit Kapitel weglassen. Arbeit 반복됨. Lehnt sich an 의미에 대해서 정말 기말 때만 사용한다고 함. 물리적인 거라고. physisch. 말하고 설명하는 과정에서 몸으로 바디랭귀지로 설명. S는 받아섬.	이게 더 나을 것 같아요. 바꿔준게. Kapitel 굳이 쓸 필요 없었을 것 같아요. Arbeit 도 마찬가지로. 진짜 기대는 느낌이라고 sich 빼야 된다고 했는데, 난 이게 맞다고 생각하는데 사전 찾아봐 될 것 같다. 사전보고 맞으면 바꾸고 아니면 안바꾸고.	

ZEIT	SPRECHER	INHALT - HANDLUNG	MEMO
58:49-1:00:20	S F S F	Und dann sind wir durch. fertig. Danke danke 라고 S가 말함. Das war nicht zu schlimm. 대부분 Ausdruckssachen 이었다고, 그 외에는 다 gut formuliert 라고 말함. Zu viel Korrektur 라고 S가 말하며 웃음. Es tut mir leid라고 F가 말함.	마무리 대화.

Abstract (deutsch)

Die Zahl der koreanischen Studierende in Deutschland haben in den letzten Jahren kontinuierlich zugenommen. Jedoch liegen kaum Studien vor, die sie und ihren Sprachgebrauch erforscht haben. Laut der Vorstudie, die im Rahmen des vorliegenden Dissertationsprojektes durchgeführt wurde, erhalten viele koreanische Studierende in Deutschland vor der Abgabe ihrer wissenschaftlichen Texte selbstinitiiert korrekatives Feedback. Es wird häufig von ihren deutsch-erstsprachlichen Freunden oder Bekannten bei einem Offline-Treffen eingeholt.

Da die Feedbackgebenden weder Lehrende, die das wissenschaftliche Schreiben beauftragt haben oder die bei den Schreibenden Deutsch unterrichten, noch Mitlernende sind, die gemeinsam Deutsch lernen bzw. gelernt haben, können sie als „Dritte“ bezeichnet werden. In diesem Zusammenhang zielt das vorliegende Dissertationsprojekt darauf ab, die Merkmale korrektiven Feedbacks von Dritten und seine Rolle sowie Einflüsse auf das wissenschaftliche Schreiben in der L2 Deutsch aus Perspektive der Schreibenden zu untersuchen.

Das Design dieser Dissertation lässt sich in vier Schritte gliedern: Korrekturphase, die anhand von Videoaufnahmen festgehalten und in der korrekatives Feedback gegeben wurde, videobasiertes Lautes Erinnern (VLE), Datenaufbereitung mittels Gesprächsinventaren und Transkriptionen und Datenauswertung. Anhand der videographischen Aufnahmen wurden die Interaktion während der Feedbackgespräche dahingehend beobachtet, wie korrektive Feedbacks gegeben werden und was für Merkmale korrekatives Feedback von Dritten zeigt. Anschließend erfolgte das VLE der koreanischen Studierenden. An dieser authentischen und handlungsorientierten Forschung haben insgesamt sieben Forschungspaare – koreanische Schreibende und ihre Feedbackgebenden – teilgenommen und dadurch wurde ein Korpus von insgesamt ca. 12 Stunden Videographie und VLE erhoben.

Die Ergebnisse zur ersten Forschungsfrage, die sich mit den Merkmalen des korrektiven Feedbacks von Dritten beschäftigen, zeigen, dass diese Feedbackart hinsichtlich der sprachlichen Aspekte Gemeinsamkeiten mit dem Lehrpersonen-Feedback hat. Gleichzeitig wurden auch bezüglich der emotionalen Ebene Gemeinsamkeiten mit dem Peer Feedback beobachtet. Zur zweiten Forschungsfrage, die sich der Rolle des korrektiven Feedbacks von Dritten im wissenschaftlichen Schreiben widmet, wurde deutlich, dass die koreanischen Studierenden das korrektive Feedback von Dritten als effektiv und sehr positiv bewerten.

Abstract (English)

The number of Korean students at German universities has continuously increased in recent years. However, there are only a few studies that focus on Korean learners of German as foreign language in Germany. According to a preliminary survey, feedback mainly takes place in speech form as a dialogue between the writer and the native speaker that functions as a proofreader. The proofreaders are mostly friends or acquaintances. They are neither language teachers nor peers who learn the language together. In this context, this dissertation project aims to examine the characteristics of this so-called *third-person-feedback* and its role and influences on academic writing in German as L2.

This study consists of three parts. In the first part, important terminologies are defined regarding the revision process and feedback in writing. Furthermore, the differences between German and Korean academic writing are provided. The second part explains the research design of this PhD project. The third part summarizes the results of the research and conducted the analysis to answer the research questions.

Regarding the first research question that aimed to define the characteristics of third-person-feedback it was discovered that this type of feedback has similarities with teacher feedback in terms of linguistic aspects. Similarities with peer feedback have been shown as well in terms of emotions. Regarding the second research question that asked for the role of third-person-feedback in academic writing, Korean students evaluate the feedbacks as effective and very positive.