



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Kooperatives Schreiben im Deutschunterricht der
Sekundarstufe II – Zeitfresser oder Methode mit
Mehrwert?“

verfasst von / submitted by

Mag.^a Maria Christine Hitzginger

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the
degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2023 / Vienna 2023

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

UA 066 814

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

Masterstudium Deutsch als Fremd- und
Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Dr.ⁱⁿ Mag.^a Marlene Aufgebauer

Danksagung

An erster Stelle gebührt großer Dank Dr.ⁱⁿ Marlene Aufgebauer für die Betreuung dieser Arbeit. Danke für Ihre fachlichen Anregungen, Ihr konstruktives Feedback und für die Begleitung dieses Schreibprozesses.

Meinen Kolleg:innen und Schüler:innen des BG/BRG-Simonsgasse gilt ein besonderer Dank. Sie waren es, die mir Motivation für dieses Masterstudium schenkten und mich schlussendlich auch zu dieser Arbeit inspirierten. Besonders den Kolleginnen Katja Kohl und Julia Bevanda bin ich in vielerlei Hinsicht zu Dank verpflichtet. Danke für eure Unterstützung, für eure geteilte Expertise und für die Möglichkeit, diese Untersuchung durchführen zu können. Auch den Schüler:innen, die sich bereit erklärt haben, an dieser Untersuchung teilzunehmen und sich auf die Erfahrung, gemeinsam zu schreiben, offen und wissbegierig einließen: Danke!

Von Herzen bedanken möchte ich mich bei all meinen lieben Freund:innen, die mich während des Verfassens dieser Arbeit ermutigt, die mir zugesprochen, zugehört, mit mir laut gedacht und nie an mir gezweifelt haben. Liebe Laura und Julia, lieber Tobi: Danke für eure unermüdliche Geduld und die Zeit, die ihr mir schenkt.

Meinen Eltern, Anna und Vinzenz Hitzginger, sowie meinen Geschwistern mit ihren Partner:innen und Kindern ein Danke für die Möglichkeiten, die mir eröffnet wurden, für die nie enden wollende Unterstützung, für das Gefühl von Zuhause, im dem das Lachen wohnt und den Zufluchtsort, an dem stets Geborgenheit wartet.

DANKE für die Begleitung, die Motivation, die Unterstützung.

Maria Hitzginger

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
1.1	Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen.....	2
1.2	Aufbau der Arbeit	2
2	Theoretische Verortung.....	5
2.1	Die Fertigkeit <i>Schreiben</i> in der L1 und Fremdsprache	5
2.2	Schreiben als Prozess.....	5
2.3	Schreiben in der Erstsprache.....	7
2.3.1	Das Schreibprozessmodell von Hayes und Flower (1980)	7
2.3.2	Das überarbeitete Modell von Hayes (2012)	9
2.4	Schreiben in der Fremdsprache.....	12
2.4.1	Das Schreibprozessmodell von Börner (1989)	12
2.4.2	Das Schreibprozessmodell von Krings (1989).....	14
2.5	Von „learning to write“ hin zu „writing to learn“	15
3	Gemeinsames Schreiben	16
3.1	„Wir müssen gemeinsam schreiben!“ – Vorteile des kooperativen Schreibens	18
3.2	Herausforderungen des kooperativen Schreibens	22
3.3	Methodisch-didaktische Umsetzungsmöglichkeiten für das kooperative Schreiben im Unterricht.....	24
4	Untersuchungsdesign und methodische Herangehensweise.....	29
4.1	Forschungsdesign.....	29
4.2	Erhebungskontext	31
4.2.1	Feldzugang.....	31
4.2.2	Auswahl und Beschreibung der Teilnehmer:innen	32
4.2.3	Setting der Datenerhebung.....	34
4.2.4	Korpus.....	34
4.3	Erhebungsmethoden.....	35
4.3.1	C-Test.....	35
4.3.2	Fragebogen.....	36
4.3.3	Schüler:innentexte als Kern der Daten.....	37
4.3.4	Expert:inneninterview	37
4.4	Aufbereitungs- und Auswertungsmethoden.....	38
4.4.1	C-Test.....	38
4.4.2	Ermittlung der Textqualität.....	40
4.4.3	Expert:inneninterview	41
4.5	Methodisch-didaktische Überlegungen zu den Unterrichtseinheiten der Intervention.....	44
4.5.1	Organisation der Unterrichtseinheiten & inhaltlicher Bezug zur standardisierten Reifeprüfung	46

4.5.2	Kurzdarstellung der Unterrichtseinheiten.....	47
5	Ergebnisse der Datenerhebung	51
5.1	Auswertung der C-Tests	51
5.2	Ergebnisse der Textqualitätsbewertung.....	53
5.2.1	Berechnung der Intraraterreliabilität für die Bewertung der Textqualität	60
5.2.2	Berechnung der Interraterreliabilität für die Bewertung der Textqualität	63
5.3	Überprüfung eines Zusammenhangs zwischen Sprachkompetenz und Textqualität... 67	
5.4	Diskussion der Ergebnisse der Textqualitätsbewertung	71
5.4.1	Generelle Beobachtungen zur Textqualitätsbewertung	71
5.4.2	Beobachtungen mit Fokus auf die Ergebnisse der Textqualitätsbewertung der L2-Schreibenden.....	73
5.5	Auswertung des Expert:inneninterviews	76
5.5.1	Hauptkategorie 1 <i>Teamfähigkeit</i>	76
5.5.2	Hauptkategorie 2 <i>Emotionale Ebene</i>	78
5.5.3	Hauptkategorie 3 <i>Korrektur</i>	80
5.5.4	Hauptkategorie 4 <i>Faktor Zeit</i>	81
5.5.5	Hauptkategorie 5 <i>Methode Kooperatives Schreiben</i>	83
5.5.6	Hauptkategorie 6 <i>Textqualität</i>	86
6	Zusammenfassung der Ergebnisse und Beantwortung der Forschungsfragen	88
	Literaturverzeichnis	94
	Internetquellen.....	97
	Verwendete Computerprogramme	98
	Anhang	99
A	Einverständniserklärung Studienteilnahme	99
B	Fragebogen Sprachbiografie	100
C	Aufgabenstellungen der Prae- und Midtestung, Intervention, Posttestung und WH-Schularbeit.....	105
D	Interviewleitfaden und Transkript Expert:inneninterview	119
E	C-Test	128
F	Beurteilungsraster Textqualitätsbewertung	130
G	Stundenbilder Intervention	131
H	Schüler:innentexte	137
	Texte der Prae-Testung.....	137
	Texte der Mid-Testung	151
	Texte der Post-Testung.....	160
	Texte der WH-Schularbeit.....	179
I	Abstract.....	192

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Das Schreibprozessmodell nach Hayes und Flower (1980, S. 11)	8
Abbildung 2: Das überarbeitete Schreibprozessmodell nach Hayes (2012, S. 371).....	10
Abbildung 3: Die Textproduktion in der Fremdsprache (Börner 1989, S. 355)	13
Abbildung 4: Modell des Schreibens in der Fremdsprache (Krings 1992, S. 70).....	15
Abbildung 5: Forschungsdesign.....	29
Abbildung 6: Aufgabenstellung Mid-Testung. Thema 2 der SRDP Deutsch, Haupttermin 2021/2022	48
Abbildung 7: Thema 1 der Aufgabenstellung der SRDP Deutsch, Haupttermin 2021/2022.....	50
Abbildung 8: Interpretation von Cohen Kappa (Viera & Garrett 2005, S. 362).....	61

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Informationen zu Alter, Erst-, Zweit- und Fremdsprachen, Geburtsland der Teilnehmenden	33
Tabelle 2: Kategorienbeschreibung der qualitativen Inhaltsanalyse	43
Tabelle 3: Gesamtergebnisse des C-Tests	51
Tabelle 4: Durchschnittliche R/F- und WE-Werte aller vier Texte des C-Tests	53
Tabelle 5: <i>Ergebnisse der Ratings zur Textqualität der Schüler:innentexte</i>	54
Tabelle 6: Ergebnisse der Berechnung des linear gewichteten Cohen Kappa für beide Bewertungsdurchgänge der Texte der Prae-Testung.....	60
Tabelle 7: Ergebnisse der Berechnung des linear gewichteten Cohen Kappa für beide Bewertungsdurchgänge der Texte der Mid-Testung	61
Tabelle 8: Ergebnisse der Berechnung des linear gewichteten Cohen Kappa für beide Bewertungsdurchgänge der Texte der Post-Testung.....	62
Tabelle 9: Ergebnisse der Berechnung des linear gewichteten Cohen Kappa für beide Bewertungsdurchgänge der Texte der WH-Schularbeit.....	63
Tabelle 10: Berechnung von Fleiss Kappa für die drei Ratingergebnisse der Texte der Prae- Testung.....	64
Tabelle 11: Berechnung von Fleiss Kappa für die drei Ratingergebnisse der Texte der Mid- Testung.....	65
Tabelle 12: Berechnung von Fleiss Kappa für die drei Ratingergebnisse der Texte der Post- Testung.....	65
Tabelle 13: Berechnung von Fleiss Kappa für die drei Ratingergebnisse der Texte der WH- Schularbeit.....	66
Tabelle 14: Gesamtpunkte der Textqualitätsbewertung und R/F-Werte des C-Test jener Teilnehmer:innen mit insgesamt vier verfassten Texten.....	67
Tabelle 15: Gesamtpunkte der Textqualitätsbewertung und R/F-Werte des C-Test jener Teilnehmer:innen mit insgesamt drei verfassten Texten.....	68
Tabelle 16: Gesamtpunkte der Textqualitätsbewertung und R/F-Werte des C-Test jener Teilnehmer:innen mit insgesamt zwei verfassten Texten.....	68
Tabelle 17: Berechnung der Korrelation der Ergebnisse der Textqualitätsbewertung und des C-Tests für jene Teilnehmer:innen mit insgesamt vier verfassten Texten.....	69
Tabelle 18: Berechnung der Korrelation der Ergebnisse der Textqualitätsbewertung und des C-Tests für jene Teilnehmer:innen mit insgesamt drei verfassten Texten.....	69
Tabelle 19: Berechnung der Korrelation der Ergebnisse der Textqualitätsbewertung und des C-Tests für jene Teilnehmer:innen mit insgesamt zwei verfassten Texten.....	70
Tabelle 20: SK 1.1 Toleranz.....	77
Tabelle 21: SK 1.2 Gruppendynamik/Rollenfindung.....	78

Tabelle 22: SK 2.1 Motivation.....	79
Tabelle 23: SK 2.2 Konflikte	79
Tabelle 24: SK 3.1 Korrektur durch Lehrer:innen	80
Tabelle 25: SK 3.2 Korrektur durch Schüler:innen	80
Tabelle 26: HK 4 Faktor Zeit	82
Tabelle 27: SK 5.1 Erfahrungen in der Umsetzung mit der Methode Kooperatives Schreiben	83
Tabelle 28: SK 5.2 Lerneffekt durch den Einsatz der Methode Kooperatives Schreiben.....	84
Tabelle 29: SK 5.3 Herausforderungen durch den Einsatz der Methode Kooperatives Schreiben.....	86
Tabelle 30: HK 6 Textqualität	86

Abkürzungsverzeichnis

α -Wert	Alpha-Wert (Signifikanzniveau); legt den Grenzwert fest, bis zu welchem ein Testergebnis als statistisch signifikant anzunehmen ist und somit die Nullhypothese abgelehnt werden kann.
bzw.	beziehungsweise
ca.	circa
DaF	Deutsch als Fremdsprache
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
et al.	et alii; und andere
GERS	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen
H_0	Nullhypothese; jene Hypothese, die bei statistischen Berechnungen widerlegt beziehungsweise verworfen werden soll
H_1	Arbeits- oder Alternativhypothese; jene Hypothese, die bewiesen werden soll; das Gegenteil der dazugehörigen Nullhypothese
L1	Erstsprache
L2	Fremd- und/oder Zweitsprache
m	männlich
M. H.	Maria Hitzginger
n	Stichprobenumfang/Anzahl der berücksichtigten Fälle/Teilnehmer:innen in statistischen Berechnungen
usw.	und so weiter
w	weiblich
vgl.	vergleiche
z. B.	zum Beispiel

1 Einleitung

Schreiben wird oft als mühsamer, langwieriger, herausfordernder und zeitintensiver Prozess angesehen. Gerade im Sprachunterricht, sei es in der L1¹ oder im fremdsprachlichen Unterricht, wird Schreiben häufig in Form von Hausübungen in das Private ausgelagert. Es findet somit meist isoliert statt. Schreiben ist allerdings nicht nur ein rein individueller Prozess, sondern auch ein sozialer (vgl. Dengscherz 2019, S. 149). Als Deutsch- und auch Englischlehrerin an einer Wiener Allgemeinbildenden höheren Schule (AHS) begegne ich immer wieder dem Widerstand gegen das Schreiben und insbesondere gegen die bewusste Auseinandersetzung mit dem Schreibprozess als Teil des Schreibenlernens. Ich sehe und erkenne die Notwendigkeit eines Perspektivenwechsels in der Schreibdidaktik sowohl bei meinen Schüler:innen als auch bei mir als Lehrerin. Texte, die ohne Freude am Spiel mit der Sprache oder am Erkenntnisgewinn durch das Schreiben verfasst werden, bedeuten auch für die Lehrkraft, die Rückmeldung gibt, einen Mehraufwand. Somit erzielen beide Seiten keinen Gewinn aus Übungstexten und in Folge auch aus Schularbeitstexten. Das gemeinsame, kooperative Schreiben holt den Schreibprozess bewusst in das Klassenzimmer, in die Gruppe, und ermöglicht so, die individuellen Stärken der Schreibenden zu bündeln, um jenen Elementen des Schreibens, die Frust auslösen, entgegenzuwirken.

Während das Schreiben an sich generell als kognitive Aktivität angesehen wird, so vereint kooperatives Schreiben sowohl das Kognitive als auch das Soziale. Kooperatives Schreiben kann durch die ständige Interaktion mit anderen Lernenden in Form von Missverständnissen, Erklärungen, Klarstellungen und Formulierungsverhandlungen Lernvorgänge aktivieren, die beim isolierten Schreiben nicht vonstattengehen. Auch das kombinierte sprachliche Wissen kann zu besseren Ergebnissen führen (Wigglesworth & Storch 2012, S. 69). Kooperatives Schreiben wird in der Fachliteratur schon seit längerer Zeit als äußerst gewinnbringend beschrieben (Faistauer 1997, Krings 2016), kommt in der Praxis aber weiterhin kaum zum Einsatz, da der erhöhte Zeitaufwand und die stets limitierte Unterrichtszeit viele Lehrende davon abhalten. Jedoch betonen sowohl Krings (2016) als auch Faistauer (1997) den Mehrwert des gemeinsamen Schreibens für die Lernenden, sowohl für den Schreibprozess als auch für die Qualität des Endprodukts.

¹ Als Erstsprache (auch L1) werden jene Sprachen bezeichnet, die „als erstes gelernt“ (Liedke & Riehl 2018, S. 8) werden. Die Altersgrenze des L1-Erwerbs liegt für die Autor:innen beim 3. Lebensjahr (vgl. ebd.).

1.1 Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen

Im Rahmen dieser Masterarbeit wird der Frage nachgegangen, wie und ob man anhand eines konkreten Beispiels kooperatives Schreiben² gewinnbringend in den Unterrichtsablauf integrieren kann, ohne dass dadurch das Gefühl entsteht, Schreiben würde wertvolle Unterrichtszeit wegnehmen. Weiters möchte diese Arbeit herausfinden, ob durch gemeinsames, kooperatives Schreiben eine Steigerung der Textqualität im Verlauf des Beobachtungszeitraumes (Februar-Mai 2023) festzustellen ist, vor allem auch bei jenen Teilnehmer:innen, die mehrsprachig sind bzw. Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache erworben haben. Aus diesem Erkenntnisinteresse ergeben sich folgende Forschungsfragen:

- Kann durch die Einführung der Methode des *Kooperativen Schreibens* im Deutschunterricht der AHS-Oberstufe anhand der Erarbeitung der Maturatextsorte „Kommentar“ ein deutlicherer Fortschritt in der schriftlichen Textkompetenz der Schüler:innen festgestellt werden, als dies der Fall in der Kontrollgruppe ohne kooperative Schreibmethoden ist?
- Kann man als Deutschlehrperson kooperatives Schreiben gewinnbringend in den Unterricht der Sekundarstufe II integrieren, ohne es als „Zeitfresser“ zu empfinden?
- Welche konkreten Unterrichtsformen bzw. didaktischen Umsetzungsmöglichkeiten gibt es?
- Ist eine generelle Steigerung der Textqualität erkennbar?
- Ist ein Unterschied in der Steigerung der Textqualität zwischen Schüler:innen mit L1 Deutsch und Schüler:innen mit einer anderen L1 als Deutsch ausmachbar?

1.2 Aufbau der Arbeit

Zu Beginn dieser Arbeit werden jene Modelle, die dem Schreibprozess zugrunde liegen vorgestellt. Da viele Folgemodelle auf jenem von Hayes und Flower (1980) zum L1-Schreibprozess aufbauen, wird auch hier deren Modell sowie die überarbeitete Version

² Becker-Mrotzek und Böttcher (2018) beschreiben kooperatives Schreiben als einen gemeinsamen Produktionsprozess. Mehrere Schreiber:innen planen, formulieren und sind letztverantwortlich für das Textprodukt (vgl. S. 33). Im englischen Sprachraum wird vorwiegend der Begriff *collaborative writing* verwendet (vgl. Lowry et al. 2004, S. 75), während eine Vielzahl deutschsprachiger Autor:innen (Portmann 1991, Faistauer 1997; 2000, Lehnen 1999, Schmölzer-Eibinger 2017, Becker-Mrotzek & Böttcher 2018) den Begriff *kooperatives Schreiben* für eine gemeinsame Textproduktion vorziehen. Aus diesem Grund wird auch in dieser Arbeit der im deutschsprachigen Raum gängigere Begriff des *kooperativen Schreibens* zum Einsatz kommen.

von Hayes (2012) besprochen. Anschließend werden zwei Modelle zum L2³-Schreibprozess skizziert, jene von Börner (1989) und Krings (1989) sowie der von Manchón (2011) beschriebene Perspektivenwechsel in der Fremdsprachendidaktik weg von einem *learning to write* hin zu *writing to learn*.

Anschließend widmet sich diese Arbeit der Untersuchung zum kooperativen Schreiben im DaF/DaZ-Kontext von Faistauer (1997). Sie konnte anhand ihrer eigenen Studierenden feststellen, dass sich das gemeinsame Schreiben nicht nur als kreativer und lustvoller für die Lernenden herausstellte, sondern zu Endergebnissen von deutlich besserer Qualität führte als die sprachlichen Leistungen auf individueller Ebene. In ihrer Untersuchung zu Texten, die in der Gruppe verfasst wurden, nahm sie sowohl den Prozess als auch das Produkt unter die Lupe und konnte daraus methodisch-didaktische Vorschläge für das kooperative Schreiben im DaF/DaZ-Unterricht herausarbeiten, die sich auch für den Deutschunterricht in der Schule adaptieren lassen. Diese Vorschläge sowie die Vorteile als auch Herausforderungen des kooperativen Schreibens werden in Kapitel 3 erläutert.

Im darauffolgenden Kapitel steht das Untersuchungsdesign sowie die methodische Herangehensweise der Datenerhebung im Fokus. Die hier durchgeführte Studie wurde als Interventionsstudie mit einer Prae-, Mid- und Post-Testung gestaltet und in Zusammenarbeit mit einer 6. Klasse AHS eines Wiener Gymnasiums durchgeführt. Die Teilnehmer:innen wurden in eine Proband:innen- und Kontrollgruppe unterteilt. Während die Proband:innengruppe in den Unterrichtsstunden der Intervention mit kooperativen Schreibmethoden arbeitete, kamen in der Kontrollgruppe keine gemeinsamen Schreibmethoden zum Einsatz.

Neben dem Forschungsdesign werden in Kapitel 4 zudem das Setting der Datenerhebung inkl. Feldzugang sowie die Auswahl und Beschreibung der Teilnehmer:innen erläutert. In einem weiteren Schritt werden die verwendeten Erhebungs- sowie deren Aufbereitungs- und Auswertungsmethoden dargestellt. Zum Einsatz kamen zu Beginn ein Fragebogen zur Erhebung der Basisinformationen und ein C-Test für die Sprachstandsermittlung der teilnehmenden Schüler:innen, auf Basis derer eine möglichst vergleichbare Einteilung der Proband:innen- und Kontrollgruppe erfolgte. Als Kern der Daten dienen die im Rahmen der Prae-, Mid- und Post-Testung verfassten Texte, die in

³ Nach dem dritten Lebensjahr sprechen Liedke und Riehl (2018) vom Zweitspracherwerb. Die Zweitsprache (auch L2) wird im Gegensatz zu einer Fremdsprache, die meist im Ausland und in einem Unterrichtskontext vermittelt und erlernt wird, im Zielsprachenland und im natürlichen Lebensumfeld erworben (S. 11-12).

drei Ratingdurchgängen bewertet wurden. Im Verlauf der Untersuchung ergab sich eine zusätzliche Erhebungsrunde, da mehr als 50 % der verfassten Texte der gleichzeitig als Post-Testung abgehaltene Schularbeit mit der Note *Nicht genügend* beurteilt wurden und sie somit wiederholt werden musste. Auch diese Wiederholungsschularbeit wurde in die Erhebung aufgenommen. Abschließend wurde ein Expert:inneninterview mit den beiden regulären Deutschlehrpersonen der Proband:innenklasse durchgeführt, um auch deren professionelle Beobachtungen und Einschätzungen in die Beantwortung der Forschungsfragen einfließen zu lassen.

Kapitel 5 widmet sich der Auswertung der erhobenen Daten und deren Darstellung. So werden die Ergebnisse der C-Tests genauer betrachtet und die drei durchgeführten Ratingdurchgänge der Textqualitätsbewertung einerseits mittels Intra- und Interraterreliabilitätsberechnungen geprüft. Darüber hinaus wird auch ein Blick auf mögliche Veränderungen in der Qualität der verfassten Texte im Verlauf der Studie geworfen, wobei mögliche Unterschiede zwischen L1- und L2-Schreibenden im Fokus stehen. Das Expert:inneninterview wurde anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) ausgewertet.

Das abschließende Kapitel führt die erhobenen Daten zusammen, diskutiert deren Erkenntnisse und beantwortet die eingangs formulierten Forschungsfragen. Weiters gibt es Hinweise auf didaktische Umsetzungsmöglichkeiten für den Einsatz des kooperativen Schreibens im Deutschunterricht und wirft ebenso einen Blick auf mögliche Forschungsdesiderata, die sich aus den gewonnenen Erkenntnissen ergeben.

2 Theoretische Verortung⁴

Das folgende Kapitel gibt Einblick in die im Rahmen der vorliegenden Untersuchung relevanten, dem Schreibprozess zugrunde liegenden, Modelle. Beleuchtet werden dabei nicht nur Modelle der L1-Schreibprozessforschung, sondern auch jene der L2-Schreibprozessforschung, da auch diese für die hier durchgeführte Erhebung von Relevanz sind und sie sich laut Schnell (2020) „nicht grundlegend voneinander unterscheiden“ (S. 21) bzw. nur durch den Blick auf beide Forschungsdisziplinen, ein umfassendes Verständnis des L2-Schreibens möglich wird, so Schnell (2020, S. 22). Ziel ist es auch, den theoretischen sowie empirischen Forschungskontext klar darzulegen und einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand der Schreibprozessforschung zu gewähren. Diese theoretische Verortung ergibt so auch den Rahmen für die anschließende qualitative und quantitative Untersuchung.

2.1 Die Fertigkeit *Schreiben* in der L1 und Fremdsprache

Schreiben wird als komplex, kognitiv anstrengend und zeitaufwändig angesehen. Es findet meist allein und isoliert statt und führt so oft zu Frustration oder auch Überforderung. Im folgenden Kapitel sollen zunächst ein Überblick über den bisherigen und aktuellen Forschungsstand zum Schreibprozess in der L1 als auch Fremdsprache erfolgen, sowie die bekanntesten Schreibmodelle zur Visualisierung der Vorgänge, die während des Schreibens vonstattengehen, dargestellt werden. Dies dient als Grundlage für die anschließenden Überlegungen zum kooperativen Schreiben als Alternative zum isolierten Schreibprozess.

2.2 Schreiben als Prozess

Schreiben ist laut Schnell (2020) eine komplexe Kulturfertigkeit, da „[z]ahlreiche emotional-kognitiv-sprachliche Prozesse während einer Textproduktion in wenigen Millisekunden statt[finden]“ (S. 136).

⁴ Teile dieses Kapitels sind im Rahmen einer Seminararbeit im Zuge der Lehrveranstaltung „Methodik Erwachsenenbildung“ unter der Leitung von Dr.ⁱⁿ Mag.^a Marlene Aufgebauer im Sommersemester 2022 entstanden: Hitzginger, Maria (2022): Kooperatives Schreiben im DaF/DaZ-Unterricht für Erwachsene – Zeitfresser oder eine Methode mit Mehrwert? Unveröffentlichte Seminararbeit. Universität Wien.

Die Schreibkompetenz, insbesondere die fremdsprachliche Schreibkompetenz, besteht aus einer Reihe von Teilkompetenzen, die laut Krings (2016) nicht immer deutlich genug voneinander abgegrenzt werden. Er unterscheidet fünf Kompetenzen:

1. die Beherrschung der Schreibmotorik,
2. die Beherrschung der Orthographie,
3. die Beherrschung eines fremdsprachlichen Schriftsystems,
4. die Fähigkeit, Texte entsprechend gültiger Textkonventionen verfassen zu können – die Kernkompetenz des Schreibens,
5. die Fähigkeit, die komplexen mentalen Teilprozesse der Textproduktion zu planen und zu steuern – das Schreibprozessmanagement (vgl. Krings 2016, S. 107).

Dem Umgang mit dem Schreibprozess kommt, gemessen an den Schreiberfahrungen der jeweiligen Textproduzent:innen, eine besonders große Bedeutung zu, so Krings (ebd.). Seit den 1980er Jahren spiegelt sich das auch in der Forschung wider, indem nicht mehr ausschließlich das Schreibprodukt im Fokus steht, sondern der Weg, der zu diesem führt – der Schreibprozess (vgl. Krings 2016, S. 108). Die Erkenntnisse der bisherigen Forschungsergebnisse fasst Krings (2016) wie folgt zusammen:

Das Schreiben in der L1 als auch L2 ist ein komplexer, diskontinuierlicher, hierarchischer Prozess, der nicht aus dem Endprodukt, dem Text selbst rekonstruierbar ist. Weiters muss beim Schreiben eine Vielzahl von Teilprozessen koordiniert werden, was zu starker Belastung aber auch Überlastung bis hin zur Schreibblockade führen kann. Der Einfluss der L1 spielt im fremdsprachlichen Schreibprozess eine bedeutende Rolle und auch L2-Realisierungsprobleme, die zu Problemlösungsschleifen führen und so den Textproduktionsprozess unterbrechen. Der größte Anteil an Problemen in der L2-Produktion betrifft die lexikalischen Mittel, welche die geplanten Inhalte in der Zielsprache ausdrücken sollen. Vor allem in fremdsprachlichen Schreibprozessen ist das Maß an individuellen Variationen in allen Subprozessen sehr hoch. Abschließend erwähnt Krings (2016, S. 109) in seiner Zusammenschau den sowohl kognitiven als auch affektiven Mehrwert von kooperativen Schreibprozessen, die deutlich mehr Einzug in den Unterricht finden sollten.

Diese Erkenntnisse Krings beruhen auf fast 40 Jahren Forschung. Im Folgenden werden die Grundlagenmodelle der Schreibprozessforschung, auf die sich Krings bezieht, vorgestellt. So wird mit dem Schreibprozessmodell von Hayes und Flower (1980), welches heute noch als Grundlage vieler Modelle herangezogen wird, ein Modell zum

Schreiben in der Erstsprache dargestellt. Anschließend werden mit den Modellen von Börner (1989) und Krings (1989) auch zwei Modelle zum Schreibprozess in der Fremdsprache skizziert.

2.3 Schreiben in der Erstsprache

Der Beginn der L1-Schreibprozessforschung liegt in den USA der 1980er Jahre. In dieser Zeit wurden die bis heute wichtigsten und noch immer verwendeten Schreibprozessmodelle entwickelt, zu denen vor allem das Modell von Hayes und Flower (1980) gehört, welches als Basis für einige Nachfolgemodelle, auch in der L2-Schreibprozessforschung, herangezogen wurde.

2.3.1 Das Schreibprozessmodell von Hayes und Flower (1980)

Das Modell von Hayes/Flower gehört zu den bekanntesten Schreibprozessmodellen und hat bis dato Gültigkeit. Es bezieht sich auf Prozesse während der erstsprachlichen Textproduktion. In diesem Modell betonen die beiden Autor:innen, dass Schreiben nicht in chronologischer, aufeinanderfolgender und zeitlich klar abgegrenzten Sequenzen des Planens und Formulierens erfolgt. Laut ihnen planen, ändern und überarbeiten Schreiber:innen ihre Texte während des gesamten Schreibprozesses (vgl. Flower & Hayes 1981, S. 367).

Die kognitive Prozesstheorie des Schreibens von Hayes und Flower (1980) beruht auf Daten, die anhand der Methode des Lauten Denkens während des Verfassens eines Textes erhoben wurden und basiert auf vier Grundannahmen:

1. Der Schreibprozess wird als eine Zusammensetzung von Denkprozessen, die von den Schreiber:innen organisiert werden, angesehen.
2. Der Schreibprozess wird durch mentale, hierarchisch strukturierte Prozesse gesteuert, die in sich Subprozesse aufweisen.
3. Der Prozess der Textproduktion ist ein zielorientierter Denkprozess, der durch das ständig wachsende Netzwerk an Zielen, das die Schreiber:innen kontinuierlich entwickeln, gesteuert wird.
4. Ziele werden auf zwei unterschiedliche Arten und Weisen generiert: Es gibt sowohl „high-level“ Ziele und auch unterstützende Teilziele – „sub goals“, welche die Schreiber:innen sich selbst in Bezug auf den Text setzen. Im Verlauf

des Schreibprozesses können sich diese Ziele aber aufgrund des während des Schreibens Erlernten nochmals grundlegend verändern (vgl. Flower & Hayes 1981, S. 366).

Das in Abbildung 1 dargestellte Schreibprozessmodell von Hayes und Flower (1980) lässt sich in drei Bereiche gliedern: die Schreibaufgabe und ihr Umfeld (*task environment*), das Langzeitgedächtnis der Schreibenden (*the writer's long term memory*), aus dem Informationen zum Thema abgerufen werden können, sowie das vorhandene sprachliche Wissen. Die dritte Komponente stellt die Organisation des eigentlichen Schreibprozesses (*writing process*) dar, der sowohl aus Planungs-, Formulierungs- und Überarbeitungsphasen besteht, welche durch den Monitor (*monitor*) überwacht werden. All diese Bestandteile des Schreibmodells von Hayes und Flower stehen in ständiger Wechselwirkung zueinander, beeinflussen sich gegenseitig und können sich überlappen.

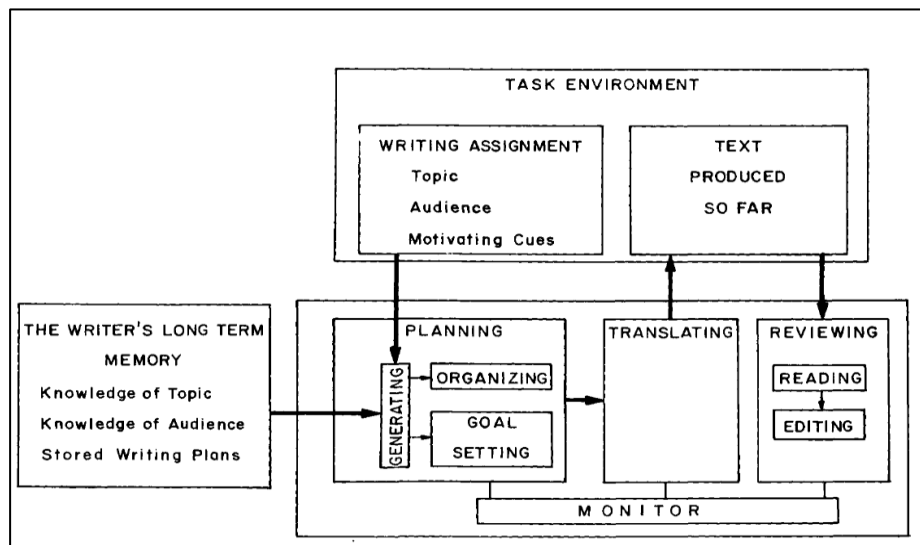


Abbildung 1: Das Schreibprozessmodell nach Hayes und Flower (1980, S. 11)

Die Schreibaufgabe und ihr Umfeld beinhaltet die Aufgabenstellung (*writing assignment*), welche direkten Einfluss auf das zu behandelnde Thema (*topic*) nimmt sowie Informationen zu den potenziellen Leser:innen gibt (*audience*) und auch Auswirkungen auf die motivationalen Faktoren (*motivational cues*) hat, die aufgrund der Schreibsituation entstehen. Weiters beinhaltet der Teilbereich der Schreibaufgabe den bisher schon produzierten Text (*text produced so far*), der als Grundlage für jede Überarbeitung herangezogen werden kann. Das Langzeitgedächtnis des/der Schreiber:in inkludiert laut Hayes und Flower das Wissen über ein Thema (*knowledge of topic*), das Wissen über das Zielpublikum, die potenziellen Leser:innen des Textes (*knowledge of audience*) sowie das Wissen über bereits gespeicherte Schreibpläne (*stored writing plans*).

Den Schreibprozess selbst unterteilen Hayes und Flower in drei Subprozesse: Das Planen, das Formulieren und das Überarbeiten. Diese drei Prozesse lassen sich erneut in Unterbereiche gliedern. Während des Planungsprozesses ist es das Ziel, einen Schreibplan zu entwickeln, der sowohl Wissen aus dem Langzeitgedächtnis als auch Informationen aus dem Aufgabenumfeld kombiniert. Die Subprozesse der Planung sind das Generieren (*generating*), das Ordnen (*organizing*) und das Festlegen eines Zieles (*goal setting*). Diese Prozesse sind nötig, um einen Schreibplan zu kreieren (vgl. Hayes & Flower 1980, S. 12-20).

Ideen und Ziele, die mithilfe des Planungsprozesses erarbeitet wurden, werden anschließend in sichtbare Sprache übertragen. Dies ist ein Prozess, den Hayes und Flower als „Übersetzen“ (*translating*) bezeichnen, während sich im deutschsprachigen Raum der Begriff des Formulierens durchgesetzt hat (vgl. Wolff 2002, S. 224). Das Formulieren steht in enger Verbindung mit dem Prozess des Überprüfens (*reviewing*), der sich weiters in den Prozess des Lesens (*reading*) und des Überarbeitens (*editing*) unterteilen lässt (vgl. Hayes & Flower 1980, S. 11). In ihrer leicht veränderten Version aus dem Jahr 1981 führen Flower und Hayes die Subprozesse des Bereiches *reviewing* nicht mehr als *reading* und *editing*, sondern als *evaluating* und *revising* (Bewerten und Revidieren/Überarbeiten) an. Das Lesen wird somit nicht mehr explizit als Subprozess erwähnt (vgl. Flower & Hayes 1981, S. 370).

Als den Bereichen Planung, Formulierung und Überprüfung übergeordnete Instanz ist der Monitor zu erwähnen, der die eben genannten Schreibprozesse (Planung, Formulierung und Überprüfung) steuert und kontrolliert, die Schreiber:innen befähigt, Prozesse zu unterbrechen bzw. zu einem anderen Prozess überzugehen. Während Schreiber:innen einen Text verfassen, kontrollieren und beobachten sie ihren Prozess und Fortschritt, so Flower und Hayes (1981, S. 374). Der Monitor ermöglicht es den Schreiber:innen, von einem Prozess zum nächsten zu wechseln. Die Vorgehensweise variiert hier von Schreiber:in zu Schreiber:in, je nach Schreibgewohnheiten, Schreibstrategien und Schreibstilen. Während manche zuerst den gesamten Text planen, wollen andere den fertigen Text so schnell wie möglich verfasst haben (vgl. ebd.).

2.3.2 Das überarbeitete Modell von Hayes (2012)

Wie oben erwähnt, hat Hayes und Flowers Modell noch heute Gültigkeit und wird in Bezug auf die Schreibforschung oft herangezogen. Dennoch hat sich auch dieses weiterentwickelt und wurde überarbeitet, um die Forschungserkenntnisse seit der

Erstvorstellung des Modelles einfließen zu lassen und um Schreibprozesse noch genauer darzustellen, so Hayes (2012, S. 370). Weiters nimmt das überarbeitete Modell nicht mehr nur Bezug auf L1-Schreiber:innen, sondern basiert auch auf Erkenntnissen, die aus Studien zu fremdsprachlichen Schreibprozessen gewonnen wurden.

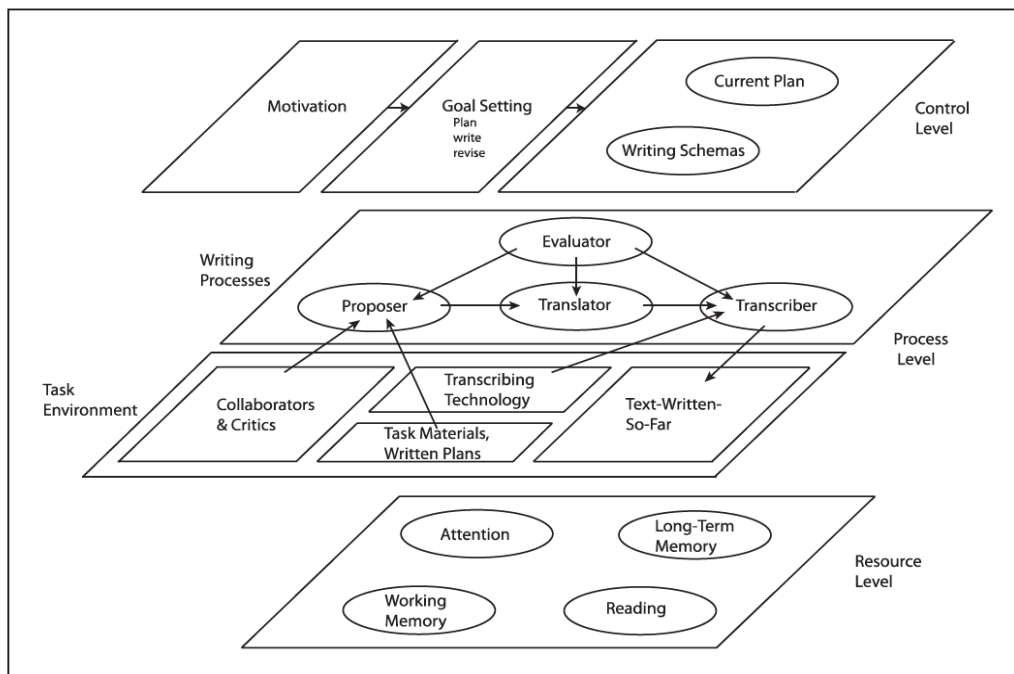


Abbildung 2: Das überarbeitete Schreibprozessmodell nach Hayes (2012, S. 371)

Wie aus Abbildung 2 ersichtlich wird, unterteilt Hayes (2012) den Schreibprozess in drei Ebenen (*levels*): die Ressourcenebene, die Prozessebene, in die die Aufgabenumgebung und der Schreibprozess selbst fallen, und die Kontrollebene. Auf der Ebene der Ressourcen (*resource level*) wurde das Arbeitsgedächtnis (*working memory*) ergänzt, was laut Hayes ein Versäumnis des ersten Modells richtigstellt. Auch die Aufmerksamkeit (*attention*) wurde auf diesem Level hinzugefügt, da die Möglichkeit, die Aufmerksamkeit zu steuern, als Fähigkeit für einen erfolgreichen Schreibprozess veranschaulicht werden sollte.

Im überarbeiteten Modell ist auch der Faktor der Motivation auf dem Kontrolllevel neu. So ist Hayes (2012) der Meinung: „[...] I have become convinced that to account adequately for how people write, we have to learn how to combine motivation with cognitive processes in our models [...]” (S. 372). Gemeint ist hier die Motivation, sich mit dem Schreibprozess zu befassen, aber auch die Motivation, das Geschriebene zu überarbeiten, was sich direkt darauf auswirkt, ob eine Person schreibt und auch auf die Textlänge sowie die Textqualität (vgl. Hayes 2012, S. 372-373).

Auf der zentralen Ebene des Modells, der Prozessebene, wird im überarbeiteten Modell der/die „Transkriptor:in“ (*transcriber*) sowie das Schreibmedium (*transcribing technology*) angeführt. Dies beruht laut Hayes (2012) auf Erkenntnissen der jüngeren Schreibprozessforschung, die besagen, dass die Verschriftlichung von Texten, deren graphomotorische Handlungen und auch die Orthographie kognitive Ressourcen in Anspruch nehmen und somit Einfluss auf den Schreibprozess sowie die Qualität des Schreibproduktes nehmen (vgl. S. 371-372).

Auch einige Umbenennungen sind im neuen Modell zu finden. Auf der Prozessebene werden das Planen, Formulieren und Überprüfen nicht mehr explizit als einzelne Prozesse angeführt. Dies ist damit zu erklären, dass Hayes und Flower 1980 darstellen wollten, wie Schreibprozesse durch die Interaktion von Subprozessen veranschaulicht werden können, die alle maßgeblich am Schreibprozess beteiligt sind, jedoch allein nicht den gesamten Prozess ausmachen (vgl. Hayes 2012, S. 375). Nach aktuellem Stand der Forschung ist weitgehend bekannt, dass sowohl Prozesse des Planens, Formulierens und Überarbeitens/Überprüfens Teil des Schreibprozesses sind und auch, dass schon im Planungsprozess nicht nur die Ideenfindung und Strukturierung dieser Ideen stattfindet, sondern auch hier bereits Prozesse des Formulierens, des Verschriftlichens und des Überarbeitens auftreten können. So sagt Hayes (2012, S. 376), dass das Verfassen eines schriftlichen Plans bereits einen vollständigen Schreibprozess darstellt; ein eigener Planungsprozess würde somit nur das Duplikat einer Aktivität darstellen, die bereits im Schreibprozessmodell angeführt ist.

Diese am Schreibprozess beteiligten Faktoren benennt Hayes (2012) als „Vorschlagende:r“ (*proposer*), „Übersetzer:in“ (*translator*) und „Transkriptor:in“ (*transcriber*). Während der/die „Vorschlagende“ Ideen generiert und strukturiert, übersetzt der/die „Übersetzer:in“ diese in Sprache und beachtet dabei auch grammatische und syntaktische Regeln. Der/die „Übersetzer:in“ bzw. „Transkriptor:in“ macht daraus schlussendlich einen geschriebenen Text. Überwacht werden diese drei Bestandteile von einem/einer „Evaluator:in“ (*evaluator*).

Die Komponenten des Schreibprozesses interagieren aber ebenfalls mit jenen des Aufgabenumfeldes, die in der neu überarbeiteten Version des Modells auch Kollaborateur:innen (*collaborators*) sowie Kritiker:innen (*critics*) beinhalten und somit die soziale Komponente des Schreibens darstellen. Das ist ein Fakt, den Heine (2010, S. 125) als „bahnbrechend“ bezeichnet, da zum ersten Mal auch das kooperative Schreiben in einem Modell berücksichtigt wird. Der bisher produzierte Text (*text written*

so *far*) sowie Ressourcen wie Nachschlagewerke etc. (*task materials*) als auch schon verschriftlichte Pläne (*written plans*) können als die materielle Komponente des Aufgabenumfeldes bezeichnet werden.

Eine Komponente, die im überarbeiteten Modell nicht mehr zu finden ist, ist der Monitor. Er nahm laut Hayes (2012) eine viel zu dominante Rolle im ursprünglich präsentierten Modell ein, denn er war nicht dazu gedacht, den Prozess zu kontrollieren; er sollte die individuellen Unterschiede der Schreiber:innen darstellen. Der Monitor repräsentiert die Prädisposition der Schreibenden, den Schreibprozess in einer gewissen, individuellen Reihenfolge anzuordnen, ihn zu sequenzieren. Der Monitor kontrolliert aber nicht, wie diese Prozesse ausgeführt werden, so Hayes (2012, S. 373).

2.4 Schreiben in der Fremdsprache

Im Folgenden sollen zwei Modelle vorgestellt werden, die im Gegensatz zum Modell von Hayes und Flower in dessen Grundaufführung (1980) die Besonderheiten der Texterstellung in einer Fremdsprache berücksichtigen und deren spezielle Herausforderungen thematisieren. Zu diesem Zweck werden nun die Schreibprozessmodelle von Börner (1989) sowie von Krings (1989) dargestellt.

2.4.1 Das Schreibprozessmodell von Börner (1989)

Das Modell zum fremdsprachlichen Schreiben von Börner (Abbildung 3) basiert auf dem Schreibprozessmodell von Hayes und Flower (1980), indem er dieses adaptiert. So differenziert Börner in seinem Modell die verwendete Sprache in L1, L2 und L_{int} (Interimssprache). Außerdem geht er vor allem auch auf die Didaktik der schriftlichen Textproduktion im Fremdsprachenunterricht sowie auf die Interaktion zwischen Lernenden und Lehrenden ein und bettet den Schreibprozess in einen Übungsprozess ein (vgl. Börner 1992, S. 299).

Das Dreigestirn des Planes, Formulierens und Überarbeitens/Überprüfens (in der Abbildung mit Strichen hinterlegt) ist in eine differenzierte Schreibaufgabe, Schreibhilfen wie zum Beispiel einer Liste von sprachlichen Ausdrucksmitteln, Grammatikregeln etc. sowie Korrekturvorschlägen der Lehrperson, eingebettet. Die Pfeile stellen sowohl die zeitliche Abfolge des Schreibens als auch die logische Abhängigkeit der Faktoren

untereinander dar und kennzeichnen die für Schreibprozesse typischen zirkulären und rekursiven Prozessfolgen (vgl. ebd.).

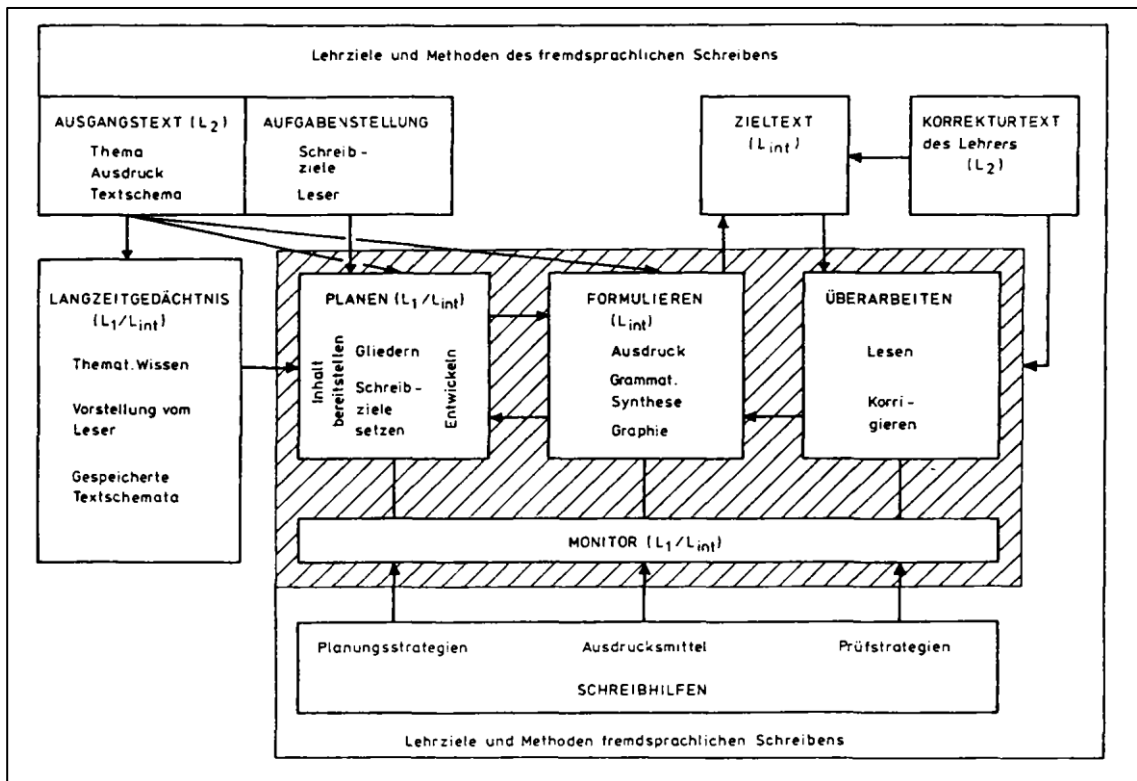


Abbildung 3: Die Textproduktion in der Fremdsprache (Börner 1989, S. 355)

Börner ergänzt in seinem Modell einen Ausgangstext in der L₂, der zur Entlastung der Schreiber:innen gedacht ist, da er bereits Inhalt und Wissen bereitstellt. In einer leicht erweiterten Version des Modells fügt Börner (1992, S. 301) die Schreibaufgabe durch Übungen mit den Unterpunkten „Lücken füllen“, „Transformieren“, „Umstellen“ und „Ergänzen“ hinzu. Auf dieser Ebene führt Börner auch den Zieltext in der L_{int} der Lernenden ein, der mit Hayes und Flowers (1980) „text produced so far“ vergleichbar ist und der im Kontext des Fremdsprachenunterrichts meist von der Lehrperson korrigiert und/oder kommentiert wird. Dieser von der Lehrperson kommentierte Text wird von Börner (1989) als Korrekturtext der Lehrperson in der L₂ benannt und kann als erneuter Ausgangstext für die Überarbeitung des Zieltextes dienen. Laut Börner (1989) stellt dies die „Dreifachfolge von Intertexten der typischen fremdsprachlichen Schreibübung“ (S. 354) dar.

Den Lehrpersonen kommen unterschiedliche Aufgaben je nach Zeitpunkt des Eingriffes im Schreibprozess zu. Vor dem Schreiben steuert die Lehrperson die Schreibaufgabe bzw. den Schreiblehrprozess durch vorentlastende Übungen wie Formulierungsprozesse, das Vermitteln von Planungs- aber auch Überarbeitungsstrategien und auch das

Bereitstellen eines Mustertextes bzw. der benötigten Ausgangstexte. Während der Textproduktion kann die Lehrperson unterstützend in den Prozess eingreifen, indem sie zum Beispiel Formulierungshilfen anbietet. Die klassische Feedbackfunktion der Lehrperson erfolgt nach dem Schreibprozess durch die Korrektur und Evaluation des verfassten Textes, die meist auch eine Bewertung des Textes beinhaltet (vgl. Börner 1992, S. 299-300).

2.4.2 Das Schreibprozessmodell von Krings (1989)

Krings (1989) versucht in seinem Modell darzustellen, „wie fremdsprachliche Prozesse mental organisiert werden“ (S. 378) und bedient sich bewusst keiner der bisherigen Modelle des Schreibprozesses, da er „der Frage nach der Spezifik des fremdsprachlichen Schreibens“ (S. 381) nachgehen möchte. In Rahmen seiner Studie wurden Studierende gebeten zwei Bildgeschichten (BG) sowohl schriftlich als auch mündlich nachzuerzählen. Die jeweiligen Bildgeschichten sollten in der L1, L2 und L3 mündlich sowie schriftlich nacherzählt werden, um unterschiedliche Vergleichsdimensionen zu schaffen. Die Abfolge der Aufgaben sah wie folgt aus:

1. BG 1: mündlich versprachlichen in der L2
2. BG 1: mündlich versprachlichen in der L1
3. BG 1: schriftlich versprachlichen in der L2
4. BG 2: schriftlich versprachlichen in der L3
5. BG 2: übersetzen von Nr. 4 in die L1
6. BG 2: mündlich versprachlichen in der L1 (vgl. Krings 1989, S. 395)

Während der Verschriftlichung wurde die Methode des Lauten Denkens angewendet. Auf Basis der erhobenen Daten teilt Krings (1989) die fremdsprachliche Textproduktion in zwei Hauptkategorien: in Planungsprobleme und fremdsprachliche Realisierungsprobleme. Aus diesen beiden Hauptkategorien bildet Krings (1989) anschließend 14 Subkategorien, aus welchen sich das in Abbildung 4 dargestellte Modell ergibt, welches einen besonderen Fokus auf Planen und Formulieren sowie den damit einhergehenden Unterbrechungen während des Schreibens legt. Es sind jene Unterbrechungen, die Krings als typisch für den fremdsprachlichen Schreibprozess beschreibt. Sie werden durch fremdsprachliche Kompetenzdefizite ausgelöst, die den eigentlichen Textproduktionsprozess kurz stoppen und zu einer „Programmschleife“ führen, um das Wissensdefizit zu beheben oder zu umgehen, so Krings (1989, S. 397).

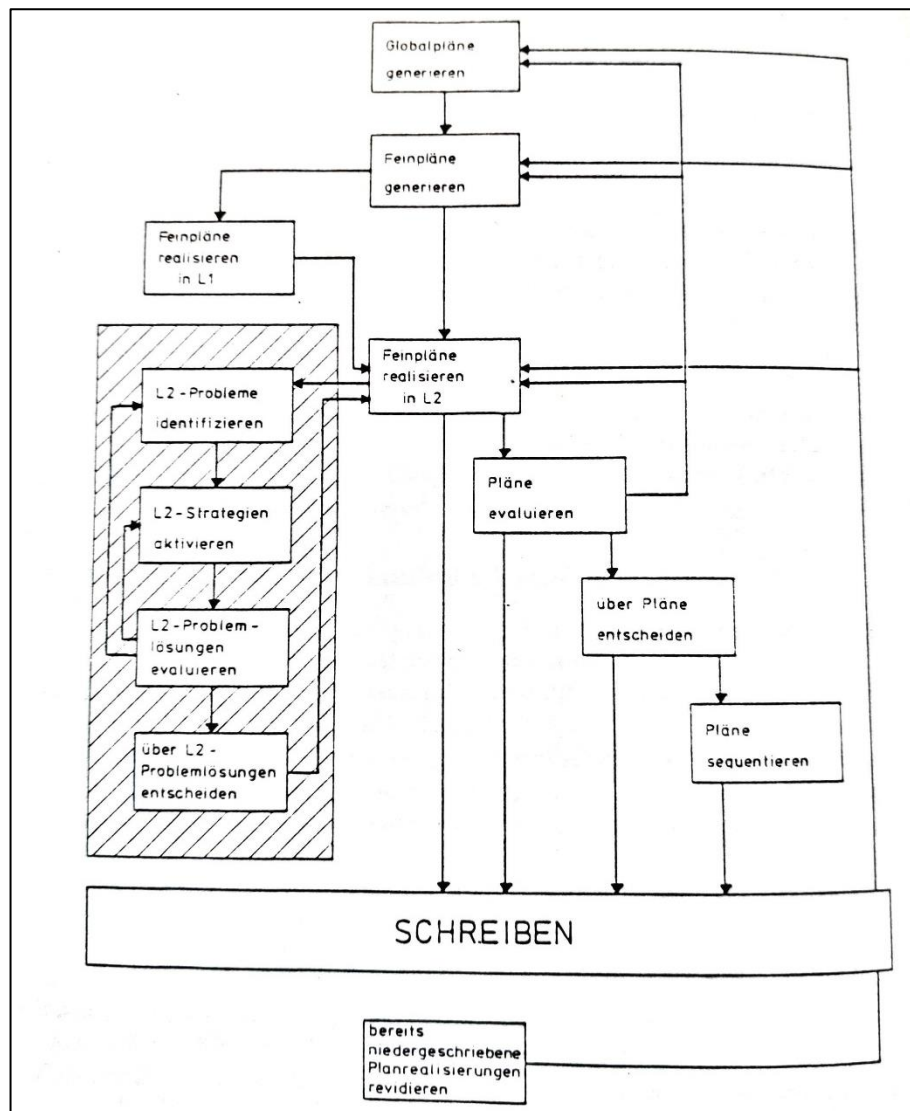


Abbildung 4: Modell des Schreibens in der Fremdsprache (Krings 1992, S. 70)

2.5 Von „learning to write“ hin zu „writing to learn“

In einem neueren Beitrag von Krings (2016) beschreibt dieser eine Perspektivenverschiebung in der Schreibprozessforschung – weg von der Frage, wie das Schreiben gelernt wird, hin zu der Überlegung, wie Lernen durch das Schreiben angetrieben wird (S. 109). Ein Wechsel von *learning to write* hin zu *writing to learn*, den Manchón (2011) in dem von ihr editierten Sammelband mit dem Titel „Learning-to-Write and Writing-to-Learn in an Additional Language“ genauer beschreibt.

In Zusammenhang mit diesem Ansatz werden drei Forschungsrichtungen in Verbindung gebracht: *learning to write* (LW), *writing to learn content* (WLC) und *writing to learn language* (WLL). Diese setzen sich vor allem mit L2-Schreibprozessen sowie mit dem Zweitspracherwerb auseinander. Die Dimension des *learning to write* bezieht sich darauf,

wie gelernt wird, sich in der L2 auszudrücken, während sich die Dimension des *writing to learn* damit beschäftigt, inwiefern sich die Auseinandersetzung mit Schreibaufgaben auf andere, über das Schreiben hinausgehende Bereiche des Sprachlernens auswirkt. Dies kann Wissen über Inhalte (*content knowledge*) sein oder auch das Wissen über Sprache (*language knowledge and skills*) (vgl. Manchón 2011, S. 3).

Laut Manchón (2011) ist es an der Zeit, dass die Dimension des *writing to learn* mehr Aufmerksamkeit in der L2-Forschung bekommt (S. 5). Eine Ansicht, die schon Harklau (2002), fast ein Jahrzehnt vor Manchón, vertrat: Um L2-Schreibprozesse genauer zu verstehen, muss neben der Frage, wie Schreiber:innen lernen, Texte zu verfassen auch unbedingt der Fragestellung nachgegangen werden, inwiefern der Schreibprozess selbst das Sprachlernen beeinflusst und dass diese beiden Dimensionen nicht voneinander trennbar sind.

Auch Faistauer erwähnte schon 1997 die positiven Effekte auf den sprachlichen Output der Fremdsprachenlernenden durch das Schreiben, in ihrem Falle das kooperative Schreiben in eine Gruppe, und plädierte klar für mehr kreatives und gemeinsames Schreiben. Im Folgenden soll nun auf diesen didaktischen Ansatz genauer eingegangen werden.

3 Gemeinsames Schreiben

Krings (2016) unterstreicht in seinem Beitrag die doppelt positive Wirkung des gemeinsamen Schreibens auf kognitiver als auch affektiver Ebene und plädiert für kooperative Schreibprozesse als festen Bestandteil des fremdsprachlichen Schreibunterrichts (S. 109-110). Auch Lehnen (2000, S. 252) hielt in ihrer Dissertation, in welcher sie die gemeinsame Herstellung wissenschaftlicher Texte von ungeübten, fortgeschrittenen und sehr geübten Schreiber:innen vergleichend untersuchte, gemeinsames Schreiben als besonders gewinnbringend fest. Gerade bei Schreibanfänger:innen führe das gemeinsame Schreiben zu einer erkennbaren Steigerung der Lese- und Rezeptionskompetenz und auch Formulierungsfähigkeit. Die Proband:innen sahen das gemeinsame Schreiben als motivierende Arbeitsform, im Rahmen derer sie bearbeitungswürdige Elemente erkennen, diese gemeinsam aushandeln und sich über klärungsrelevante Bereiche verständigen (vgl. ebd.).

Schon Ende der 1990er Jahre sprach sich Faistauer (1997) mit ihrem Beitrag „Wir müssen zusammen schreiben! Kooperatives Schreiben im fremdsprachlichen Deutschunterricht“ klar für diese didaktische Herangehensweise der Schreibprozessvermittlung aus. Für sie ist kooperatives Schreiben kreatives und freies Schreiben, das in Ansätzen bereits Einzug in den L1-Unterricht für Deutsch gefunden hat, aber im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts lange Zeit vernachlässigt wurde, da die „vierte Fertigkeit“ nach Hören, Lesen und Sprechen stets als Mittel gesehen wurde, jedoch nicht unbedingt als Ziel (S. 7).

Wie das vorangegangene Kapitel zeigt, hat sich dies im Laufe der Jahre langsam verändert; der Schreibprozessforschung kommt mehr und mehr Aufmerksamkeit zu, was auch Faistauer beobachtet: „die Fertigkeit Schreiben [hat] in den letzten Jahren an Bedeutung sowohl in der theoretischen Diskussion und empirischen Forschung als auch in der Fremdsprachendidaktik gewonnen“ (1997, S. 9). Auch Becker-Mrotzek und Böttcher (2018) erwähnen, dass die Vorteile der kooperativen Textproduktion in der aktuellen Schreibdidaktik an den Schulen unumstritten ist. So wird „Schreiben als Teamarbeit“ seit 2000 in den Richtlinien und Lehrplänen für die Sekundarstufe II im Fach Deutsch in Nordrhein-Westfalen erwähnt bzw. gefordert (vgl. S. 33):

Textrevision setzt Distanz zum Text voraus, die man häufig besser im Team gewinnt. Bei Überarbeitungsvorgängen in der Gruppe ist zu bedenken, dass die dort vorgebrachten Bewertungen detailliert begründet werden. Nur durch wiederholtes Training gelangt eine Lerngruppe zu einer kriteriengeleiteten Überprüfung der Texte. Schreibkonferenzen können bewirken, dass Schreibende hinsichtlich ihrer Produkte nicht in eine unmittelbare Rechtfertigungshaltung geraten und die Mitschülerinnen und Mitschüler nicht allzu oberflächlich urteilen.

In größeren Projekten gestalten Schülerinnen und Schüler arbeitsteilig Texte, nachdem sie zuvor gemeinsam den Sachverhalt strukturiert und über ihre Darstellungsabsichten gesprochen haben. Der Unterricht verfolgt dabei das Ziel, in komplexen Sachzusammenhängen zur Team-Arbeit zu befähigen und damit auch die Selbstständigkeit zu stärken (zum Beispiel in Facharbeiten). (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen 2000, S. 16)

Im Lehrplan der AHS (allgemeinbildenden höheren Schulen) für die Sekundarstufe II („Oberstufe“) in Österreich finden sich im Vergleich dazu keine expliziten Erwähnungen oder Forderungen nach dem Schreiben in Teams oder Gruppen und auch die Begriffe des gemeinsamen Schreibens oder kooperativen Schreibens sind nicht im Lehrplan ausformuliert. Im ersten Teil („Allgemeines Bildungsziel“) des Lehrplans findet sich aber folgender Passus unter Punkt 3 *Leitvorstellungen*: „Im überschaubaren Rahmen der Schulgemeinschaft sollen Schülerinnen und Schüler Fähigkeiten erwerben, die später in

Ausbildung und Beruf dringend gebraucht werden, etwa für die Bewältigung kommunikativer und kooperativer Aufgaben“ (BMBWF 2023, S. 8).

Im Lehrplan für das Fach Deutsch in der Oberstufe ist als Bildungs- und Lehraufgabe festgehalten, dass die Schüler:innen „im Besonderen [...] befähigt werden [sollen], Informationen alleine oder in Teamarbeit zu finden, aufzunehmen, zu verarbeiten und zu vermitteln“ (ebd., S. 130). Als didaktischer Grundsatz ist im Unterpunkt *Schriftliche Kompetenz* zu lesen, dass diese „ein wesentlicher Faktor für die Persönlichkeitsbildung und Voraussetzung für wissenschaftliches Arbeiten, berufliche Tätigkeit und die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben [ist]. Sie umfasst die Beschäftigung mit Schreiben für sich, als Instrument des Lernens und Schreiben für andere“ (ebd., S. 132).

Der österreichische Lehrplan betont also Schreiben als individuelle Praxis zur Wissensschaffung, als kreativen Prozess und auch als Kommunikationsmittel nach außen, wobei das Schreiben für andere eine besondere Bedeutung bekommt, da es in den Ausführungen jeder Jahrgangsstufe erwähnt wird: „Schreiben für andere: unterschiedliche situative Kontexte beachten, Voraussetzungen für Erwartungen von Leserinnen und Lesern berücksichtigen, um verständlich zu schreiben, um zu überzeugen und zu unterhalten“ (ebd., S. 133).

Somit lässt sich festhalten, dass das kooperative Schreiben zwar Aufmerksamkeit in der Forschung bekommen und Einzug in den L1- und langsam auch in den L2-Unterricht gefunden hat, der Lehrplan der AHS-Oberstufe dies jedoch, im Vergleich zu Deutschland, nicht widerspiegelt.

3.1 „Wir müssen gemeinsam schreiben!“ – Vorteile des kooperativen Schreibens

Faistauer (1997) ist nicht die einzige, die sich mit ihrem Beitrag *Wir müssen gemeinsam schreiben!* klar zur diese Arbeitsform positioniert. Auch Portmann (1993), Lehnen (2000), Krumm (2000), Fernández Dobao und Blum (2013), Funk et al. (2014) sowie Abbas und Herdi (2018) sprechen sich für gemeinsames Schreiben als gewinnbringend aus. Texte im Team, kooperativ und somit in Form einer Gruppenarbeit zu verfassen, bringt einige Vorteile mit sich:

Gruppenarbeit hilft unterschiedlichen Lerntypen, da in der Geborgenheit der Kleingruppe und durch die Kooperation miteinander die individuell unterschiedlichen Zugänge zu den verschiedenen Texttypen, Aufgabenstellungen und Übungsformen besser gestaltet werden können.

Gruppenbeziehungen wirken regulierend. [...] Die Lernenden lernen voneinander und miteinander, Ängste werden abgebaut, das Gemeinsame wird über das Individuelle, Persönliche gestellt. (Faistauer 1997, S. 22-23)

Auch Krings (1992) weist in seinem Beitrag auf Untersuchungen hin, die sich der Textproduktion in der Gruppe widmen und stellt fest, dass beim kooperativen Verfassen eines Textes der Prozess ein nicht-linearer, hierarchischer Planbildungs- und Revisionsprozess ist, jedoch aufgrund des entstehenden Zwangs, Formulierungen auszuhandeln und eine gemeinsame Problemlösung zu finden, durchaus eine eigene Dynamik entsteht (S. 98-99).

Portmann (1993) unterstreicht ebenfalls die positiven Aspekte des kooperativen Schreibens. Durch das Ausverhandeln entsteht ein Gespräch über Sprache, das im geschützten Rahmen der Gruppe nicht sofort evaluiert wird, man arbeitet gemeinsam am Text und der Formulierung. Schreiben ist meist etwas „Einsames“ bzw. ist es oft an das Schreiben im Rahmen einer Prüfung gekoppelt und fast jedes Schreibprodukt wird anschließend einer Bewertung unterzogen. Das „einsame“ Schreiben bietet kaum Impulse, so Portmann. Gemeinsames Schreiben hingegen ermöglicht eine Auseinandersetzung in allen Phasen des Schreibprozesses, da die Lernenden schon beim Planen und Formulieren miteinander kooperieren und über ihren Text Gespräche führen, Ideen vergleichen bzw. revidieren. Es werden kognitive und metakognitive Prozesse aller Gruppenmitglieder in Gang gesetzt, die sonst bei der/dem Schreibenden allein vonstattengehen (S. 111-113.). Gleichzeitig wird laut Portmann aber auch die mündliche Sprachkompetenz gefördert: „Assoziationen, Formulierungen, unterschiedliche Bewertungen, das allmähliche Verfertigen von Gedanken durch wiederholte Angänge der Erklärung für Gesprächspartner“ (1993, S. 112).

Faistauers (1997, S. 169) Ziel war es, zu beobachten, welche Auswirkungen das Schreiben in einer Gruppe auf den Schreibprozess hat. Sie hält aber auch fest, dass es sich um ein kleines Korpus an Daten handelt, das keine generalisierenden Aussagen zulässt. Dennoch sieht sie das kooperative Schreiben als sprachlernwirksam an.

Das Augenmerk der Analyse legte Faistauer (1997) auf die sozial-interaktiven Aspekte wie die Rollenverteilung, das „Expertentum“ aber auch auf die Produktionsebene, zu der Planungs-, Formulierungs- und Revisionsprozesse gehören. Eine erste Beobachtung Faistauers war, dass es zu keiner ausgeprägten Rollenverteilung zwischen Expert:innen und Nicht-Expert:innen kam, was sie darauf zurückführte, dass für alle Teilnehmenden Deutsch die Zielsprache und nicht die L1 darstellte und es so zu einer gleichrangigen

Stellung aller Gruppenmitglieder kam. Auf der Produktionsebene konnte Faistauer folgende Ergebnisse festhalten:

- Die Grundkategorien Planen/Formulieren/Überarbeiten liegen dem Schreiben in der Gruppe genauso zugrunde wie dem individuellen Schreiben.
- Der Textproduktionsprozess findet sequentiell und rekursiv statt. Alle Teile (Planen, Formulieren, Überarbeiten) treten in wiederkehrender Regelmäßigkeit auf.
- Quantitativ kam es zu mehr inhaltlichen Phasen sowie Planungsphasen. In Bezug auf die inhaltliche Planung fand das gemeinsame Lernen in wissenserweiternder, interkultureller und persönlichkeitsbildender Hinsicht statt.
- Die gemeinsame Formulierungsarbeit förderte die sprachlichen Lernprozesse der Einzelnen.
- Der Schreibvorgang wurde von einer Person vorgenommen.
- Die Textproduktionsaufgabe wurde ausschließlich in der L2 durchgeführt und realisiert. Dies ist auf die unterschiedlichen Herkunftssprachen der Lernenden zurückzuführen.
- Die Endergebnisse sind von weitaus höherer sprachlicher Qualität in Vergleich mit den ihnen zugrunde liegenden Prozessen, was auf die bei der Lösung von Planungs- und/oder Formulierungsproblemen angewandten Vereinfachungs- und Vermeidungsstrategien zurückzuführen ist.
- Das Lernen erfolgte kooperativ, eine Binnendifferenzierung konnte durch eine natürliche Lernsituation hergestellt werden. (vgl. Faistauer 1997, S. 170-171)

Für Faistauer (1997) lassen sich in Bezug auf die Unterrichtspraxis einige Vorteile des kooperativen Schreibens festhalten. So erleichtert der Schreibprozess in Gruppen das Schreiben für jedes einzelne Mitglied, es werden gemeinsam Wissen konstituiert und Inhalte bestimmt, die als Basis für die gemeinsame Formulierung dienen. Es wird nicht nur interaktiv geplant, sondern auch formuliert, wodurch die unterschiedlichen sprachlichen Kompetenzen der Einzelnen ausgeglichen werden, was wiederum zu einer Erweiterung der Kompetenz führt. Auch wird das finale Produkt als gemeinsames Resultat betrachtet, was eine mögliche Überarbeitung erleichtert. Das gemeinsame Schreiben bedeutet für die Lernenden, sich im Hier und Jetzt zu engagieren und gleichzeitig ihre Erfahrungen aus der Vergangenheit bzw. ihre Wünsche und Pläne für die Zukunft einzubringen. Es entsteht eine authentische Situation. Außerdem können

Gruppenprozesse persönlichkeitsstärkend wirken, die Gruppe bietet auch Schutz. Abschließend hält Faistauer fest, dass Lernende durch kooperatives Schreiben ihre Kompetenz sowohl auf sprachlicher als auch außersprachlicher, sozialer Ebene erweitern (vgl. S. 176-177).

Lehnen (2000) betont vor allem die motivierenden Wirkung des gemeinsamen Schreibens auf ungeübte Schreiber:innen (vgl. S. 252). Auch Funk et al. (2014) erwähnen die erhöhte Motivation durch die spielerische Form des gemeinsamen Schreibens. Schreibblockaden werden überwunden und eventuelle Ängste in Bezug auf das Schreiben in der Fremdsprache können durch die Zusammenarbeit reduziert werden (vgl. S. 122).

In ihrer Untersuchung zur Einstellung und Wahrnehmung zum gemeinsamen Schreiben in Zweier- oder Kleingruppen von Spanisch-als-Fremdsprache-Lernenden hielten Fernández Dobao und Blum (2013) fest, dass der Großteil eine positive Auswirkung des kooperativen Schreibens auf die Genauigkeit der Grammatik und Lexik beobachten konnte. Die Lernenden meldeten ebenfalls zurück, dass durch das gemeinsame Verfassen mehr Ideen und Wissen und somit mehr Möglichkeiten zur Sprachentwicklung zur Verfügung standen (vgl. S. 365).

Auch Abbas und Hedi (2018) stellten in ihrer Studie fest, dass das gemeinsame Verfassen von Texten gewinnbringend eingesetzt werden kann. Sie untersuchten, ob durch kooperatives Schreiben die Probleme Lernender beim Verfassen von argumentativen Aufsätzen behoben werden können und auch, ob dadurch die Entwicklung und Organisation von Ideen und die Anwendung der Grammatik erleichtert werden. Laut der Studie verbesserte sich die Schreibfähigkeit vor allem durch eine gesteigerte Aktivität und Kreativität der Lernenden sowie durch mehr Freude am Lernprozess selbst (vgl. S. 113).

Laut Faistauer (2000) können fast alle Textsorten⁵ in der Gruppe verfasst werden. Sie hält fest, dass Schreiben besonders dann effizient ist, wenn sich die Lernenden der Phasen des Schreibprozesses bewusst sind (vgl. S. 219). Krumm (2000) konstatiert, dass das kooperative Schreiben in Gruppen die Lernenden für den Textproduktionsprozess

⁵ Laut Becker-Mrotzeck und Böttcher (2018) liegt bis dato keine allgemein akzeptierte Systematik für den Begriff der Textsorte vor. So werden in der Fachliteratur die Begriffe Textart, Textsorte, Texttyp, Textmuster, und Textform verwendet, in der linguistischen Fachliteratur aber hat sich der Begriff der Textsorte weitgehend durchgesetzt. Textsorten stellen schriftsprachliche Handlungsmuster dar, die beim Lesen und Schreiben unterstützen und somit das Textverständnis einrahmen (vgl. ebd, S. 15-16).

sensibilisiert und es sich so positiv auf das Schreiben in der Fremdsprache auswirkt, da die Lernenden ihre Schreibstrategien reflektieren (vgl. S. 12).

3.2 Herausforderungen des kooperativen Schreibens

Das gemeinsame Verfassen von Texten bringt auch Herausforderungen für alle Beteiligten mit sich. Nicht nur sprachliche Hürden wie Grammatik, Wortschatz, Syntax sind zu meistern, durch die Zusammenarbeit werden auch soziale Fähigkeiten und Fertigkeiten gebraucht. Kooperatives Schreiben ist somit nicht nur das gemeinsame Verfassen eines Textes, sondern auch als gemeinsames Lernen zu sehen. Renkl und Mandl (1995) fassen folgende mögliche Probleme, unter Berufung auf weitere Studien von Webb et al. (1986), Cohen (1993) und Huber (1996), die während des kooperativen Lernprozesses auftreten können, zusammen:

- Kooperative Lernarrangements müssen sorgfältig eingeführt werden. Ist dies nicht der Fall, ist der Lernerfolg oft geringer als beim individuellen Lernen und es stellt sich kein befriedigendes Ergebnis ein.
- Lernende versuchen bei der Kooperation oft, den Arbeitsaufwand zu minimieren, was laut Renkl auf die mangelnde Bereitschaft zur Kooperation oder auch auf fehlende kooperative Fertigkeiten zurückgeführt werden kann. Man kann nicht davon ausgehen, dass durch die Einführung des kooperativen Arbeitens automatisch der Wille und die Kompetenzen zur Kooperation auf Lerner:innenseite gegeben ist.
- Kooperative Lernformen, im Zuge derer man sich mit unterschiedlichen Positionen und Standpunkten auseinandersetzen muss, bergen ein gewisses Konfliktpotential, da keine Autorität anwesend ist, die ad hoc richtig oder falsch definiert. Dies stellt für manche Lernende eine Herausforderung dar (vgl. S. 293-294).

Lowry et al. (2004) sehen in Bezug auf das gemeinsame, kooperative Schreiben folgende Bereiche als Herausforderung an:

- Durch den Schreibprozess kann es zu starken Emotionen kommen, z. B. Verärgerung bei unterschiedlichen Zielen der Gruppenmitglieder und/oder wenn sich eine Person nicht im gleichen Ausmaß wie die anderen Autor:innen der Aufgabenstellung widmet. Die Schreibaufgabe ist in diesem Fall nicht nur geistige, sondern beziehungsorientierte Arbeit.

- Beim kooperativen Schreiben haben die Lernenden die Möglichkeit, den Text endlos zu revidieren und zu überarbeiten.
- Ob sich durch das kooperative Schreiben Erfolg einstellt und ein qualitativ hochwertiger Text entsteht, kann nicht garantiert werden bzw. ist schwer vorauszusagen.
- Schreiben ist ein komplexer Prozess. Durch das kooperative Schreiben wird dies durch mehrere Schreibstrategien, Schreibaktivitäten, Textkontrollmodi, Rollen und Arbeitsweisen zusätzlich verstärkt (vgl. S. 70).

Die Herausforderung des kooperativen Schreibens liegt darin, einen Konsens zu finden und dies birgt potentielle Konflikte, so auch Baker (2013). Deshalb ist es wichtig, von Beginn an die Rollen der Teilnehmenden festzulegen bzw. zu erklären: Wer schreibt? Wer übernimmt die finale Korrektur am Ende, da dies nicht zwangsläufig die gleiche Person sein muss. So können eventuell auftretende Konflikte schon von Beginn an reduziert werden. Außerdem sollten Grundregeln aufgestellt und besprochen werden. Diese müssen nicht hochkomplex sein – alle zu Wort kommen zu lassen, ohne Unterbrechung sprechen zu dürfen; keine Monopolisierung der Aushandlung könnten Beispiele für solche Regeln sein (vgl. S. 5-6).

Laut Faistauer (2000) funktioniert kooperatives Schreiben nur, wenn miteinander gesprochen/kommuniziert wird (vgl. S. 153). Die Interaktion zwischen den Lernenden nimmt auch Schmölzer-Eibinger (2017) zufolge eine wichtige Rolle bei kooperativen Schreibaufgaben ein: „Interaktion ist ein Motor der sprachlichen Entwicklung – das gilt für den Erwerb der Muttersprache ebenso wie für den Erwerb einer Fremd- oder Zweitsprache“ (S. 176). Die Aushandlungsaktivitäten der Lernenden machen so nicht nur die Probleme in Hinblick auf die Aufgabenbewältigung sichtbar, sondern auch die Bemühungen um eine Lösung. Schmölzer-Eibinger empfiehlt beim kooperativen Schreiben, die leistungstärkeren Lernenden mit den weniger leistungstarken zusammenarbeiten zu lassen, wobei der gemeinsame Text, wenn möglich, von den leistungsschwächeren Lernenden verfasst werden soll, da dies die Möglichkeit bietet, Satzkonstruktionen und Kontexte im Text zu hinterfragen und so zu verstehen (vgl. ebd., S. 180).

3.3 Methodisch-didaktische Umsetzungsmöglichkeiten für das kooperative Schreiben im Unterricht

Laut Becker-Mrotzek und Böttcher (2018), die sich auf Studien der englischsprachigen Forschungsliteratur und Schreibdidaktik beziehen, sind vor allem zwei Formen des kooperativen Schreibens für die Schule relevant: *interactive writing* und *group writing*, wobei sie für *interactive writing* den Terminus *schrittweises kooperatives Schreiben* und für *group writing* den Begriff *gemeinsames kooperatives Schreiben* verwenden (vgl. S. 33).

Unter dem *gemeinsamen kooperativen Schreiben* verstehen die beiden Autor:innen einen gemeinsamen Produktionsprozess, den mehrere Schreiber:innen gemeinsam durchlaufen – als Planende, Formulierende und mögliche Leser:innen, die das gemeinsame Textprodukt verantworten. Planungs-, Formulierungs- und Überarbeitungsaktivitäten finden hier nicht nacheinander, sondern meist simultan statt, greifen ineinander. Das Ausverhandeln der Formulierungen findet beim *gemeinsamen kooperativen Schreiben* „an der Schnittstelle von mündlicher und schriftlicher Kommunikation [statt]“ (ebd., S. 33-34).

Beim *schrittweisen kooperativen Schreiben* tritt die schreibende Person in Interaktion mit anderen Personen (Schüler:innen und Lehrer:innen), um so die jeweiligen Textentwürfe in unterschiedlichen Stadien des Schreibprozesses kommentieren zu lassen und Feedback einzuholen. Jedes Feedback, jede Bewertung bildet somit den Ausgangspunkt einer Überarbeitung bzw. Neuerstellung des Textes/von Textteilen. Die Verantwortung für den Text bleibt in diesem Falle bei dem/der jeweiligen Schreiber:in. „Schrittweises kooperatives Schreiben steht für den ständigen Wechsel individuellen Produzierens und kooperativen Austauschs über das Produzierte. Die Textrevision wird also nicht zu einer besonderen Phase am Ende des Schreibprozesses, sondern zu einem Teilprozess während des Schreibens“ (Becker-Mrotzek & Böttcher 2018, S. 34).

Über diese Unterscheidung hinaus stellen Becker-Mrotzek und Böttcher (2018, S. 35-40) exemplarisch einige schriftliche, mündliche bzw. gemischte methodische Verfahren vor, die kooperatives Arbeiten im Unterricht ermöglichen:

Schreibkonferenz:

Der Fokus bei Schreibkonferenzen liegt auf dem schrittweisen kooperativen Schreiben. Der/die Schreiber:in bittet den/die Leser:in darum, aktiv Feedback zum Text zu geben. Dazu erstellen die Lernenden in fest geplanten Schreibzeiten regelmäßig Texte bzw.

Textteile und begeben sich dann mit einem Erstentwurf in eine Schreibkonferenz. Gemeinsam mit zwei Mitlernenden wird dieser unter Berücksichtigung inhaltlicher, stilistischer und orthografischer Aspekte besprochen. Anschließend wird der Text von der schreibenden Person revidiert und diese reicht dann die überarbeitete Version für eine abschließende Korrektur bei der Lehrperson ein.

Expert:innenteam

Dieses Verfahren ist der Schreibkonferenz ähnlich, jedoch konzentriert es sich stärker auf die einzelnen Überarbeitungskriterien. Diese Überarbeitung findet in Gruppen von drei bis fünf Lernenden statt, wobei jede Person den Text hinsichtlich eines festgelegten „Spezialgebietes“ begutachtet (z. B. sachlicher Inhalt, Verständlichkeit, Wortwahl, Grammatik, Satzbau, Rechtschreibung, Wirkung auf die Leser:innen). Bearbeitet wird hier immer ein fremder Text.

Textlupe

Auch die Textlupe ist ein kriterienorientiertes Verfahren und besonders für das *schrittweise kooperative Schreiben* effektiv einsetzbar. Ziel ist die schrittweise Textoptimierung. Wechselnd nehmen die Lernenden hierbei die Rolle der Schreibenden und Lesenden ein und richten ihre Aufmerksamkeit gezielt auf das kontrollierende Lesen. In Kleingruppen von maximal fünf Lernenden erhält jede Person einen fremden Text, der mithilfe einer Textlupe (ein strukturierter Kommentarbogen) gelesen wird. In die Spalten der Textlupe werden Eindrücke, Beobachtungen, Vorschläge und Angebote zur Hilfe bei der Überarbeitung eingetragen. Der Text wird anschließend inklusive der Textlupe weitergereicht, bis jeder Text von mindestens drei Lernenden „unter die Lupe“ genommen wurde.

Über-den-Rand-hinaus-Schreiben

Dieses Verfahren wird als kooperatives und kreatives Revisions- und Textproduktionsverfahren beschrieben. Als Revisionsverfahren benennen die Mitlernenden einer Gruppe jene Teile eines Textes, die noch Fragen offen lassen und somit überarbeitet bzw. ergänzt werden müssen. Die ermittelten Textstellen werden anschließend mit Nummern versehen, jede Person einer Gruppe wählt eine Zahl aus und formuliert Verbesserungsvorschläge für diese Passage des Textes. Für eine bessere Übersicht kann der Text auf ein Plakat geklebt werden, damit genügend Platz für Vorschläge und Formulierungen vorhanden ist (daher der Name „Über-den-Rand-

hinaus“). Die Autor:innen der Texte entscheiden sich anschließend, welche Vorschläge ganz, teilweise oder gar nicht in ihre Überarbeitung Einzug finden.

Stationenbetrieb

Der Stationenbetrieb ist sowohl für die Förderung der Textproduktion als auch die Textüberarbeitung einsetzbar. So ermöglicht die Arbeit an Stationen den Lernenden ein intensives Schreibstrategietraining: „Die Schüler[:innen] können sowohl mündlich miteinander kommunizieren, reflektieren und kooperativ (schreibend) miteinander Handeln [*sic*] als auch zu einer selbst gewählten Strategie und Schreibaufgabe eigenständig, individuell und nach eigenem Zeitmaß Texte produzieren“ (Becker-Mrotzek & Böttcher 2018, S. 40). In Bezug auf die Textüberarbeitung lernen die Lernenden anhand gezielt ausgewählter Fremdtex te unterschiedliche Überarbeitungsstrategien kennen. So sollen sie für inhaltliche, sprachliche oder stilistische Probleme sensibilisiert werden.

Bewusstmachung des Textproduktionsprozesses

Faistauer (1997) ist der Überzeugung, dass sich Lernende im Prozess der Textproduktion sicherer bewegen, wenn ihnen dieser Prozess bewusst ist und sich Schreiben dadurch effektiver und lustvoller gestaltet. Dies kann durch das Bewusstmachen von Lernabläufen und verschiedenen Lernstrategien erfolgen. Als Vorschlag erwähnt Faistauer Selbst- aber auch Fremdbeobachtung als Grundlage jeglicher Schreibprozesse, um das Planen, Formulieren und auch Überarbeiten während des Schreibens bewusztzumachen. So soll deutlich gemacht werden, dass Schreiben nicht linear, sondern rekursiv erfolgt, um so die Organisation des gemeinsamen sowie individuellen Schreibprozesses besser organisieren zu können. Auch das gemeinsame Formulieren kann als verstärkte Spracharbeit gesehen werden und gemeinsam durchgeführte Überarbeitungsprozesse werden bewusster wahrgenommen (S. 171-172).

Konkret erwähnt Faistauer das Zerlegen des Schreibprozesses in seine Subprozesse und die anschließende Fokussierung auf einen spezifischen Teilprozess als Möglichkeit der Bewusstmachung. Dies können zum Beispiel Aktivitäten zur Bereitstellung von Inhalten wie Mind-Maps, Cluster, etc. sein. Auch das Verteilen von Lasten während des Schreibens ist eine Möglichkeit. Vor allem beim gemeinsamen Schreiben ist dies gut umzusetzen, da Inhalte gemeinsam erarbeitet, diese versprachlicht und auch überarbeitet, umformuliert etc. werden. Weiters erwähnt Faistauer das gemeinsame Erarbeiten von

Techniken, wie bestimmte Teilprozesse des Schreibens gemeistert werden können als Möglichkeit, den Schreibprozess zu erleichtern (S. 172-173).

Wolff (1992) gibt neun Schreibtechniken an, die bei einer Bewusstmachung der Teilprozesse des Schreibens unterstützen können (S. 125ff.), welche Faistauer (1997, S. 173ff.) auf ihre Untersuchung umlegt und zu folgenden Schlüssen kommt:

1. Bereitstellung von Inhalten

Während Wolff (1992, S. 125f.) davon ausgeht, dass L2-Lernende oft Schwierigkeiten bei der Bereitstellung von Inhalten haben, kann Faistauer (1997) das nicht bestätigen. Sie sieht die Notwendigkeit zu vorentlastenden Aktivitäten wie Brainstorming, Mind-Maps, Clustering usw. nur dann gegeben, wenn den Lernenden das Thema bzw. die Aufgabenstellung fremd ist.

2. Förderung des Planungsverhaltens

Die einzelnen Prozesse des Schreibens zu unterscheiden ist kein leichtes Unterfangen. Um den eigentlichen Schreib- vom Planungsprozess abzugrenzen, schlägt Faistauer drei mögliche Techniken vor:

- Die Vorgabe von Anfangs- und Endsätzen eines Textes, wobei entweder der Anfang oder das Ende des Textes zu vervollständigen ist.
- Textschnipsel oder Textpuzzle: Sätze oder auch ganze Absätze sollen in die richtige Reihenfolge gebracht werden und die Entscheidungen begründet werden.
- Die Vorgabe von Thema und Stichwörtern eines bestehenden Textes, der neu geschrieben wird. Am Ende werden beide Texte miteinander verglichen.

3. Förderung der Schreibzielformulierungen

Das Ziel des Textes soll vor dem Schreiben, aber auch währenddessen, von den Lernenden gemeinsam, bewusst reflektiert werden.

4. Förderung des anders gearteten Perspektivierungsvermögens

Zum Beispiel durch Erzähler:innenwechsel, Wechsel von Ort und Zeit innerhalb einer Erzählung, Wechsel der handelnden Personen, etc.

5. Förderung der Textsortenangemessenheit

Ziel des Schreibunterrichts ist auch die Vermittlung der Textsorten und wie diese angemessen verfasst werden. Eine Möglichkeit zur Förderung dieser ist die Methode des Texttransfers – ein Zeitungsartikel soll zum Beispiel in die Textsorte Brief umgewandelt werden.

6. Förderung der lexikalischen und syntaktischen Angemessenheit

Für Fremdsprachenlernende ist es auch wichtig, während des Schreibens lexikalisches und syntaktisches Wissen abzurufen. Dies sind zum Beispiel die klassischen Einsetz- und Ergänzungsübungen oder das Orthografietraining, welche alle als vorbereitende Übungen für das Schreiben dienen.

7. Einbeziehung der Leser:innenschaft

Vor der Textproduktion sollten nicht nur Thema und Textsorte, sondern auch die möglichen Leser:innen bestimmt werden. Dies kann zum Beispiel durch das Verfassen eines Leser:innen-Steckbriefs erfolgen, um die potentielle Leser:innenschaft einzugrenzen und den zu schreibenden Text sowohl inhaltlich als auch in Hinblick auf die Formulierung entsprechend anzupassen. Auch das Verfassen von mehreren Textvarianten für unterschiedliche Leser:innen ist eine Möglichkeit, die Fähigkeit zu schulen, Sachverhalte aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten.

Außerdem ist es laut Faistauer gerade im L2-Unterricht wichtig, dass das Produzieren von Texten bereits das Ziel darstellt und es die Möglichkeit gibt, Texte zu verfassen, ohne diese anschließend vorzutragen, bzw. dass diese bewertet werden.

8. Förderung des Überarbeitungsverhaltens

Überarbeiten muss angeleitet werden. Eine Möglichkeit ist die Schreib-Lese-Technik: Textpassagen werden immer und immer wieder gelesen. Lesephasen sollten also in den Schreibprozess miteingebaut werden und nicht nur am Ende stattfinden (vgl. Faistauer 1997, S. 173ff.).

In diesem Kapitel wurde auf die theoretischen Konzepte, die dieser Arbeit zugrunde liegen, in Form der Darstellung der Schreibprozessmodelle zum L1-Schreiben von Hayes und Flower (1980), deren überarbeitetes Modell von Hayes (2012) als auch die Modelle zum Schreiben in der Fremdsprache von Börner (1989) und Krings (1989) und den von Machon (2011) vorgeschlagenen Perspektivenwechsel von *learning to write* hin zu *writing to learn* eingegangen. Weiters wurden auch die didaktischen Ansätze sowie Vorteile aber auch Herausforderungen des kooperativen Schreibens betrachtet. Im folgenden Kapitel die methodischen Aspekte der Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse dargestellt.

4 Untersuchungsdesign und methodische Herangehensweise

In diesem Kapitel werden alle Informationen zum Design und Ablauf der vorliegenden Untersuchung dargestellt und erläutert. In einem ersten Schritt wird der Versuchsablauf beschrieben. Der Erhebungskontext wird anschließend anhand des Feldzuganges, einer Kurzbeschreibung der Teilnehmer:innen sowie des Settings geschildert. Es folgt eine Darstellung der verwendeten Erhebungsmethoden und in Abschnitt 4.4 befindet sich die Beschreibung der Aufbereitungs- und Auswertungsmethoden. Den Abschluss dieses Kapitels bilden die methodisch-didaktischen Überlegungen sowie die Planung für die Unterrichtseinheiten der Interventionen.

4.1 Forschungsdesign

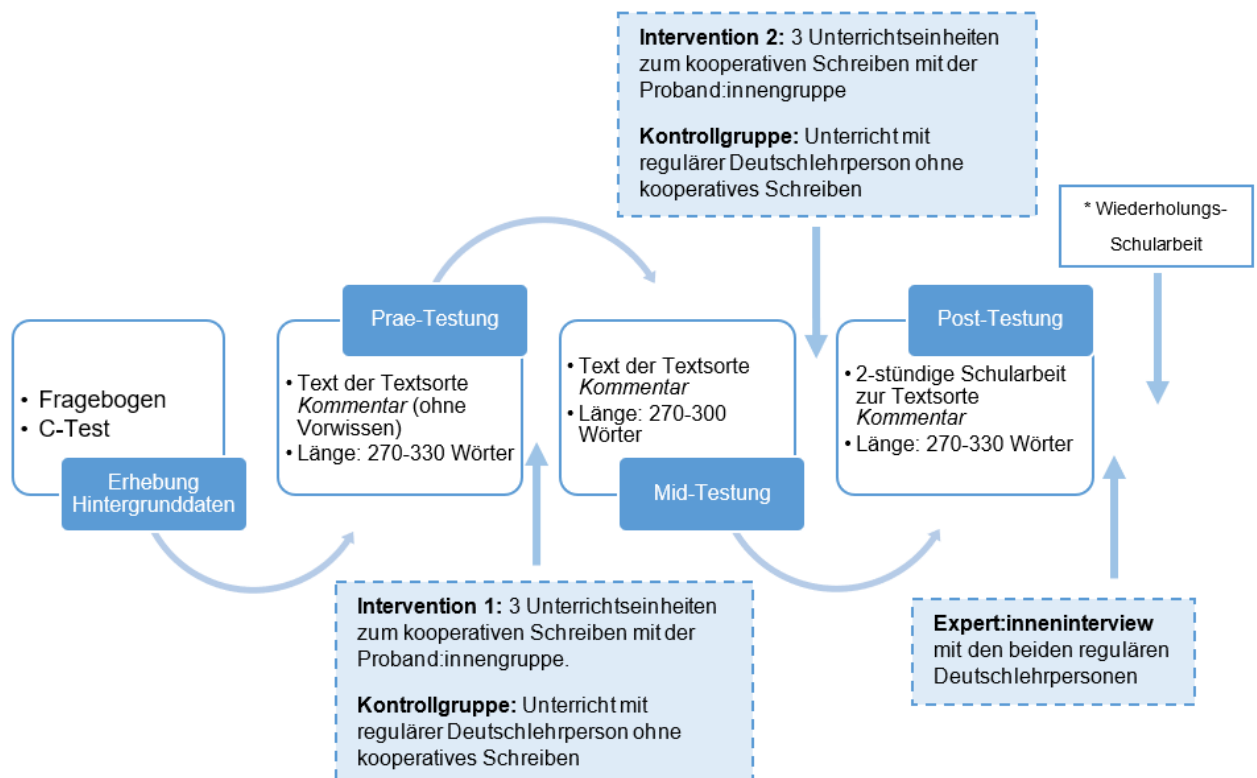


Abbildung 5: Forschungsdesign

In Bezug auf das Forschungsdesign ist diese Masterarbeit als Interventionsstudie mit Prae-, Mid- und Post-Testung angelegt. Nach der Prae- und auch Mid-Testung kam es jeweils zu einer dreistündigen Intervention in Form von drei Unterrichtseinheiten zu je 50 Minuten, in der die Forschende selbst in der Proband:innengruppe unterrichtete. Bei der untersuchten Gruppe handelte es sich um eine 6. Klasse AHS eines Wiener Gymnasiums mit 29 Schüler:innen. Diese wurden in zwei gleich große Gruppen geteilt,

eine Versuchs- sowie eine Kontrollgruppe. Während die Proband:innengruppe mittels kooperativen Schreibtrainings mit der Forschenden zur Maturatextsorte *Kommentar* arbeitete, wurde die Kontrollgruppe von einer Deutschlehrperson unterrichtet, die ohne kooperative Übungen an die Textsorte heranzuführte.

Zur Erhebung der Hintergrunddaten kam in einem ersten Schritt ein Fragebogen zur Sprachbiografie aller teilnehmenden Schüler:innen zum Einsatz, der Rückschlüsse auf die Mehrsprachigkeit, die Sprachaffinität und Auseinandersetzung mit dem Schreiben in unterschiedlichen Sprachen ermöglichte. Ebenso nahmen die Teilnehmenden im Rahmen der Vorerhebung an einem C-Test teil, der zur Erhebung des allgemeinen Sprachstandes der Schüler:innen mit einer anderen L1 als Deutsch diente, um auch einen möglichen Zusammenhang zwischen Textqualität und Spracherwerbsstand zu erschließen. Die Ergebnisse aus dem Fragebogen sowie dem C-Test wurden herangezogen, um zwei möglichst vergleichbare Gruppen, die Proband:innengruppe und Kontrollgruppe zu bilden.

Für die Prae-Testung wurden alle Teilnehmenden gebeten, einen ersten Text ohne vorherige Anleitung zu verfassen. Dieser sollte ca. 300 Wörter umfassen, der Zeitrahmen betrug eine Unterrichtsstunde und als Vorlage wurde ein Beispieltext der Textsorte *Kommentar* zur Verfügung gestellt. Diese ersten Texte, ohne jegliches Vorwissen zur Textsorte, wurden im Verlauf der Erhebung als Referenz herangezogen, um eine mögliche Veränderung der Textkompetenz feststellen zu können.

Anschließend kam es zu zwei Interventionsblöcken, die aus jeweils drei Unterrichtseinheiten bestanden. Nach dem ersten Interventionsblock wurde die Mid-Testung durchgeführt, bei der alle Schüler:innen (Proband:innen- und Kontrollgruppe) einen Kommentar verfassten, der in der Aufgabenstellung jener einer Schularbeit ähnelte. Dies bedeutet, dass ein Basistext (meist ein Zeitungsartikel, eine Grafik o. Ä.) zur Verfügung gestellt wird, auf den im zu verfassenden *Kommentar* Bezug genommen werden muss und mindestens drei Operatoren angeführt werden, die im Text zu bearbeiten und zu erfüllen sind. Diese können zum Beispiel wie folgt aussehen:

- Fasse die wesentlichen Inhalte des Textes (Anhang 1) sowie der Grafik (Anhang 2) in eigenen Worten kurz zusammen.
- Setze die Aussagen des Textes und der Grafik mit eigenen Erfahrungen und Argumenten in Beziehung.
- Appelliere abschließend an die Leser:innen deines Kommentars.

Es folgte in einem weiteren Schritt der zweite Interventionsblock in der Proband:innengruppe, der wieder aus drei Unterrichtseinheiten bestand und von der Forschenden durchgeführt wurde. Die Unterrichtsplanung sowie die dazugehörigen methodisch-didaktischen Überlegungen werden in Kapitel 4.5 im Detail besprochen und dargestellt. Der Post-Test und somit die abschließende Erhebung war die Schularbeit zur Maturatextsorte *Kommentar*. Da die Schularbeit der Post-Testung aufgrund der hohen Anzahl von Texten, die mit *Nicht genügend* beurteilt wurden, wiederholt werden musste, wurden auch die verfassten Texte der Wiederholungsschularbeit mit in die Auswertung dieser Arbeit aufgenommen, um eine eventuelle Entwicklung der Textqualität zwischen Post-Testung und Wiederholungsschularbeit miteinfließen zu lassen.

Die Erhebung wurde durch ein Interview mit den beiden regulären Lehrpersonen der teilnehmenden Klasse abgeschlossen. Eine der beiden war ebenfalls während der Interventionsblöcke anwesend, die andere Lehrperson unterrichtete die Kontrollgruppe. Ihre subjektiv-persönlichen aber auch professionellen Beobachtungen und Einschätzungen zur Methode des *Kooperativen Schreibens* konnte so in die Beantwortung der Frage, ob kooperatives Schreiben rein als „Zeitfresser“ empfunden wird, einfließen.

4.2 Erhebungskontext

Im Folgenden soll auf den Erhebungskontext sowie den Feldzugang in einem Wiener Gymnasium eingegangen werden. Anhand von Informationen, die im Rahmen des durchgeführten Fragebogens zur Sprachbiografie erhoben wurden, werden die an der Studie teilnehmenden Personen näher beschrieben. Auch das Setting der Datenerhebung wird näher erläutert und veranschaulicht.

4.2.1 Feldzugang

Der Feldzugang wurde an einem Wiener Gymnasium ermöglicht, das aus einer relativ geringen Klassenanzahl in der Oberstufe (jeweils eine Klasse pro Jahrgang) besteht. Die Erhebung wurde in der 6. Klasse durchgeführt, die aus insgesamt 29 Schüler:innen besteht. Durch die große Personenanzahl in dieser Klasse werden die Fächer Mathematik, Deutsch und Englisch in jeweils zwei Gruppen von zwei unterschiedlichen Lehrpersonen unterrichtet. Die hier durchgeführte Erhebung fand im Rahmen des Deutschunterrichtes statt.

4.2.2 Auswahl und Beschreibung der Teilnehmer:innen

Die Auswahl der Klasse, die für diese Erhebung in Frage kam, wurde anhand von inhaltlichen Kriterien getroffen. Wichtig war eine relativ große Klasse, damit die Trennung in Proband:innengruppe und Kontrollgruppe eine repräsentative Personenstärke aufweist. Dies schloss höhere Jahrgänge aus, da die Schüler:innenzahl bis zum Maturajahrgang deutlich abnimmt. Ein weiterer Entscheidungsfaktor waren die unterschiedlichen Sprachbiografien der Schüler:innen in dieser Klasse, da ein Vergleich möglicher Auswirkungen des kooperativen Schreibens zwischen L1- und L2-Schreiber:innen ebenfalls zum Forschungsinteresse dieser Arbeit gehört. Aufgrund von insgesamt 13 Schüler:innen, die mehrsprachig aufgewachsen sind bzw. in mehrsprachigen Haushalten leben, fiel die Auswahl auf den 6. Jahrgang der Schule. Vorab wurde das Einverständnis des Schulgemeinschaftsausschusses (SGA) bestehend aus Eltern-, Schüler:innen- und Lehrer:innenvertreter:innen inklusive Schulleitung für die Durchführung der Datenerhebung eingeholt. Anschließend wurden Elternbriefe mit einer Kurzdarstellung des geplanten Forschungsvorhabens an die Schüler:innen verteilt, die auch eine Einverständniserklärung zur freiwilligen Teilnahme an der Studie enthielt, die von den Eltern unterschrieben werden konnte (vgl. Anhang A). Alle 29 Schüler:innen der Klasse zeigten sich mit einer Teilnahme einverstanden.

Um eine nähere Beschreibung der Teilnehmer:innen zu ermöglichen, wurde vor der Datenerhebung der Schreibprodukte eine Erhebung von biografisch-demografischen Angaben in Form eines Fragebogens durchgeführt (der verwendete Fragebogen ist im Anhang B zu finden). Im Zuge dessen wurden Informationen zu Alter, Geschlecht und Schulerfolg im Fach Deutsch erfragt sowie der Kontext der Sprachverwendung mit Fokus auf das Lesen und Schreiben, da es diese Teilbereiche sind, die für die vorliegende Erhebung von größter Relevanz sind. Fragen bezüglich bevorzugter Schulfächer sowie Schulsprachen und der individuellen Schulgeschichte wurden ebenso gestellt, wie solche zur individuellen Sprachpraxis und Sprachpräferenz innerhalb und außerhalb der Familie.

Von den insgesamt 29 Teilnehmer:innen waren 11 männlich (m), 18 weiblich (w) und alle im Alter von 15 bis 17 Jahren, wobei der Großteil (15 Schüler:innen) 15 Jahre alt ist, neun sind 16 Jahre alt und fünf Schüler:innen sind 17 Jahre alt. Da niemand in dieser Klasse bereits 18 war, wurde für die Teilnahme an der Datenerhebung die Einwilligung bzw. Unterschrift der Eltern auf der Einverständniserklärung eingeholt und von allen Schüler:innen vorgewiesen.

Drei der 29 teilnehmenden Schüler:innen wurden im Ausland geboren, insgesamt 13 von ihnen sind mehrsprachig (die meisten davon zweisprachig, eine Person dreisprachig) aufgewachsen. Neben Deutsch sind dies insgesamt 14 weitere Sprachen, die die Schüler:innen im Familienumfeld verwenden: Bengali, Serbisch, Tagalog, Englisch, Indonesisch, Russisch, Slowakisch, Tschechisch, Urdu, Farsi, Hindi, Japanisch, Ukrainisch und Mandarin. Vier Schüler:innen gaben an, bereits in einem anderen Land als Österreich gelebt zu haben und auch dort die Schule besucht zu haben. Die Zeitspanne reicht hier von 2 Monaten Vorschule in Japan, ein Jahr Volksschule in der Ukraine, über zwei Jahre Kindergarten in Indien bzw. zwei Jahre Volksschule in Bangladesch.

Die nachfolgende Tabelle fasst die wichtigsten Informationen, die anhand des Fragebogens erhoben wurden zusammen, die Teilnehmer:innen wurden pseudonymisiert. Bei den im Folgenden verwendeten Namen handelt es sich um Pseudonyme, die die Teilnehmenden selbst für sich gewählt haben.

Tabelle 1: Informationen zu Alter, Erst-, Zweit- und Fremdsprachen, Geburtsland der Teilnehmenden

Codename	Alter	L1	L2 (falls angegeben)	Fremdsprachen	Geburtsland
BUTTERFLY (w)	17	Bengalisch	Deutsch	Engl., Ital.	Bangladesch
KAISER (m)	17	Deutsch		Engl., Lat., Spanisch	AT
RUBEN (w)	15	Deutsch		Engl.	AT
AB (w)	16	Serbisch	Deutsch	Engl., Ital.	AT
GOLLUM (w)	16	Deutsch		Engl.	AT
PC (w)	16	Tagalog	Deutsch	Engl.	AT
NOOBMASTER (w)	16	Deutsch		Engl., Lat., Spanisch	AT
SENF (m)	17	Indonesisch	Deutsch	Engl., Ital.	AT
LAX (m)	15	Deutsch		Engl., Ital.	AT
HAWKEYE (m)	17	Deutsch		Engl.	AT
NYLK (m)	15	Deutsch		Engl.	AT
BENZ (w)	17	Deutsch		Engl., Lat.	AT
SEMMELE (w)	15	Deutsch		Engl.	AT
RED (m)	15	Deutsch		Engl.	AT
DENZ (m)	15	Serbisch	Deutsch	Engl., Ital.	AT
GÄRTNER (m)	16	Deutsch		Engl., Lat.	AT
CHUCK (w)	15	Russisch	Deutsch	Engl., Ukrainisch	Israel
HIDING (w)	16	Deutsch		Engl., Ital.	AT
KORNSPITZ (w)	15	Slowakisch/ Tschechisch	Deutsch	Engl., Ital.	AT
MICKEY MOUSE (w)	15	Deutsch		Engl., Ital.	AT
FRAGEZEICHEN (w)	15	Urdu	Deutsch	Engl. Lat.	AT
BARY (w)	15	Farsi	Deutsch	Engl.	AT
FELD (w)	16	Deutsch		Engl., Ital.	AT

SAHNE (w)	16	Hindi	Deutsch	Engl.	Indien
ITAH (m)	15	Japanisch/ Persisch	Deutsch	Engl., Spanisch	AT
ANONYM (w)	15	Ukrainisch	Deutsch	Engl.	AT
SUMSI (m)	15	Deutsch		Engl., Ital.	AT
ELISA (w)	15	Deutsch		Engl.	AT
KÖNIG (w)	16	Mandarin	Deutsch	Engl.	AT

4.2.3 Setting der Datenerhebung

Zur besseren Nachvollziehbarkeit des Erhebungskontexts wird das Setting der Datenerhebung an dieser Stelle kurz veranschaulicht.

Alle Texte, die für die Datenerhebung relevant sind, wurden von den Teilnehmer:innen am Computer verfasst. Als Hilfsmittel waren Wörterbücher in Buchformat sowie die eingeschaltete Grammatik- und Rechtschreibprüfung im Textverarbeitungsprogramm erlaubt, was den aktuellen Schularbeits- und Maturarichtlinien für das Fach Deutsch entspricht. Es wurde in den beiden PC-Räumen der Schule gearbeitet, die mit genügend Geräten und der nötigen Infrastruktur für eine Prüfungsumgebung ausgestattet sind, da die Post-Testung gleichzeitig auch als Schularbeit abgehalten wurde. Während der Erhebungen waren die beiden regulären Lehrpersonen der Klasse sowie die Forschungsleiterin anwesend. Die verfassten Texte wurden am jeweiligen Tag von den Schüler:innen in den PC-Räumen ausgedruckt und auch digital mittels USB-Stick abgegeben.

4.2.4 Korpus

Für die vorliegende Studie schrieben 29 Schüler:innen der 6. Klasse der Sekundarstufe II jeweils vier Texte am Computer. Bei den Texten handelt es sich um jene der Textsorte *Kommentar*. Wesentlich war, dass die Texte vom Grad der Komplexität und der Schwierigkeit der Aufgabenstellung vergleichbar sind bzw. den Richtlinien der Maturatextsorte und der Erstellung für Schularbeiten im Fach Deutsch der Sekundarstufe II entsprechen. Die Texte der Mid- und Post-Testung sowie der Wiederholungsschularbeit sind somit direkt vergleichbar, der Text der Prae-Testung, der ohne Vorwissen der Schüler:innen zur Textsorte *Kommentar* verfasst wurde, dient als Vergleich, um die Entwicklung der Textqualität veranschaulichen zu können.

Die vier Texte wurden in einem Zeitraum von 14 Wochen verfasst, wobei die Prae-Testung Mitte Februar, die Mid- und Posttestung im Abstand von zwei Wochen im April und die Wiederholungsschularbeit im Mai 2023 stattfanden. Während bei der Prae-Testung eine Person und bei der Mid-Testung fünf Personen krankheitsbedingt fehlten, waren bei der Post-Testung alle Teilnehmer:innen anwesend. An der Wiederholungsschularbeit nahmen insgesamt 19 Schüler:innen teil. Dies ergibt ein Korpus von 101 Texten. Die durchschnittlichen Wortanzahl aller verfassten Texte beträgt 289 Wörter pro Text.

4.3 Erhebungsmethoden

Für die Datenerhebung kamen im Rahmen dieser Arbeit vier Erhebungsmethoden zum Einsatz: Ein Fragebogen sowie C-Test, um die 29 teilnehmenden Schüler:innen in zwei möglichst vergleichbare Gruppen (Proband:innen- und Kontrollgruppe) einzuteilen, die im Rahmen der Prae-, Mid-, Post-Testung sowie Wiederholungsschularbeit verfassten Texte als Kern der erhobenen Daten sowie das abschließende Expert:inneninterview mit den beiden regulären Deutschlehrpersonen der teilnehmenden Klasse. Im Folgenden werden die verwendeten Erhebungsmethoden erläutert.

4.3.1 C-Test

Die Entscheidung vorab mit allen 29 teilnehmenden Schüler:innen einen C-Test durchzuführen und somit ihren Sprachstand zu erheben, beruhte auf zwei Überlegungen. Zum einen konnte so sichergestellt werden, dass die Proband:innen- und Kontrollgruppe vergleichbar sind und zum anderen schien es wesentlich für die spätere Betrachtung und Analyse der Schreibprodukte, Aussagen zum allgemeinen Sprachstand der einzelnen Teilnehmer:innen machen zu können. Dies ist vor allem in Bezug auf jene Schüler:innen mit einer andern L1 als Deutsch interessant, um einem möglichen Zusammenhang von Spracherwerbsstand und Textqualität nachgehen zu können.

Entwickelt wurde der C-Test 1981 von Raatz und Klein-Braley und beruht auf dem Prinzip der reduzierten Redundanz. Dieses geht davon aus, dass sprachliche Nachrichten, sowohl mündliche als auch schriftliche, mehr Information enthalten, als für das eigentliche Verständnis nötig wäre. Nachrichten, die „beschädigt“ wurden, nicht gut lesbar sind zum Beispiel, können dennoch entschlüsselt werden, wenn die

Empfänger:innen die Sprache und deren Wortschatz zu einem gewissen Grad beherrschen (vgl. C-Test Der Sprachtest⁶). Der Test besteht aus einem Set von vier Texten, die in sich abgeschlossen sind. Diese vier Texte sollten in Bezug auf die Länge vergleichbar sein (zw. 60 und 80 Wörter). Es werden jeweils 20 Wörter beschädigt, was dazu führt, dass pro C-Test genau 80 Lücken zu füllen sind. Der erste und letzte Satz jedes Textes bleibt unbeschädigt (vgl. Germann 1996, S. 419).

Die für diese Erhebung herangezogenen C-Tests wurden von Bauer et al. (o. J.) übernommen, sind mehrfach erprobt und validiert und über die Website des DaF-Netzwerkes⁷ abrufbar. Es handelt sich um einen Einstufungstest, welcher die Niveaustufen B2-C1 laut GERS abdeckt, da aufgrund der AHS-Reife aller Schüler:innen (es befindet sich kein:e Schüler:in mit dem Status „außerordentlich“ in der Klasse) davon ausgegangen werden kann, dass sie sich mindestens auf B2 Niveau bewegen.

4.3.2 Fragebogen

Um eine nähere Beschreibung der Teilnehmer:innen zu ermöglichen, kam vorab ein Fragebogen zum Einsatz. Dieser widmete sich dem Thema Sprachbiografie der Schüler:innen und sollte Aufschluss darüber geben, in welchen Sprachen diese im Alltag und in der Schule agieren bzw. auch, in welchen Sprachen sie vorwiegend Lesen und Schreiben. Der Aufbau des fünfseitigen Fragebogens sowie die zum Einsatz kommenden Items orientieren sich an dem von Rüßmann (2018) verwendeten Schüler:innenfragebogen, der sich den fünf Abschnitten „Schule“ (Schulfächer, Schulsprachen, individuelle Schulgeschichte), „Deine Sprachen“ (individuelle Sprachpraxis, Repertoire), „Lesen und Schreiben“ (literale Praktiken) sowie „Du und deine Zukunft“ (personenbezogene Informationen) widmet (vgl. S. 127).

Die Durchführung des Fragebogens fand, gemeinsam mit dem C-Test, im Rahmen einer Unterrichtseinheit (50 Minuten) statt. Als Versuchsleiter:innen agierten die Forschende sowie die beiden regulären Deutschlehrpersonen der Klasse. Laut Albert und Marx (2014) liegt der Vorteil dieser direkten und schriftlichen Befragungsart in der Kontrolle der Befragungssituation durch die Vermeidung von Missverständnissen und der Möglichkeit der Hilfe Dritter (vgl. S. 70).

⁶ http://www.c-test.de/deutsch/index.php?lang=de&content=beschreibung_theorie§ion=ctest [9.2.2023]

⁷ <https://www.daf-netzwerk.org/arbeitsgruppen/ag4/dokumente.php?kategorieid=89> [12.2.2023]

4.3.3 Schüler:innentexte als Kern der Daten

Laut Maar et al. (2022) wird zwischen Erfassung und Erhebung von Lerner:innensprache unterschieden. Während im Rahmen einer Erhebung Lernende Sprache produzieren müssen, die in einer von Forschenden geschaffenen Situation eingebettet ist, wird in der Erfassung von Lerner:innensprache auf Produkte zurückgegriffen, die ohnehin im Unterricht entstehen (vgl. S. 190). Im Falle dieser Masterarbeit kommt es zu einer Kombination beider Verfahren, da sowohl Schreibaufträge in geschaffenen Situationen erfolgten (Erhebung) als auch Produkte, die im Unterricht entstanden (Schularbeitstexte), herangezogen und demnach erfasst wurden.

Insgesamt wurden vom Großteil der Schüler:innen vier Texte verfasst, die in der Länge annähernd ident sind (ca. 300 Wörter). Der Text der Prae-Testung wurde ohne Vorwissen zur Maturatextsorte *Kommentar* verfasst, die Schüler:innen bekamen aber einen Beispieltext als Vorlage (siehe Anhang C), um sich daran orientieren zu können. In der Aufgabenstellung wurden die Teilnehmenden gebeten, einen meinungsorientierten Text zu folgender Fragenstellung zu verfassen: Social Media hat hohes Suchtpotential – sollten Jugendliche hier besser geschützt werden (Mindestalter zur Registrierung, maximale Nutzungszeit, etc.)? Als Unterstützung diente neben der Textvorlage auch eine Grafik mit einem Überblick, welche sozialen Netzwerke Österreichs Jugendliche 2022 vorwiegend nutzten (siehe Anhang C).

Die darauffolgenden beiden Schreibaufgaben, jeweils nach einem erfolgten Interventionsblock, orientierten sich in der Angabe am Format der standardisierten Reife- und Diplomprüfung (Matura), da auch die Aufgabenstellung der Schularbeit (= Post-Testung) diesem Format entsprach. Dies bedeutet, dass neben einem Basistext, auf den die Schüler:innen im Rahmen ihres *Kommentars* eingehen müssen, auch eine Mindestanzahl von drei verschiedene Operatoren zu erfüllen ist. Ein mögliches Beispiel einer solchen Angabe wurde in Kapitel 4.1 angeführt, die Aufgabenstellungen sowie Basistexte der Mid- und Post-Testung sowie der durchgeführten Wiederholungsschularbeit sind im Anhang C zu finden.

4.3.4 Expert:inneninterview

Eine der beiden Stammlehrpersonen der teilnehmenden Klasse war während der Unterrichtseinheiten der Interventionsblöcke stets anwesend. Beide kamen nach Durchführung der Interventionen und Abschluss der Post-Testung bzw. Durchführung der Wiederholungsschularbeit in einem kurzen Expert:inneninterview zu Wort, um ihre

Beobachtungen mit in die Auswertung einfließen zu lassen, da die Durchführung eines Interviews eine intensivere Auseinandersetzung mit den gestellten Fragen ermöglicht als eine schriftliche Befragung, vor allem im Rahmen eines Expert:inneninterviews (vgl. Riemer 2022, S. 163). Folgende Fragen wurden den Lehrpersonen gestellt, der vollständige Leitfaden zum Interview ist im Anhang D zu finden.

- Welche Vor- und Nachteile sind Ihnen im Vergleich zu der Art und Weise, wie Sie die Textsorte bisher unterrichtet haben während der Interventionen aufgefallen?
- Empfinden Sie kooperative Schreibaufgaben aufgrund Ihrer Beobachtungen als gewinnbringend oder als „Zeitfresser“?
- Haben Sie in Bezug auf die Schüler:innen selbst und ihre Arbeitsweise Unterschiede feststellen können?
- Konnten Sie eine Veränderung der Textqualität feststellen? Im Speziellen bei jenen Schüler:innen, die Deutsch als L2 erworben haben?

4.4 Aufbereitungs- und Auswertungsmethoden

Im Folgenden wird dargestellt, wie die Aufbereitung und Auswertung der erhobenen Daten durchgeführt wurde. Die Ergebnisse der Schüler:innenbefragung mittels Fragebogen wurden in Kapitel 4.2.2 *Auswahl und Beschreibung der Teilnehmer:innen* in tabellarischer Form dargestellt. Deshalb wird dieser in diesem Kapitel nicht nochmals aufgegriffen.

4.4.1 C-Test

Der C-Test ermöglicht es, Aussagen über den allgemeinen Sprachstand zu treffen. Zu diesem Zweck werden bei der Auswertung drei Werte ermittelt: der R/F-Wert (Richtig/Falsch-Wert), der WE-Wert (Worterkennungswert) und der Diff-Wert (Differenzwert).

Der R/F-Wert ergibt sich aus der Menge an sowohl orthografisch als auch morphosyntaktisch richtig ergänzten Lücken, deren Lösung bereits vorab festgelegt wurde (vgl. Baur et al. 2013, S. 7). Jede richtig vervollständigte Lücke ergibt einen Punkt für den R/F-Wert. Pro Test (80 Lücken) können somit 80 R/F-Punkte erreicht werden. De Carlo und Camper (2015) sehen die ausschließliche Berechnung des R/F-Wertes

kritisch, da dieser nicht nur die morphosyntaktischen Kompetenzen, sondern auch die orthografischen berücksichtigt. Für Lerner:innen, die besonders unsicher in Bezug auf die Orthografie sind, sinkt der R/F-Wert dadurch automatisch. Dies sagt wiederum wenig über deren morphosyntaktischen Fähigkeiten aus, die im Vergleich eventuell gut ausgebaut sind (vgl. S. 119).

Aus diesem Grund wird auch der WE-Wert (Worterkennungs-Wert) ermittelt. Ein WE-Punkt wird vergeben, wenn die Lücke zwar semantisch richtig gelöst wurde, jedoch Orthographie oder Morphosyntax nicht korrekt sind. Baur und Spettmann (2012, S. 98) beschreiben, dass bei der Betrachtung des R/F-Wertes Aussagen zum allgemeinen Sprachstand gemacht werden können. Werden zusätzlich aber auch die WE-Werte sowie die Differenz dieser Werte (Diff-Wert) herangezogen, eröffnet sich ein detaillierteres Bild zu den Kompetenzen der Lernenden. Ein Beispiel dazu von Bauer et al. (2013, S. 8-9) veranschaulicht dies: Schüler:in 1 erreichte zwei R/F-Punkte aber neun WE-Punkte. Dies führt zu einem Diff-Wert von sieben. Schüler:in 2 erreichte einen R/F-Punkt und einen WE-Punkt, was zu einem Diff-Wert von eins führt. Betrachtet man ausschließlich die R/F-Punkte, so würden beide Schüler:innen dem gleichen niedrigen Sprachstandsniveau zugeordnet werden. Wirft man aber einen Blick auf die WE-Werte bzw. Diff-Werte so ist festzuhalten, dass Schüler:in 1 eine wesentlich höhere Kompetenz im Textverständnis aufweist als Schüler:in 2.

In Kapitel 5.1 werden die Ergebnisse des C-Tests präsentiert und interpretiert. Dazu sollen vorab noch einige Überlegungen zur Testbewertung bzw. zur Punktevergabe diskutiert werden.

Im ersten Text „Die beliebteste Frucht“ wurde vorab festgelegt, dass in dem Satz: „Kolonialwarenhändler hatte **sie** für ihre Wa_____ als Zahlung erhalten.“ sowohl für die Lösung „ihre Waren“ als auch für „ihre Ware“ ein R/F-Punkt vergeben wird, da beide Lösungen sowohl grammatikalisch als auch semantisch korrekt sind. Baur et al. (o. J.) führen „Waren“ als korrekte Lösung an, aus dem Textzusammenhang geht jedoch nicht klar hervor, ob ausschließlich der Plural anzuwenden ist. Auch in der Auswertung spiegelt sich dies wieder: Zwölf Schüler:innen entschieden sich für den Singular „die Ware“, dreizehn für den Plural „die Waren“.

Im gleichen Text wurde ebenfalls festgelegt, dass im Satz „Bevor die **Banane** ihre heutige Popularität erlangte, wurde **sie** lange Zeit n_____ mit Vorsicht genossen.“ die Lösungen „nur mit Vorsicht“ und auch „noch mit Vorsicht“ für die Vergabe eines R/F-Punktes

akzeptiert werden. Die von Baur et al. (o. J.) vorgeschlagene Lösung „nur“ wurde von sieben Schüler:innen realisiert, acht Proband:innen entschieden sich für „noch“ und bemerkenswerterweise realisierten 14 Teilnehmer:innen „nicht mit Vorsicht genossen“ als Lösung. Eine Lösung, die semantisch inkorrekt ist und somit weder die Vergabe eines R/F-Punktes noch eines WE-Punktes ermöglicht.

Für Text zwei „Klimaveränderung und Naturkatastrophen“ wurde für den Satz „We _____ weiterhin ungebremst Treibhausgase freigesetzt werden, **wird** bis ins **Jahr** 2025 mit einer Temperaturerhö**hung** um 1°C, bis **ins** Jahr 2100 mit **einem** Anstieg um 3°C **gerechnet**.“ festgelegt, dass sowohl die von Baur et al. (o. J.) vorgeschlagene Lösung „Wenn“ als auch die Konjunktion „Weil“ für die Vergabe eines R/F-Punktes herangezogen werden, da auch diese Lösung grammatikalisch wie semantisch korrekt ist. Insgesamt realisierten zehn Schüler:innen „Wenn“ und sechs Schüler:innen „Weil“ als Lösung für diese Lücke.

Ausgewertet wurden die durchgeführten C-Tests manuell durch die Autorin. Deren Ergebnisse werden in Kapitel 5 dargestellt und diskutiert. Ein Testbogen als Beispiel ist dem Anhang dieser Arbeit beigelegt (vgl. Anhang E).

4.4.2 Ermittlung der Textqualität

Die Bewertung der Qualität von L1-Texten als auch fremdsprachlichen Texten zu ermitteln ist komplex. Insbesondere in der Deutschdidaktik wird seit Jahrzehnten auf Bewertungsraster zurückgegriffen. Um eine Einschätzung der Textqualität zu ermöglichen, können Ratings mit den wichtigsten text- und sprachbetreffenden Merkmalen herangezogen werden (vgl. Schnell 2020, S. 174-175).

Die Texte der Prae-, Mid-, Post-Testung sowie Wiederholungsschularbeit wurden anhand von Ratingkriterien bewertet, die sich an das Beurteilungsraster der SRDP⁸ (Standardisierte Reife- und Diplomprüfung) für Deutsch sowie der von Schnell (2020) vorgeschlagenen Ratingmerkmale orientieren: Orthografie, Grammatik, Ausdruck, Textgrammatik und Inhalt (vgl. S. 175). Insgesamt unterteilt sich das hier zum Einsatz kommende Raster in vier Teilbereiche: die Aufgabenerfüllung aus inhaltlicher Sicht, die Aufgabenerfüllung aus textstruktureller Sicht, die Aufgabenerfüllung in Bezug auf Stil und Ausdruck sowie die Aufgabenerfüllung in Bezug auf normative Sprachrichtigkeit,

⁸ <https://www.matura.gv.at/downloads/download/beurteilungsdokumente-srdp-unterrichtssprache> [9.2.2023]

die Orthographie, Zeichensetzung und Grammatik beinhaltet. In jedem der vier Teilbereiche konnten zwischen einem und fünf Punkte vergeben werden:

- 5 Punkte: Aufgabenbereich weit über das Wesentliche hinausgehend erfüllt
- 4 Punkte: Aufgabenbereich über das Wesentliche hinausgehend erfüllt
- 3 Punkte: Das Wesentliche des Aufgabenbereiches zur Gänze erfüllt
- 2 Punkte: Das Wesentliche des Aufgabenbereiches überwiegend erfüllt
- 1 Punkt: Aufgabenbereich nicht erfüllt

Somit ergibt sich eine Maximalpunktzahl von 20 Punkten pro Text. Jede der fünf Punktekategorien bietet zudem zwischen fünf und drei Unterkategorien, die bei der Entscheidungsfindung unterstützen. Im Bereich des Stils und Ausdrucks wäre dies zum Beispiel die Unterkategorie „durchgehend eigenständige Formulierung“ für einen Wert von fünf Punkten im Vergleich zu „viele an die Textbeilage angelehnte oder wörtlich übernommene Formulierungen“ als Unterkategorie für zwei Punkte. Das vollständige und verwendete Raster kann in Anhang F eingesehen werden.

Als Rater:innen kamen zwei Personen zum Einsatz. Zum einen die Autorin dieser Arbeit, welche zweifach mit zeitlichem Abstand die Texte der Schüler:innen anhand des Beurteilungsbogens bewertete und zum anderen wurde ein weiteres (drittes) Rating von einer zweiten Raterin vorgenommen. Zwischen den beiden Ratings der Autorin wurde somit die Intraraterreliabilität überprüft und auch die Interraterreliabilität zwischen den Ergebnissen der Ratings der Autorin und der zweiten Raterin wurde berechnet.

4.4.3 Expert:inneninterview

Die Auswertung des Expert:inneninterviews mit den Stammlehrpersonen wurde relativ einfach gehalten, da sich der Fokus der Analyse auf den Kern der Daten, die Texte der Schüler:innen konzentrieren soll. Die Transkription des Expert:inneninterviews erfolgte mithilfe des Transkriptionsprogrammes *f4*, welches Maar et al. (2022, S. 194) insbesondere für „grobe Transkriptionen“ empfehlen - auch aufgrund der einfachen Handhabung.

Das Interview mit den beiden Lehrpersonen enthält über eine Dauer von 26:57 Minuten 89 Sprechbeiträge. Der Schwerpunkt der Analyse lag, wie oben erwähnt, auf den inhaltlichen Aussagen. Aus diesem Grund dienten die folgenden Richtlinien für die

inhaltlich-semantische Transkription von Dresing und Pehl (2018, S. 21-22) während des Transkriptionsprozesses als Grundlage und Orientierung:

1. Es wird wörtlich transkribiert, nicht zusammenfassend oder lautsprachlich.
2. Wortverschleifungen werden an das Schriftdeutsche angenähert.
3. Dialekte werden möglichst wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt.
4. Umgangssprachliche Partikel werden transkribiert.
5. Stottern wird geglättet bzw. ausgelassen, abgebrochene Wörter werden ignoriert. Wortdoppelungen werden erfasst, wenn sie als Stilmittel der Betonung genutzt werden.
6. Halbsätze, denen die Vollendung fehlt, werden mit dem Abbruchzeichen „/“ gekennzeichnet.
7. Die Interpunktion wird zugunsten der Lesbarkeit geglättet. Bei kurzem Senken der Stimme oder nicht eindeutiger Betonung wird ein Punkt dem Komma bzw. Beistrich vorgezogen.
8. Rezeptionssignale wie „hm, aha, ja, genau“, die den Redefluss nicht unterbrechen, werden nicht transkribiert. Sie werden dann transkribiert, wenn sie als direkte Antwort auf eine Frage genannt werden.
9. Pausen ab ca. 3 Sekunden werden durch (...) markiert.
10. Besonders betonte Wörter oder Äußerungen werden durch VERSALIEN gekennzeichnet.
11. Jeder Sprechbeitrag erhält einen eigenen Absatz. Zwischen den Sprecher:innen wird eine Leerzeile eingefügt, dies gilt auch für kurze Einwürfe. Am Ende eines Absatzes werden Zeitmarken eingefügt.
12. Emotionale nonverbale Äußerungen, die eine Aussage unterstützen oder verdeutlichen (z. B. lachen oder seufzen) werden beim jeweiligen Einsatz mittels Klammer notiert.
13. Unverständliche Wörter werden mit „(unv.)“ gekennzeichnet.
14. Die Interviewteilnehmer:innen werden gekennzeichnet. In dieser Arbeit sind dies die Bezeichnungen „Interviewerin“, „Lehrerin 1“ und „Lehrerin 2“.

Nach erfolgter Transkription wurde das durchgeführte Interview mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) genauer betrachtet und für die Beantwortung der Forschungsfrage, ob kooperatives Schreiben als reiner „Zeitfresser“ empfunden wird, herangezogen. Im Zentrum der qualitativen Inhaltsanalyse stehen aus der Gesamtmenge der Daten gebildete Kategorien, in der Textverstehen und

Textinterpretation eine wesentliche Rollen spielen. Diese Kategorien haben in erster Linie eine strukturierende und systematisierende Bedeutung (vgl. Kuckartz & Rädiker 2022, S. 43-44).

Zur Analyse des durchgeführten Interviews wurden vorwiegend thematische Kategorien gebildet. Hier werden jene Textstellen markiert, die Informationen zu einem bestimmten Thema oder Argument, wie z. B. „Korrekturverhalten“ oder „Motivation“, enthalten (vgl. Kuckartz & Rädiker 2022, S. 56). Die Kategorienbildung erfolgte sowohl auf deduktive als auch induktive Weise. Deduktiv gebildete Kategorien werden schon vor der Sichtung und Analyse des gesammelten Datenmaterials gebildet. Als Grundlage diente u. a. der Interviewleitfaden. Induktive Kategorien sind jene, welche während der Analyse des Datenmaterials identifiziert werden (vgl. Kuckartz & Rädiker 2022, S. 71).

Im Folgenden werden die gebildeten Hauptkategorien (HK) und ihre dazugehörigen Subkategorien (SK) dargestellt:

Tabelle 2: Kategorienbeschreibung der qualitativen Inhaltsanalyse

Kategorie	Beschreibung
HK 1 Teamfähigkeit	Alle codierten Textstellen, die das zentrale Element der Teamfähigkeit (der Fähigkeit offen und tolerant gemeinsam an einem Thema zu arbeiten) im kooperativen Schreibprozess ansprechen.
SK 1.1 Toleranz	Alle codierten Textstellen, die den Umgang mit unterschiedlichen Meinungen und Haltungen thematisieren.
SK 1.2 Rollenfindung/ Gruppendynamik	Alle codierten Textstellen, die sich auf die Koordination der Rollen der Gruppenmitglieder sowie auf die Gruppendynamik während des Texterstellungsprozesses beziehen.
HK 2 Emotionale Ebene	Alle codierten Textstellen, die sich auf die inneren Zustände der Schüler:innen (Freude, Frustration, Motivation, etc.) beziehen.
SK 2.1 Motivation	Alle codierten Textstellen, die sich der Motivation (Lust/Unlust) in Bezug auf das Schreiben als auch auf die Zusammenarbeit in Gruppen widmen.
SK 2.2 Konflikte	Alle codierten Textstellen, die mögliche Konflikte in den Schreibgruppen thematisieren.
HK 3 Korrektur	Alle codierten Textstellen, die Hinweise auf die Korrektur des Geschriebenen geben.
SK 3.1 Korrektur durch die Lehrpersonen	Alle codierten Textstellen, welche die Korrekturarbeit der Lehrpersonen an den Schüler:innentexten besprechen.
SK 3.2 Korrektur durch die Schüler:innen	Alle codierten Textstellen, die das Korrekturverhalten der Schüler:innen im Umgang mit ihren Texten thematisieren.

HK 4 Faktor Zeit	Alle codierten Textstellen, die sich auf die zur Verfügung stehende Zeit im Unterrichtskontext beziehen.
HK 5 Methode <i>Kooperatives Schreiben</i>	Alle codierten Textstellen, die auf gemachte Erfahrungen und Beobachtungen der Lehrpersonen im Umgang mit dem kooperativen Schreiben hinweisen.
SK 5.1 Erfahrungen in der Umsetzung	Alle codierten Textstellen, die auf die Umsetzung des kooperativen Schreibens im Unterricht Bezug nehmen und anführen, wie diese Methode bisher zum Einsatz kam.
SK 5.2 Lerneffekt	Alle codierten Textstellen, die mögliche gewinnbringende Elemente sowie den positiven Lerneffekt der Methode des <i>Kooperativen Schreibens</i> bezeichnen.
SK 5.3 Herausforderungen	Alle codierten Textstellen, die mögliche Herausforderungen der Methode des <i>Kooperativen Schreibens</i> benennen.
HK 6 Textqualität	Alle codierten Textstellen, die eine mögliche Veränderung der Textqualität betreffen.

Die Auswertung und Analyse des durchgeführten Interviews wird in Kapitel 5.5 besprochen, die vollständige Transkription ist im Anhang D zu finden.

4.5 Methodisch-didaktische Überlegungen zu den Unterrichtseinheiten der Intervention

Für die Planung und Gestaltung der Unterrichtseinheiten im Rahmen dieser Interventionsstudie wurden die Überlegungen zu einer Didaktik der Textprozeduren von Bachmann und Feilke (2014) sowie das 3-Phasen-Modell zur Förderung der Textkompetenz nach Schmölzer-Eibinger (2008) herangezogen.

Feilke und Bachmann (2014) halten fest, dass Schreiben lernen vor allem heißt, den Umgang mit den Werkzeugen für das Schreiben zu lernen. Mit diesen Werkzeugen sind jedoch nicht Stift, Tastatur etc. gemeint, sondern Werkzeuge text-sprachlicher Art, die die beiden Autoren „Textprozeduren“ nennen (vgl. S. 7). Weiters definieren sie Schreiben als einen Prozess, der im Ergebnis zu einem Text als Produkt führt. Zwischen diesen beiden liegen sogenannte literale Prozeduren, die vor allem didaktisch relevant sind. Dabei unterscheiden sie zwischen Schreibprozeduren und Textprozeduren. Während Schreibprozeduren das Vorgehen beim Schreiben an sich betreffen und sich Fragen wie „Macht man einen Schreibplan?“ oder „Schreibt man alles auf einmal nieder und überarbeitet dann?“ widmen, beziehen sich Textprozeduren auf den Text selbst und dessen Komposition. Die kommunikativ-sprachlichen Handlungskomponenten des zu

schreibenden Textes (z. B. Einleitung, Gliederung, Argumentation etc.) betreffen die Textprozeduren und widmen sich der Frage, wie sprachliche Handlungen, die den Text aufbauen, ausgeführt und formuliert werden können (vgl. S. 20-21).

In einer Schreibdidaktik, die sich den Textprozeduren widmet, greifen Lernbereiche wie der „Umgang mit Texten“, „Sprachreflexion“ und „Schreiben“ direkt ineinander und stützen sich gegenseitig, so Feilke (2014, S. 30). Zentral für den die Textkompetenz prozedural fördernden Unterricht sind textvergleichendes Lesen, profilierte Schreibaufgaben und eine Schreib-Lese-Kultur, in der sowohl fremde als auch eigene Texte von Schüler:innen behandelt werden (vgl. ebd.).

Wichtig ist Feilke (2014), dass prozedurenorientierte Schreibdidaktik stets vom impliziten zum expliziten Prozedurenwissen übergeht. Dies bedeutet entsprechende Rezeptionserfahrung, da nur produktiv verfügbar werden kann, was implizit und rezeptiv verarbeitet wurde (vgl. S. 26). Aufgrund der zeitlichen Limitierung von sechs Unterrichtseinheiten, wurde mit den Deutschlehrpersonen der teilnehmenden Klasse vereinbart, dass dieser Bereich vorab (vor den Interventionsunterrichtseinheiten) im Deutschunterricht behandelt wird. So wurden diverse Kommentare in unterschiedlichen Tageszeitungen gelesen, diskutiert und in Bezug auf die Textsortenkonventionen besprochen.

Neben Bachmann und Feilkes Textprozeduren fließt auch das 3-Phasen-Modell von Schmölzer-Eibinger (2008) in die Planung der hier zum Einsatz kommenden Unterrichtseinheiten mit ein. Es handelt sich um ein didaktisches Modell zur Förderung der Textkompetenz, welches die Lernenden dabei unterstützen soll, mit Texten im Unterrichtskontext umzugehen, sowie die Textkompetenz der Lernenden schrittweise zu erweitern. Diese drei Phasen gliedern sich in Wissensaktivierung, der Arbeit an Texten sowie in die Texttransformation und sollen intensive Prozesse des Lesens, Schreibens, Nachdenkens und Diskutierens über Texte anregen, wobei eine enge Verzahnung von inhalts- und auch sprachbezogenen Aktivitäten sowie produkt- bzw. prozessorientierten Handlungen ausschlaggebend sind (vgl. S. 28).

Bachmann benennt Schreiben als soziale Praxis (vgl. 2014, S. 35) und laut Schmölzer-Eibinger (2017) ist Interaktion der Motor der sprachlichen Entwicklung (vgl. S. 176). Schmölzer-Eibinger sieht im kooperativen Schreiben ein didaktisches Verfahren, welches das problemlösende Handeln sowie das sprachliche Lernen anregt (vgl. S. 177). Dem pflichtet auch Feilke (2014) bei, der festhält, dass gemeinsames Schreiben

Verständigungsprozesse in Bewegung setzt, die auch zu einem weiteren Verständnis von Textprozeduren und Handlungsschemata beitragen (vgl. S. 30). Es „entschleunigt“ das Lerngeschehen und ermöglicht, sich komplexeren Sprach- und Lernanforderungen anzunähern, da Texte gemeinsam geplant, realisiert und überarbeitet werden, Formulierungen werden in einem intensiven Austausch mehrfach neu konzipiert. Die Interaktion stellt hierbei eine zentrale Rolle dar, da das Aushandeln als Aktivität zu einer gemeinsamen Konstruktion von Bedeutung führt (vgl. Schmölzer-Eibinger 2017, S. 180).

Dass in diesem Prozess kompetentere Lernende weniger kompetente Mitlernende unterstützen, ergibt sich hier von selbst, so Schmölzer-Eibinger. Sie empfiehlt deshalb auch, dass in Paar- und Gruppenarbeiten darauf geachtet wird, dass leistungsschwächere mit leistungsstärkeren bzw. L1-Sprecher:innen mit L2-Sprecher:innen der Zielsprache zusammenarbeiten und auch, die Verschriftlichung der Texte die leistungsschwächeren Lernenden vornehmen zu lassen, da dadurch die Möglichkeit geschaffen wird, Satzkonstruktion und Sinnzusammenhänge nochmals bewusst nachzuvollziehen bzw. zu reflektieren (vgl. Schmölzer-Eibinger 2017, S. 180).

In Bezug auf diese Empfehlungen wurden die Paar- und Gruppenkonstellationen während der Unterrichtseinheiten stets im Vorhinein von der Autorin geplant und definiert. Die Proband:innengruppe bestand aus insgesamt 15 Schüler:innen, sieben davon sind L2-Sprecher:innen. Somit war es möglich, dass in allen Paar- bzw. Gruppenkonstellationen L1-Sprecher:innen mit L2-Sprecher:innen zusammenarbeiteten.

4.5.1 Organisation der Unterrichtseinheiten & inhaltlicher Bezug zur standardisierten Reifeprüfung

Die insgesamt sechs Unterrichtseinheiten dieser Interventionsstudie waren in zwei Blöcke unterteilt. Nach den ersten drei Unterrichtseinheiten fand die Mid-Testung statt, im Rahmen derer alle Schüler:innen (Proband:innen- und Kontrollgruppe) in Einzelarbeit einen Text der Textsorte *Kommentar* verfassten. Es folgten drei weitere Unterrichtseinheiten und die abschließende Post-Testung im Rahmen der Schularbeit zur erarbeiteten Textsorte. Sowohl die Aufgabenstellung für die Mid-Testung als auch der Schreibauftrag im zweiten Block der Unterrichtseinheiten waren stark an ehemalige Aufgaben der standardisierten Reife- und Diplomprüfung (SRDP) aus dem Fach Deutsch angelehnt bzw. direkt übernommen, da auch die Schularbeiten der Oberstufe nach den Vorgaben der Aufgabenstellung der Reifeprüfung modelliert sind, die im Leitfaden zur

Erstellung von Schularbeiten in der Sekundarstufe II - AHS für das Fach Deutsch des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) festgelegt sind⁹. Laut diesem Leitfaden ist jede Schreibaufgabe in einen Kontext zu betten, der Textsorte, Funktion des Schreibens und die damit verbundene sprachliche Charakterisierung eines Textes spezifiziert (vgl. BMBWF 2017, S. 6). Dies entspricht auch der Forderung Feilkes (2014) Schreiben stets in Kontexte des Handelns und des Schriftgebrauchs einzubinden und zu situieren (vgl. S. 27).

Weiters ist die Formulierung der Arbeitsaufträge an standardisierte Operatoren (Verben, die zum sprachlichen Handeln auffordern) gebunden, der dem Operatorenkatalog zur SRDP in Deutsch entnommen werden kann¹⁰. Diese Operatoren unterscheiden drei Komplexitätsstufen: 1. Reproduktion/Wiedergabe, 2. Reorganisation/Anwendung und Transfer sowie 3. Reflexion und Problemlösung. Aufgabenstellungen mit Operatoren der Komplexitätsstufe 3 dürfen nur zur Anwendungen kommen, wenn ihnen Operatoren der Stufe 1 und 2 vorangegangen sind. Insgesamt dürfen max. 3 bis 4 Schreibaufträge pro Arbeitsauftrag gestellt werden.

4.5.2 Kurzdarstellung der Unterrichtseinheiten

In der ersten Unterrichtseinheit stand die erste Phase (Wissensaktivierung) nach Schmolzer-Eibinger (2008) im Fokus, in der die Schüler:innen Gedanken, Assoziationen sowie Erfahrungen und Vorwissen in Form von assoziativem Schreiben zum Thema Beauty-Apps und ihre Auswirkung auf Körperbild und Selbstwahrnehmung sammelten und verschriftlichten. Diese ersten Texte waren mit max. 100 Wörtern absichtlich kurz gehalten, damit es zeitlich möglich war, im Rahmen der Unterrichtseinheiten an und mit den Texten zu arbeiten. Gemeinsames, kooperatives Schreiben fand in Partnerarbeit statt, indem die Schüler:innen ihre ersten, kurzen Texte in einen gemeinsamen Text (max. 150 Wörter) zusammenfassten. Abschließend wurden in einer Plenumsdiskussion fünf Kriterien, die einen „guten“ Text ausmachen und zukünftig als Textbeurteilungskriterien für die Überarbeitung der eigenen Texte dienen sollten, festgelegt.

⁹ BMBWF (2017): Der Weg zur kompetenzorientierten Reifeprüfung. Leitfaden zur Erstellung von Modellschularbeiten in der Sekundarstufe 2 – AHS. Deutsch.

https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/zentralmatura/srdp_ahs/mslf/mslf_dt_vg.html

¹⁰ BMBWF (2016). Typen sprachlichen Handelns („Operatoren“) in der standardisierten schriftlichen Reifeprüfung bzw. Reife- und Diplomprüfung (SRDP) Deutsch. <https://www.matura.gv.at/downloads/download/operatorenkatalog-zur-srdp-in-deutsch>

In einem nächsten Schritt (nächste Unterrichtseinheit) wurden die gemeinsamen Texte der Zweiergruppen nach diesen Kriterien überarbeitet. Die überarbeiteten Texte wurden im Rahmen der Methode *Museumsrundgang* in der Klasse ausgestellt und waren so für Peer-Feedback zugänglich. Diese Stunde wurde mit einer Reflexionsrunde zu den entstandenen Texten aber auch den gemachten Erfahrungen abgeschlossen.

Die letzte Unterrichtseinheit im ersten Block der Intervention widmete sich der zweiten Phase des Modells nach Schmölzer-Eibinger und diente ebenfalls zur Vorbereitung für die Mid-Testung, da für diese zeitlich nur eine Unterrichtseinheit zur Verfügung stand, die Post-Testung in Form der Schularbeit aber zwei Unterrichtsstunden dauerte. Eine vergleichbare Aufgabenstellung und Textlänge war somit nur möglich, wenn der Basistext, auf den die Schüler:innen in ihren *Kommentaren* Bezug nehmen mussten, im Rahmen der Mid-Testung schon bekannt war. Abbildung 6 zeigt die Aufgabenstellung der Mid-Testung. Der dazugehörige Basistext befindet sich in Anhang C.

Körperbilder

Verfassen Sie einen Kommentar.

Situation: Im Rahmen eines Projekts Ihrer Klasse bzw. Ihres Kurses zum Thema *Körperbilder* verfassen Sie einen Kommentar, der auf der Projektwebsite veröffentlicht wird und für den Sie auch einen passenden Titel formulieren.

Lesen Sie den Bericht *Beauty-Apps: Die Macht der Influencer* von Selina Thaler aus der Online-Ausgabe der Tageszeitung *Der Standard* vom 26. Jänner 2019 (Textbeilage 1).

Verfassen Sie nun den **Kommentar** und bearbeiten Sie dabei die folgenden Arbeitsaufträge:

- Geben Sie wieder, wodurch Selbstwahrnehmung und Körperbild laut Textbeilage beeinflusst werden.
- Nehmen Sie dazu Stellung.
- Bewerten Sie im Text genannte Maßnahmen und Initiativen, um der dargestellten Problematik entgegenzuwirken.

Schreiben Sie zwischen 270 und 330 Wörter. Markieren Sie Absätze mittels Leerzeilen.

Abbildung 6: Aufgabenstellung Mid-Testung. Thema 2 der SRDP Deutsch, Haupttermin 2021/2022. <https://www.matura.gv.at/downloads/download/haupttermin-2021-22-deutsch-ahs-bhs-kompensationspruefung>

In der zweiten Phase des Modells sind die Schüler:innen gefordert, Informationen zu selektieren, zu fokussieren, zu abstrahieren und nachvollziehbar zu verknüpfen (vgl. Schmölzer-Eibinger 2008, S. 30). Der Schwerpunkt in dieser Unterrichtseinheit lag auf der Textfokussierung, indem die Schüler:innen die zentrale Fragestellung/Hypothese des Basistextes herausarbeiteten bzw. die wichtigsten Informationen des Textes gemeinsam zusammenfassten. Dies fördert, laut Schmölzer-Eibinger (2008), die Fähigkeit, Inhalte auf ihre Relevanz zu beurteilen und zu gewichten (vgl. S. 32). So sollten die Schüler:innen in Paararbeit den Basistext lesen und anschließend den

inhaltlichen Kern des Textes in einem Satz schriftlich zusammenfassen. Diese Sätze wurden in einem nächsten Schritt im Plenum vorgestellt, diskutiert und anschließend anhand der Verbesserungsvorschläge überarbeitet.

Die drei Unterrichtseinheiten nach der Mid-Testung widmeten sich einem inhaltlich neuen Thema: Erlebnis Kino. Auch dieser Themenauswahl liegt eine ehemalige Aufgabenstellung der standardisierten Reife- und Diplomprüfung im Fach Deutsch zugrunde. Da in diesem Block jede Kleingruppe (à 3 Personen) einen gemeinsamen *Kommentar* verfassen sollte, wurde in einem ersten Schritt Phase 1 nach Schmolzer-Eibinger, die Phase der Wissensaktivierung, wiederholt, in welcher durch assoziatives Schreiben Vorwissen, Gedanken und Assoziationen zum Thema „Erlebnis Kino“ gesammelt wurden. Die Fragestellung dazu lautete: Ist das Erlebnis Kino unersetzbar? Welche Bedeutung hat das Kino für Jugendliche und ist es noch zeitgemäß? Auch hier wurde zuerst in Einzelarbeit ein kurzer (max. 100 Wörter), erster Text verfasst, der anschließend in Paararbeit zu einem gemeinsamen Text (max. 150 Wörter) zusammengeführt und im Plenum vorgestellt wurde.

In einem zweiten Schritt kam in dieser Unterrichtseinheit der Basistext des Schreibauftrages im Form eines Textpuzzles zum Einsatz. Da es sich bei diesem Basistext um ein Interview handelt, bot sich die Trennung des Textes in Interviewfragen und deren Antworten an. So musste die jeweilige Kleingruppe zuerst die Fragen zu den gegebenen Antworten finden und anschließend das Interview in einen kohärenten und in sich schlüssigen Ablauf bringen (Welche Frage wird wohl zuerst gestellt? Sind thematische Übergänge erkennbar? etc.). Für den zweiten Teil der Aufgabe gab es mehrere mögliche Lösungen, diese konnten in der Diskussion im Anschluss besprochen werden.

Die zweite Unterrichtseinheit des zweiten Blockes widmete sich ganz dem kooperativen Schreiben in Kleingruppen zu je drei Personen. Die Gruppen sollten einen Kommentar zu der in Abbildung 7 dargestellten Aufgabenstellung verfassen. In Anhang C befindet sich der Basistext, der für die Bearbeitung dieser Aufgabenstellung herangezogen werden musste.

Erlebnis Kino

Verfassen Sie einen Kommentar.

Situation: Eine österreichische Tageszeitung lädt junge Erwachsene zur Mitarbeit an einer Schwerpunktausgabe zum Thema *Kino einst und jetzt* ein. Sie verfassen dafür einen Kommentar, für den Sie auch einen passenden Titel formulieren.

Lesen Sie das Interview *Das Erlebnis Kino ist unersetzbar* mit Christian Dörfler aus der Tageszeitung *Kurier* vom 1. Mai 2018 (Textbeilage 1).

Verfassen Sie nun den **Kommentar** und bearbeiten Sie dabei die folgenden Arbeitsaufträge:

- Benennen Sie die im Interview angesprochenen Besonderheiten der Kinokultur.
- Bewerten Sie die Bedeutung des Kinos für Jugendliche.
- Machen Sie Vorschläge für ein zeitgemäßes Kinoerlebnis.

Schreiben Sie zwischen 270 und 330 Wörter. Markieren Sie Absätze mittels Leerzeilen.

Abbildung 7: Thema 1 der Aufgabenstellung der SRDP Deutsch, Haupttermin 2021/2022. <https://www.matura.gv.at/downloads/download/download/haupttermin-2021-22-deutsch-ahs-bhs-kompensationspruefung>

Die dritte und nicht nur letzte Einheit des zweiten Blockes, sondern auch insgesamt letzte Unterrichtseinheit der durchgeführten Intervention, gab den Gruppen Zeit, die erstellten Texte zu überarbeiten. Dafür sollten sie nochmals die im ersten Block festgelegten Kriterien eines „guten“ Textes heranziehen, die gemeinsam vereinbart wurden. Die finalen Texte wurden der Versuchsleiterin abgegeben. Sie korrigierte und kommentierte sie vor der Schularbeit und Post-Testung, damit die Schüler:innen eine Rückmeldung zu ihrer Arbeit erhalten und so diese Texte auch als Vorbereitung für die Schularbeit nutzen konnten.

Um die Unterrichtseinheiten abzurunden, wurde etwas Zeit für die Reflexion des kooperativen Schreibprozesses und auch der gemachten Erfahrungen in den sechs Unterrichtseinheiten anberaumt. Als Impuls diente eine Wortwolke zum Thema kooperatives Schreiben mittels digitaler Abfrage (mentimeter.com). Diese sollte die Schüler:innen anregen, die Unterrichtseinheiten Revue passieren zu lassen und auch eine abschließende Diskussion in Gang setzen.

Die ausgearbeiteten Stundenbilder zu den sechs Unterrichtseinheiten der beiden Interventionsblöcke sind in Anhang G zu finden.

5 Ergebnisse der Datenerhebung

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der Datenerhebung dargestellt und diskutiert. Dies betrifft die Auswertung des durchgeführten C-Tests, die Textqualitätsbewertungen sowie die qualitative Inhaltsanalyse des Expert:inneninterviews mit den beiden Deutschlehrpersonen der Proband:innenklasse. Auf die Ergebnisse des Fragebogens wird nicht nochmals näher eingegangen; dies geschah bereits in Kapitel 4.4.2 *Auswahl und Beschreibung der Teilnehmer:innen*.

5.1 Auswertung der C-Tests

Die Auswertung des vor Untersuchungsbeginn durchgeführten C-Tests ergab folgende Werte für die 29 Proband:innen dieser Studie:

Tabelle 3: Gesamtergebnisse des C-Tests (fett markiert: Grenzwerte nicht erreicht)

Teilnehmerin	R/F-Wert (Punktezahl von 80)	Prozent- satz	WE-Wert (Punktezahl von 80)	Prozent- satz	Diff-Wert	Prozent- satz
BUTTERFLY	64	80,00%	70	88%	6	8%
KAISER	58	72,50%	62	78%	4	5%
RUBEN	71	88,75%	78	98%	7	9%
AB	68	85,00%	71	89%	3	4%
GOLLUM	61	76,25%	64	80%	3	4%
PC	50	62,50%	56	70%	6	8%
NOOBMASTER	56	70,00%	63	79%	7	9%
SENF	63	78,75%	73	91%	10	13%
LAX	69	86,25%	71	89%	2	3%
HAWKEYE	65	81,25%	69	86%	4	5%
NYLK	60	75,00%	68	85%	8	10%
BENZ	57	71,25%	62	78%	5	6%
SEMMEL	59	73,75%	65	81%	6	8%
RED	53	66,25%	62	78%	9	11%
DENZ	70	87,50%	73	91%	3	4%
GÄRTNER	46	57,50%	52	65%	6	8%
CHUCK	54	67,50%	59	74%	5	6%
HIDING	52	65,00%	61	76%	9	11%
KORNSPITZ	63	78,75%	69	86%	6	8%
MICKEY MOUSE	61	76,25%	69	86%	8	10%
FRAGEZEICHEN	55	68,75%	63	79%	8	10%
BARY	64	80,00%	72	90%	8	10%
FELD	64	80,00%	68	85%	4	5%

SAHNE	42	52,50%	48	60%	6	8%
ITAH	55	68,75%	63	79%	8	10%
ANONYM	65	81,25%	69	86%	4	5%
SUMSI	71	88,75%	76	95%	5	6%
ELISA	60	75,00%	68	85%	8	10%
KÖNIG	59	73,75%	66	83%	7	9%

Baur et al. (2013, S. 13) legten für die Interpretation der Testergebnisse für das Erreichen der höchsten getesteten Niveaustufe, in diesem Fall C1, einen Referenzwert von 70 % für den R/F-Wert und 83 % für den WE-Wert fest. Dies bedeutet, dass all jene Proband:innen, die diese Grenzwerte beziehungsweise überschreiten, der Niveaustufe C1 zugeordnet werden können. Wie aus Tabelle 3 ersichtlich wird, erreichten 17 der 29 Schüler:innen diese beiden Grenzwerte. Die höchsten erzielten Werte erreichten die beiden Proband:innen RUBEN mit einem R/F-Wert von 71 Punkten (88,75 %) und einem WE-Wert von 78 Punkten (98 %) sowie SUMSI mit einem R/F-Wert von 71 Punkten (88,75 %) und einem WE-Wert von 76 Punkten (95 %). Beide Schüler:innen gaben im Fragebogen an, Deutsch als L1 zu verwenden.

Neun Proband:innen (PC, NOOBMASTER, RED, GÄRTNER, CHUCK, HIDING, FRAGEZEICHEN, SAHNE und ITAH) erreichten weder den gesetzten R/F- noch WE-Wert und können somit nicht der Niveaustufe C1 zugeordnet werden. Fünf dieser neun Teilnehmer:innen gaben im Fragebogen an, mit einer anderen L1 als Deutsch aufgewachsen zu sein, während vier dieser Schüler:innen Deutsch als ihre L1 deklarierten. Interessant zu beobachten ist, dass der Proband GÄRTNER laut Fragebogen mit der L1 Deutsch aufgewachsen ist, mit einem R/F-Wert von 46 Punkten (57 %) und einem WE-Wert von 52 Punkten (65 %) die insgesamt zweitniedrigsten Werte erreichte.

Drei Teilnehmer:innen (GOLLUM, SEMMEL und BENZ) lagen in Bezug auf den R/F-Wert über den benötigten 70 %, ihr erzielter WE-Wert blieb allerdings unter dem festgelegten Grenzwert von 83 %. Diese drei Proband:innen gaben laut Fragebogen Deutsch als ihre L1 an.

Betrachtet man die Gegenüberstellung der durchschnittlich erreichten R/F- und WE-Werte der einzelnen Texte (vgl. Tabelle 4) ist interessant zu beobachten, dass die Teilnehmer:innen in Bezug auf den dritten Text (Niveau C1) im Durchschnitt deutlich mehr Punkte erreichten (16,93 Punkte) als bei den anderen drei Texten (Text 1: 14,59 Punkte, Text 2: 14,00 Punkte und Text 4: 14,31 Punkte). Laut R/F-Wert empfanden die Teilnehmer:innen Text zwei (B2) und Text vier (C1) am herausforderndsten. Hier

könnten die Themenschwerpunkte dieser beiden Texte ein Grund dafür sein. Es kann vermutet werden, dass die Schüler:innen mit „Die beliebteste Frucht“ (Banane) und „Wie bilden sich Sommersprossen“ mehr alltagsbezogene Berührungspunkte haben als mit den Themen „Klimawandel und Naturkatastrophen“ bzw. „Milch von Gen-Kühen“. Betrachtet man aber den WE-Wert, schrumpft der Abstand zwischen den Texten deutlich. So konnten die Teilnehmer:innen bei Text eins im Durchschnitt 15,51 Punkte, 16,14 Punkte bei Text zwei, 17,17 Punkte bei Text drei und 17,03 Punkte von 20 möglichen bei Text vier erreichen. Weiters ist zu beobachten, dass der WE-Wert im Verlauf von Text eins (B2) zu Text drei (C1) stetig steigt, obwohl der Schwierigkeitsgrad mit jedem Text zunimmt.

Tabelle 4: Durchschnittliche R/F- und WE-Werte aller vier Texte des C-Tests

Text	R/F-Wert (Durchschnitt)	WE-Wert (Durchschnitt)
Text 1: Die beliebteste Frucht (B2)	14,59	15,52
Text 2: Klimaveränderungen und Naturkatastrophen (B2)	14,00	16,14
Text 3: Wie bilden sich Sommersprossen (C1)	16,93	17,17
Text 4: Milch von Gen-Kühen (C1)	14,31	17,03

Auf die Ergebnisse des C-Tests wird in Kapitel 5.3 im Rahmen der Überprüfung eines Zusammenhangs zwischen Sprachkompetenz und Textqualität erneut näher eingegangen.

5.2 Ergebnisse der Textqualitätsbewertung

Die insgesamt 101 Schüler:innentexte wurden nach den in Kapitel 4.4.2 vorgestellten Bewertungskriterien beurteilt und analysiert. Als Raterin kam einerseits die Autorin dieser Arbeit zum Einsatz, welche die Texte zweifach, mit zeitlichem Abstand, beurteilte sowie eine weiteres, drittes, Rating von einer zusätzlichen Raterin¹¹. Zwischen den beiden Ratings der Autorin (Rating 1 M. H., Rating 2 M. H.) wurde die Intraraterreliabilität ermittelt und anschließend wurden die Ergebnisse der beiden Ratings der Autorin jenen der zweiten Raterin (Rating L.) durch die Berechnung der Interraterreliabilität gegenübergestellt. Die Ergebnisse der drei Ratings zur Textqualität der Prae-, Mid- und Post-Testung, der durchgeführten Wiederholungsschularbeit (WH-Schularbeit) sowie der Intra- und auch Interraterreliabilität werden im Folgenden dargestellt.

¹¹ Ein herzlicher Dank an dieser Stelle an K. K. für ihre Unterstützung.

Tabelle 5: Ergebnisse der Ratings zur Textqualität der Schüler:innentexte

	Prae-Test			Mid-Test			Post-Test			WH-Schularbeit		
Teilnehmer:in	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.
BUTTERFLY												
Inhalt	2	2	2	4	3	4	3	3	3	4	4	4
Textstruktur	2	2	2	3	3	3	3	3	3	4	3	3
Ausdruck	3	3	3	3	4	4	4	3	3	4	3	3
Normative Sprachrichtigkeit	3	3	3	4	4	4	5	5	5	4	4	4
Mögliche Gesamtpunkte (20)	10	10	10	14	14	15	15	14	14	16	14	14
	Prae-Test			Mid-Test			Post-Test			WH-Schularbeit		
Teilnehmer:in	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.
KAISER												
Inhalt	1	1	1	-	-	-	1	1	1	2	2	2
Textstruktur	1	2	2	-	-	-	1	1	1	2	2	2
Ausdruck	1	1	1	-	-	-	4	3	3	3	3	3
Normative Sprachrichtigkeit	1	1	1	-	-	-	4	4	4	3	3	3
Mögliche Gesamtpunkte (20)	4	5	5	-	-	-	10	9	9	10	10	10
	Prae-Test			Mid-Test			Post-Test			WH-Schularbeit		
Teilnehmer:in	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.
RUBEN												
Inhalt	1	1	1	1	1	1	1	2	1	3	2	3
Textstruktur	1	2	1	1	1	1	2	2	2	3	3	3
Ausdruck	2	2	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3
Normative Sprachrichtigkeit	4	4	4	5	5	5	3	4	4	3	3	3
Mögliche Gesamtpunkte (20)	8	9	9	10	11	10	9	11	10	12	11	12
	Prae-Test			Mid-Test			Post-Test			WH-Schularbeit		
Teilnehmer:in	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.
AB												
Inhalt	2	2	2	1	1	1	3	3	3	-	-	-
Textstruktur	2	2	2	1	1	1	3	3	3	-	-	-
Ausdruck	3	3	3	4	4	4	4	3	3	-	-	-
Normative Sprachrichtigkeit	3	3	3	5	5	5	5	5	5	-	-	-
Mögliche Gesamtpunkte (20)	10	10	10	11	11	11	15	14	14	-	-	-
	Prae-Test			Mid-Test			Post-Test			WH-Schularbeit		
Teilnehmer:in	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.
GOLLUM												
Inhalt	3	4	4	1	1	1	1	2	2	3	3	3
Textstruktur	3	3	3	1	1	1	1	2	2	3	3	3
Ausdruck	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3
Normative Sprachrichtigkeit	4	4	4	5	5	5	5	5	5	4	4	4
Mögliche Gesamtpunkte (20)	14	15	15	11	11	11	10	12	12	13	13	13

	Prae-Test			Mid-Test			Post-Test			WH-Schularbeit		
Teilnehmer:in	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.
PC												
Inhalt	1	2	2	1	1	1	1	1	1	2	2	2
Textstruktur	1	2	2	1	1	1	1	1	1	2	2	2
Ausdruck	2	3	3	2	2	2	1	2	2	2	2	2
Normative Sprachrichtigkeit	3	4	4	2	2	2	1	1	1	2	2	2
Mögliche Gesamtpunkte (20)	7	11	11	6	6	6	4	5	5	8	8	8
	Prae-Test			Mid-Test			Post-Test			WH-Schularbeit		
Teilnehmer:in	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.
NOOBMASTER												
Inhalt	3	3	3	-	-	-	1	1	1	1	1	1
Textstruktur	2	2	2	-	-	-	1	1	1	1	2	1
Ausdruck	1	1	1	-	-	-	1	1	1	1	1	1
Normative Sprachrichtigkeit	1	1	1	-	-	-	1	1	1	1	1	1
Mögliche Gesamtpunkte (20)	7	7	7	-	-	-	4	4	4	4	5	4
	Prae-Test			Mid-Test			Post-Test			WH-Schularbeit		
Teilnehmer:in	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.
SENF												
Inhalt	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	3	2
Textstruktur	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	3
Ausdruck	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Normative Sprachrichtigkeit	3	3	3	2	2	2	3	3	3	2	2	2
Mögliche Gesamtpunkte (20)	7	7	7	6	6	6	7	7	7	9	10	9
	Prae-Test			Mid-Test			Post-Test			WH-Schularbeit		
Teilnehmer:in	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.
LAX												
Inhalt	2	2	2	1	1	1	2	3	2	-	-	-
Textstruktur	2	2	2	1	1	1	2	2	2	-	-	-
Ausdruck	3	3	3	3	3	3	4	4	4	-	-	-
Normative Sprachrichtigkeit	3	3	3	3	3	3	4	4	4	-	-	-
Mögliche Gesamtpunkte (20)	10	10	10	8	8	8	12	13	12	-	-	-
	Prae-Test			Mid-Test			Post-Test			WH-Schularbeit		
Teilnehmer:in	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.
HAWKEYE												
Inhalt	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Textstruktur	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1
Ausdruck	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	2	2
Normative Sprachrichtigkeit	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2
Mögliche Gesamtpunkte (20)	4	4	4	4	4	4	5	4	4	6	7	6
	Prae-Test			Mid-Test			Post-Test			WH-Schularbeit		
Teilnehmer:in	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.

NYLK												
Inhalt	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2
Textstruktur	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2
Ausdruck	3	3	3	1	2	2	2	2	2	2	2	2
Normative Sprachrichtigkeit	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2
Mögliche Gesamtpunkte (20)	6	7	6	4	5	5	5	5	5	8	7	8
	Prae-Test			Mid-Test			Post-Test			WH-Schularbeit		
Teilnehmer:in	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.
BENZ												
Inhalt	2	2	2	-	-	-	2	2	2	-	-	-
Textstruktur	2	2	2	-	-	-	2	2	2	-	-	-
Ausdruck	2	2	2	-	-	-	1	1	1	-	-	-
Normative Sprachrichtigkeit	1	1	1	-	-	-	1	1	1	-	-	-
Mögliche Gesamtpunkte (20)	7	7	7	-	-	-	6	6	6	-	-	-
	Prae-Test			Mid-Test			Post-Test			WH-Schularbeit		
Teilnehmer:in	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.
SEMME												
Inhalt	1	1	1	2	2	2	3	3	3	-	-	-
Textstruktur	1	2	2	2	2	2	3	3	3	-	-	-
Ausdruck	2	2	2	4	4	4	3	3	3	-	-	-
Normative Sprachrichtigkeit	5	5	5	5	4	4	2	3	3	-	-	-
Mögliche Gesamtpunkte (20)	9	10	10	13	12	12	11	12	12	-	-	-
	Prae-Test			Mid-Test			Post-Test			WH-Schularbeit		
Teilnehmer:in	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.
RED												
Inhalt	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2
Textstruktur	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2
Ausdruck	1	1	1	2	3	2	3	3	3	2	2	2
Normative Sprachrichtigkeit	1	1	1	1	1	1	3	2	2	2	2	2
Mögliche Gesamtpunkte (20)	4	6	4	5	6	5	8	7	7	8	8	8
	Prae-Test			Mid-Test			Post-Test			WH-Schularbeit		
Teilnehmer:in	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.
DENZ												
Inhalt	5	5	5	2	2	1	5	5	5	-	-	-
Textstruktur	5	5	5	2	3	3	5	5	5	-	-	-
Ausdruck	4	4	4	5	4	4	5	5	5	-	-	-
Normative Sprachrichtigkeit	5	5	5	5	5	5	5	5	5	-	-	-
Mögliche Gesamtpunkte (20)	19	19	19	14	14	13	20	20	20	-	-	-
	Prae-Test			Mid-Test			Post-Test			WH-Schularbeit		
Teilnehmer:in	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.
GÄRTNER												
Inhalt	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Textstruktur	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Ausdruck	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Normative Sprachrichtigkeit	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1
Mögliche Gesamtpunkte (20)	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4
	Prae-Test			Mid-Test			Post-Test			WH-Schularbeit		
Teilnehmer:in	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.
CHUCK												
Inhalt	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Textstruktur	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Ausdruck	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1	2	2
Normative Sprachrichtigkeit	1	1	1	1	1	1	2	1	2	2	1	1
Mögliche Gesamtpunkte (20)	4	6	6	4	5	5	6	4	5	5	5	5
	Prae-Test			Mid-Test			Post-Test			WH-Schularbeit		
Teilnehmer:in	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.
HIDING												
Inhalt	2	2	2	-	-	-	1	1	1	-	-	-
Textstruktur	2	2	2	-	-	-	1	1	1	-	-	-
Ausdruck	2	2	2	-	-	-	3	3	3	-	-	-
Normative Sprachrichtigkeit	3	3	3	-	-	-	4	3	3	-	-	-
Mögliche Gesamtpunkte (20)	9	9	9	-	-	-	9	8	8	-	-	-
	Prae-Test			Mid-Test			Post-Test			WH-Schularbeit		
Teilnehmer:in	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.
KORNSPITZ												
Inhalt	4	4	4	-	-	-	1	2	2	2	3	3
Textstruktur	4	4	4	-	-	-	1	2	2	3	3	3
Ausdruck	4	4	4	-	-	-	4	4	4	3	3	3
Normative Sprachrichtigkeit	4	4	4	-	-	-	5	5	5	4	4	4
Mögliche Gesamtpunkte (20)	16	16	16	-	-	-	11	13	13	12	13	13
	Prae-Test			Mid-Test			Post-Test			WH-Schularbeit		
Teilnehmer:in	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.
MICKEY MOUSE												
Inhalt	2	2	2	1	1	1	1	1	1	2	3	2
Textstruktur	2	2	2	1	2	1	1	1	1	3	3	3
Ausdruck	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Normative Sprachrichtigkeit	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2
Mögliche Gesamtpunkte (20)	8	8	8	6	7	6	7	7	7	10	11	10
	Prae-Test			Mid-Test			Post-Test			WH-Schularbeit		
Teilnehmer:in	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.
FRAGEZEICHEN												
Inhalt	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2
Textstruktur	1	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2
Ausdruck	1	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1
Normative Sprachrichtigkeit	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Mögliche Gesamtpunkte (20)	4	6	6	5	5	5	6	6	6	6	6	6

	Prae-Test			Mid-Test			Post-Test			WH-Schularbeit		
Teilnehmer:in	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.
BARY												
Inhalt	3	3	3	1	1	1	3	3	3	-	-	-
Textstruktur	3	3	3	1	1	1	3	3	3	-	-	-
Ausdruck	4	4	4	3	4	4	4	4	4	-	-	-
Normative Sprachrichtigkeit	2	2	2	5	5	5	3	2	2	-	-	-
Mögliche Gesamtpunkte (20)	12	12	12	10	11	11	13	12	12	-	-	-
	Prae-Test			Mid-Test			Post-Test			WH-Schularbeit		
Teilnehmer:in	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.
FELD												
Inhalt	-	-	-	2	2	1	2	2	2	-	-	-
Textstruktur	-	-	-	2	2	1	2	2	2	-	-	-
Ausdruck	-	-	-	4	4	4	3	3	3	-	-	-
Normative Sprachrichtigkeit	-	-	-	5	5	5	5	5	5	-	-	-
Mögliche Gesamtpunkte (20)	-	-	-	13	13	11	12	12	12	-	-	-
	Prae-Test			Mid-Test			Post-Test			WH-Schularbeit		
Teilnehmer:in	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.
SAHNE												
Inhalt	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2
Textstruktur	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2
Ausdruck	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2
Normative Sprachrichtigkeit	1	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1
Mögliche Gesamtpunkte (20)	5	5	5	4	4	4	7	7	7	7	7	7
	Prae-Test			Mid-Test			Post-Test			WH-Schularbeit		
Teilnehmer:in	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.
ITAH												
Inhalt	1	2	1	1	1	1	3	2	3	-	-	-
Textstruktur	1	2	2	1	1	1	3	2	3	-	-	-
Ausdruck	2	2	2	3	4	3	3	2	3	-	-	-
Normative Sprachrichtigkeit	1	1	1	3	4	3	3	2	2	-	-	-
Mögliche Gesamtpunkte (20)	5	7	6	8	10	8	12	8	11	-	-	-
	Prae-Test			Mid-Test			Post-Test			WH-Schularbeit		
Teilnehmer:in	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.
ANONYM												
Inhalt	2	2	2	1	1	1	3	3	3	-	-	-
Textstruktur	1	1	2	1	1	1	4	4	4	-	-	-
Ausdruck	2	2	2	2	2	2	3	3	3	-	-	-
Normative Sprachrichtigkeit	2	2	2	1	1	1	4	4	4	-	-	-
Mögliche Gesamtpunkte (20)	7	7	8	5	5	5	14	14	14	-	-	-
	Prae-Test			Mid-Test			Post-Test			WH-Schularbeit		
Teilnehmer:in	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.

SUMSI												
Inhalt	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	4	3
Textstruktur	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3
Ausdruck	3	3	3	4	4	4	2	3	2	4	3	3
Normative Sprachrichtigkeit	1	1	1	1	1	1	2	3	3	3	3	3
Mögliche Gesamtpunkte (20)	10	10	10	11	11	11	8	10	9	13	13	12
	Prae-Test			Mid-Test			Post-Test			WH-Schularbeit		
Teilnehmer:in	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.
ELISA												
Inhalt	2	2	2	1	1	1	3	2	2	4	4	4
Textstruktur	2	2	2	1	1	2	3	3	3	3	4	4
Ausdruck	4	4	4	3	4	4	2	2	2	3	3	3
Normative Sprachrichtigkeit	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3
Mögliche Gesamtpunkte (20)	12	12	12	9	10	11	11	10	10	13	14	14
	Prae-Test			Mid-Test			Post-Test			WH-Schularbeit		
Teilnehmer:in	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.	Rating L.	Rating 1 M.H.	Rating 2 M.H.
KÖNIG												
Inhalt	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	3
Textstruktur	1	2	2	1	1	1	1	1	1	3	3	3
Ausdruck	3	3	3	3	4	3	2	2	2	3	4	3
Normative Sprachrichtigkeit	4	5	5	4	5	5	5	5	5	3	3	3
Mögliche Gesamtpunkte (20)	9	11	11	9	11	10	9	9	9	12	13	12

Anhand der Berechnung des linear gewichteten Cohen Kappa (weighted Kappa K_w) wurde die Intraraterreliabilität überprüft. Die Entscheidung für das gewichtete Cohen Kappa lässt sich damit begründen, dass ordinal-skalierte Daten vorliegen. Dies schließt die Berechnung des ungewichteten Cohen Kappa aus. Weiters soll auch überprüft werden, ob und wie häufig die Ergebnisse der Ratings übereinstimmen beziehungsweise, ob und wie häufig dies nicht der Fall ist. Ebenso soll berücksichtigt werden, wie weit die Ergebnisse bei einer eventuell unterschiedlichen Punktevergabe auseinanderliegen. So ist bei einer Bewertungsmöglichkeit auf einer Skala von 1-5, wie sie hier vorliegt, von Bedeutung, ob die Ergebnisse der beiden Rater:innen bzw. der beiden Ratingdurchgänge nur einen Punkt auseinanderliegen oder ob von einer/einem Rater:in fünf Punkte vergeben werden, während die/der andere Rater:in für das gleiche Item einen Punkt vergibt. Bei der Berechnung des gewichteten Cohen Kappa wird dieser Abstand bei divergierenden Ergebnissen berücksichtigt (vgl. Fleiss 2003, S. 608-610). Sind die Distanzen bei einer Punktevergabe von 1 und 2 Punkten genauso relevant beziehungsweise von gleicher Bedeutung wie bei einer Punktevergabe von 2, 4 oder 5 Punkten, so wird nicht das quadratisch gewichtete Cohen Kappa, sondern das linear gewichtete Cohen

Kappa berechnet (vgl. Vanbelle 2016, S. 401-404). Dies trifft auf die Daten der vorliegenden Arbeit zu und somit wird im weiteren Verlauf ausschließlich das linear gewichtete Cohen Kappa in Bezug auf die Intraraterreliabilität berechnet.

5.2.1 Berechnung der Intraraterreliabilität für die Bewertung der Textqualität

Folgende zwei Hypothesen sollen im Rahmen der Berechnung der Intraraterreliabilität der Texte der Prae-Testung mittels Cohen Kappa überprüft werden:

H_0 : Die Übereinstimmungen der Ratingergebnisse von Rating 1 M. H. und Rating 2 M. H. bei der Bewertung der im Rahmen der Prae-Testung verfassten Texte sind zufällig.

H_1 : Die Übereinstimmungen der Ratingergebnisse von Rating 1 M. H. und Rating 2 M. H. bei der Bewertung der im Rahmen der Prae-Testung verfassten Texte sind nicht zufällig.

Tabelle 6: Ergebnisse der Berechnung des linear gewichteten Cohen Kappa für beide Bewertungsdurchgänge (Rating 1 M. H. und Rating 2 M. H.) der Texte der Prae-Testung

Cohen's Weighted Kappa						
Ratings	Weighted Kappa ^a	Asymptotic			95% Asymptotic Confidence Interval	
		Std. Error	z	Sig.	Lower Bound	Upper Bound
Rating 1 M.H. vs. Rating 2 M.H.	,947	,027	8,143	<,001	,894	1,000

Bei der Berechnung des linear gewichteten Cohen Kappa für die beiden Ratingdurchgänge der insgesamt 28 Texte der Prae-Testung durch die Autorin konnte ein Wert von $K_w = ,974$ ermittelt werden. Der p-Wert ist $p < ,001$, was bedeutet, dass die Ergebnisse sowohl für das Signifikanzniveau $\alpha = ,05$ als auch für das Signifikanzniveau $\alpha = ,01$ signifikant sind ($p = 0,001 \leq \alpha = 0,01$). Die Nullhypothese H_0 kann dann verworfen werden, wenn der p-Wert kleiner oder gleich dem Signifikanzniveau α ist und lässt die Schlussfolgerung zu, dass sich die Übereinstimmungen der Prüfer:innen signifikant von zufälligen Übereinstimmungen unterscheiden (vgl. Kappa-Statistiken für Prüferübereinstimmung bei attributiven Daten¹²). Im oben dargestellten berechneten Fall kann die Nullhypothese somit verworfen und die Alternativhypothese H_1 : Die Übereinstimmungen der Ratingergebnisse von Rating 1 M. H. und Rating 2 M. H. bei der

¹² Online unter: <https://support.minitab.com/de> [6.6.2023]

Bewertung der im Rahmen der Prae-Testung verfassten Texte sind nicht zufällig angenommen werden.

Um Cohen Kappa interpretieren zu können, wird bis heute die Übersicht zur Bestimmung der Stärke der Interraterreliabilität von Landis und Koch (1977) herangezogen. Laut Aufgebauer (2023) ist diese auch für die Interpretation der Intraraterreliabilität anwendbar (vgl. S. 312). Abbildung 8 bietet eine Zusammenfassung der Bedeutung der Kappa-Werte. Die vorliegenden Werte der Berechnung des linear gewichteten Cohen Kappa der beiden Ratingdurchgänge der Texte der Prae-Testung durch die Autorin erlauben die Feststellung einer „nahezu perfekte Übereinstimmung“ aufgrund des ermittelten Kappa-Wertes von $K_w = ,974$.

Interpretation of Kappa						
	Poor	Slight	Fair	Moderate	Substantial	Almost perfect
Kappa	0.0	.20	.40	.60	.80	1.0
<u>Kappa</u>	<u>Agreement</u>					
< 0	Less than chance agreement					
0.01–0.20	Slight agreement					
0.21–0.40	Fair agreement					
0.41–0.60	Moderate agreement					
0.61–0.80	Substantial agreement					
0.81–0.99	Almost perfect agreement					

Abbildung 8: Interpretation von Cohen Kappa (Viera & Garrett 2005, S. 362)

Für die im Rahmen der Mid-Testung verfassten Texte gelten folgende Hypothesen:

H₀: Die Übereinstimmungen der Ratingergebnisse von Rating 1 M. H. und Rating 2 M. H. bei der Bewertung der im Rahmen der Mid-Testung verfassten Texte sind zufällig.

H₁: Die Übereinstimmungen der Ratingergebnisse von Rating 1 M. H. und Rating 2 M. H. bei der Bewertung der im Rahmen der Mid-Testung verfassten Texte sind nicht zufällig.

Tabelle 7: Ergebnisse der Berechnung des linear gewichteten Cohen Kappa für beide Bewertungsdurchgänge (Rating 1 M. H. und Rating 2 M. H.) der Texte der Mid-Testung

Cohen's Weighted Kappa						
Ratings	Weighted Kappa	Asymptotic			95% Asymptotic Confidence Interval	
		Std. Error	z	Sig.	Lower Bound	Upper Bound
Rating 1 M.H. vs. Rating 2 M.H.	,856	,036	6,207	<,001	,785	,927

Für die Ratingdurchgänge zur Bewertung der Textqualität der im Rahmen der Mid-Testung verfassten Texte der anwesenden 24 Schüler:innen liegt ebenfalls eine „nahezu perfekte Übereinstimmung“ der beiden Ratings durch die Autorin vor. Der Wert des gewichteten Cohen Kappa beträgt $K_w = ,856$. Der p-Wert von $<,001$ erlaubt das Verwerfen der Nullhypothese und somit die Annahme der Alternativhypothese, die besagt, dass sich die Übereinstimmung der Ratingergebnisse bei der Bewertung der im Rahmen der Mid-Testung verfassten Texte signifikant von zufälligen Übereinstimmungen unterscheidet.

In Bezug auf die 29 verfassten Texte der Post-Testung gilt:

H_0 : Die Übereinstimmungen der Ratingergebnisse von Rating 1 M. H. und Rating 2 M. H. bei der Bewertung der im Rahmen der Post-Testung verfassten Texte sind zufällig.

H_1 : Die Übereinstimmungen der Ratingergebnisse von Rating 1 M. H. und Rating 2 M. H. bei der Bewertung der im Rahmen der Post-Testung verfassten Texte sind nicht zufällig.

Tabelle 8: Ergebnisse der Berechnung des linear gewichteten Cohen Kappa für beide Bewertungsdurchgänge (Rating 1 M. H. und Rating 2 M. H.) der Texte der Post-Testung

Cohen's Weighted Kappa						
Ratings	Weighted Kappa	Asymptotic			95% Asymptotic Confidence Interval	
		Std. Error	z	Sig.	Lower Bound	Upper Bound
Rating 1 M.H. vs. Rating 2 M.H.	,939	,031	7,680	<,001	,879	,999

Für die Berechnung der Intraraterreliabilität der beiden Ratingdurchgänge zur Bewertung der Textqualität der im Rahmen der Post-Testung verfassten Texte konnte ein linear gewichtetes Cohen Kappa von $K_w = 0,939$ ermittelt werden. Der p-Wert beträgt erneut $<,001$. Somit kann die Nullhypothese verworfen und die Arbeitshypothese angenommen werden: *Die Übereinstimmungen der Ratingergebnisse von Rating 1 M. H. und Rating 2 M. H. bei der Bewertung der im Rahmen der Post-Testung verfassten Texte sind nicht zufällig.* Es liegt eine „nahezu perfekte Übereinstimmung“ vor.

Für die Texte der Wiederholungsschularbeit (WH-Schularbeit) gilt:

H_0 : Die Übereinstimmungen der Ratingergebnisse von Rating 1 M. H. und Rating 2 M. H. bei der Bewertung der im Rahmen der WH-Schularbeit verfassten Texte sind zufällig.

H1: Die Übereinstimmungen der Ratingergebnisse von Rating 1 M. H. und Rating 2 M. H. bei der Bewertung der im Rahmen der WH-Schularbeit verfassten Texte sind nicht zufällig.

Tabelle 9: Ergebnisse der Berechnung des linear gewichteten Cohen Kappa für beide Bewertungsdurchgänge (Rating 1 M. H. und Rating 2 M. H.) der Texte der WH-Schularbeit

Cohen's Weighted Kappa						
Ratings	Weighted Kappa	Asymptotic			95% Asymptotic Confidence Interval	
		Std. Error	z	Sig.	Lower Bound	Upper Bound
Rating 1 M.H. vs. Rating 2 M.H.	,887	,034	5,874	<,001	,820	,954

Bei der Berechnung des linear gewichteten Cohen Kappa konnte eine Übereinstimmung von 88,7 % ($K_w = ,887$) für die 19 Texte der WH-Schularbeit erlangt werden. Laut den Ausführungen zur Interpretation der Kappa-Werte von Landis und Koch (1977) liegt eine „nahezu perfekte Übereinstimmung“ der beiden Ratingdurchgänge vor. Somit kann auch für die Texte der WH-Schularbeit die Nullhypothese verworfen werden, da ein p-Wert von <,001 vorliegt. Dementsprechend kann die Alternativhypothese angenommen werden: *Die Übereinstimmungen der Ratingergebnisse von Rating 1 M. H. und Rating 2 M. H. bei der Bewertung der im Rahmen der WH-Schularbeit verfassten Texte sind nicht zufällig.*

Nach der eben geschilderten Berechnung der Intraraterreliabilität, der zwei Ratingdurchgänge mit zeitlichem Abstand der Autorin zugrunde liegen, wird im Folgenden die Interraterreliabilität der insgesamt drei Ratingdurchgänge (Rating 1 M. H., Rating 2 M. H. und Rating L.) berechnet.

5.2.2 Berechnung der Interraterreliabilität für die Bewertung der Textqualität

Im Rahmen der Ermittlung der Interraterreliabilität sind drei Ratingdurchgänge zu berücksichtigen. Aus diesem Grund ist die Berechnung des linear gewichteten Cohen Kappa, welches bei zwei Rater:innen oder zwei Ratingdurchgängen herangezogen wird, nicht möglich. Bei der Überprüfung von Übereinstimmungen von drei oder mehreren Rater:innen kann die Berechnung des Fleiss Kappa genutzt werden (vgl. Fleiss 2003, S. 610-617).

Für die Texte der Prae-Testung gelten folgende Hypothesen:

H₀: Die Übereinstimmungen der Ratingergebnisse von Rating 1 M. H., Rating 2 M. H. und Rating L. bei der Bewertung der im Rahmen der Prae-Testung verfassten Texte sind zufällig.

H₁: Die Übereinstimmungen der Ratingergebnisse von Rating 1 M. H., Rating 2 M. H. und Rating L. bei der Bewertung der im Rahmen der Prae-Testung verfassten Texte sind nicht zufällig.

Tabelle 10: Berechnung von Fleiss Kappa für die drei Ratingergebnisse der Texte der Prae-Testung

Overall Agreement ^a						
	Kappa	Asymptotic			Asymptotic 95% Confidence Interval	
		Standard Error	z	Sig.	Lower Bound	Upper Bound
Overall Agreement	,666	,037	18,014	<,001	,594	,739
a. Sample data contains 28 effective subjects and 3 raters.						

Die in Tabelle 10 dargestellte Auswertung ergibt einen Wert für Fleiss Kappa (κ) von $\kappa = ,666$. Die Übersicht von Landis und Koch (1977) wird hier erneut zur Interpretation herangezogen. Demnach kann von einer „substantiellen Übereinstimmung“ der drei Ratingdurchgänge gesprochen werden. Die Übereinstimmung ist weiters höchst signifikant, da der p-Wert $<,001$ beträgt. Die Nullhypothese kann verworfen werden, die Alternativhypothese gilt somit als angenommen. Dies bedeutet, die Übereinstimmungen der Ratingergebnisse von Rating 1 M. H., Rating 2 M. H. und Rating L. bei der Bewertung der im Rahmen der Prae-Testung verfassten Texte sind nicht zufällig.

Für die Texte der Mid-Testung ergab sich untenstehendes Ergebnis unter Berücksichtigung folgender Hypothesen:

H₀: Die Übereinstimmungen der Ratingergebnisse von Rating 1 M. H., Rating 2 M. H. und Rating L. bei der Bewertung der im Rahmen der Mid-Testung verfassten Texte sind zufällig.

H₁: Die Übereinstimmungen der Ratingergebnisse von Rating 1 M. H., Rating 2 M. H. und Rating L. bei der Bewertung der im Rahmen der Mid-Testung verfassten Texte sind nicht zufällig.

Tabelle 11: Berechnung von Fleiss Kappa für die drei Ratingergebnisse der Texte der Mid-Testung

Overall Agreement ^a						
	Kappa	Asymptotic			Asymptotic 95% Confidence Interval	
		Standard Error	z	Sig.	Lower Bound	Upper Bound
Overall Agreement	,521	,044	11,785	<,001	,434	,607
a. Sample data contains 24 effective subjects and 3 raters.						

Die Übereinstimmung der drei Ratingdurchgänge der Mid-Testung ist mit einem Wert des Fleiss Kappa von $\kappa = ,521$ mit einer „moderaten Übereinstimmung“ zu beschreiben. Die Nullhypothese kann auch hier verworfen werden, da das Signifikanzniveau $\alpha = ,05$ mit einem p-Wert von $<,001$ als höchst signifikant benannt werden kann.

Für die Interraterreliabilität der Texte der Post-Testung gelten die untenstehenden Hypothesen:

H_0 : Die Übereinstimmungen der Ratingergebnisse von Rating 1 M. H., Rating 2 M. H. und Rating L. bei der Bewertung der im Rahmen der Post-Testung verfassten Texte sind zufällig.

H_1 : Die Übereinstimmungen der Ratingergebnisse von Rating 1 M. H., Rating 2 M. H. und Rating L. bei der Bewertung der im Rahmen der Post-Testung verfassten Texte sind nicht zufällig.

Tabelle 12: Berechnung von Fleiss Kappa für die drei Ratingergebnisse der Texte der Post-Testung

Overall Agreement ^a						
	Kappa	Asymptotic			Asymptotic 95% Confidence Interval	
		Standard Error	z	Sig.	Lower Bound	Upper Bound
Overall Agreement	,519	,034	15,476	<,001	,454	,585
a. Sample data contains 29 effective subjects and 3 raters.						

Auch diese Übereinstimmung ist mit einem p-Wert von $<,001$ als höchst signifikant einzustufen. Erneut kann demnach die Nullhypothese verworfen und die Alternativhypothese angenommen werden. Nach den Ausführungen von Landis und Koch (1977) zur Interpretation von Fleiss Kappa kann in diesem Falle der Übereinstimmung der drei Ratings von einer „moderaten Übereinstimmung“ gesprochen werden. Der Wert von Fleiss Kappa beträgt $\kappa = ,519$.

Für die Berechnung der Interraterreliabilität der Bewertung der Textqualität jener Texte, die im Rahmen der Wiederholungsschularbeit (WH-Schularbeit) verfasst wurden, sind folgende Null- und Arbeitshypothese formuliert worden:

H_0 : Die Übereinstimmungen der Ratingergebnisse von Rating 1 M. H., Rating 2 M. H. und Rating L. bei der Bewertung der im Rahmen der WH-Schularbeit verfassten Texte sind zufällig.

H_1 : Die Übereinstimmungen der Ratingergebnisse von Rating 1 M. H., Rating 2 M. H. und Rating L. bei der Bewertung der im Rahmen der WH-Schularbeit verfassten Texte sind nicht zufällig.

Tabelle 13: Berechnung von Fleiss Kappa für die drei Ratingergebnisse der Texte der WH-Schularbeit

Overall Agreement ^a						
	Kappa	Asymptotic			Asymptotic 95% Confidence Interval	
		Standard Error	z	Sig.	Lower Bound	Upper Bound
Overall Agreement	,570	,044	12,923	<,001	,484	,656
a. Sample data contains 19 effective subjects and 3 raters.						

Die in Tabelle 13 dargestellte Berechnung des Fleiss Kappa ist mit einem p-Wert von <,001 höchst signifikant. Es kann deshalb erneut die Nullhypothese verworfen und die Alternativhypothese, dass die Übereinstimmungen der Ratingergebnisse von Rating 1 M. H., Rating 2 M. H. und Rating L. bei der Bewertung der im Rahmen der WH-Schularbeit verfassten Texte nicht zufällig sind, angenommen werden. Auch im Zuge dieser Berechnung kann von einer „moderaten Übereinstimmung“ der drei Ratings für die Texte der WH-Schularbeit gesprochen werden, da Fleiss Kappa $\kappa = ,570$ beträgt.

Anhand der durchgeführten Berechnungen der Intra- und auch Interraterreliabilität konnte gezeigt werden, dass die Übereinstimmungen der beiden Ratingdurchgänge der Autorin sowie des Bewertungsdurchganges der zweiten Raterin nicht aufgrund zufälliger Übereinstimmungen entstanden. Die Übereinstimmungen können als statistisch signifikant bezeichnet werden.

5.3 Überprüfung eines Zusammenhangs zwischen Sprachkompetenz und Textqualität

Aufgebauer (2023) stellt in ihrer Dissertation die Frage, ob die Ergebnisse eines durchgeführten C-Tests auch Hinweise auf die Qualität von geschriebenen Texten, die diese Lerner:innen verfassten, geben könnten (vgl. S. 430) und beruft sich dabei auf Vockrodt-Scholz und Zydati (2010), die die Hypothese aufstellen, dass Leistungen in einem C-Test mit der Textproduktion in Verbindung stehen und dass ein höheres Ergebnis des C-Tests in direkter Verbindung mit einer erhöhten Textqualität stehen würde. Die beiden Autor:innen konnten bei der Überprüfung ihrer Hypothese einen statistisch signifikanten Zusammenhang der Ergebnisse der C-Tests und der Bewertung von Lerner:innentexten, in ihrem Falle waren dies Zusammenfassungen mündlicher Monologe und das Verfassen eines Textes zu einer Bildgeschichte, feststellen (vgl. ebd, S. 37). Nach dem Vorbild von Vockrodt-Scholz und Zydati (2010) sowie Aufgebauer (2023) wurden auch in dieser Arbeit die R/F-Werte des C-Tests der 29 Proband:innen den aus allen drei Ratings durchschnittlich erreichten Gesamtpunkten der Textqualitätsbewertung gegenübergestellt (vgl. Tabellen 14-16). Eine mögliche Korrelation wurde mithilfe der Berechnung von Kendall's Tau b überprüft (Tabelle 16-18).

Da nicht bei jedem der vier Termine der Datenerhebung alle Proband:innen anwesend waren, wurden insgesamt drei Berechnungen durchgeführt:

1. Eine Berechnung für jene 16 Schüler:innen, die vier Texte verfassten (mögliche maximale Punktezah der Textbewertung: 80 Punkte).
2. Eine Berechnung für jene zehn Schüler:innen, die insgesamt drei Texte verfassten (mögliche maximale Punktezah der Textbewertung: 60 Punkte).
3. Eine Berechnung für jene drei Schüler:innen, die zwei Texte verfassten (mögliche maximale Punktezah der Textbewertung: 40 Punkte).

Tabelle 14: Gesamtpunkte der Textqualitätsbewertung (Durchschnitt der drei Ratingdurchgänge) und R/F-Werte des C-Test jener Teilnehmer:innen mit insgesamt vier verfassten Texten

Teilnehmer:in	Vier Texte gesamt (80 mögliche Punkte)	C-Test Ergebnisse (R/F-Wert)
BUTTERFLY	53,33	64,00
RUBEN	40,66	71,00
GOLLUM	50,00	61,00
PC	28,33	50,00
SENF	29,33	63,00

HAWKEYE	18,66	65,00
NYLK	23,66	60,00
RED	25,33	53,00
GÄRTNER	16,33	46,00
CHUCK	20,00	54,00
MICKEY MOUSE	31,55	61,00
FRAGEZEICHEN	22,33	55,00
SAHNE	23,00	42,00
SUMSI	42,66	71,00
ELISA	46,00	60,00
KÖNIG	41,66	59,00

Tabelle 15: Gesamtpunkte der Textqualitätsbewertung (Durchschnitt der drei Ratingdurchgänge) und R/F-Werte des C-Test jener Teilnehmer:innen mit insgesamt drei verfassten Texten

Teilnehmer:in	Drei Texte gesamt (60 mögliche Punkte)	C-Test Ergebnisse (R/F-Wert)
KAISER	24,00	58,00
AB	35,33	68,00
NOOBMASTER	15,33	56,00
LAX	30,33	69,00
SEMMEL	33,66	59,00
DENZ	52,66	70,00
KORNSPITZ	41,00	63,00
BARY	35,00	64,00
ITAH	25,00	55,00
ANONYM	26,33	65,00

Tabelle 16: Gesamtpunkte der Textqualitätsbewertung (Durchschnitt der drei Ratingdurchgänge) und R/F-Werte des C-Test jener Teilnehmer:innen mit insgesamt zwei verfassten Texten

Teilnehmer:in	Zwei Texte gesamt (40 mögliche Punkte)	C-Test Ergebnisse (R/F-Wert)
BENZ	13,00	57,00
HIDING	17,33	52,00
FELD	24,33	64,00

Die Null- und Alternativhypothesen für die Überprüfung eines möglichen Zusammenhanges lauten:

H_0 : Es besteht kein Zusammenhang zwischen den Gesamtpunkten der Textqualitätsbewertung und den R/F-Werten des C-Tests.

H₁: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen den Gesamtpunkten der Textqualitätsbewertung und den R/F-Werten des C-Tests.

Diese beiden Hypothesen gelten sowohl für die Berechnung von Kendall's Tau b bei vier, drei oder zwei verfassten Texten pro Teilnehmer:in.

Für die 16 Schüler:innen, welche jeweils vier Texte verfassten, ließen sich folgende Werte ermitteln:

Tabelle 17: Berechnung der Korrelation der Ergebnisse der Textqualitätsbewertung und des C-Tests für jene Teilnehmer:innen mit insgesamt vier verfassten Texten

Correlations				
			Textqualität gesamt (4 Texte)	Ergebnisse C-Test R/F-Wert
Kendall's Tau b	Textqualität gesamt (4 Texte)	Correlation Coefficient	1,000	,380*
		Sig. (2-tailed)	.	,042
		N	16	16
	Ergebnisse C- Test R/F-Wert	Correlation Coefficient	,380*	1,000
		Sig. (2-tailed)	,042	.
		N	16	16
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).				

Die Überprüfung einer möglichen Korrelation anhand der Berechnung von Kendall's Tau b zeigt einen statistisch signifikanten positiven Zusammenhang zwischen der Textqualitätsbewertung und den R/F-Werten des C-Tests. Der p-Wert beträgt ,042 und ist somit $< \alpha = ,05$. Demnach kann die Nullhypothese verworfen werden und die Alternativhypothese, dass ein Zusammenhang zwischen den Gesamtpunkten der Textqualitätsbewertung und den R/F-Werten des C-Tests besteht, angenommen werden.

Insgesamt 10 Schüler:innen verfassten im Laufe der Erhebungen drei Texte. Für diese konnten folgende Werte ermittelt werden:

Tabelle 18: Berechnung der Korrelation der Ergebnisse der Textqualitätsbewertung und des C-Tests für jene Teilnehmer:innen mit insgesamt drei verfassten Texten

Correlations				
			Textqualität gesamt (3 Texte)	Ergebnisse C-Test R/F-Wert
Kendall's tau_b	Textqualität gesamt (3 Texte)	Correlation Coefficient	1,000	,511*
		Sig. (2-tailed)	.	,040
		N	10	10

	Ergebnisse C-Test R/F-Wert	Correlation Coefficient	,511*	1,000
		Sig. (2-tailed)	,040	.
		N	10	10

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Das Ergebnis der Überprüfung einer möglichen Korrelation anhand der Berechnung von Kendall's Tau b veranschaulicht einen statistisch signifikanten positiven Zusammenhang zwischen dem Ergebnis der Textqualitätsbewertung und des C-Tests. Der p-Wert beträgt 0,040. Die Nullhypothese kann somit auch in diesem Falle verworfen und die Alternativhypothese angenommen werden.

In Bezug auf jene drei Schüler:innen, die jeweils zwei Texte verfassten, konnten die in Tabelle 19 dargestellten Werte berechnet werden:

Tabelle 19: Berechnung der Korrelation der Ergebnisse der Textqualitätsbewertung und des C-Tests für jene Teilnehmer:innen mit insgesamt zwei verfassten Texten

Correlations				
			Textqualität gesamt (2 Texte)	Ergebnisse C-Test R/F-Wert
Kendall's tau b	Textqualität gesamt (2 Texte)	Correlation Coefficient	1,000	,333
		Sig. (2-tailed)	.	,602
		N	3	3
	Ergebnisse C-Test R/F-Wert	Correlation Coefficient	,333	1,000
		Sig. (2-tailed)	,602	.
		N	3	3

Die Berechnung einer Korrelation mittels Kendall's Tau b zwischen den Ergebnissen der Textqualitätsbewertung sowie jenen der C-Tests ergab in diesem Falle einen p-Wert von 0,602. Es gilt $p = ,602 > \alpha = ,05$, demnach muss die Nullhypothese H_0 : *Es besteht kein Zusammenhang zwischen den Gesamtpunkten der Textqualitätsbewertung und den R/F-Werten des C-Tests* angenommen werden. Dies lässt sich auf die geringe Anzahl von drei Schüler:innen sowie sechs von ihnen in Summe verfasste Texte in dieser Berechnung zurückführen.

5.4 Diskussion der Ergebnisse der Textqualitätsbewertung

Neben der Darstellung der Intra- und Interraterreliabilität stellt sich auch die Frage, ob und inwieweit anhand der Bewertungskriterien zur Ermittlung der Textqualität Unterschiede in der Qualität der einzelnen Schüler:innentexte aufgezeigt werden können. Ein besonderes Erkenntnisinteresse dieser Arbeit ist auch, ob Unterschiede in der Entwicklung der Textqualität zwischen L1-Schreibenden und L2-Schreibenden auszumachen sind. Eine Diskussion der in Tabelle 5 dargestellten Ergebnisse soll im Folgenden diese beiden Fragen beantworten. Die 101 Texte der 29 teilnehmenden Schüler:innen für die Textqualitätsbewertung sind dem Anhang dieser Arbeit beigelegt (vgl. Anhang H).

5.4.1 Generelle Beobachtungen zur Textqualitätsbewertung

In Summe nahmen 29 Schüler:innen an der Datenerhebung teil und der Großteil dieser Teilnehmer:innen verfasste insgesamt vier Texte im Rahmen der Prae-, Mid- und Post-Testung sowie der Wiederholungsschularbeit. Drei Schüler:innen (FELD, HIDING und BENZ) fehlten an zwei Terminen. Somit liegen nur jeweils zwei Texte von diesen Teilnehmer:innen vor. Die beiden von ihnen verfassten Texte wurden ähnlich niedrig bewertet. BENZ konnte im Schnitt 13 von 40 möglichen Punkten erreichen, HIDING 17,33 von 40 möglichen Punkten. Dies entspricht dem von beiden im Fragebogen angegebenen ungefähren Notenstand von *Nicht genügend* für das Fach Deutsch. Die dritte Schülerin mit nur zwei Texten, FELD, gab im Fragebogen die Note *Befriedigend* als aktuellen Beurteilungsstand an. Auch diese entspricht annähernd dem Durchschnittswert der beiden im Rahmen der vorliegenden Erhebung verfassten Texte, der 24,33 Punkte von 40 möglichen beträgt. Alle drei Schüler:innen sprechen Deutsch als L1. FELD und BENZ waren Teil der Kontrollgruppe, die Schülerin HIDING befand sich in der Proband:innengruppe.

Bei acht Teilnehmer:innen konnte im Verlauf der Datenerhebung ein konstanter Anstieg der Ratingergebnisse verzeichnet werden. Dies sind die Schüler:innen BUTTERFLY, KAISER, RUBEN, AB, SEMMEL, RED, SAHNE und ITAH. Die Teilnehmer:innen BUTTERFLY, AB, RED und ITAH konnten sich um durchschnittlich vier Punkte von der Prae-Testung bis zur Wiederholungsschularbeit steigern, wobei die Schüler:innen AB und ITAH jeweils nur drei Texte verfassten. RUBEN konnte sich um insgesamt drei Punkte im Schnitt steigern, SEMMEL und SAHNE jeweils um zwei. Den größten Sprung

schaffte KAISER mit einem Plus von 5,4 Punkten im Rahmen der Wiederholungsschularbeit im Vergleich zur Prae-Testung. Vier dieser acht Schüler:innen sind L2-Schreibende. Sechs der acht Teilnehmer:innen (BUTTERFLY, RUBEN, AB, SEMMEL, SAHNE und ITAH) gehörten der Proband:innengruppe an, die Schüler:innen KAISER und RED befanden sich in der Kontrollgruppe – dies lässt den Schluss zu, dass Schüler:innen der Proband:innengruppe häufiger eine generelle Steigerung der Textratings im Versuchsverlauf erzielen konnten.

Die Texte von insgesamt fünf Schüler:innen blieben im Verlauf der Erhebung auf konstant niedrigem Bewertungsniveau. Dies sind jene der Teilnehmer:innen GÄRTNER (16,44 von 80 möglichen Punkten), CHUCK (20 von 80 möglichen Punkten), HAWKEYE (18,67 von 80 möglichen Punkten), NYLK (23,67 von 80 möglichen Punkten) und FRAGEZEICHEN (22,33 von 80 möglichen Punkten). Drei dieser fünf Schüler:innen befanden sich in der Kontrollgruppe, zwei von ihnen in der Proband:innengruppe.

Generell ist aufgrund der Ratingergebnisse zur Textqualität beobachtbar, dass vor allem im Rahmen der Mid-Testung die verfassten Texte mit weniger Punkten bewertet wurden. Dies trifft auf zehn der 24 bei der Mid-Testung anwesenden Teilnehmer:innen zu: PC, SENF, LAX, NYLK, DENZ, KORNSPITZ, MICKEY MOUSE, BARY, ANONYM und ELISA. Dies ist u. a. darauf zurückzuführen, dass für viele das Zeitlimit von einer Unterrichtsstunde für das Verfassen eines *Kommentars* eine Herausforderung darstellte – 20 der 26 Texte der Mid-Testung blieben unter der vorgegeben Mindestwortanzahl von 280 Wörtern. Auch wenn der Basistext vorab bekannt war und im Unterricht besprochen wurde, scheinen 50 Minuten Schreibzeit für diese Textlänge zu knapp bemessen zu sein. Mit jeweils fünf Schüler:innen aus der Proband:innen- und Kontrollgruppe ist die Verteilung der Teilnehmer:innen in diesem Fall ausgewogen.

Das höchste Durchschnittsrating konnte mit relativ großem Abstand der Schüler DENZ mit 52,67 Punkten bei drei verfassten Texten (mögliche Maximalpunkteanzahl: 60) erzielen, gefolgt von der Schülerin BUTTERFLY, die bei vier verfassten Texten und somit 80 möglichen Gesamtpunkten im Schnitt 53,33 Punkte erreichte. DENZ war Teil der Kontrollgruppe, BUTTERFLY der Proband:innengruppe. Beide Schüler:innen sprechen und schreiben Deutsch als L2.

Die niedrigste durchschnittliche Gesamtbewertung erhielten die Texte der Schüler:innen HAWKEYE mit 18,67 von 80 möglichen Punkten und GÄRTNER mit 16,44 von 80

möglichen Punkten. Beide waren Teil der Proband:innengruppe und sprechen beziehungsweise schreiben Deutsch als L1. Ein genauerer Blick in den von diesen beiden Schüler:innen eingangs ausgefüllten Fragebogen ermöglicht eine eventuelle Erklärung dafür, warum gerade zwei L1-Schreibende die niedrigsten Ratingergebnisse erzielten. HAWKEYE gab als Geburtsland Österreich und als L1 Deutsch an, jedoch ist laut Fragebogen die Erstsprache beider Elternteile Malayalam, eine vor allem in Südindien gesprochene Sprache. Ein Gespräch mit dem Klassenvorstand ergab, dass die Eltern es für zielführend erachten, dass zuhause ausschließlich Deutsch gesprochen wird. HAWKEYE selbst kann Malayalam zwar verstehen, die L1 seiner Eltern aber nicht sprechen, schreiben oder lesen. Weiters gab HAWKEYE im Fragebogen an, dass weder er noch beide Elternteile in ihrer Freizeit Bücher lesen oder Texte schreiben. Während der Datenerhebung konnte ebenfalls ein äußerst langsames Arbeitstempo beobachtet werden, sowohl in den Unterrichtseinheiten als auch während der Prüfungssituationen der Post-Testung bzw. WH-Schularbeit. Der Schüler GÄRTNER gab im Fragebogen, dass seine Eltern und auch er selbst zuhause vorwiegend Dialekt sprechen (Mutter: Steirisch, Vater: Voralbergerisch). Er schätzte seinen aktuellen Notenstand im Fach Deutsch mit *Nicht genügen* ein, was den im Rahmen der Erhebung erbrachten schriftlichen Leistungen entspricht. Auffallend in seinen Texten sind die Vielzahl an unvollständigen Sätzen, teils ohne Verb. Es sind keine Lese-Rechtschreib-Schwäche oder Konzentrationsschwierigkeiten bekannt, aber auch hier konnte während der Datenerhebung ein sehr langsames Arbeitstempo beobachtet werden.

5.4.2 Beobachtungen mit Fokus auf die Ergebnisse der Textqualitätsbewertung der L2-Schreibenden

Interessant zu beobachten ist, dass jene Texte der L2-Schreibenden, die am niedrigsten beurteilt wurden, zwischen vier und sechs Punkten über den niedrigsten Ratingergebnissen der L1-Schreibenden liegen. Bei vier verfassten Texten und somit 80 möglichen Punkten fielen auf die L2-Schreibenden Schüler:innen CHUCK, FRAGEZEICHEN und SAHNE 20, 23 bzw. 23 Punkte, während die vier Texte der L1-Schreibenden Schüler:innen HAWKEYE und GÄRTNER im Schnitt mit 18,67 bzw. 16,33 Punkten geratet wurden. Ein ähnliches Bild zeichnet sich ab, wenn man einen Blick auf die niedrigsten Bewertungen jener Schüler:innen wirft, die insgesamt drei Texte verfassten, was einer möglichen Gesamtpunkteanzahl von 60 entspricht. Während die am niedrigsten bewerteten Texte der L2-Schreibenden Schüler:innen ANONYM und ITAH

mit 26,33 und 25 Punkten geratet wurden, erhielten die drei Texte der L1-Schreibenden Schülerin NOOBMASTER im Schnitt 15,33 Punkte. Während die drei erwähnten L1-Schreibenden alle in der Proband:innengruppe waren, befanden sich drei der fünf erwähnten L2-Schreibenden in der Kontrollgruppe. Im Untersuchungsverlauf ließ sich vor allem im Bereich des Ausdrucks eine Steigerung der Texte der hier genannten L2-Schreibenden beobachten, während die Punkte in diesem Bereich bei den L1-Schreibenden gleichbleibend niedrig blieben. Dies lässt die Vermutung zu, dass L2-Schreibende bewusster auf die Satzkonstruktion achten bzw. von den Übungsphasen mit Formulierungsübungen und den zur Verfügung gestellten Satzbausteinen, die in beiden Gruppen ausgeteilt wurden, profitieren und diese bewusst in ihre Texte einbauen.

Hervorzuheben ist auch, dass die beiden Teilnehmer:innen mit den durchschnittlich höchsten Ratings beide L2-Schreibende sind (BUTTERFLY mit 53,33 Punkten bei vier verfassten Texten und DENZ mit 52,67 Punkten bei drei verfassten Texten). Auch hier liegen die Ratings der beiden L2-Schreibenden deutlich über den höchsten durchschnittlich erreichten Ratings der L1-Schreibenden (GOLLUM: 50 von 80 möglichen Punkten bei vier verfassten Texten und SEMMEL: 33,66 von 60 möglichen Punkten bei drei verfassten Texten). BUTTERFLY und SEMMEL waren Teil der Proband:innengruppe, DENZ und GOLLUM der Kontrollgruppe. Die Verteilung ist hier ausgewogen.

Weiters ist das starke Gefälle zwischen den am höchsten und niedrigsten bewerteten Texten bemerkenswert. Zwischen den am höchsten bepunkteten Texten (53,33 Punkte bei vier Texten und 52,67 Punkte bei drei Texten) der L2-Schreibenden BUTTERLY und DENZ und den am niedrigsten bepunkteten Texten (20 Punkte bei vier Texten und 25 Punkte bei drei Texten) der L2-Schreibenden CHUCK und ITAH beträgt der Unterschied insgesamt 33,33 Punkte bzw. 27,67 Punkte. Die Differenz bei den L1-Schreibenden GOLLUM und NOOBMASTER ist bei vier verfassten Texten ähnlich groß (33,67 Punkte). Bei drei verfassten Texten liegen die durchschnittlichen Ratings der L1-Schreibenden mit 18,33 Punkten Unterschied zwischen SEMMEL (höchstes erreichtes Rating) und NOOBMASTER (niedrigstes erreichtes Rating) im Vergleich zu den L2-Schreibenden weniger weit voneinander entfernt.

Hervorzuheben ist, dass von den acht Schüler:innen, deren Texte im Verlauf der Erhebung konstant steigende Werte der Ratings erzielten, vier L2-Schreibende sind: BUTTERFLY, AB, SAHNE und ITAH. Sie alle waren Teil der Proband:innengruppe. Die Texte von insgesamt fünf Teilnehmer:innen wurden konstant niedrig bewertet. Zwei

von diesen Schüler:innen waren L2-Schreibende: FRAGEZEICHEN und CHUCK. Beide befanden sich in der Kontrollgruppe.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sowohl die Proband:innengruppe als auch die Kontrollgruppe im Schnitt sehr ähnliche Werte erreichen konnten. Während in der Proband:innengruppe mit 15 Teilnehmer:innen im Schnitt 30,11 Punkte pro Schüler:in in den Ratings erreicht wurden, liegt die Kontrollgruppe mit 14 Teilnehmer:innen mit durchschnittlich 31,02 erreichten Punkten pro Schüler:in knapp über diesem Wert. Auch ein Blick auf die im Schnitt erreichten Punkte pro Teilnehmer:in getrennt nach L1- und L2-Schreibenden ergibt in beiden Gruppen ein sehr ähnliches Bild, wobei in beiden Gruppen die L2-Schreibenden ein im Schnitt höheres Rating erreichten: 33,71 Punkte pro Schüler:in (L2-Schreibende) im Vergleich zu 27,04 Punkten (L1-Schreibende) in der Proband:innengruppe und 32,94 Punkte pro Teilnehmer:in (L2-Schreibende) beziehungsweise 29,58 Punkten pro Teilnehmer:in (L1-Schreibende) in der Kontrollgruppe.

Auffallend ist jedoch, dass sechs der acht Schüler:innen, die sich im Verlauf der Untersuchung steigern konnten, in der Proband:innengruppe waren. Auch wenn in Bezug auf die im Durchschnitt erreichten Punkte keine signifikanter Unterschied zwischen der Proband:innen- und Kontrollgruppe ausmachbar ist, so lässt sich durchaus beobachten, dass das kooperative Schreiben zu einer positiven Entwicklung der Textqualität beitrug, da deutlich mehr Schüler:innentexte der Proband:innen im Verlauf der Datenerhebung eine Steigerung in der Textqualitätsbeurteilung aufweisen als die Schüler:innentexte der Kontrollgruppe.

Den höchsten Sprung zwischen Prae-Testung und Wiederholungsschularbeit gelang einem Schüler der Kontrollgruppe (KAISER) mit 5 Ratingpunkten. In Bezug auf die besten Ratingbewertungen halten sich Kontroll- und Proband:innengruppe die Waage, da sowohl die durchschnittlich am höchsten bewerteten Texte der L2- als auch L1-Schreiber:innen bei drei und auch vier verfassten Texten jeweils einmal aus der Proband:innengruppe und einmal aus der Kontrollgruppe stammen. Dies sind BUTTERFLY mit vier Texten und SEMMEL mit drei verfassten Texten aus der Proband:innengruppe sowie GOLLUM mit vier und DENZ mit drei Texten aus der Kontrollgruppe.

Im Gegensatz zu den am besten bewerteten Texten stammen jene Texte, die sehr niedrige Ratings bekamen, in erster Linie aus den Reihen der Proband:innengruppe. Dies trifft

sowohl auf die L1-Schreibenden (GÄRTNER mit vier und NOOBMASTER mit drei verfassten Texten) als auch auf den L2-Schreibenden ITAH mit drei verfassten Texten zu. Lediglich die Teilnehmende CHUCK mit dem durchschnittlich niedrigsten Rating bei vier verfassten Texten war Teil der Kontrollgruppe.

Ein aufgrund der durchgeführten Ratings signifikant erkennbarer Unterschied in Bezug auf die Entwicklung der Textqualität zwischen Proband:innen- und Kontrollgruppe lässt sich somit nicht feststellen.

5.5 Auswertung des Expert:inneninterviews

Im Folgenden werden die mittels der in Kapitel 4.4.3 vorgestellten und gebildeten Kategorien codierten Textstellen des Interviews mit den beiden regulären Deutschlehrpersonen der Proband:innenklasse unter Zuhilfenahme der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) ausgewertet. Zu betonen ist, dass nicht jede Textstelle ausschließlich und exklusiv einer Kategorie zugeordnet werden kann bzw. muss. Eine mögliche Codierung mit mehreren Kategorien erwähnen auch Kuckartz und Rädiker (2022), indem sie anmerken, dass, „[...] ein Textabschnitt, sogar ein einziger Satz, mehrere Themen enthalten kann [und so] folglich auch die Codierung mit mehreren Kategorien am gleichen Textabschnitt möglich [ist]“ (S. 134).

5.5.1 Hauptkategorie 1 *Teamfähigkeit*

Im Zuge dieser ersten Hauptkategorie wurden alle codierten Textstellen gesammelt, die das zentrale Element der Teamfähigkeit und somit die Fähigkeit offen und tolerant gemeinsam an einem Thema im Zuge des kooperativen Schreibprozesses zu arbeiten, ansprechen und thematisieren. Die Hauptkategorie (HK) 1 *Teamfähigkeit* unterteilt sich weiters in die Subkategorien (SK) 1.1 *Toleranz*, die all jene Textstellen beinhaltet, die den Umgang mit der Gruppenzusammensetzung sowie unterschiedlichen Meinungen und Haltungen aller Gruppenmitglieder besprechen. SK 1.2 *Rollenfindung/Gruppendynamik* sammelt alle codierten Textstellen, die sich auf die Koordination der Rollen der Gruppenmitglieder sowie die Gruppendynamik während des Texterstellungsprozesses beziehen.

Subkategorie (SK) 1.1 *Toleranz*

Sich auf den gemeinsamen Schreibprozess einzulassen, war für manche Teilnehmer:innen eine Herausforderung, so die beiden Lehrpersonen. Grundsätzlich sei die Methode des gemeinsamen Schreibens für alle Altersstufen und Textsorten einsetzbar, jedoch kommt es auf die Klassenzusammensetzung an. Sie plädieren für ein frühes Einführen der Arbeitsmethode in der Unterstufe, um die Schüler:innen bereits an diese Arbeitsweise zu gewöhnen, damit sie auch lernen, andere Meinungen anzunehmen bzw. ihre eigenen zu diskutieren und sich nicht von persönlichen Befindlichkeiten im Arbeitsprozess stören zu lassen.

Tabelle 20: SK 1.1 Toleranz

Redebeitrag	Sprecher:in	Textstelle
46	Lehrerin 1	[...] Weil manche sagen „Ich schreibe eh alleine besser“ oder „Das bringt mich nur durcheinander, der schreibt ganz anders als ich“. Sich auf andere Formulierungsstile einlassen ist sicher auch ein Faktum.
49	Lehrerin 2	Und ich glaube einfach, wenn man das wirklich / Ich glaube, es kommt auch auf die Klasse eben an, dass das nicht mit jeder Klasse funktionieren muss. Textsorte hin oder her, aber wenn man das von Anfang an unterstützt und einarbeitet und zu jeder Textsorte, die man hat, einmal alleine schreiben lässt und dann zwei, drei Mal vielleicht kooperativ und so, dass man das aufteilt und sie dann schon voll in dem drinnen sind, funktioniert das wahrscheinlich auch schneller.
84	Lehrerin 2	[...] Aber wenn sie es von der Unterstufe vielleicht kennen und selber merken, okay, das wird immer besser und besser, das dann auch schneller annehmen, dass es ihnen dann vielleicht auch egal ist, mit wem sie in der Gruppe sind, weil sie es dann nicht als Strafe oder so sehen, sondern so "Okay passt, ist es egal mit wem ich bin. Wir machen das jetzt und es wird super und ich kann von JEDER Meinung quasi profitieren". Auch wenn es eine Person ist, von der ich nicht viel halte oder mit der ich nicht viel zu tun habe, weiß ich trotzdem, was ihre Meinung dann ist und kann dann entweder in eine Diskussion gehen oder vielleicht überrascht mich die Person und wir sind eh einer Meinung und können uns da schnell einigen.

Subkategorie (SK) 1.2 *Gruppendynamik/Rollenfindung*

Die Lehrpersonen beobachteten, dass besonders die Gruppendynamik und das Zurechtfinden in den verschiedenen Rollen einer Schreibgruppe die Schüler:innen herausforderte. So hätten sich manche stark zurückgezogen, sich kaum am Schreibprozess beteiligt. Auch das soziale Miteinander nimmt großen Einfluss auf den Schreibprozess und somit die Schreibprodukte. Viele Schüler:innen wollen nur mit bestimmten Mitschüler:innen zusammenarbeiten, es sind bereits starke Gruppendynamiken im Gange.

Tabelle 21: SK 1.2 Gruppendynamik/Rollenfindung

Rede- beitrag	Sprecher:in	Textstelle
37	Lehrerin 2	Aber was halt schwierig ist, ist glaube ich, wenn sie in Gruppen zusammengewürfelt werden, dass sie sich da zurechtfinden, dass nicht einer alles macht und die anderen nur nutzen. Dass alle mit der gleichen Motivation dahinter sind.
39	Lehrerin 1	Sicher auch diese Rollenfindung, weil es geht ja auch in puncto wie beurteile ich denn diese Schulübung für die Schüler? Wie kann ich denn / (...) Manche nutzen nur die ganze Situation, andere sind die, die alles vorantreiben.
44	Interviewerin	Grundsätzlich ja, aber es hat dann schon Auswirkungen gehabt, dass manche sich komplett rausgenommen haben, weil "ich will mit dir nicht zusammenarbeiten". So auch in der Oberstufe. Das habe ich echt unterschätzt.
52	Lehrerin 2	[...] Und es war, glaube ich einfach wirklich das soziale Miteinander, was es dann einfach gestört hat, wenn man das vielleicht auch ein bisschen forcieren müsste in den Klassen, dass man sie öfter gemischt, quasi in Gruppen arbeiten lässt und nicht immer, ja sozusagen in Fünfergruppen zusammen.
54	Lehrerin 2	Dann sind sie immer die Gleichen, weil dann kann man das auch nicht so unterteilen in erlernt und L2 und so, sondern dann muss man halt wirklich schauen, dass man von der Unterstufe an fördert, dass sie halt wirklich mal mit Leuten zusammenarbeiten müssen, mit denen sie halt nicht so gern zusammenarbeiten, weil das gleiche Problem hatten wir in der vierten Klasse auch. Da haben wir die Gruppen eingeteilt und sie haben nicht miteinander zusammenarbeiten wollen und dann hat es schon dadurch Diskussionen gegeben und das war auch der extreme Zeitfresser und da war es nicht einmal die Thematik oder so, sondern einfach dieses ich geh mit Leuten zusammen, die jetzt nicht meine Best-Buddies sind.

5.5.2 Hauptkategorie 2 *Emotionale Ebene*

In dieser Kategorie wurden jene Textstellen gesammelt, die sich auf die inneren Zustände der Schüler:innen, z. B. Freude, Frustration, Motivation, etc., beziehen. Sie unterteilt sich in die Subkategorien 2.1 *Motivation* und 2.2 *Konflikte*.

Auch die emotionale Ebene nimmt Einfluss auf den Schreibprozess und somit die Schreibprodukte. Grundsätzlich beobachteten die beiden Lehrpersonen, dass Schüler:innen lustvoll und mit Motivation gemeinsam schreiben, vor allem in der Unterstufe. Dies trifft auch auf die an dieser Untersuchung teilnehmenden Oberstufenklasse zu, jedoch wurde im Laufe der Erhebung deutlich, dass im Hintergrund stattfindende Konflikte belastend für die Klassengemeinschaft waren und sich somit auch auf das gemeinsame Schreiben in den Kleingruppen auswirkten.

Tabelle 22: SK 2.1 Motivation

Rede-beitrag	Sprecher:in	Textstelle
37	Lehrerin 2	[...] Aber was halt schwierig ist, ist glaube ich, wenn sie in Gruppen zusammengewürfelt werden, dass sie sich da zurechtfinden, dass nicht einer alles macht und die anderen nur nutzen. Dass alle mit der gleichen Motivation dahinter sind. [...]
39	Lehrerin 1	[...] Also sie arbeiten schon sehr lustbetont, wenn sie solche Sachen machen. Ähm, also ich habe das in der Unterstufe gemacht, dass sie gemeinsam ein Märchen schreiben mussten, zum Beispiel. Da waren jetzt keine Vorgaben, also sie haben die ganzen Merkmale eingeübt und dann mussten sie ein Märchen dazu schreiben. Das ist sehr lustbetont, es macht ihnen Spaß. [...]
46	Lehrerin 1	[...] Es können persönlichkeitsbedingt / Einige profitieren davon, andere nehmen gar nichts mit, weil vielleicht eben private Gründe, Befindlichkeiten (...) sie das nicht zugelassen haben, dass sie sich nicht darauf einlassen.
49	Lehrerin 2	Und es ist, glaube ich, auch einfach die Motivation in der Klasse, die ein bisschen das verlangsamt hat.
59	Lehrerin 1	Also, so wie ich es wahrgenommen habe, ich war ja nicht in der Gruppe, aber grundsätzlich glaube ich, war die, die Einstellung positiv. Also so von, von denen, mit denen ich gesprochen habe. Ähm. Und das Output kann man ja sagen. Also von zwei Leuten war ich überrascht, dass das dann auch / Also man hat es gemerkt, auch in den Übungstexten. Ah, da ist schon eine Steigerung da, der nimmt was mit daraus.

Tabelle 23: SK 2.2 Konflikte

Rede-beitrag	Sprecher:in	Textstelle
42	Interviewerin	Was aber natürlich dazukommt und das wusste ich ja nicht, weil ich die Klasse nicht kannte, war, wie sie untereinander zueinander stehen und dass es natürlich auch einfach diese Befindlichkeiten oder was auch immer halt grad / Da weiß man nicht, was emotional-sozial los ist bei ihnen. Und das glaub ich, habe ich ein bisschen unterschätzt.
43	Lehrerin 1	Aber darauf kann man ja auch nicht immer Rücksicht nehmen. Und sie müssen ja irgendwann auch tun und da drüber stehen. Sie sind jetzt im Unterricht, sie müssen diese Aufgabe erfüllen.
44	Interviewerin	Grundsätzlich ja, aber es hat dann schon Auswirkungen gehabt, dass manche sich komplett rausgenommen haben, weil "ich will mit dir nicht zusammenarbeiten". So auch in der Oberstufe. Das habe ich echt unterschätzt. [...]
52	Lehrerin 2	[...] Und es war, glaube ich einfach wirklich das soziale Miteinander, was es dann einfach gestört hat, wenn man das vielleicht auch ein bisschen forcieren müsste in den Klassen, dass man sie öfter gemischt, quasi in Gruppen arbeiten lässt und nicht immer, ja sozusagen in Fünfergruppen zusammen.
54	Lehrerin 2	[...] sondern dann muss man halt wirklich schauen, dass man von der Unterstufe an fördert, dass sie halt wirklich mal mit Leuten zusammenarbeiten müssen, mit denen sie halt nicht so gern zusammenarbeiten, weil das gleiche Problem hatten wir in der vierten Klasse auch. Da haben wir die Gruppen eingeteilt und sie haben nicht miteinander zusammenarbeiten wollen und dann hat es schon dadurch Diskussionen gegeben und das war auch der extreme Zeitfresser und da war es nicht einmal die Thematik oder so, sondern einfach dieses ich geh mit Leuten zusammen, die jetzt nicht meine Best-Buddies sind.

5.5.3 Hauptkategorie 3 *Korrektur*

Die Hauptkategorie der Korrektur umfasst alle codierten Textstellen, die Hinweise auf die Korrektur der verfassten Texte geben. Unterteilt ist sie in die Subkategorien 3.1 *Korrektur durch die Lehrpersonen* und SK 3.2 *Korrektur durch die Schüler:innen*, welche den Umgang mit der Überarbeitung der eigenen Texte thematisiert.

In Bezug auf die Korrektur der verfassten Texte merkten die beiden Lehrpersonen an, dass sie eine große Entlastung für sich selbst feststellen konnten, da nicht nur die Anzahl der Texte durch das gemeinsame Schreiben von bis zu drei Schüler:innen an einem Text die Anzahl der zu korrigierenden Arbeiten reduzierte, auch die Qualität der Texte nahm in ihren Augen deutlich zu, da die Schüler:innen selbst bereits einige Korrekturschleifen ihrer Texte durchlaufen hatten.

Subkategorie (SK) 3.1 *Korrektur durch Lehrer:innen*

Tabelle 24: SK 3.1 Korrektur durch Lehrer:innen

Rede-beitrag	Sprecher:in	Textstelle
67	Lehrerin 1	Fürs Korrigieren. Also mal anders betrachtet, ich finde es auch selber mal eine Entlastung, wenn sie mal selber schreiben sollen und selber denken, weil was ich auch immer festgestellt habe, wenn man ihnen Bausteine, Textbausteine vorgibt, die sie / die in dem Kontext gut gepasst haben, aber im nächsten inhaltlichen Zusammenhang gar nicht mehr reinpassen, dass sie trotzdem diese Textbausteine manchmal inhaltlich übernehmen, aber die Aussage eine ganz falsche ist. Weißt, wie ich meine? Dass das nicht passt, einfach vom Vortext, den sie geübt haben, und bei der Übertragung in die Schularbeit passt es inhaltlich nicht. Sprachlich schön, aber inhaltlich passt es nicht. Da haben sie es nicht verstanden. Also Entlastung wäre ein Punkt und, ähm, in der Stunde selber eine Entlastung, dass man mal schauen kann, wie arbeiten sie, dass sie halt / Es ist, glaube ich, eher dann so dieses Gruppendynamische. Es ist weniger sprachenorientiert oder unterrichtsorientiert, sondern mehr die soziale Ebene, an der man dann arbeitet, damit man sie irgendwie mal dahin bringt.
86	Lehrerin 1	Also bei mir jetzt persönlich muss auch ein Umdenken stattfinden, weil man möchte ihnen ja immer persönlich eine Rückmeldung geben, aber eigentlich ist man im Grunde froh, wenn man weniger Texte korrigieren muss. Ähm, von dem Gedanken mal wegzukommen. Weil wenn ein Text da ist, dann haben sie ja alle eine Rückmeldung bekommen, inwieweit sie sich gleichmäßig beteiligt haben, ist halt ihre Geschichte an der Sache. Das lernen sie ja mit der Zeit dann auch.

Subkategorie (SK) 3.2 *Korrektur durch Schüler:innen*

Tabelle 25: SK 3.2 Korrektur durch Schüler:innen

Rede-beitrag	Sprecher:in	Textstelle
69	Lehrerin 2	Ja, weil sie dann auch gegenseitig / Weil man hat gemerkt, dann schreibt eine was, dann korrigiert die andere schon. Das heißt, sie

		haben während dem Schreibprozess, glaube ich, schon einfach viel mehr korrigiert, als sie in ihrem selbständigen Schreibprozess einfach korrigieren würden. Weil, wenn man sich die Texte anschaut, die sie selbst schreiben, wenn du dir das durchliest, dann stockst du automatisch, weil das einfach keinen Sinn ergibt. Und es passiert gleich, wenn du einfach deine eigenen Texte schon überliest, weil du weißt, was du geschrieben hast.
71	Lehrerin 2	Aber wenn du dann gemeinsam schreibst, dann hat man schon gemerkt: „Okay, die eine tippt dann und die andere liest noch einmal drüber, ob das eh so passt, die andere überlegt dann vielleicht auch noch das nächste oder so“, aber da war immer so eine Zwischenkontrolle dabei. Und ich glaube, dass dann wir nicht nur weniger Texte haben, sondern wir haben auch weniger Fehler in den Texten, weil einfach schon eine Zwischenkontrolle stattgefunden hat, weil es können nicht drei gleichzeitig schreiben, das heißt, einer verfällt immer in die Rolle, dass er oder sie quasi Korrektur liest, was uns das natürlich vereinfacht, weil es oft Fehler sind und man sich denkt: „Ja, hättest du dann nochmal drüber gelesen, dann wärst du auf den Fehler eh draufkommen.“

5.5.4 Hauptkategorie 4 *Faktor Zeit*

Der Faktor Zeit spielt im Schulkontext eine entscheidende Rolle und ist allgegenwärtig. Aus diesem Grund wurden alle Textstellen, die sich auf die zur Verfügung stehende Zeit im Unterrichtskontext beziehen, in dieser Kategorie zusammengefasst.

Beide Lehrpersonen halten fest, dass gemeinsames Schreiben deutlich mehr Zeit in Anspruch nimmt, als individuelles Schreiben. Auch das Setting der gemeinsamen Schreibsituationen beeinflusst dies. Eine Lehrperson schreibt meist mittels Computer und Beamer den im Klassenverband verfassten Text mit, während die Schüler:innen diesen per Hand abschreiben. Dies führt zu einer Diskrepanz in der Schreibgeschwindigkeit. Viele Schüler:innen können sich so nicht aktiv am Schreibprozess beteiligen. Die zweite Lehrperson schreibt aus diesem Grund händisch Texte an der Tafel vor, was zu einer aktiveren Schüler:innenbeteiligung führt. Beide merkten aber an, dass viel Zeit dafür investiert werden muss und drei Wochenstunden in der Oberstufe nicht ausreichen, um allen Bereichen des Lehrplans gerecht zu werden, wenn auch das Schreiben selbst in diesen stattfinden soll. Dennoch befürworten sie den Einsatz des kooperativen Schreibens, da die positiven Auswirkungen den Zeitaufwand rechtfertigen. Beide merken auch an, dass eine Regelmäßigkeit der Anwendung des gemeinsamen Schreibens zu einem effektiveren Schreibprozess führen würde, da die Arbeitsweise dann bereits bekannt wäre und die Schüler:innen somit schneller in den Schreibprozess finden würden. Sie plädieren für ein frühes und regelmäßiges Durchführen des gemeinsamen Schreibens bereits in der Unterstufe und über alle Textsorten hinweg.

Tabelle 26: HK 4 Faktor Zeit

Rede- beitrag	Sprecher:in	Textstelle
17	Lehrerin 1	[...] Es hat immer meist zwei Stunden und es ist eben dann immer ein Tag dazwischen. Das heißt, die Ideen sind wieder weg, das heißt die Stimmung ist wieder eine andere. Du musst wieder / Das Setting ist ein anderes. Schüler fehlen, andere sind da, er kennt sich nicht aus. Das ist sicher dann auch immer nochmal ein Aspekt, der das Ganze stört.
34	Interviewerin	Meine Beobachtung war zum Beispiel, dass ich im Tippen natürlich schneller bin, als wenn ich mit der Hand schreibe und dann kriegt die Klasse oder einige Schüler, Schülerinnen kriegen den Oberstress, weil sie beim Abschreiben gar nicht hinterher kommen. Das heißt, sie sind in diesem Gedankenprozess beim Formulieren gar nicht dabei, weil sie nur darauf fokussiert sind, abzuschreiben.
35	Lehrerin 1	Korrekt, das ist das, was ich meine in der Bewegung. Da passiert viel mehr, weil sie dann, weil du mit dem Tempo ein anderes vorgibst.
36	Interviewerin	Ja eben, und dann bist du mit dem Tempo an der Tafel noch einmal langsamer aber eben vielleicht in der Interaktion ist es dann im Gesamten gewinnbringender.
37	Lehrerin 2	Und es ist halt auch ein extremer Zeitfresser. Der eigentlich meiner Meinung nach sein müsste, weil es hat positive Auswirkungen, wenn die Schüler sich darauf einlassen. Aber uns fehlt mit drei Stunden, also drei Wochenstunden, einfach die Zeit, sowas in der Oberstufe einzusetzen. Müsste man wahrscheinlich in der Unterstufe schon einführen, dass die Methode klar ist, dass dann das Arbeiten vielleicht doch flotter geht, obwohl die Arbeitsabläufe, also die Aufgabenstellungen, eigentlich immer klar definiert waren und vom Zeitraum her auch immer gut gepasst haben.
39	Lehrerin 1	Und aufgrund dieser Kürze der Stunden oder dieser geringen Menge an Stunden, die wir haben, sehe ich es nicht bei jeder, bei jeder Person, bei der Textsorte auch nicht, dass man in der Form arbeitet und vorbereitet. Aber man sollte es auf jeden Fall immer mal wieder einbauen, auch eben als äh, als, als Exkurs in einem Thema.
49	Lehrerin 2	Also ein Zeitfresser schon, aber es ist halt trotzdem gewinnbringend, wie man halt auch an zwei Beispielen gesehen hat. Und es ist, glaube ich, auch einfach die Motivation in der Klasse, die ein bisschen das verlangsamt hat. Und ich glaube einfach, wenn man das wirklich / Ich glaube, es kommt auch auf die Klasse eben an, dass das nicht mit jeder Klasse funktionieren muss. Textsorte hin oder her, aber wenn man das von Anfang an unterstützt und einarbeitet und zu jeder Textsorte, die man hat, einmal alleine schreiben lässt und dann zwei, drei Mal vielleicht kooperativ und so, dass man das aufteilt und sie dann schon voll in dem drinnen sind, funktioniert das wahrscheinlich auch schneller. Ist dennoch ein Zeitfresser, aber nur dahingehend, weil wir nur drei Stunden haben, was einfach viel zu wenig schon ohne kooperativem Schreiben ist.
55	Lehrerin 1	Nur, bis sie dann mal in den Arbeitsmodus kommen, ist mal eine Viertelstunde vergangen, dann haben sie, bis sie die Ideen haben / Dann plaudern sie, dann schreiben sie vielleicht effizient zehn oder 15 Minuten.
56	Interviewerin	Ja, ja, und da war meine Überlegung dann auch diese Einzelstunden. Hätte ich eine Doppelstunde / Dann haben sie sich eingearbeitet und können dann viel länger am Stück / Haben Zeit, an einem Text zu arbeiten.
57	Lehrerin 1	Ja, oder es hat jemand gefehlt. Der muss wieder eingeführt werden. Was war das Ergebnis der letzten Stunde.
52	Lehrerin 2	[...] das gleiche Problem hatten wir in der vierten Klasse auch. Da haben wir die Gruppen eingeteilt und sie haben nicht miteinander zusammenarbeiten wollen und dann hat es schon dadurch Diskussionen gegeben und das war auch der extreme Zeitfresser

		und da war es nicht einmal die Thematik oder so, sondern einfach dieses ich geh mit Leuten zusammen, die jetzt nicht meine Best-Buddies sind.
80	Interviewerin	Aber ihr habt es jetzt beide auch immer so definiert, es ist ein gewinnbringender Zeitfresser
83	Lehrerin 1	Aber wenn man das einplant und drum herum alles andere und dann hat es ja die Effizienz, ist ja dann vielleicht doch größer, wenn man diese, diese, diese Zeit sich nimmt und die Kinder davon mehr profitieren. Sie gehen mit mehr raus eigentlich.

5.5.5 Hauptkategorie 5 *Methode Kooperatives Schreiben*

In dieser Hauptkategorie wurden alle Textstellen gesammelt, die auf bereits gemachte Erfahrungen und Beobachtungen der Lehrpersonen im Umgang und der Umsetzung mit dem kooperativen Schreiben hinweisen, sowohl vor- als auch während der Datenerhebung. Es wurden drei Subkategorien gebildet: SK 5.1 *Erfahrungen in der Umsetzung*, den positiven *Lerneffekt* (SK 5.2), der laut den interviewten Lehrpersonen beobachtbar ist und SK 5.3 *Herausforderungen*, die das kooperative Schreiben ihrer Meinung nach mit sich bringt.

Subkategorie (SK) 5.1 *Erfahrungen in der Umsetzung*

Beide Lehrpersonen haben bereits Texte im Klassenverband gemeinsam verfasst. Die schreibenden Personen waren stets sie selbst, am PC, über den Beamer für die Schüler:innen einsehbar, oder an der Tafel händisch vorschreibend. In Bezug auf den Inhalt und die Formulierungen der Texte berichteten beide Lehrpersonen, dass sie diese bereits vorplanen würden, um die Schüler:innen bestmöglich anleiten bzw. zu diesen Inhalten und auch Formulierungen hinführen zu können. Eine Lehrperson konnte beobachten, dass manche Schüler:innen diese Formulierungen später erfolgreich in ihren eigenen Texten anwenden konnten. Im Bereich der Korrektur wurde von beiden bereits Peer-Feedback angewandt, dies als jedoch nicht besonders erfolgreich beschrieben.

Tabelle 27: SK 5.1 *Erfahrungen in der Umsetzung mit der Methode Kooperatives Schreiben*

Rede-beitrag	Sprecher:in	Textstelle
7	Lehrerin 1	Also ja, im Rahmen von DaF/DaZ-Ausbildungen. Das nannte sich Buchstaben-ABC zum Beispiel auch oder Wortgeländer. Wenn man in der Unterstufe bestimmte Begriffe schon vorgibt, die sie dann verwenden müssen, in den Satz einbauen, in die Richtung, und eben auch diese Texte gemeinsam schreiben, überarbeiten lassen, gegenseitig ein Peer-Feedback geben und sich Rückmeldungen geben und dann korrigieren oder eben auch gemeinsame Texte schreiben lassen. Also zu zweit aber allerdings nur.
11	Lehrerin 1	Genau. Aber allerdings habe ich dann schon meine teilweise vorgefertigten Ideen, die sich dann nur ein bisschen abändern, wenn eben gute Ideen kommen, die einigermaßen hineinpassen. Weil ich brauche immer diesen roten Faden für mich, weil sonst komme ich

		total raus. Ich kann nicht schreiben, während ich denke, das heißt, wenn mir da Ideen kommen, brauche ich irgendwie selber mein Gerüst. Das habe ich dann meistens schon und dann kann ich es mit einbauen.
15	Lehrerin 1	Bei mir eine Vorbereitung, ja, aber ein Text, ein Textgrundgerüst habe ich schon mal geliefert, wo ich dann mit den Ideen der Schüler das dann in dem Moment adaptiere. Aber dass ich wieder zurück finde zu meinem Gerüst /
21	Lehrerin 2	Ähm, ich habe nicht am Beamer vorgeschrieben, sondern an der Tafel. Die Ideen sind von den Schülern gekommen und ich hab's halt in sinnvolle Sätze umformuliert. Anfangs hab ich mehr formuliert. Mit den Texten habe ich dann versucht, dass sie auch eigene Sätze formulieren und nicht nur die Ideen bringen. Ähm, und hin und wieder habe ich es auch ausprobiert, dass wir zu zweit einen Text schreiben und gegenseitig auch kontrollieren und so, was weniger gut funktioniert hat. Erfolgreicher war die Methode, einfach, dass ich vorschreibe an der Tafel, dass sie meine Formulierungen übernehmen.
23	Lehrerin 2	Genau, sie haben es dann abgeschrieben und dann habe ich gemerkt, mit der Zeit, dass ein paar wirklich diese Formulierungen für ihre eigenen Texte dann auch verwendet haben.
27	Lehrerin 2	Also ich habe geschaut, dass die ersten zwei Texte, die wir zu einer Textsorte geschrieben haben, gemeinsam geschrieben wurden.
31	Lehrerin 1	Ich weiß nicht, ob es jetzt passt, aber ich habe auch an der Tafel gearbeitet. Da habe ich aber auch schon Unterschiede festgestellt.
33	Lehrerin 1	Man ist in der Bewegung, wenn man an der Tafel steht. Man kann besser interagieren mit den Schülern, als wenn du am Computer sitzt und ständig wieder zurück musst. Weil ich auch persönlich in der Bewegung besser denke. Aber es ist immer so, da muss man sich darauf einstellen, dass man dann nicht so schnell gut agieren kann und sie weniger aktiv, viel weniger aktiv sind.

Subkategorie 5.2 Lerneffekt

Grundsätzlich wird kooperatives Schreiben von beiden interviewten Lehrpersonen als gewinnbringend bezeichnet. Die Schüler:innen übernehmen Formulierungen oder Satzanfänge für ihre eigenen Texte und melden auch zurück, dass sie von den Ideen ihrer Peers profitieren und auch vom Austausch untereinander. Gerade in Bezug auf die Korrektur halten beide Lehrpersonen fest, dass ein großer Vorteil sowohl für sie selbst als auch für die Schüler:innen entsteht. Während sie eine deutlich geringere Anzahl an Texten korrigieren müssen, üben die Schüler:innen intensiv, eigene Texte zu revidieren. Auch das geteilte Verantwortungsgefühl für den gemeinsamen Text heben die Lehrpersonen hervor. Dies entschärft das Gefühl, mit dem eigenen Schreiben vor den Mitschüler:innen und den Lehrpersonen Rechenschaft ablegen zu müssen und sich eventuell sogar zu blamieren.

Tabelle 28: SK 5.2 Lerneffekt durch den Einsatz der Methode Kooperatives Schreiben

Rede-beitrag	Sprecher:in	Textstelle
23	Lehrerin 2	Genau, sie haben es dann abgeschrieben und dann habe ich gemerkt, mit der Zeit, dass ein paar wirklich diese Formulierungen für ihre eigenen Texte dann auch verwendet haben.

25	Lehrerin 2	Genau, Satzanfänge oder so, die halt klassisch sind, sind dann übernommen worden.
37	Lehrerin 2	Ja prinzipiell, was auch die Schüler als Feedback gegeben haben, dass sie halt von den Ideen von den anderen profitiert haben. Das ist halt oft gekommen, das hat man aber auch bemerkt.
41	Lehrerin 1	Sie müssen ja nachdenken und wir wissen alle, nicht jeder hat diese Informationen oder denkt nicht so weit oder kennt sich überhaupt nicht aus in der Thematik, dass es dann gut ist, dass so intern ein Austausch stattfindet.
46	Lehrerin 1	Ja, gewinnbringend auf jeden Fall. Aber / Ja, schon gewinnbringend.
71	Lehrerin 2	Aber wenn du dann gemeinsam schreibst, dann hat man schon gemerkt okay, die eine tippt dann und die andere liest noch einmal drüber, ob das eh so passt, die andere überlegt dann vielleicht auch noch das nächste oder so, aber da war immer so eine Zwischenkontrolle dabei. Und ich glaube, dass dann wir nicht nur weniger Texte haben, sondern wir haben auch weniger Fehler in den Texten, weil einfach schon eine Zwischenkontrolle stattgefunden hat, weil es können nicht drei gleichzeitig schreiben, das heißt, einer verfällt immer in die Rolle, dass er oder sie quasi Korrektur liest, was uns das natürlich vereinfacht, weil es oft Fehler sind und man sich denkt ja, hättest du dann nochmal drüber gelesen, dann wärest du auf den Fehler eh draufkommen.
76	Lehrerin 2	[...] Noch das Zusätzliche, dass sie es zu dritt oder so geschrieben haben, hat das Ganze natürlich auch entschärft. Und weil sie sich das ja auch dann oft mehrheitlich angeschaut haben und dann zusammen auch vielleicht überlegt haben, was sie hinschreiben und so. Das war schon / Dass es halt schon entschärft wurde. Was es vielleicht lockerer gemacht hat. Und auch die Rückmeldung war ja, dass eigentlich die meisten das positiv empfunden haben und nur die wenigsten gesagt haben / Und das glaube ich auch eher am Anfang, wo sie es noch nicht so kannten, dass das ur anstrengend ist mit den anderen arbeiten, und im Endeffekt waren sie aber dann glaube ich trotzdem froh, dass das gemeinsam geschrieben wurde.

Subkategorie 5.3 Herausforderungen

Als Herausforderung bezeichnen die Lehrpersonen in erster Linie den Faktor Zeit, da weder das Ausmaß einer Unterrichtsstunde mit 50 Minuten noch die Wochenstundenanzahl von drei Unterrichtseinheiten ausreichen, um sich konzentriert und intensiv dem Schreiben zu widmen. Auch erscheint ihnen das kooperative Schreiben nicht für jede:n Schüler:in geeignet, darauf Rücksicht zu nehmen gestaltet sich gerade in großen Klassen oft schwierig. Ebenso wird das Heranführen an die Arbeitsweise als herausfordernd genannt, da die Schüler:innen sich auf das gemeinsame Verfassen eines Textes einlassen müssen – auch das erfordert Zeit. Die bereits in *HK 1 Teamfähigkeit* und *HK 2 Emotionale Ebene* besprochene Gruppendynamik kommt auch in diesem Bereich zu tragen, da erfolgreiches gemeinsame Schreiben Rücksicht und einen toleranten Umgang aller Gruppenmitglieder miteinander verlangt und voraussetzt.

Tabelle 29: SK 5.3 Herausforderungen durch den Einsatz der Methode Kooperatives Schreiben

Rede-beitrag	Sprecher:in	Textstelle
34	Interviewerin	Meine Beobachtung war zum Beispiel, dass ich im Tippen natürlich schneller bin, als wenn ich mit der Hand schreibe und dann kriegt die Klasse oder einige Schüler, Schülerinnen kriegen den Oberstress, weil sie beim Abschreiben gar nicht hinterher kommen. Das heißt, sie sind in diesem Gedankenprozess beim Formulieren gar nicht dabei, weil sie nur darauf fokussiert sind, abzuschreiben.
37	Lehrerin 2	Aber was halt schwierig ist, ist glaube ich, wenn sie in Gruppen zusammengewürfelt werden, dass sie sich da zurechtfinden, dass nicht einer alles macht und die anderen nur nutzen. Dass alle mit der gleichen Motivation dahinter sind.
46	Lehrerin 1	Nicht für jedermann, nicht für jedermann. Es können persönlichkeitsbedingt / Einige profitieren davon, andere nehmen gar nichts mit, weil vielleicht eben private Gründe, Befindlichkeiten (...) sie das nicht zugelassen haben, dass sie sich nicht darauf einlassen.
49	Lehrerin 2	Und es ist, glaube ich, auch einfach die Motivation in der Klasse, die ein bisschen das verlangsamt hat.
52	Lehrerin 2	Ich glaub es hat ihnen wirklich einfach nur gefehlt, dass sie das noch nicht kennen, diese Arbeitsweise. Aber ich glaube, wenn man das eben von der Unterstufe an anfängt, dass das halt nicht effizienter hätte sein können, weil es war immer übersichtlich. Sie haben immer draufschauen können, wenn sie jetzt den Faden verloren haben oder so. Und es war, glaube ich einfach wirklich das soziale Miteinander, was es dann einfach gestört hat, wenn man das vielleicht auch ein bisschen forcieren müsste in den Klassen, dass man sie öfter gemischt, quasi in Gruppen arbeiten lässt und nicht immer, ja sozusagen in Fünfergruppen zusammen.
76	Lehrerin 2	[...] Und das glaube ich auch eher am Anfang, wo sie es noch nicht so kannten, dass das ur anstrengend ist mit den anderen arbeiten, und im Endeffekt waren sie aber dann glaube ich trotzdem froh, dass das gemeinsam geschrieben wurde.

5.5.6 Hauptkategorie 6 Textqualität

In dieser letzten Kategorie wurden all jene Textstellen gesammelt, die mögliche Veränderungen der Textqualität ansprechen. Hier stachen zwei Teilnehmer:innen hervor. Die Textqualität beider Schüler:innen nahm im Laufe der Untersuchung deutlich zu, so die interviewten Lehrer:innen. Sie betonen ebenfalls einen generellen Anstieg der Textqualität, da mehrere Schüler:innen einen Text mehrfach lesen und revidieren. Auch in Bezug auf die inhaltliche Auseinandersetzung ließ sich so ein Anstieg der Textqualität feststellen, da Argumente diskutiert, geprüft, und gemeinsam verhandelt wurden.

Tabelle 30: HK 6 Textqualität

Rede-beitrag	Sprecher:in	Textstelle
59	Lehrerin 1	Also, so wie ich es wahrgenommen habe, ich war ja nicht in der Gruppe, aber grundsätzlich glaube ich, war die, die Einstellung positiv. Also so von, von denen, mit denen ich gesprochen habe. Ähm. Und das Output kann man ja sagen. Also von zwei Leuten war ich überrascht, dass das dann auch / Also man hat es gemerkt, auch

		in den Übungstexten. Ah, da ist schon eine Steigerung da, der nimmt was mit daraus.
61	Lehrerin 1	Ja, ITAH und AB.
62	Lehrerin 2	Ja eben. Sie haben sich vom Fünfer / oder ITAH vom Fünferkandidaten zum Dreierkandidaten verbessert.
64	Lehrerin 1	Na ja, ITAH ist immer so wackelig. Also der kann und dann kann er wieder nicht. Aber hier, finde ich, habe ich schon gleich gesehen, wow. Der hat es aufgenommen, der hat es richtig annehmen wollen und ist dankbar, denke ich auch, gewesen, dass es das gegeben hat. Ähm, denn der nutzt das für sich. AB genauso.
71	Lehrerin 2	Aber wenn du dann gemeinsam schreibst, dann hat man schon gemerkt okay, die eine tippt dann und die andere liest noch einmal drüber, ob das eh so passt, die andere überlegt dann vielleicht auch noch das nächste oder so, aber da war immer so eine Zwischenkontrolle dabei. Und ich glaube, dass dann wir nicht nur weniger Texte haben, sondern wir haben auch weniger Fehler in den Texten, weil es einfach schon eine Zwischenkontrolle stattgefunden hat, weil es können nicht drei gleichzeitig schreiben, das heißt, einer verfällt immer in die Rolle, dass er oder sie quasi Korrektur liest, was uns das natürlich vereinfacht, weil es oft Fehler sind und man sich denkt „Ja, hättest du dann nochmal drüber gelesen, dann wärst du auf den Fehler eh draufkommen.“
78	Lehrerin 2	Jaja, aber verbessert gleichzeitig die Qualität vom Text, weil wenn ich dann / das ist ja das, was wir oft haben. Sie stellen eine Behauptung auf, können es aber nicht begründen und kein Beispiel nennen, weil sie einfach ja, okay, das schreibe ich jetzt so und fertig. Und da müssen sie eben argumentieren "Warum soll der Satz jetzt in unseren Text kommen?" Und dadurch steigt der / steigert sich, glaube ich, dann auch die Qualität einfach von den Texten, weil das halt nicht nur mein Ding ist, was ich eh verstehe, weil ich habe es im Kopf, sondern ich muss es den anderen vermitteln, warum das jetzt da hin gehört.

Das folgende Kapitel soll nun die in dieser Studie erlangten Ergebnisse zusammenführen sowie die eingangs gestellten forschungsleitenden Fragen beantworten. Den Abschluss dieses Kapitels bilden didaktische Überlegungen ausgehend von den gewonnenen Erkenntnissen der Datenerhebung, den gehaltenen Unterrichtseinheiten der Intervention sowie dem durchgeführten Expert:inneninterview.

6 Zusammenfassung der Ergebnisse und Beantwortung der Forschungsfragen

In diesem abschließenden Kapitel werden die Ergebnisse der vorliegenden Studie sowie die eingangs formulierten Forschungsfragen zusammengefasst. Weiters wird auf jene didaktischen Überlegungen eingegangen, die den Mehrwert des kooperativen Schreibens im Rahmen des schulischen Deutschunterrichtes unterstreichen, der sich aus der Zusammenführung der erhobenen Daten sowie des durchgeführten Interviews ergab. Auch mögliche Forschungsdesiderata finden ihre Erwähnung in dieser Zusammenfassung.

Die im Theorieteil dieser Arbeit vorgestellten Modelle des Schreibprozesses sowohl für das Schreiben in der L1 aber auch L2 lassen sich auf die im Rahmen dieser Erhebung gemachten Beobachtungen umlegen. Die von Hayes und Flower (1980) beschriebenen Planungs-, Formulierungs- und Überarbeitungsphasen liegen allen Formen des Schreibens und somit auch dem kooperativen Schreiben und in Folge den von den Teilnehmer:innen dieser Studie verfassten Texte zugrunde. Als bahnbrechend bezeichnet Heine (2010, S. 125) die Darstellung von Kollaborateur:innen (collaborators) sowie Kritiker:innen (critics) in Hayes (2012) überarbeiteten Modell. Alle Personen, die an einem kooperativen Schreibprozess beteiligt sind, werden sich immer wieder im Verlauf des Schreibens in diesen Rollen wiederfinden. So wird im überarbeiteten Modell von Hayes (2012) zum ersten Mal auch das kooperative Schreiben berücksichtigt. In dieser Version hebt Hayes (2012) auch den Faktor der Motivation, der auf dem Kontrolllevel hinzugefügt wurde, hervor und meint: „I have become convinced that to account adequately for how people write, we have to learn how to combine motivation with cognitive processes in our models [...]” (S. 372). Wie auch aus dem Expert:inneninterview hervorgeht, ist der Faktor der Motivation nicht zu unterschätzen. Die Motivation, sich mit dem Schreibprozess, in diesem Falle dem gemeinsamen Schreibprozess, auseinanderzusetzen und auch die Motivation, das Geschriebene zu überarbeiten, kann eine Gruppe von Schreibenden auch vor soziale Herausforderungen stellen, da nur mit Toleranz und Offenheit gegenüber allen eingebrachten Meinungen, Formulierungen und inhaltlichen Ideen gewinnbringend geschrieben werden kann.

Das Modell von Börner (1989), mit Fokus auf den L2-Schreibprozess, geht neben dem Dreigestirn des Planes, Formulierens und Überarbeitens/Überprüfens auch auf die Funktionen der Lehrpersonen im Schreibprozess ein. Je nach Zeitpunkt des Eingriffes kommen unterschiedliche Aufgaben auf diese zu. So steuert die Lehrperson die

Schreibaufgabe schon vor dem Schreiben, durch vorentlastende Übungen, das Vermitteln von Planungs- und Überarbeitungsstrategien oder auch das Bereitstellen eines Mustertextes bzw. der benötigten Ausgangstexte, wie das in dieser Studie der Fall war. Auch die klassische Feedbackfunktion der Lehrperson erwähnt Börner (1989) durch die Korrektur und Evaluation der verfassten Texte, die in dieser Erhebung von zwei Rater:innen in insgesamt drei Ratingdurchgängen durchgeführt wurden.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit konnte gezeigt werden, dass kooperatives Schreiben sehr wohl zeitintensiv ist, doch laut den interviewten Lehrpersonen als durchaus gewinnbringend empfunden wird und auch einsetzbar ist. Es „entschleunigt“ laut Schmölzer-Eibinger (2017) das Lerngeschehen und ermöglicht, sich komplexeren Sprach- und Lernanforderungen anzunähern, da Texte gemeinsam geplant, realisiert und überarbeitet werden. Formulierungen werden in einem intensiven Austausch mehrfach neu konzipiert. Die Interaktion stellt hierbei eine zentrale Funktion dar, da das Aushandeln als Aktivität zu einer gemeinsamen Konstruktion von Bedeutung führt (vgl. Schmölzer-Eibinger 2017, S. 180). So plädieren die beiden befragten Lehrerinnen dafür, gemeinsames Schreiben schon früh als Arbeitsform zu etablieren, die Schüler:innen schon in der Unterstufe der AHS damit vertraut zu machen, um so einen effektiveren Einsatz zu ermöglichen. Sind die Schüler:innen erst mit der Vorgangsweise vertraut und kommen gemeinsame Schreibphasen über alle Jahrgänge hinweg immer wieder zum Einsatz, so kann angenommen werden, dass sie auch weniger als „Zeitfresser“ empfunden werden.

Schreiben ist nicht nur etwas Individuelles, sondern etwas Soziales (vgl. Dengersch 2019). Dies wurde auch im Rahmen dieser Arbeit deutlich, da die sozial-emotionalen Komponenten im Klassenverband nicht außer Acht gelassen werden dürfen. So nehmen die Gruppendynamik sowie eventuell vorherrschende Konflikte nicht nur Einfluss auf die Motivation der Schüler:innen, sondern auch auf das gemeinsame Arbeiten in der Gruppe und folglich auf die Qualität der verfassten Texte. Daraus ergibt sich die Wichtigkeit des Schaffens eines guten Arbeitsklimas, welches von Toleranz im Umgang mit anderen Meinungen, Formulierungen, Widerständen, Gruppenmitgliedern etc. geprägt ist. So hält auch Faistauer (1997) fest, dass durch das kooperative Schreiben nicht nur die Kompetenz auf sprachlicher, sondern auch auf außersprachlicher, sozialer Ebene erweitert wird (vgl. S. 176-177).

Faistauer (1997) beschreibt das gemeinsame Schreiben als deutlich lustvoller für die Lernenden und auch die Endergebnisse, die Schreibprodukte, wiesen in ihrer Studie eine

deutlich höhere Qualität auf. Sie sieht in der Gruppenarbeit einen geschützten Raum, da in der Geborgenheit der Kleingruppe durch Kooperation und unterschiedliche Zugänge Aufgabenstellungen besser gestaltet werden können. So können Lernende voneinander und miteinander lernen, Ängste werden abgebaut, das Gemeinsame wird über das Individuelle, Persönliche gestellt (vgl. S. 22-23). Das Expert:inneninterview unterstreicht diese Beobachtungen, denn auch die beiden Lehrpersonen beobachteten die Freude am gemeinsamen Schreiben auf Schüler:innenseite, ein entspannteres Umfeld, da man nicht alleine die Verantwortung für den Text trägt, sondern diese teilt, sowie bessere Endergebnisse der gemeinsam verfassten Texte aufgrund der häufigeren Korrekturschleifen, die durchlaufen werden. Eine Beobachtung, die auch Portmann (1993) bereits festhielt, da im geschützten Rahmen der Gruppe nicht sofort evaluiert wird. Es entsteht ein Gespräch, eine Auseinandersetzung mit und über Sprache, welche zu einer höheren sprachlichen Qualität führt.

Wie aus dem Expert:inneninterview hervorgeht, kann diese verlangte Zusammenarbeit aber auch eine Herausforderung für den Schreibprozess darstellen und sich ebenso auf die Textqualität auswirken. Herausforderungen, die Renkl und Mandl (1996) erwähnen und die auch im Zuge dieser Studie beobachtbar waren. Die Zusammenarbeit erfordert soziale Fähigkeiten. Lernende versuchen in Rahmen von Gruppenarbeiten oft, den Arbeitsaufwand zu minimieren. Es fehlt an einer Bereitschaft zur Kooperation. Man kann laut Renkl und Mandl (1996) nicht davon ausgehen, dass durch die Einführung des kooperativen Arbeitens automatisch der Wille und die Kompetenz der Lernenden gegeben ist, auf diese Art und Weise zu arbeiten. Dies war auch im Rahmen der vorliegenden Erhebung beobachtbar. Eventuelle vorherrschende Konflikte im Klassenverband bzw. Gruppenbildungen und -dynamiken beeinflussen den Willen, die Motivation und Freude daran, zusammenzuarbeiten. Die Herausforderung des kooperativen Schreibens liegt darin, einen Konsens zu finden und dies birgt die Gefahr potentieller Konflikte, so auch Baker (2013). Deshalb sei es wichtig, von Beginn an die Rollen der Teilnehmer:innen festzulegen bzw. zu erklären. Wer schreibt? Wer übernimmt die finale Korrektur am Ende? Diese Rollen wurden durch die Forschende schon vorab für die Proband:innengruppe aufgrund der durch den Fragebogen erhobenen Hintergrundinformationen sowie den Ergebnissen des C-Tests definiert. Der Empfehlung Schmölzer-Eibingers (2017) folgend, laut derer in Paar- und Gruppenarbeiten darauf geachtet werden sollte, dass leistungsschwächere mit leistungsstärkeren bzw. L1-Sprecher:innen mit L2-Sprecher:innen der Zielsprache zusammenarbeiten und auch die Verschriftlichung der Texte die leistungsschwächeren Lernenden vornehmen zu lassen,

da dadurch die Möglichkeit geschaffen wird, Satzkonstruktion und Sinnzusammenhänge nochmals bewusst nachzuvollziehen bzw. zu reflektieren (vgl. Schmölzer-Eibinger 2017, S. 180), wurden die Gruppen nach diesen Vorgaben von der Forschenden vorab festgelegt und die Rollen der Schreibenden zugeteilt.

Die Auswertung der im Rahmen der Prae-, Mid-, Post-Testung sowie Wiederholungsschularbeit individuell von allen Teilnehmer:innen verfassten und auf Basis der Textqualität bewerteten Texte ergab keinen signifikant erkennbaren Unterschied zwischen den Texten der Proband:innen- und Kontrollgruppe. Die Einführung der Methode des *Kooperativen Schreibens* im Deutschunterricht konnte keinen deutlich ausmachbaren Unterschied aufgrund der durchschnittlich erreichten Punkte der Textqualitätsbewertung in der schriftlichen Textkompetenz zwischen den Schüler:innen der beiden Versuchsgruppen ersichtlich machen. Dies kann mitunter auf die überschaubare Größe dieser Untersuchung zurückgeführt werden, da mit insgesamt sechs eine sehr limitierte Anzahl an Unterrichtsstunden für das Einführen und Durchführen von kooperativen Schreibmethoden zur Verfügung stand.

Acht Teilnehmer:innen konnten im Versuchsverlauf jedoch konstant steigende Bewertungsergebnisse ihrer Texte erzielen. Somit lässt sich die eingangs gestellte Frage, ob eine Steigerung der Textqualität erkennbar ist, vorsichtig mit ja beantworten. Interessant zu beobachten ist hier, dass vier dieser Teilnehmer:innen L2-Schreibende sind und insgesamt sechs dieser acht Schüler:innen Teil der Proband:innengruppe waren. Eine positive Auswirkung des kooperativen Schreibens auf die Entwicklung der Textqualität ist somit durchaus anzunehmen.

In Bezug auf einen möglichen Unterschied in der Textqualität zwischen Schüler:innen mit der L1 Deutsch und Schüler:innen mit einer anderen L1 als Deutsch ist hervorzuheben, dass die durchschnittlich niedrigsten Textqualitätsbewertungen der L2-Schreibenden deutlich über jenen der durchschnittlich niedrigsten Bewertungen der L1-Schreibenden lagen. Auch die beiden insgesamt höchsten Textqualitätsratings wurden von zwei Schüler:innen mit der L2 Deutsch verfasst, während die Texte mit den niedrigsten Bewertungen von zwei L1-Schreibenden verfasst wurden. Dies lässt die Annahme zu, dass vor allem L2-Schreibende verstärkt vom gemeinsamen Schreiben profitieren.

Der Einfluss des Faktors Zeit ist nicht nur für die Umsetzung des kooperativen Schreibens im Deutschunterricht relevant, er hat auch Einfluss auf den Umfang und somit die

Ergebnisse dieser Untersuchung. Während die vorliegende Arbeit keinen signifikant Unterschied in den durchschnittlich erreichten Ergebnissen der Textqualitätsbewertung zwischen der Proband:innen- und Kontrollgruppe feststellen konnte, so sind durchaus in Ansätzen die positiven Auswirkungen des gemeinsamen Schreibens erkennbar. Eine Erhebung über einen längeren Zeitraum durchzuführen, um diese positiven Effekte fundiert belegen zu können, ergibt sich somit als mögliches Forschungsdesiderat. Auch die didaktischen Umsetzungsmöglichkeiten, ein Forcieren des kooperativen Schreibens in der Lehrer:innenfortbildung kann hier genannt werden.

Einen möglichen Startpunkt dieser Fortbildungen, über alle Fächer hinweg, könnten die von Becker-Mrotzek und Böttcher (2018) vorgeschlagenen Umsetzungsmöglichkeiten für das von ihnen so genannte *gemeinsame kooperative Schreiben* darstellen. Die in Kapitel 3.3 näher beschriebenen Arbeitsformen der Schreibkonferenz, des Expert:innenteams, der Textlupe oder des Über-den-Rand-hinaus-Schreibens lassen sich einfach und schnell in den Unterricht integrieren und ermöglichen eine tiefere Auseinandersetzung mit fremden und auch selbst verfassten Texten. Umsetzungsmöglichkeiten, die auch der von Wolff (1992) und Faistauer (1997) erwähnten Bewusstmachung des Textproduktionsprozesses entsprechen, und die weiters durch vorentlastende Aktivitäten wie das Bereitstellen von Inhalten durch Mind-Maps, Cluster oder Brainstormings, wie diese in der hier durchgeführten Erhebung zum Einsatz kamen, unterstützt werden.

Das den Interventionsstunden dieser Erhebung zugrunde liegende 3-Phasen-Modell von Schmölzer-Eibinger (2008) bietet ebenfalls eine schnelle und leicht zugängliche Grundlage für didaktische Überlegungen und Einsatzmöglichkeiten für kooperative Schreibaufgaben, die sich nicht ausschließlich auf den Sprachunterricht beschränken müssen. Auch im Fachunterricht können sie Anwendung finden, da sich diese drei Phasen in Wissensaktivierung, der Arbeit an Texten und Texttransformation gliedern und intensive Prozesse des Lesens, Schreibens, Nachdenkens und Diskutierens über Texte anregen, wobei eine enge Verzahnung von inhalts- und auch sprachbezogenen Aktivitäten sowie produkt- bzw. prozessorientierten Handlungen ausschlaggebend sind (vgl. S. 28).

Abschließend soll die Relevanz der Überarbeitung der verfassten Texte, der im Zuge des kooperativen Schreibens eine besondere Bedeutung zukommt, nicht unerwähnt bleiben. „Schrittweises kooperatives Schreiben steht für den ständigen Wechsel individuellen Produzierens und kooperativen Austauschs über das Produzierte. Die Textrevision wird

also nicht zu einer besonderen Phase am Ende des Schreibprozesses, sondern zu einem Teilprozess während des Schreibens“ (Becker-Mrotzek & Böttcher 2018, S. 34). Eine Beobachtung, die auch die beiden interviewten Lehrpersonen teilen und den positiven Effekt dieser Korrekturschleifen auf die Textqualität der Endprodukte unterstreichen.

Auch wenn die im Rahmen dieser Arbeit erhobenen und aufgrund ihrer Textqualität bewerteten Texte keinen signifikanten Unterschied in Bezug auf die im Durchschnitt erreichten Punkte zwischen der mit kooperativen Schreibmethoden arbeitenden Proband:innen- und der nicht kooperativ schreibenden Kontrollgruppe nachweisen konnten, so wurden die positiven Effekte des gemeinsamen Schreibens vor allem in Bezug auf L2-Schreibende durchaus ersichtlich. Gemeinsames Schreiben stellt die Schreibenden vor Herausforderungen und fordert vor allem Motivation, Zeit, Geduld, Toleranz und den Willen, sich auf den gemeinsamen Schreibprozess einzulassen. Faktoren, die im Rahmen einer Unterrichtsstunde oft schwer zu schaffen, aber vor allem über einen längeren Zeitraum und als fest etablierter Bestandteil des Methodenrepertoires gewinnbringend für alle Beteiligten einsetzbar sind. So lässt sich die eingangs gestellte Frage, ob kooperatives Schreiben gewinnbringend in den Unterricht integrierbar ist, ohne es als „Zeitfresser“ zu empfinden mit folgendem Auszug aus dem Expert:inneninterview beantworten: „Es ist ein gewinnbringender Zeitfresser“ (00:16:58-1).

Literaturverzeichnis

- Abbas, M. Fadhly Farhy & Herdi, Herdi (2018): Solving the students' problems in writing argumentative essay through collaborative writing strategy. In: *English Review: Journal of English Education* 7 (1), S. 105–114.
- Ahrenholz, Bernt (Hg.) (2012): *Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Albert, Ruth & Marx, Nicole (2014): *Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung. Anleitung zu quantitativen Studien von der Planungsphase bis zum Forschungsbericht*. Tübingen: Narr.
- Antos, Gerd & Hans P. Krings (Hg.) (1989): *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Tübingen: Niemeyer.
- Aufgebauer, Marlene (2023): *Die fremdsprachliche Textproduktion. Schreibprozesse und -produkte von DaF-Lernenden*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Bachmann, Thomas (2014): Schreiben als soziale Praxis. In: Thomas Bachmann und Helmuth Feilke (Hg.): *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 35–61.
- Bachmann, Thomas & Feilke, Helmuth (Hg.) (2014): *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Baker, Joy D. (2013): Collaborative writing. In: *AORN journal* 97 (1), S. 4–6.
- Baur, Rupprecht S. & Spettmann, Melanie (2012): Screening – Diagnose – Förderung: Der C-Test im Bereich DaZ. In: Bernt Ahrenholz (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 95–110.
- Becker-Mrotzek, Michael & Böttcher, Ingrid (2018): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Berlin: Cornelsen.
- Börner, Wolfgang (1989): Didaktik schriftlicher Textproduktion in der Fremdsprache. In: Gerd Antos und Hans P. Krings (Hg.): *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Tübingen: Niemeyer, S. 348–376.
- Börner, Wolfgang (1992): *Schreiben in der Fremdsprache. Prozeß und Text, Lehren und Lernen*. Bochum: AKS.
- Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2016): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael K. & Schramm, Karen (Hg.) (2022): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Cohen, Elizabeth G. (1993): Bedingungen für produktive Kleingruppen. In: Günter L. Huber (Hg.): *Neue Perspektiven der Kooperation. Ausgewählte Beiträge der Internationalen Konferenz 1992 über Kooperatives Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 45–53.
- Culhane, Terry; Klein-Braley, Christine & Stevenson, Douglas K. (Hg.) (1981): *Practice and Problems in Language Testing 7. Modification of the Cloze Procedure*. Colchester: University of Essex, Dept. of Language & Linguistics.
- De Carlo, Sabina & Gamper, Jana (2015): Die Ermittlung grammatischer Kompetenzen anhand der Profilanalyse: Ergebnisse aus zwei Förderprojekten. In: Klaus-Michael Köpcke und Arne Ziegler (Hg.): *Deutsche Grammatik in Kontakt. Deutsch als Zweitsprache in Schule und Unterricht*. Berlin: de Gruyter, S. 103–135.
- Dengscherz, Sabine (2019): *Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen. Strategien, Routinen und Spachen im Schreibprozess*. Berlin: Peter Lang.
- Dresing, Thorsten & Pehl, Thorsten (2018): *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Marburg: Eigenverlag.
- Eisenberg, Peter & Klotz, Peter (Hg.) (1993): *Sprache gebrauchen - Sprachwissen erwerben*. Stuttgart: Klett.

- Faistauer, Renate (1997): Wir müssen zusammen schreiben! Kooperatives Schreiben im fremdsprachlichen Unterricht. Innsbruck: Studienverlag.
- Faistauer, Renate (2000): "Ja, kannst du so schreiben" - Ein Beitrag zum kooperativen Schreiben im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. In: Hans-Jürgen Krumm (Hg.): Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache. Untersuchungen zum Schreibprozess und zur Schreibförderung im Unterricht mit Studierenden. Innsbruck: Studienverlag, S. 190–224.
- Feilke, Helmuth (2014): Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In: Thomas Bachmann und Helmuth Feilke (Hg.): Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 11–34.
- Feilke, Helmuth & Bachmann, Thomas (2014): Werkzeuge des Schreibens - Zur Einleitung. In: Thomas Bachmann und Helmuth Feilke (Hg.): Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 7–10.
- Fernández Dobao, Ana & Blum, Avram (2013): Collaborative writing in pairs and small groups: Learners' attitudes and perceptions. In: *System* 41 (2), S. 365–378.
- Fleiss, Joseph L. (2003): Statistical methods for rates and proportions. Hoboken, N.J: Wiley-Interscience.
- Flower, Linda & Hayes, John R. (1981): A Cognitive Process Theory of Writing. In: *College Composition and Communication* 32 (4), S. 365–387.
- Funk, Hermann; Kuhn, Christina; Skiba, Dirk; Spaniel-Weise, Daniela & Wicke, Rainer E. (2014): Aufgaben, Übungen, Interaktion. München: Klett-Langenscheidt.
- Germann, Ulrich (1996): C-Tests automatisch erstellen – mit Word für Windows 6.0. In: Rüdiger Grotjahn (Hg.): Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen. Bochum: Brockmeyer (3), S. 419–434.
- Gregg, Lee W. & Steinberg, Erwin R. (Hg.) (1980): Cognitive Processes in Writing. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Grotjahn, Rüdiger (Hg.) (1996): Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen. Bochum: Brockmeyer (3).
- Grotjahn, Rüdiger (Hg.) (2010): Der C-Test: Beiträge aus der aktuellen Forschung/The C-Test: contributions from current research. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Harklau, Linda (2002): The role of writing in classroom second language acquisition. In: *Journal of Second Language Writing* 11, S. 329–350.
- Harr, Anne-Katharina; Liedke, Martina & Riehl, Claudia Maria (Hg.) (2018): Deutsch als Zweitsprache. Migration - Spracherwerb - Unterricht. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Hayes, John R. (2012): Modeling and Remodeling Writing. In: *Written Communication* 29 (3), S. 369–388.
- Hayes, John R. & Flower, Linda (1980): Identifying the Organization of Writing Processes. In: Lee W. Gregg und Erwin R. Steinberg (Hg.): Cognitive Processes in Writing. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum, S. 3–30.
- Heine, Carmen (2010): Modell zur Produktion von Online-Hilfen. Berlin: Frank & Timme.
- Hitzginger, Maria (2022): Kooperatives Schreiben im DaF/DaZ-Unterricht für Erwachsene – Zeitfresser oder eine Methode mit Mehrwert? Seminararbeit. Wien: Universität Wien.
- Huber, Günter L. (Hg.) (1993): Neue Perspektiven der Kooperation. Ausgewählte Beiträge der Internationalen Konferenz 1992 über Kooperatives Lernen. International Association for the Study of Cooperation in Education; International Conference on Cooperation in Education. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Huber, Günter L. (1996): Orientierungsstile und Lernverhalten von Studierenden. In: Joachim Lompscher und Heinz Mandl (Hg.): Lehr- und Lernprobleme im Studium. Bedingungen und Veränderungsmöglichkeiten. Bern, Göttingen: Huber, S. 70–85.
- Köpcke, Klaus-Michael & Ziegler, Arne (Hg.) (2015): Deutsche Grammatik in Kontakt. Deutsch als Zweitsprache in Schule und Unterricht. Berlin: de Gruyter.
- Krings, Hans P. (1989): Schreiben in der Fremdsprache - Prozeßanalyse zum "vierten Skill". In: Gerd Antos und Hans P. Krings (Hg.): Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen: Niemeyer, S. 377–436.

- Krings, Hans P. (1992): Schwarze Spuren auf weißem Grund - Fragen, Methoden und Ergebnisse der Schreibprozeßforschung im Überblick. In: Hans P. Krings und Gerd Antos (Hg.): Textproduktion. Neue Wege der Forschung. Trier: WVT Wissenschaftl. Verl., S. 45–100.
- Krings, Hans P. (2016): Schreiben. In: Eva Burwitz-Melzer, Grit Mehlhorn, Claudia Riemer, Karl-Richard Bausch und Hans-Jürgen Krumm (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: A. Francke Verlag, S. 107–111.
- Krings, Hans P. & Antos, Gerd (Hg.) (1992): Textproduktion. Neue Wege der Forschung. Trier: WVT Wissenschaftl. Verl.
- Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2000): Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache. Untersuchungen zum Schreibprozess und zur Schreibförderung im Unterricht mit Studierenden. Innsbruck: Studienverlag.
- Krumm, Hans-Jürgen (2000): Schreibforschung und Schreibförderung im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. In: Hans-Jürgen Krumm (Hg.): Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache. Untersuchungen zum Schreibprozess und zur Schreibförderung im Unterricht mit Studierenden. Innsbruck: Studienverlag.
- Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hg.) (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2 Bände. Berlin: de Gruyter.
- Kruse, Otto; Jakobs, Eva-Maria & Ruhmann, Gabriela (Hg.) (1999): Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.
- Kuckartz, Udo & Rädiker, Stefan (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Landis, J. Richard & Koch, Gary G. (1977): An Application of Hierarchical Kappa-type Statistics in the Assessment of Majority Agreement among Multiple Observers. In: *Biometrics* 33 (2), S. 363–374.
- Lehnen, Katrin (1999): Kooperative Textproduktion. In: Otto Kruse, Eva-Maria Jakobs und Gabriela Ruhmann (Hg.): Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand, S. 147–170.
- Lehnen, Katrin (2000): Kooperative Textproduktion. Zur gemeinsamen Herstellung wissenschaftlicher Texte im Vergleich von ungeübten, fortgeschrittenen und sehr geübten SchreiberInnen. Dissertation. Universität Bielefeld.
- Liedke, Martina & Riehl, Claudia Maria (2018): Migration und Spracherwerb. In: Anne-Katharina Harr, Martina Liedke und Claudia Maria Riehl (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Migration - Spracherwerb - Unterricht. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 1–26.
- Lompscher, Joachim & Mandl, Heinz (Hg.) (1996): Lehr- und Lernprobleme im Studium. Bedingungen und Veränderungsmöglichkeiten. Bern, Göttingen: Huber.
- Lowry, Paul B.; Curtis, Aaron & Lowry, Michelle René (2004): Building a Taxonomy and Nomenclature of Collaborative Writing to Improve Interdisciplinary Research and Practice. In: *Journal of Business Communication* 41, S. 66–99.
- Maar, Verena; Schellhardt, Christine & Şimşek, Yazgül (2022): Erheben und Erfassen von Lernaltersprache und Korpuserstellung. In: Daniela Caspari, Friederike Klippel, Michael K. Legutke und Karen Schramm (Hg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S. 190–201.
- Manchón, Rosa (Hg.) (2011): Learning-to-write and writing-to-learn in an additional language. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company (Language learning & language teaching, Vol. 31).
- Manchón, Rosa (2011): Situating the learning-to-write and writing-to-learn dimensions of L2 writing. In: Rosa Manchón (Hg.): Learning-to-write and writing-to-learn in an additional language. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company (Language learning & language teaching, Vol. 31), S. 3–14.
- Manchón, Rosa (Hg.) (2012): L2 writing development. Multiple perspectives. Boston: de Gruyter.
- Marx, Konstanze; Lobin, Henning & Schmidt, Axel (Hg.) (2020): Deutsch in Sozialen Medien. Interaktiv - multimodal - vielfältig. Leibniz-Institut für Deutsche Sprache (IDS); Berlin, Boston: de Gruyter.

- Michalak, Magdalena & Kuchenreuther, Michaela (Hg.) (2017): Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Portmann, Paul (1991): Schreiben und Lernen. Tübingen: Niemeyer.
- Portmann, Paul (1993): Zur Pilotfunktion bewussten Lernens. In: Peter Eisenberg und Peter Klotz (Hg.): Sprache gebrauchen - Sprachwissen erwerben. Stuttgart: Klett, S. 97–117.
- Raatz, Ulrich & Klein-Braley, Christine (1981): The C-Test. A Modification of the Cloze Procedure. In: Terry Culhane, Christine Klein-Braley und Douglas K. Stevenson (Hg.): Practice and Problems in Language Testing 7. Modification of the Cloze Procedure. Colchester: University of Essex, Dept. of Language & Linguistics.
- Renkl, Alexander & Mandl, Heinz (1995): Kooperatives Lernen: Die Frage nach dem Notwendigen und dem Ersetzbaren. In: *Unterrichtswissenschaft* 23 (4), S. 292–300.
- Riemer, Claudia (2022): Befragung. In: Daniela Caspari, Friederike Klippel, Michael K. Legutke und Karen Schramm (Hg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S. 162–180.
- Rüßmann, Lars (2018): Schreibförderung durch Sprachförderung: Eine Interventionsstudie zur Wirksamkeit sprachlich profilierter Schreibarrangements in der mehrsprachigen Sekundarstufe I. Münster: Waxmann.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008): Ein 3-Phasen-Modell zur Förderung der Textkompetenz. In: *Fremdsprache Deutsch* (29), S. 28–33.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2017): Interaktion und kooperatives Schreiben in mehrsprachigen Klassen. Ein didaktisches Modell zur Förderung von Textkompetenz. In: Magdalena Michalak und Michaela Kuchenreuther (Hg.): Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 176–195.
- Schnell, Anna Katharina (2020): Schreibprozesse und Schreibentwicklung in der Fremdsprache. Eine empirische Untersuchung zum L2-Schreiben von Französischstudierenden. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Vanbelle, Sophie (2016): A New Interpretation of the Weighted Kappa Coefficients. In: *Psychometrika* 81 (2), S. 399–410.
- Viera, Anthony J. & Garrett, Joanne M. (2005): Understanding Interobserver Agreement: The Kappa Statistic. In: *Family medicine* 37 (5), S. 360–363.
- Vockrodt-Scholz, Viola & Zydati, Wolfgang (2010): Sprachproduktive Faktoren und die Konstruktvalidität von C-Tests: Kompetenzniveaus und Fehlerquotient in textsortengebundenen Schreibaufgaben. In: Rüdiger Grotjahn (Hg.): Der C-Test: Beiträge aus der aktuellen Forschung/The C-Test: contributions from current research. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 1–40.
- Webb, Noreen M.; Ender, Philip & Lewis, Scott (1986): Problem-Solving Strategies and Group Processes in Small Groups Learning Computer Programming. In: *American Educational Research Journal* 23 (2), S. 243.
- Wigglesworth, Gillian & Storch Neomy (2012): Feedback and Writing development through collaboration: A socio-cultural approach. In: Rosa Manchón (Hg.): L2 writing development. Multiple perspectives. Boston: de Gruyter, S. 69–99.
- Wolff, Dieter (1992): Zur Förderung der zweitsprachlichen Schreibfähigkeit. In: Wolfgang Börner und Klaus Vogel (Hg.): Schreiben in der Fremdsprache. Prozeß und Text, Lehren und Lernen. Bochum: AKS, S. 110–135.
- Wolff, Dieter (2002): Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Internetquellen

- Baur, Rupprecht S.; Goggin, Melanie & Wrede-Jackes, Jennifer (2013): Der C-Test. Einsatzmöglichkeiten im Bereich DaZ. Online unter: https://maledive.ecml.at/Portals/45/c_test_einsatzmoeglichkeiten_daz.pdf, [10.02.2023].

- Baur, Rupprecht S. & Spettmann, Melanie (o. J.): Tests für die Niveaustufen A1-C1 des GER im Rahmen des Comenius Projekts entwickelt von der AG 4 unter der Leitung von Prof. Rupprecht S. Baur, Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, Universität Duisburg-Essen. Online unter <https://www.daf-netzwerk.org/arbeitsgruppen/ag4/dokumente.php?kategorieid=89> [10.2.2023].
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung – BMBWF (2016). Typen sprachlichen Handelns („Operatoren“) in der standardisierten schriftlichen Reifeprüfung bzw. Reife- und Diplomprüfung (SRDP) Deutsch. Online unter: <https://www.matura.gv.at/downloads/download/operatorenkatalog-zur-srdp-in-deutsch> [14.3.2023].
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung – BMBWF (2017): Der Weg zur kompetenzorientierten Reifeprüfung. Leitfaden zur Erstellung von Modellschularbeiten in der Sekundarstufe 2 – AHS. Deutsch. Online unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/zentralmatura/srdp_ahs/mslf/mslf_dt_vg.html [14.3.2023].
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung – BMBWF (2023a): Beurteilungsdokumente SRDP Unterrichtssprache. Online unter: <https://www.matura.gv.at/downloads/download/beurteilungsdokumente-srdp-unterrichtssprache> [9.2.2023].
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung – BMBWF (2023b): Lehrplan für allgemeinbildenden höhere Schulen. BMBWF, vom BGBl. II Nr. 1/2023. Online unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>, [11.5.2023].
- C-Test – der Sprachtest: http://www.c-test.de/deutsch/index.php?lang=de&content=beschreibung_theorie§ion=ctest [9.2.2023].
- C-Tests: <https://www.daf-netzwerk.org/arbeitsgruppen/ag4/dokumente.php?kategorieid=89> [12.2.2023].
- Kappa-Statistiken für Prüferübereinstimmung bei attributiven Daten. Online unter: <https://support.minitab.com/de-de/minitab/21/help-and-how-to/quality-and-process-improvement/measurement-system-analysis/how-to/attribute-agreement-analysis/attribute-agreement-analysis/interpret-the-results/all-statistics-and-graphs/kappa-statistics/> [24.6.2023].
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (2000): Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II - Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen - Deutsch. Online unter: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-ii/gymnasiale-oberstufe/auslaufende-lehrplaene.html> [11.5.2023].

Verwendete Computerprogramme

- F4: dr. dresing & pehl GmbH, Website: <https://www.audiotranskription.de/f4transkript/> [24.6.2023].
- IBM SPSS Statistics 29. Website: <https://www.ibm.com/products/spss-statistics> [24.6.2023].

Anhang

A Einverständniserklärung Studienteilnahme

Sehr geehrte Eltern der 6A,

seit 2016 unterrichte ich Deutsch und Englisch an der AHS Simonsgasse. Neben meiner Tätigkeit als Lehrerin habe ich ein zusätzliches Masterstudium (Deutsch als Fremd-/Zweitsprache) an der Universität Wien absolviert, welches ich im Juni 2023 mit einer Masterarbeit abschließen werde. Aus diesem Grund befinde ich mich im laufenden Schuljahr in Bildungskarenz, kehre aber für die Datenerhebung meiner Masterarbeit an die Simonsgasse zurück, denn diese Arbeit soll einen Forschungsteil enthalten. In meiner Arbeit beschäftige ich mich mit der Methode des „Kooperativen Schreibens“ im Deutschunterricht der Oberstufe. Zum Zweck der Datenerhebung, die in den nächsten Monaten durchgeführt wird, kommt in einem ersten Schritt ein Fragebogen zum Einsatz. Weiters sind in Kooperation mit Prof. [REDACTED]/Prof. [REDACTED] und dem Fach Deutsch Unterrichtseinheiten im Bereich Schreibtraining (Fokus Maturatextsorte Kommentar) geplant. Die verfassten Texte sind ebenfalls Teil der Datenerhebung. Alle Daten (Fragebogen und Texte) werden anonym behandelt und nur zu Forschungszwecken verwendet.

Die Einwilligung und Beteiligung möglichst aller Schüler:innen der 6A wäre der optimale Fall für mein Forschungsvorhaben, eine Teilnahme beruht aber natürlich auf Freiwilligkeit.

Für Fragen stehe ich gerne zur Verfügung (maria.hitzginger@bildung.gv.at).

Ich bitte Sie, den unten angefügten Abschnitt auszufüllen und dem Klassenvorstand zukommen zu lassen.

Vielen Dank schon jetzt für Ihre Mithilfe!

Mag. Maria Hitzginger

Ich bestätige, dass mein Sohn/meine Tochter _____ (6A) an der Befragung zum Thema „Kooperatives Schreiben im Deutschunterricht der Sekundarstufe“ teilnehmen darf:

☐ ja

☐ nein

Datum, Unterschrift des/der Erziehungsberechtigten:

Fragebogen „Sprachbiografie“

Vorname: _____

Alter: _____

Geschlecht: ☐ männlich ☐ weiblich ☐ divers

Geburtsort/Geburtsland: _____

Derzeitiger ungefährender Notenstand im Fach Deutsch: _____

A. Schule

1. Schulfächer. Welche dieser Schulfächer magst du gerne und welche nicht so gerne? Vergib Punkte (1-10). 10 = mag ich sehr gerne, 1 = mag ich nicht gerne. Achte darauf, dass jede Zahl 1x vergeben wird.

___ Deutsch	___ Geschichte
___ Englisch	___ Geographie
___ Sport	___ 2. Fremdsprache
___ Mathematik	___ Musik
___ Physik	___ Biologie

2. Schulsprachen. Welche Sprachen lernst du gerade in der Schule?

☐ Englisch ☐ Spanisch ☐ Latein ☐ Italienisch ☐ andere:

3. Schulbesuch im Ausland. Hast du schon einmal in einem anderen Land als Österreich eine Schule besucht? ☐ Ja ☐ Nein

Wenn ja:

- In welchem Land? _____
- In welcher Sprache fand der Unterricht normalerweise statt?

- In welcher Klassenstufe war das? _____
- Wie viele Monate/Jahre warst du an dieser Schule? _____

B. Deine Sprachen

1. Seit wann lebst du in Österreich, falls du nicht hier geboren wurdest?

2. Hast du bereits in einem anderen Land als Österreich gelebt? ☐ ja ☐ nein

Wenn ja, wo? Wie lange?

3. Welche Sprache(n) ist (sind) deine Erstsprache(n)?

4. Welche Sprache(n) ist (sind) die Erstsprache(n) deiner Mutter?

5. Welche Sprache(n) ist (sind) die Erstsprache(n) deines Vaters?

6. Welche Sprachen sprichst du außer deiner Erstsprache noch?

7. Wo hast du diese Sprache(n) gelernt und seit wann sprichst du diese Sprache(n)?

Sprache: _____

Wo gelernt: _____

Seit wann sprichst du sie (Monate/Jahre)? _____

Sprache: _____

Wo gelernt: _____

Seit wann sprichst du sie (Monate/Jahre)? _____

Sprache: _____

Wo gelernt: _____

Seit wann sprichst du sie (Monate/Jahre)? _____

8. Welche Sprache(n) sprichst du mit deinen Eltern?

Mutter: _____

Vater: _____

9. Welche Sprache(n) sprichst du mit deinen Geschwistern, falls du welche hast?

10. Welche Sprache(n) sprichst du mit deinen Freund:innen?

11. Welche Sprache, von all denen, die du sprichst, verwendest du am liebsten in deiner Freizeit? Bitte entscheide dich für eine.

C. Lesen und Schreiben. Bitte wähle eine Möglichkeit aus.

1. Meine Mutter liest in ihrer Freizeit Bücher.

- | | |
|---|---|
| ☐ Mehr als einmal pro Woche | ☐ einmal pro Woche |
| ☐ mindestens einmal im Monat | ☐ nie |

2. Mein Vater liest in seiner Freizeit Bücher.

- | | |
|---|---|
| ☐ Mehr als einmal pro Woche | ☐ einmal pro Woche |
| ☐ mindestens einmal im Monat | ☐ nie |

3. Meine Eltern helfen mir, wenn ich für die Schule etwas schreiben soll und Hilfe brauche.

- | | |
|---|---|
| ☐ Mehr als einmal pro Woche | ☐ einmal pro Woche |
| ☐ mindestens einmal im Monat | ☐ nie |

4. Meine Eltern schenken, geben, leihen mir Bücher.

- | | |
|---|---|
| ☐ Mehr als einmal pro Woche | ☐ einmal pro Woche |
| ☐ mindestens einmal im Monat | ☐ nie |

5. Was liest du in deiner Freizeit auf Deutsch?

Geschichten

- | | |
|---|---|
| ☐ Mehr als einmal pro Woche | ☐ einmal pro Woche |
| ☐ mindestens einmal im Monat | ☐ nie |

Romane

- | | |
|---|---|
| ☐ Mehr als einmal pro Woche | ☐ einmal pro Woche |
| ☐ mindestens einmal im Monat | ☐ nie |

Sachbücher

- | | |
|---|---|
| ☐ Mehr als einmal pro Woche | ☐ einmal pro Woche |
| ☐ mindestens einmal im Monat | ☐ nie |

Comics oder Mangas

- | | |
|---|---|
| ☐ Mehr als einmal pro Woche | ☐ einmal pro Woche |
| ☐ mindestens einmal im Monat | ☐ nie |

Zeitschriften

- | | |
|---|---|
| ☐ Mehr als einmal pro Woche | ☐ einmal pro Woche |
| ☐ mindestens einmal im Monat | ☐ nie |

Social Media Posts (Blogs, Instagram, TikTok, ...)

- | | |
|---|---|
| ☐ Mehr als einmal pro Woche | ☐ einmal pro Woche |
| ☐ mindestens einmal im Monat | ☐ nie |

Andere: _____

- | | |
|---|---|
| ☐ Mehr als einmal pro Woche | ☐ einmal pro Woche |
| ☐ mindestens einmal im Monat | ☐ nie |

6. Was schreibst du in deiner Freizeit auf Deutsch?

Kurze Mitteilungen (z. B. Social Media Posts – Twitter, Instagram, ...)

- | | |
|---|---|
| ☐ Mehr als einmal pro Woche | ☐ einmal pro Woche |
| ☐ mindestens einmal im Monat | ☐ nie |

Kurze Texte (z. B. E-Mails)

- | | |
|---|---|
| ☐ Mehr als einmal pro Woche | ☐ einmal pro Woche |
| ☐ mindestens einmal im Monat | ☐ nie |

Längere Texte (z.B. Geschichten)

- | | |
|---|---|
| ☐ Mehr als einmal pro Woche | ☐ einmal pro Woche |
| ☐ mindestens einmal im Monat | ☐ nie |

Andere: _____

- | | |
|---|---|
| ☐ Mehr als einmal pro Woche | ☐ einmal pro Woche |
| ☐ mindestens einmal im Monat | ☐ nie |

7. In welcher anderen Sprache außer Deutsch liest und/oder schreibst du in deiner Freizeit am häufigsten (wähle eine!)? Falls du hier keine andere Sprache anführst, musst du die Fragen 8-10 NICHT ausfüllen.

8. Was liest du in deiner Freizeit in dieser Sprache?

Geschichten

- | | |
|---|---|
| ☐ Mehr als einmal pro Woche | ☐ einmal pro Woche |
| ☐ mindestens einmal im Monat | ☐ nie |

Romane

- | | |
|---|---|
| ☐ Mehr als einmal pro Woche | ☐ einmal pro Woche |
| ☐ mindestens einmal im Monat | ☐ nie |

Sachbücher

- | | |
|---|---|
| ☐ Mehr als einmal pro Woche | ☐ einmal pro Woche |
| ☐ mindestens einmal im Monat | ☐ nie |

Comics oder Mangas

- | | |
|---|---|
| ☐ Mehr als einmal pro Woche | ☐ einmal pro Woche |
| ☐ mindestens einmal im Monat | ☐ nie |

Zeitschriften

- | | |
|---|---|
| ☐ Mehr als einmal pro Woche | ☐ einmal pro Woche |
| ☐ mindestens einmal im Monat | ☐ nie |

Social Media Posts (Blogs, Instagram, TikTok, ...)

- | | |
|---|---|
| ☐ Mehr als einmal pro Woche | ☐ einmal pro Woche |
| ☐ mindestens einmal im Monat | ☐ nie |

Andere: _____

- | | |
|---|---|
| ☐ Mehr als einmal pro Woche | ☐ einmal pro Woche |
| ☐ mindestens einmal im Monat | ☐ nie |

9. Was schreibst du in deiner Freizeit in dieser Sprache?

Kurze Mitteilungen (z. B. Social Media Posts – Twitter, Instagram, ...)

- | | |
|---|---|
| ☐ Mehr als einmal pro Woche | ☐ einmal pro Woche |
| ☐ mindestens einmal im Monat | ☐ nie |

Kurze Texte (z. B. E-Mails)

- | | |
|---|---|
| ☐ Mehr als einmal pro Woche | ☐ einmal pro Woche |
| ☐ mindestens einmal im Monat | ☐ nie |

Längere Texte (z.B. Geschichten)

- | | |
|---|---|
| ☐ Mehr als einmal pro Woche | ☐ einmal pro Woche |
| ☐ mindestens einmal im Monat | ☐ nie |

Andere: _____

- | | |
|---|---|
| ☐ Mehr als einmal pro Woche | ☐ einmal pro Woche |
| ☐ mindestens einmal im Monat | ☐ nie |

10. Wo hast du in dieser Sprache lesen und schreiben gelernt?

- ☐ Als 1. und/oder 2. Fremdsprache in der Schule
- ☐ Im muttersprachlichen Ergänzungsunterricht
- ☐ Anderer Unterricht (z. B. Privatunterricht, im Verein, etc.)
- ☐ Ohne Unterricht (z. B. von meinen Eltern)

D. Du und deine Zukunft

1. In welcher Stadt möchtest du in 20 Jahren leben und arbeiten?

2. Was möchtest du später am liebsten beruflich machen?

Vielen Dank für deine Mitarbeit!

C Aufgabenstellungen der Prae- und Midtestung, Intervention, Posttestung und WH-Schularbeit

Aufgabenstellung Prae-Testung

Beispieltext

Lehrer klagen einen Vater. Na und?

Von Sylvia Wörgetter (erschieden in den Salzburger Nachrichten, 21.6.2013)

**Text leicht abgeändert durch MH – gendergerechte Formulierung, leicht gekürzt*

Es ist legitim, einen Streit vor Gericht oder per Beschwerde im Ministerium auszutragen. Aber es muss nicht unbedingt klug sein.

Zwei Lehrer haben in Seekirchen den Vater eines Schülers geklagt. Der Streit liegt zwar schon ein Jahr zurück [...], wirbelt aber immer noch jede Menge Staub auf. Einfach deshalb, weil der Vorgang, dass Lehrer:innen Eltern vor Gericht bringen wollen, unerhört erscheint. Ja, dürfen's denn das?

Natürlich dürfen sie. Warum sollen sich Lehrer:innen nicht auf dem Klagsweg wehren gegen Vorgänge und Aussagen, die sie als beleidigend empfinden? Der Zugang zum Recht muss für alle Bürger:innen gleich sein. Unabhängige Richter:innen entscheiden, wer Recht bekommt.

Man könnte also die Sache mit einem Achselzucken abtun und sich anderen Themen zuwenden. Könnte man, wäre Schule nicht ein ganz besonderes, äußerst sensibles Umfeld. Schule sollte idealerweise einen Boden bieten, auf dem junge Menschen gedeihen können. Einen Boden, der sie auch in Krisen trägt, der so fest ist, dass er Sicherheit bietet, und so elastisch, dass er zum Trampolin für hochfliegende Träume wird.

Die Realität sieht anders aus. In der Realität ist dieser Boden oft brüchig, weil ihn die Politik nicht mit genügend personellen und finanziellen Mitteln versorgt. Auf diesem Kinder und Jugendliche zum Gedeihen zu bringen bedarf besonderer Anstrengung von Lehrer:innen, Sozialarbeiter:innen, Psycholog:innen und, ja, auch Eltern.

Schüler:innen dürfen nicht nur auf Erfolg getrimmt werden. Sie müssen in der Schule auch Scheitern lernen können, ohne dass das in eine Niederlage auf ganzer Linie ausartet. Es liegt an den Erwachsenen ein Klima des Grundvertrauens in der Schule zu schaffen, in dem Scheitern und Straucheln möglich sind. Konflikte, die nicht in Sieg und Niederlage, sondern in einen Kompromiss münden.

Wenn aber Lehrer:innen und Eltern einander mit Klagen bekämpfen [...], dann sind Kompromisse kaum noch möglich. Konflikte schaukeln sich immer mehr auf. Eine Schulbürokratie, die nicht imstande ist, diese Eskalation zu stoppen, macht die Sache nicht besser.

Ohne im speziellen Fall die Partei der einen oder anderen Seite zu ergreifen: Es ist interessant, dass sich dies alles gerade jetzt abspielt, da Tausende junge Frauen und Männer ihre Matura machen und mit dem Maturazeugnis den Nachweis in Händen halten, „reif“ zu sein. Reife Menschen zeichnen sich dadurch aus, manchmal einen Schritt zurückzutreten, wenn sie damit einem größeren Ganzen einen Dienst erweisen. So eine Reife möchte man sich von manchen Akteur:innen im Schulbereich wünschen.

(380 Wörter)

Schreibauftrag:

Verfasse einen meinungsorientierten Text (ca. 300 Wörter), in dem du folgende Frage diskutierst/kommentierst:

Social Media hat hohes Suchtpotential – sollten Jugendliche hier besser geschützt werden (Mindestalter zur Registrierung, maximale Nutzungszeit, etc.)?

Das Internet sicher nutzen!

WEITERE

PLATTFORMEN:

Repräsentative Online-Umfrage im Auftrag von Safeinternet.at, durchgeführt vom Institut für Jugendkulturforschung, 12/2021, n = 400 Jugendliche aus Österreich im Alter von 11 bis 17 Jahren, davon 197 Mädchen. Schwankungsbreite 3,5 %.

Diese Infografik ist lizenziert unter der CC-Lizenz Namensnennung - Nicht kommerziell (CC BY-NC). Icons designed by Freepik.com & Flaticon.com. Font: Amatic SC Bold © Vernon Adams, lizenziert unter SIL Open Font License, Version 1.1.

Diese Infografik ist lizenziert unter der CC-Lizenz Namensnennung - Nicht kommerziell (CC BY-NC). Icons designed by Freepress. Gefördert durch das Bundeskanzleramt. Die alleinige Verantwortung für diese Veröffentlichung liegt beim Autor.

 Bundeskanzleramt

 Co-financed by the European Union
Connecting Europe Facility

Thema: Generation Smartphone

Körperbilder

Verfassen Sie einen Kommentar.

Situation: Im Rahmen eines Projekts Ihrer Klasse bzw. Ihres Kurses zum Thema *Körperbilder* verfassen Sie einen Kommentar, der auf der Projektwebsite veröffentlicht wird und für den Sie auch einen passenden Titel formulieren.

Lesen Sie den Bericht *Beauty-Apps: Die Macht der Influencer* von Selina Thaler aus der Online-Ausgabe der Tageszeitung *Der Standard* vom 26. Jänner 2019.

Verfassen Sie nun einen **Kommentar** und bearbeiten Sie dabei die folgenden Arbeitsaufträge:

- Geben Sie wieder, wodurch Selbstwahrnehmung und Körperbild laut Textbeilage beeinflusst werden.
- Nehmen Sie dazu Stellung.
- Bewerten Sie im Text genannte Maßnahmen und Initiativen, um der dargestellten Problematik entgegenzuwirken.

Schreiben Sie zwischen 270-330 Wörter. Markieren Sie Absätze mittels Leerzeilen.

SCHÖNHEITSIDEAL

Beauty-Apps: Die Macht der Influencer

Kaum jemand beeinflusst das aktuelle Schönheitsideal so sehr wie diese Influencer – und das meist mithilfe von Retusche-Apps. Das kann zu Selbstwahrnehmungsstörungen führen, warnen Experten

Von Selina Thaler

Ein Klick, und die Falten sind geglättet, die Pickel verschwunden. Ein Wisch, und die Lippen sind voller, die Nase kleiner, die Augen strahlender.

Nie war es so einfach, sein Gesicht vermeintlich zu verschönern oder kleine Makel verschwinden zu lassen. In die Kameras der neuen Smartphone-Generation sind Selfie-Filter bereits fix einprogrammiert,

dazu kostenpflichtige Retusche-Apps. [...]

Dabei geht es nicht nur darum, den Teint makelloser zu filtern, die Zähne aufzuhellen oder dunkle Augenringe verschwinden zu lassen. Man kann auch das Kinn zuspitzen, schlaffe Augenlider straffen, Wangenknochen anheben oder die Hüfte verschmälern – es ist quasi die Schönheits-

OP per Klick, schmerzfrei und kostengünstig.

Klingt absurd? Mitnichten. Die Nachfrage bestimmt den Markt. [...] Turbo hinter dem Filterboom ist die Fotoplattform Instagram mit ihrer weltweit über einer Milliarde Nutzer, die im Schnitt 80 Millionen Fotos pro Tag teilen. Umfragen zeigen, dass die Mehrheit der User die Fotos erst bearbeitet, ehe sie sie posten.

Gefilterte Wahrnehmung

Instagram, Snapchat und viele andere Anwendungen haben ihre Benutzer darin geschult, jene Werkzeuge zur Bildbearbeitung zu benutzen, die in Vor-Social-Media-Zeiten ausschließlich Bildredakteuren von Fashion-Magazinen oder Werbegrafikern vorbehalten waren. Heute steht der Da-lässt-sich-noch-was-machen-Jungbrunnen jedem offen.

Das, so meinen Experten, kann deutlichen Einfluss auf die Selbstwahrnehmung und das Körperbild haben. Denn durch soziale Medien ergebe sich eine neue Dynamik, weil man dort mit so vielen Bildern wie noch nie zuvor konfrontiert werde, sagt der Psychologe Helmut Leder, der sich an der Universität Wien mit der Wahrnehmung von Ästhetik beschäftigt. "Unser Wahrnehmungssystem kann nicht zwischen unbearbeiteten und retuschierten Fotos unterscheiden und verarbeitet jedes Bild", sagt Leder. "Dadurch wird unser Prototyp einer schönen Person zunehmend mit Merkmalen gefüttert, die nichts mit der Wirklichkeit zu tun haben."

Auf diese Weise prägt Instagram, wie Körper in der Gesellschaft dargestellt und wahrgenommen werden. Es entsteht eine perfekte, digitale Parallelgesellschaft und eine Realität voll

wandelnder
Mogelpackungen. [...]

Denn erstens werde vermittelt, dass nur das Aussehen zählt und nicht die Persönlichkeit, erklärt [...] die Medienwissenschaftlerin Katrin Döveling, die Studien zu dem Thema veröffentlicht hat. "Zweitens erzeugt es Druck, dass man nicht genügt, nicht schön oder dünn genug ist. Dabei ist niemand perfekt." Dieser Druck und das ständige Bewertetwerden führen dazu, dass "quasi jeder seine Fotos bearbeitet".

Bearbeitungswahn

[...] Der Bearbeitungswahn ist aber nur die kleinste Auswirkung. "Haben sich Menschen bereits einen solchen unnatürlichen Prototyp gebildet, werden alle möglichen Störungen des Selbst- und Körperbildes wie etwa Anorexie oder Depressionen wahrscheinlicher", erklärt der Psychologe Leder. Auch Neid und Minderwertigkeitsgefühle entstünden. Es gibt sogar einen Begriff für die durch soziale Medien ausgelöste Unzufriedenheit mit dem eigenen Körper: Snapchat-Dismorphia.

Für die meisten sind solche Apps eine harmlose Spielerei. Doch Experten vermuten, dass immer mehr offline so aussehen wollen wie ihr Online-Alter-Ego. Das legt auch eine 2017 vom amerikanischen Verband für Plastische Chirurgie

weltweit durchgeführte Befragung von Schönheitschirurgen nahe: Mehr als die Hälfte der Befragten gab an, dass Patienten Eingriffe nur vornehmen lassen wollten, um auf Selfies besser auszusehen. Diesen Trend kann der plastische Chirurg Thomas Aigner für Österreich nicht ausmachen: "Ich bezweifle, dass sich jemand deshalb operieren lässt. Höchstens bei kleineren Eingriffen wie Botox, Hyaluron oder Fadenlifting kann ich mir das vorstellen – und das auch nur bei wenigen Personen."

Bei der Österreichischen Gesellschaft für Plastische Chirurgie beobachtet man, dass manche Patienten mittlerweile retuschierte Selfies zur Behandlung mitnehmen, früher waren es Fotos aus Hochglanzmagazinen. Das habe er in seiner Ordination noch nicht erlebt, sagt Aigner. Und er wäre vorsichtig, danach zu operieren: "Auf dem Bild entscheidet nicht nur die schmale Nase, sondern auch die Gesichtszüge, die Hautfarbe, die Porengröße. Zwischen Bild und Wirklichkeit ist immer ein Gap."

Junge besonders betroffen

Besonders junge Frauen seien von der übermäßigen Retusche und den daraus resultierenden psychischen Folgen betroffen, da sie noch nicht so in ihrem Selbstwert

gefestigt seien, sagt die Medienwissenschaftlerin Döveling. Denn die scheinbar perfekten Influencerinnen sind für diese Zielgruppe oft Vorbilder. Die Kognitionsforscherin Dayana Hristova untersucht in ihrer Dissertation [...] an der Uni Wien, wie sich digitale Selbstoptimierung auf Jugendliche auswirkt. Wer Selfies postet, bearbeitet sie auch. "Je mehr man von sich zeigt, desto mehr hat man das Bedürfnis, sich zu optimieren." Dennoch relativiert sie: "Die Jungen haben eine realistische Einschätzung und wissen, dass sie nicht alles für wahr nehmen können, was sie auf Instagram sehen." Aufklärung sei trotzdem wichtig. Zumal man davon ausgehen muss, dass sich nicht jeder der Manipulation der Bilder bewusst ist.

In Österreich wollte die ehemalige Frauenministerin Gabriele Heinisch-Hosek (SPÖ) 2015 eine Kennzeichnungspflicht für retuschierte Bilder durchsetzen. Doch daraus wurde nichts. In Frankreich hingegen muss die Bearbeitung von Fotos in Magazinen oder Werbung seit rund einem Jahr ausgewiesen werden. Bislang kaum thematisiert ist die Kennzeichnung von Bildretusche in sozialen Medien. Für den Psychologen Helmut Leder greifen all diese Regelungen viel zu kurz: "Auch wenn es für die künstlerische Freiheit heikel ist, würde es helfen, wenn Länder solche Manipulationen grundsätzlich verböten oder zumindest reduzierten." Denn der Betrachter eines Fotos nimmt die Kennzeichnung zwar wahr, doch das Hirn teilt nicht in manipulierte und

unverfälschte Fotos, sondern verarbeitet alle als Realität.

Doch es gibt bereits eine Gegenbewegung: Die Bildagentur Getty, die Modekette Asos und die Kosmetikmarke Dove zeigen Models unretuschiert – mit Fettpölstern und Cellulite. Sie sollen vermitteln, dass sich jeder in seinem Körper wohl und attraktiv fühlen darf. So wie die Anhänger der Bodypositivity-Bewegung auf Instagram ungeschönte Fotos posten. "Das füttert unseren Prototyp eines schönen Menschen mit vielfältigeren Körpern, das ist gut", sagt Leder. Er rät: Wer Sorge hat, zu sehr von der Scheinwelt beeinflusst zu werden, solle sich Leute auf der Straße oder in der U-Bahn bewusster ansehen. Sollte auch das nicht helfen, gibt es Unterstützung – natürlich per App: MakeApp schminkt die Personen auf den Selfies wieder ab.

Quelle: <https://www.derstandard.at/story/2000097043740/beauty-apps-die-macht-der-influencer> [24.03.2023].

Erlebnis Kino

Verfassen Sie einen Kommentar.

Situation: Eine österreichische Tageszeitung lädt junge Erwachsene zur Mitarbeit an einer Schwerpunktausgabe zum Thema Kino ein und jetzt ein. Sie verfassen dafür einen Kommentar, für den Sie auch einen passenden Titel formulieren.

Lesen Sie das Interview *Das Erlebnis Kino ist unersetzbar* mit Christian Dörfler aus der Tageszeitung *Kurier* vom 1. Mai 2018.

Verfassen Sie nun einen Kommentar und bearbeiten Sie dabei die folgenden Arbeitsaufträge:

- Benennen Sie die im Interview angesprochenen Besonderheiten der Kinokultur.
- Bewerten Sie die Bedeutung des Kinos für Jugendliche.
- Machen Sie Vorschläge für ein zeitgemäßes Kinoerlebnis.

Schreiben Sie zwischen 270 und 330 Wörter. Markieren Sie Absätze mittels Leerzeilen.

Literatur – Kunst – Kultur

Das Erlebnis Kino ist unersetzbar

[...]

Interview: Barbara Mader

Kurier: Herr Dörfler, nähern wir uns dem Thema Kino kulinarisch: Wie kam das Popcorn ins Kino?

Christian Dörfler: In der Zwischenkriegszeit trieben Kälte und Armut die Amerikaner in die Kinosäle. Kino war günstig, man konnte sich aufwärmen und von der Tristesse des Alltags ablenken. Weil man dort viele Stunden verbrachte, brauchte man Verpflegung: Mais war ein billiges Nahrungsmittel, in gerösteter Form außerdem warm. Findige Straßenverkäufer stellen sich vor die Kinos und der Mais fand reißenden Absatz. Die Kinobetreiber nahmen den Straßenhändlern das Geschäft bald aus der Hand und holten das Streetfood Popcorn schließlich in die Kinos. In Österreich gibt es erst seit den 80er-Jahren frisches Popcorn. Andere Klassiker wie Sportgummi, gebrannte Aschanti und Rum-Kokos-Kugeln gibt es schon viel länger und wir legen viel Wert auf diese Tradition. Diese Produkte – die sich übrigens nach wie vor sehr gut verkaufen – sind auch Teil meiner Kindheitserinnerungen.

Ein gutes Bild dafür, dass Kino als Einrichtung ein Klassiker ist, der, obwohl oft totgesagt, offenbar sehr lebendig ist.

Sie glauben gar nicht, wie oft ich gefragt werde: Wird es in zehn

Jahren noch Kino geben? Ja, sicher! Ob das mit Rum-Kokos-Kugeln zusammenhängt, weiß ich nicht (lacht). Das Thema Kino sterben begleitet mich, seit ich auf der Welt bin. Es begann in den 60ern mit der Verbreitung des Fernsehens, als TV-Geräte für Normalbürger leistbar wurden. Das war ein Einschnitt für das Kino. Damals mussten viele Kinos zusperren, dieser Wandel dauerte bis in die 80er. Zugleich begann in den 70ern mit Filmen wie „Star Wars“ die Neuentdeckung des Kinos: Fernsehen wurde, wie alles, das man täglich hat, weniger aufregend.

Hat lineares Fernsehen heute ein Problem?

Ja, denn junge Menschen holen sich das, was sie sehen wollen, online. Oder sie gehen ins Kino. Da treffen sie Freunde, erleben Sound und große Leinwand, sind unterwegs und spüren ein besonderes Flair – das man auch pflegen muss. Ich zum Beispiel lege Wert auf Vorhänge vor den großen Leinwänden. Kino bietet besondere Atmosphäre und beste Vorführtechnik – und darum haben wir in Europa stabile Zahlen und mancherorts sogar einen Boom.

Zum Kino-Erlebnis gehören ja nicht nur die Rundum-Faktoren, sondern auch die Filme selbst.

Ja, denn sie sind für die große Leinwand gemacht und nicht für

Tablet oder gar Handy. Das betrifft besonders Action- oder Science-Fiction-Filme. Ich beobachte das an mir selbst. Oft schaue ich mir Filme, die mich im Kino begeistert haben, daheim noch einmal an. Und bin meistens enttäuscht. Das ursprüngliche emotionale Erlebnis fehlt. Neben Sound und Vision ist es außerdem wichtig, in einem abgedunkelten Saal mit Gleichgesinnten zu sitzen. Das ist psychologisch erforscht. Lachen und Weinen steckt an, die Emotion verdichtet sich. Ein ganz anderes Erlebnis als daheim vorm dem Fernsehapparat.

Die Gemeinschaft zu mögen, ist mitunter eine Herausforderung. Früher galt: Sobald es dunkel wird, kehrt Ruhe ein. Heute wird oft bis zum Hauptfilm geplaudert und immer öfter leuchten Handy-Displays.

Das sehe ich auch so. Aber das ist in Zeiten, in denen Menschen es gewohnt sind, auf mehreren Kanälen zu agieren, immer schwieriger. Die Menschen haben sich insgesamt verändert, das bildet sich natürlich auch im Kinopublikum ab.

Wenn Kino als Erlebnisort unersetzbar ist, heißt das, dass sich Kinobetreiber zurücklehnen können?

Selbstverständlich nicht. Man muss immer darauf schauen, etwas Besonderes zu bieten und

sein Kino marktgerecht zu positionieren. Und wenn ich sage, dass es Kino immer geben wird, bedeutet das nicht, dass es die einzelnen Standorte immer geben wird. Wir erleben sehr wohl einen Verdrängungswettbewerb unter den Kinos. Es ist klar, dass nur die übrig bleiben, die ein Produkt haben, das dem Standort und dem Publikum gerecht wird. Das kann sehr unterschiedlich sein. So funktionieren in Wien Filme in Originalversion (OV) sehr gut. Das war in keiner anderen Landeshauptstadt der Fall. Nur in Wien gibt es mit Burg-, Artis- und Haydn-Kino eigenen OV-Kinos. Dazu kommen Motiv-, DeFrance- und fallweise auch Gartenbau-Kino und Schikaneder, die OV mit Untertiteln spielen.

Genügt diese Spezialität, um sich hervorzuheben?

Höchstens im Augenblick. Als Unternehmen muss man immer innovativ bleiben. Ich denke jeden Tag darüber nach, was ich verbessern kann.

***Wie wichtig ist die richtige Film-
auswahl?***

Je kleiner das Kino, desto wichtiger. Wenn jemand ein riesiges Kino hat, ist es einfach: Man spielt alle Filme, die in Österreich herauskommen. Filme, die weniger gut gehen, nimmt man früher heraus, was gut geht, spielt man länger. Doch je kleiner das Kino ist, desto mehr muss man zum Kurator seines Publikums werden. Ein Vier-Saal-Kino kann pro Woche 1,5 neue Filme starten. Man muss sich sehr genau überlegen, welche das sind. Zu wissen, was das Publikum sehen will, ist ein wichtiges Erfolgskriterium.

Woher wissen Sie das?

Dadurch, dass man vor Ort ist und mit den Menschen spricht. Und natürlich durch Zahlen aus der Vergangenheit. Wir haben auf unserer Homepage außerdem einen „Movie-Voter“. Das hilft. Trotzdem machen wir manchmal Fehler. Ich würde etwa den letzten Teil von „Fifty Shades of Grey“ nicht mehr spielen. Der hat nicht funktioniert. Es ist schön, dass sich unternehmerische Überlegungen oft mit künstlerischen decken. Unser Publikum mag, was uns persönlich gefällt.

***Wie hat die Digitalisierung das
Kino verändert?***

Für das Kino an sich hat die Digitalisierung vor allem in der Technik und in der Kommunikation viel verändert. Zum Positiven. Opern- oder Theaterübertragungen wären früher nicht leistbar gewesen. Auch Gaming-Übertragungen werden immer wichtiger. Und die Vermarktung hätte man sich wohl auch nicht leisten können.

Heute geht das über digitale Medien, kostenlos. Außerdem profitieren wir davon, dass die Jugendlichen von Netflix und Co gewohnt sind, Serien im englischen Original zu sehen. Sie sind den Originalfassungen gegenüber sehr aufgeschlossen.

Auf der anderen Seite muss man auch sehen: Durch Raubkopien im Internet verlieren wir natürlich einiges. Das nimmt in Europa allerdings ab. Denn die legalen Angebote werden besser. Und der Verein Anti-Piraterie hat mit Muster-Prozessen schon viel gegen die illegalen Plattformen erreicht. [...]

Quelle: Kurier, 1. Mai 2018, S. 26-27

Infobox

Christian Dörfler (geb. 1962): Betreiber des English Cinema Haydn in Wien, seit 2015 Präsident des Österreichischen Kinoverbands und Branchensprecher der Kinos in der WKÖ.

Aufgabenstellung der Post-Testung

2. Schularbeit aus Deutsch
Thema: Kommentar

28.4.2023

Wähle A oder B und bearbeite die Aufgaben zum gewählten Thema. Achte dabei auf eine klare Gliederung und eine angemessene Form.

Thema A: Körperbilder

Verfassen Sie einen Kommentar.

Situation: Im Rahmen eines Projekts Ihrer Klasse bzw. Ihres Kurses zum Thema *Körperbilder* verfassen Sie einen Kommentar, der auf der Projektwebsite veröffentlicht wird und für den Sie auch einen passenden Titel formulieren.

Lesen Sie das Interview *Filter zeigen, was in der Gesellschaft schief läuft* von Titus Blome aus der Tageszeitung *Süddeutsche Zeitung* vom 21. März 2023.

Verfassen Sie nun einen **Kommentar** und bearbeiten Sie dabei die folgenden Arbeitsaufträge:

- Geben Sie wieder, wie die interviewte Autorin zu Foto- und Video-Filtern und deren Einfluss steht.
- Nehmen Sie dazu Stellung.
- Kommentieren Sie die im Text erwähnte Zukunft der Filter und die damit verbunden Problematik.

Schreiben Sie zwischen 270-330 Wörter. Markieren Sie Absätze mittels Leerzeilen.

Thema B Autos und Klimaschutz

Verfassen Sie einen Kommentar.

Situation: Im Rahmen eines Projekts Ihrer Klasse bzw. Ihres Kurses zum Thema *Zukunft des Autos* verfassen Sie einen Kommentar, der auf der Projektwebsite veröffentlicht wird und für den Sie auch einen passenden Titel formulieren.

Lesen Sie den Bericht *EU-Trick hilft schweren Autos* von Wolfgang Böhm aus der Tageszeitung *Die Presse* vom 29. März 2023.

Verfassen Sie nun einen **Kommentar** und bearbeiten Sie dabei die folgenden Arbeitsaufträge:

- Geben Sie wieder, inwiefern eine EU-Regelung zum Anstieg der Neuzulassung von SUVs geführt hat.
- Nehmen Sie dazu Stellung.
- Kommentieren Sie im Text genannte Problematik in Bezug auf den Klimawandel.

Schreiben Sie zwischen 270-330 Wörter. Markieren Sie Absätze mittels Leerzeilen.

„Filter zeigen, was in der Gesellschaft schief läuft“

Die Essayistin Berit Glanz hat ein Buch über Tiktok-Ästhetik und Bildmanipulation geschrieben. Ein Interview

Die digitale Filtertechnologie macht rasante Fortschritte. Auf Tiktok gibt es seit Kurzem den erschreckend perfekten neuen Video-Filter „Bold Glamour“. Die Schriftstellerin und Literaturwissenschaftlerin Berit Glanz hat ein Buch über das Phänomen geschrieben: „Filter“. Ein Interview über schöne neue Bilderwelten, Gefahren und Alternativen.

SZ: Frau Glanz, gerade sorgt ein Video-Filter [...] auf Tiktok für Aufsehen, mit denen jeder perfekt geschminkt oder 20 Jahre jünger aussieht. Nutzerinnen und Nutzer staunen, fluchen, manche weinen. Und Sie?

Ich finde sie wahnsinnig interessant. Technisch sind sie kein Durchbruch, sie sind nur bessere Versionen ihrer Vorgänger. Aber jetzt können sie in Echtzeit unser Gesicht verändern, es schminken oder verjüngen. [...]

Wo genau verläuft eigentlich bei Bildern im Internet dann die Grenze zwischen „echt“ und „gefiltert“?

Ich glaube nicht, dass man das online noch wirklich trennen kann. Alle Realität, die virtuell abgebildet wird, ist in irgendeiner Form bearbeitet. Allein schon dadurch, dass unsere Handys Fotos automatisch filtern. [...]. Instagram zum Beispiel ist voll mit Gegenüberstellungen

„Instagram vs. Real Life“, wo geschliffene und gefilterte Fotos mit einer meist weniger ästhetischen Realität verglichen werden.

Viele fürchten, dass das Selbstbild junger Menschen negativ beeinflusst wird, wenn sie noch mehr mit Instagram-Gesichtern konfrontiert werden.

Ich würde junge Menschen nicht unterschätzen. Es sind besonders Mitglieder von Gen X, die derzeit so heftig reagieren, wenn die Filter ihnen ihr Teenager-Selbst zeigen. Jugendliche und junge Erwachsenen sind im Internet aufgewachsen und besitzen eine ganz andere Form von Medienkompetenz. Ihnen ist bewusst, dass alle Fotos, denen sie online begegnen, gefiltert sind. [...].

Kann die Medienkompetenz junger Menschen auf Dauer mit der Entwicklungsgeschwindigkeit der Software mithalten?

Das macht mir Sorgen. Wir durchleben eine beschleunigte Erkenntniskrise. Ist das, was echt wirkt, wirklich noch echt? [...] Bald können wir uns in Echtzeit als historische Figuren präsentieren, als andere Geschlechter oder als Fabelwesen. Die Frage wird ständig sein: ist unser Gegenüber wirklich die Person, die wir sehen? Und alles

entwickelt sich wahnsinnig schnell. [...] Kompetenz erhalten wir nur im Umgang mit ihnen, das wissen wir aus Erfahrung.

Welche Erfahrung meinen Sie?

Als in den Neunzigern Photoshop auf den Markt kam, behaupteten die Stars noch: „So sehe ich wirklich aus“ [...] Darüber wurde viel diskutiert und deswegen ist das heute nicht mehr möglich. Niemand guckt mehr ein Werbeplakat an und denkt sich, dass das Model wirklich so glatte Haut hat. Parallel zum Diskurs über Photoshop hat sich ein Bewusstsein für Fotobearbeitung entwickelt. [...]

Finden sie Tiktok als unproblematisch?

Keineswegs, aber für mich sind nicht die Filter das Problem, sondern die Körperbilder. Ein populärer Zweig der Plattform ist zum Beispiel Sixpack-TikTok, wo jungen Männern eingehämmert wird, sie brauchen unbedingt extrem definierte Bauchmuskeln. Die Körperbilder, die dort reproduziert werden, sind toxisch. [...] Es sind die Inszenierungen von Männlichkeit oder Weiblichkeit, die in unserer Gesellschaft kaputt sind und auf TikTok in Millionen Videos reproduziert und damit auch verstärkt werden.

Wie sieht die Zukunft der Filter aus?

Der nächste Schritt wird sein, dass wir generative künstliche Intelligenz in Filter integrieren. Diese neuen KI-Filter, bei denen Text-Bild-Generatoren [...] verwendet werden, können wir sprachliche steuern. Wir schreiben dann beispielsweise: „Ich möchte in dem nächsten Video vor der Skyline von New York stehen und ein weißes Kleid tragen“ und der KI-Filter macht das dann mehr oder weniger überzeugend möglich. Diese Filter reproduzieren aber alle Probleme ihres Lernmaterials.

Solche KIs werden mit Unmengen an Fotos und ihren Beschreibungen trainiert. Sie erschaffen neue Bilder, indem sie daraus statistisch errechnen, wie zum Beispiel die Skyline von New York aussieht.

Genau. Ich selbst habe die App „Lensa“ ausprobiert, die aus normalen Fotos futuristische Gemälde macht. In mehreren entstandenen Bildern war ich nackt, obwohl keines meiner Fotos Nacktheit enthielt. Die KI hinter „Lensa“ wurde mit pornografischem Material trainiert und hat so gelernt, Frauen mit Sex zu assoziieren.

Das ist ein Schock, weil man das sieht und sofort ahnt: Das ist also, was die Gesellschaft über mich denkt.

Wie vermeidet man sowas?

Regulierung. Es muss transparent sein, womit solche KIs trainiert werden. Oder der Staat stellt Datensätze bereit, die kein diskriminierendes Material enthalten. Sonst geht es ganz schnell, und wir verlieren die Kontrolle über unsere Filter.

Interview: Titus Blome

Quelle: Süddeutsche Zeitung, 21.3.2023, S. 9

Infobox

Gen X: die Generation nach den „Babyboomern“; Personen, die Mitte der 1960er bis Anfang der 1980er geboren sind.

EU-Trick hilft schweren Autos

Klimaschutz. Der Trend zum SUV entstand auch durch einen manipulierten Markt. Verantwortlich ist eine von Deutschland durchgesetzte EU-Regel, die gewichtsabhängige CO₂-Flottengrenzwerte festschrieb.

von Wolfgang Böhm

[...] Der technische Fortschritt, der dazu beitrug, dass Verbrennungsmotoren heute weniger umweltschädlichen Ausstoß produzieren, wurde durch das immer höhere Gewicht und den größeren Luftwiderstand der immer beliebter gewordenen Autos der Premiumklasse (Audi, BMW, Mercedes, Volvo, Jaguar, Lexus, etc.) zunichtegemacht. Dabei geht es nicht nur um Limousinen. Insbesondere die hohen, schweren SUVs dieser Klasse werden für die angepeilte Reduzierung der Treibhausgase im Verkehr zunehmend zur Herausforderung. Laut der Internationalen Energieagentur (IEA) stießen SUVs weltweit im vergangenen Jahr knapp einen Milliarde Tonnen CO₂ aus – Tendenz steigend.

Anfang des Jahres waren erstmals über 50 Prozent der verkauften Neuwagen EU-weit SUVs. Während andere Klassen einen Einbruch erleben, boomt das Geschäft mit den schweren, teureren und meist PS-stärkeren Fahrzeugen.

Das Konsumverhalten von Autokäufern orientiert sich an den eigenen Bedürfnissen, aber

auch an Wohlstand und natürlich am Angebot. Und genau dieses Angebot wurde in der EU trickreich beeinflusst – durch eine von Deutschland durchgesetzte EU-Regelung zur Berechnung der Ausstoßgrenzwerte. Diese enthält einen Korrekturfaktor je nach Fahrzeuggewicht. Ein schweres, großes Fahrzeug darf demnach seit 2009 in Relation mehr CO₂ emittieren als ein leichter Kleinwagen.

Das Dilemma begann, als die Hersteller der Premiumklasse 2008 die damals noch freiwilligen EU-Ziele zum CO₂-Ausstoß verfehlten. Grund war, dass ihre Flotten im Vergleich zu den Herstellern der Mittelklasse (Renault, Peugeot, Fiat, etc.) deutlich schwerer waren. [...] Diese Steigerung hatte Auswirkungen auf den Verbrauch und damit auch die CO₂-Flottengrenzwerte: [...]

Der Verband der Deutschen Automobilindustrie (VDA) forderte (mit Einführung der verpflichtenden Ziele zum CO₂-Ausstoß) die Einrechnung eines Korrekturfaktors auf Basis des Fahrzeuggewichts. Begründet

wurde dies mit der innovativen Technik, die den Ausstoß moderner Hochleistungsmotoren zwar reduziert, aber gleichzeitig das Gewicht der Fahrzeuge erhöht. [...]

Letztendlich einigten sich die EU-Regierungen auf einen Kompromiss, der das Gewicht zwar nicht so stark bei der Berechnung der Grenzwerte berücksichtigte, wie sich das Deutschlands

Automobilhersteller gewünscht hatten, aber doch den Fortbestand dieses Fahrzeugtyps absicherte.

Der Wirtschaftswissenschaftler und Experte für die Automobilindustrie Ferdinand Dudenhöfer ist der Ansicht, dass diese EU-Regelung allein nicht zu den schwereren Autos beigetragen hat. „[...] sie hat aber die Fahrzeugklassen verschoben.“ Mittlerweile sei „der Wunsch nach SUVs sehr stark ausgeprägt“. [...]

Im gemeinsamen Kampf gegen den Klimawandel ist die europäische Automobilindustrie mit ihrer immer schwereren Premiumklasse bereits vor langer Zeit falsch abgebogen. [...]

Wiederholungsschularbeit aus Deutsch
Thema: Kommentar

23.5.2023

Wähle A oder B und bearbeite die Aufgaben zum gewählten Thema. Achte dabei auf eine klare Gliederung und eine angemessene Form.

Thema A: Konsum und Gesellschaft

Verfassen Sie einen Kommentar.

Situation: Im Rahmen eines Klassenprojekts im Biologieunterricht informierten Sie sich über das Genderthema. Es ist Ihnen weiterhin ein Anliegen, zum Thema „Geschlechtsneutrales Spielzeug“ Stellung zu nehmen. Verfassen Sie einen Kommentar, der auf der Projektwebsite veröffentlicht wird und für den Sie auch einen passenden Titel formulieren

Lesen Sie den Artikel *Sein Lego, meine Puppe?* von Jakob Pallinger aus der Tageszeitung *Der Standard* vom 15. Oktober 2021 aufmerksam durch.

Verfassen Sie nun einen **Kommentar** und bearbeiten Sie dabei die folgenden Arbeitsaufträge:

- Geben Sie die Kernaussagen des Artikels „Sein Lego, meine Puppe?“ wieder.
- Nehmen Sie Stellung zu den verschiedenen Einflussfaktoren für die Spielzeugwahl von Kindern.
- Kommentieren Sie den Vorwurf, Spielzeug produziere und verstärke Geschlechtsstereotype.

Schreiben Sie zwischen 270-330 Wörter. Markieren Sie Absätze mittels Leerzeilen.

Thema B Virtuelle Welten

Verfassen Sie einen Kommentar.

Situation: Ihr Schulmagazin plant eine Spezialausgabe über das Thema „Virtuelle Welten“. Sie haben beschlossen, sich mit einem Beitrag zu beteiligen, der sich im Besonderen mit dem Thema „E-Sport“ befasst. Verfassen Sie einen Kommentar und formulieren Sie einen passenden Titel.

Lesen Sie den Artikel *Elektronischer Sport – Ein richtiger Sport?* von Jasmin Hebenstreit aus der Tageszeitung *Wiener Zeitung* vom 16.9. 2021

Verfassen Sie nun einen **Kommentar** und bearbeiten Sie dabei die folgenden Arbeitsaufträge:

- Definieren Sie den Begriff „E-Sport“ und beschreiben Sie die Anforderungen an E-Sportler:innen.
- Erläutern Sie den Stellenwert, den E-Sport in Österreich heute einnimmt.
- Kommentieren Sie, inwieweit E-Sport in Zukunft dem realen Sport gleichgestellt werden sollte.

Schreiben Sie zwischen 270-330 Wörter. Markieren Sie Absätze mittels Leerzeilen.

Sein Lego, ihre Puppe?

Spielzeughersteller wie Lego steigen zunehmend auf geschlechtsneutrales Spielzeug um. Das ist gut so, sagen Expertinnen.

Jakob Pallinger

Es gibt die Lego-Figuren in fast allen Variationen: als Ritter, Piraten, Polizisten, Bauarbeiter, Mechaniker oder Astronauten. Nur Polizistinnen, Bauarbeiterinnen oder Astronautinnen kommen eher selten vor. Auch die Spieler sind meist männlich: 90 Prozent des gesamten Legos geht an Buben, das haben Untersuchungen des Unternehmens vor einigen Jahren ergeben. Um auch Mädchen anzusprechen, führte Lego 2012 die „Lego Friends“-ein, mit Miniatur-Umkleidekabinen, Haarsalons, Make-up-Studios und Barbieähnlichen Figuren – und fing sich die Kritik von hunderten Genderforscherinnen, Kinderpsychologinnen und Eltern ein. Der Vorwurf: Das Spielzeug produziere und verstärke Geschlechtsstereotype.

Nun will es Lego richtig machen, will Stereotype bei Spielsachen reduzieren, mehr weibliche Figuren bauen und Produkte nicht mehr als „für Buben“ oder „für Mädchen“ kennzeichnen, lautete kürzlich die Ankündigung. Eine Studie, die von Lego in Auftrag gegeben wurde und bei der 7000 Eltern und Kinder in sieben Ländern befragt wurden, hatte zuvor ergeben, dass Buben viermal so häufig Spiele besaßen, die etwas mit Programmieren zu tun hatten, während Mädchen eher lernten, zu tanzen, zu kochen, oder „sich schön anzuziehen“.

Diese Unterscheidung findet sich nicht nur bei Lego, sondern bei Spielzeug generell. „Mädchenspielsachen“ sind rosa oder pink, Einhörner, Barbies

oder Prinzessinnen, „Bubenspielsachen“ stattdessen Autos, Bagger oder Soldaten. Laut einer Studie der kalifornischen Soziologin Elisabeth Sweet aus dem Jahr 2017 ist Spielzeug heute weitaus geschlechtsspezifischer als noch vor 50 Jahren. Auch die Aufteilung des Spielzeugs in Rosa und Blau habe erst in jüngerer Zeit so wirklich an Fahrt aufgenommen.

Verantwortlich dafür sind nicht immer nur die Eltern. Laut einer Studie von Wissenschaftlerinnen der University of London, bei der Forschungen der vergangenen 85 Jahre zu dem Thema ausgewertet wurden, sind die unterschiedlichen Spielzeugvorlieben „das Ergebnis von angeborenen und sozialen Faktoren“. Die genetische Veranlagung, wonach Buben eher auf Fahrzeuge und Mädchen eher auf Puppen stehen, sei jedoch sehr mild. Gewaltig verstärkt würden die Grundvorlieben von den Medien, der Werbung, gesellschaftlichen Rollenbildern und der Spielzeugindustrie. Zudem gebe es besonders zwischen Drei- bis Fünfjährigen einen starken Konformitätsdruck, das „richtige“ Spielzeug zu benutzen. Vor allem unter Buben ist die Angst groß, ausgelacht zu werden, wenn sie mit „Mädchenspielsachen“ spielen, heißt es auch in der erwähnten Lego-Studie.

Soziale Fähigkeiten lernen

Mit welchem Spielzeug Kinder spielen, hat Auswirkungen auf deren Entwicklung. „Spielzeug wird häufig im Rollenspiel verwendet, bei dem Erleb-

tes reproduziert und verarbeitet wird und soziale Kompetenzen erlernt werden“, sagt Monika Fraisl, Kinder- und Jugendpsychologin in Wien. Für dieses Rollenspiel brauche es jedoch nicht unbedingt Figuren, es genügten auch sogenannte Platzhalter wie etwa Spielzeugautos, an denen Fürsorge geübt werde, indem sie im Spiel etwa zum Mechaniker gebracht würden.

Seien Spielzeuge sehr entlang von Geschlechterrollen ausgelegt, könne das Kinder daran hindern, ihre vollen Potenziale auszuschöpfen, schreiben Psychologinnen wie Judith Owen Blakemore von der Indiana University in den USA. Mädchen würden etwa lernen, mehr auf ihr Äußeres zu achten, während für Buben eher Kampf und das Sich-Beweisen im Vordergrund stehen. Dadurch fehlen den Kindern möglicherweise später Fähigkeiten, die sie für die Arbeit oder das soziale Umfeld benötigen.

Besser wäre laut der Expertin geschlechtsneutrales Spielzeug. Also wieder zurück zu Steinen und Sand? Nicht unbedingt. Denn welches Spielzeug „für Buben“ und welches „für Mädchen“ sei, sei nicht nur eine Frage des Aussehens, sondern auch eine der Vermarktung. Immerhin seien es gerade die Spielehersteller selbst, die Spielzeug nach Geschlechtern getrennt bewürben.

[...]

Aus: Der Standard, 15. Oktober 2021

Ein richtiger Sport?

Seit Jahren wird darüber diskutiert, ob E-Sport wirklich eine Sportart ist oder nicht. Die Professionalisierung schreitet währenddessen stetig voran.

Jasmin Hebenstreit

Ein Begriff, der heftig umstritten ist, ist E-Sport. Ist das nun ein Sport oder bloße Herumklickerei? Diese Frage löste in den vergangenen Jahren zahlreiche Diskussionen aus. Währenddessen entwickelte sich das anfängliche Hobby vieler Jugendlichen zu ihrem Beruf. Einigen Profispielern ist es möglich, mit dem Spielen von "League of Legends", "Fortnite", "Fifa", "Call of Duty" und Co. über die Runden kommen, sofern sie eben erfolgreich sind. Einige verdienen sogar sehr viel Geld damit. Auf jeden Fall erfolgreich ist die E-Sport-Industrie: Es gibt mehrere Turniere im Jahr mit hochdotierten Preisgeldern - auch in Österreich -, etliche Teams und Millionen Zuschauer, welche die Bewerbe mitverfolgen, sei es live vor Ort oder online über einen Livestream. Auch hierzulande hat sich die E-Sport-Szene weiterentwickelt und scheint richtig angekommen zu sein. [...] In Österreich gibt es mehrere hunderte Teams und einen eigenen Verband seit 2007, den eSport Verband Österreich (esvö). [...]

Genauso wie im Leistungssport gibt es Trainer, Ernährungsberater, Fitnesstrainer sowie viele weitere, welche das Team um die Spieler komplett machen. Wer nun glaubt, dass die E-Sportler nur Fast Food essen, sich nicht sportlich betätigen und nur Energy Drinks trinken,

liegt gehörig falsch. [...] Die körperliche Leistung steht genauso im Vordergrund wie die geistige. Sie folgen meist einem strengen Ernährungsplan und achten darauf, dass sie körperlich fit sind, denn bei einem Turnier, das meist mehrere Stunden dauert, kann es durchaus vorkommen, dass der eine oder andere Spieler mehr Kalorien als ein Fußballer verbrennt. Ein E-Sportler muss sich jedoch nicht nur gesund ernähren, sondern auch fit sein.

Bundesheer bildet ersten E-Sportler aus

Aus einer Studie aus dem Jahre 2020 mit 1.772 Teilnehmern aus 65 Ländern ging hervor, dass jene Spieler, die zu den besten zehn Prozent gehören, im Vergleich zu den anderen E-Sportlern wesentlich körperlich aktiver sind. Es wird folglich angenommen, dass die physische Fitness die Spiel-Performance beeinflussen kann. Manche verbringen mehr als eine Stunde am Tag mit körperlichem Ausgleichssport im Rahmen ihres Trainings. [...] Mehrere hunderte Klicks pro Minute, äußerst präzise Bewegungen mit Maus sowie Controller im Millimeterbereich und eine Konzentrationsspanne über mehrere Stunden: All dies muss gelernt und geübt sein. Die Reaktionsfähigkeit, Schnelligkeit und Präzision gehören gefördert -

wie in jedem anderen Sport auch -, die Muskulatur gestärkt, unter anderem auch im Rücken, der durch das lange Sitzen zusätzlich belastet wird. Pro Tag trainieren Profiteams fünf bis sechs Stunden zusammen und danach noch allein. Da kann es schon einmal vorkommen, dass die E-Sportler zwölf bis 14 Stunden vor dem Computer sitzen. Nichtsdestotrotz ist es vor allem Profis wichtig, sich auch körperlich fit zu halten. Alle Sportarten haben gemeinsam, dass Strategien der Schlüssel zum Erfolg sind. Auch beim E-Sport müssen diese erprobt, vorbereitet und angewendet werden. Außerdem muss viel geübt und trainiert werden - das haben auch alle Sportarten gemein. Übung macht schließlich den Meister. [...] Ob E-Sport nun eine Sportart ist oder nicht - darüber lässt sich freilich in Zukunft auch noch streiten. In Frankreich, China oder Brasilien ist dies eine anerkannte Sportart. Hierzulande ist das noch nicht der Fall, [jedoch bildet] das Bundesheer bereits den ersten E-Sportler aus. [...]

Immer mehr Sportler, Vereine und Menschen interessieren sich für E-Sport, warum sollte es nun also keine Sportart sein? Immerhin ist Schach auch [anerkannt]. [...]

Aus: Wiener Zeitung, 16. 9. 2021

Interviewleitfaden „Kooperatives Schreiben“

Forschungsfrage:

Kann kooperatives Schreiben gewinnbringend in den Unterricht der Sekundarstufe II integriert werden, ohne es als „Zeitfresser“ zu empfinden?

Einstieg:

- Begrüßung und Dank für die Zeit
- Kurzer Umriss des Themas
- Kurze Beschreibung des Interviewablaufs und der ungefähren Dauer
- Datenschutzvereinbarung

Einstiegsfragen:

- Wie lange arbeiten Sie schon als Deutschlehrerin?
- Haben sie bereits mit kooperativen Schreibmethoden gearbeitet? Wenn ja, mit welchen und wie wurden sie eingesetzt?

Schlüsselfragen:

- Welche Vor- und Nachteile sind Ihnen im Vergleich zu der Art und Weise, wie Sie die Textsorte bisher unterrichtet haben während der Interventionen aufgefallen?
- Empfinden Sie kooperative Schreibaufgaben aufgrund Ihrer Beobachtungen als gewinnbringend oder als „Zeitfresser“?
 - Rückfrage: Gibt es in Ihren Augen Möglichkeiten, kooperatives Schreiben effektiver zu gestalten?
- Haben Sie in Bezug auf die Schüler:innen selbst und ihre Arbeitsweise Unterschiede feststellen können? Welche?
- Konnten Sie eine Veränderung der Textqualität feststellen? Im Speziellen bei jenen Schüler:innen, die Deutsch als L2 erworben haben?

Rückblick:

- Kurze Zusammenfassung des Gesagten
- Dank für die Zeit

Ausblick

- Information über Auswertung der Ergebnisse
- Verabschiedung

Transkript Expert:inneninterview

- 1 Interviewerin: Vielen herzlichen Dank, dass ihr euch die Zeit genommen habt und dass wir dieses Interview jetzt noch machen. Kurz zur Erinnerung: Meine Forschungsfrage ist "Kann kooperatives Schreiben gewinnbringend in den Unterricht der Sekundarstufe II integriert werden, ohne dass es als Zeitfresser empfunden wird?" Ihr habt ja jetzt gesehen, wie ich die Interventionen gestaltet habe und das große Thema ist nun, ist das einfach zu zeitaufwendig. Ähm. Genau. Kurz noch zum Interviewablauf: Es gibt Einstiegsfragen und ein paar Schlüsselfragen, aber wir können dann gerne mit Nachfragen, Rückfragen, das Gespräch so gestalten, wie wir das wollen. Aber ich habe so ein paar Ankerfragen vorbereitet. Ich glaube länger als eine Viertelstunde, 20 Minuten werden wir nicht brauchen. Ähm. Für euch auch zur Absicherung: Das Interview wird natürlich anonymisiert, also weder Name noch Schule oder Rückschlüsse darauf werden ersichtlich sein. Dann würde ich gleich mit den Einstiegsfragen beginnen. Außer ihr habt noch was auf dem Herzen bzw. eine Frage? (...) Okay, sehr gut. Also, Frage Nummer eins: Wie lange arbeitest du schon als Deutschlehrerin? Wie lange bist du schon im Dienst? #00:01:20-3#
- 2 Lehrerin 1: 15 Jahre. #00:01:22-5#
- 3 Interviewerin: 15 Jahre? Wirklich? Wow, Jubiläum. #00:01:24-9#
- 4 Interviewerin: Und bei dir? #00:01:24-9#
- 5 Lehrerin 2: Bei mir ist es das fünfte Jahr. #00:01:26-4#
- 6 Interviewerin: 15 und fünf. Optimal. Gutes Team. Und die zweite Einstiegsfrage wäre: Habt ihr schon mit kooperativen Schreibmethoden gearbeitet? Und wenn ja, WIE hast du sie eingesetzt und wie ist es dir dabei ergangen? #00:01:39-6#
- 7 Lehrerin 1: Also ja, im Rahmen von DaF/DaZ-Ausbildungen. Das nannte sich Buchstaben-ABC zum Beispiel auch oder Wortgeländer. Wenn man in der Unterstufe bestimmte Begriffe schon vorgibt, die sie dann verwenden müssen, in den Satz einbauen, in die Richtung, und eben auch diese Texte gemeinsam schreiben, überarbeiten lassen, gegenseitig ein Peer-Feedback geben und sich Rückmeldungen geben und dann korrigieren oder eben auch gemeinsame Texte schreiben lassen. Also zu zweit aber allerdings nur. #00:02:17-4#
- 8 Interviewerin: Ok, also in Kleingruppen. Aber auch die ganze Klasse im Klassenverband über einen Beamer - warst du das, die das auch gemacht hat? #00:02:23-1#
- 9 Lehrerin 1: Habe ich auch gemacht, ja. #00:02:24-7#
- 10 Interviewerin: Also, dass du am Computer sitzt und ihr gemeinsam sozusagen eine Textsorte gemeinsam verfasst. #00:02:30-3#
- 11 Lehrerin 1: Genau. Aber allerdings habe ich dann schon meine teilweise vorgefertigten Ideen, die sich dann nur ein bisschen abändern, wenn eben gute Ideen kommen, die einigermaßen hineinpassen. Weil ich brauche immer diesen roten Faden für mich, weil sonst komme ich total raus. Ich kann nicht schreiben, während ich denke, das heißt, wenn mir da Ideen kommen, brauche ich irgendwie selber mein Gerüst. Das habe ich dann meistens schon und dann kann ich es mit einbauen. #00:02:54-9#
- 12 Interviewerin: Also, ihr habt gemeinsam ausformuliert. #00:02:56-2#
- 13 Lehrerin 1: Genau. #00:02:56-2#
- 14 Interviewerin: Aber die Ideenfindung hat vorher schon stattgefunden. #00:02:57-8#
- 15 Lehrerin 1: Grundsätzlich. Bei mir eine Vorbereitung, ja, aber ein Text, ein Textgrundgerüst habe ich schon mal geliefert, wo ich dann mit den Ideen der Schüler das dann in dem Moment adaptiere. Aber dass ich wieder zurück finde zu meinem Gerüst / #00:03:15-6#
- 16 Interviewerin: Okay, also schon geleitet, aber eben, ihr formuliert gemeinsam. Und habt ihr es geschafft, in einer Stunde einen ganzen Text gemeinsam zu schreiben? #00:03:24-1#

- 17 Lehrerin 1: Nein. Es hat immer meist zwei Stunden und es ist eben dann immer ein Tag dazwischen. Das heißt, die Ideen sind wieder weg, das heißt die Stimmung ist wieder eine andere. Du musst wieder / Das Setting ist ein anderes. Schüler fehlen, andere sind da, er kennt sich nicht aus. Das ist sicher dann auch immer nochmal ein Aspekt, der das Ganze stört. #00:03:43-2#
- 18 Interviewerin: Okay, aber du hast sowohl in der Unter- als auch in der Oberstufe schon kooperativ geschrieben. Sehr cool. Wie schaut das bei dir aus? #00:03:49-0#
- 19 Lehrerin 2: Ähm. Ich bisher nur in der Unterstufe, weil ich ja von der Mittelschule komm. #00:03:52-9#
- 20 Interviewerin: Ah, ja, genau. #00:03:53-3#
- 21 Lehrerin 2: Ähm, ich habe nicht am Beamer vorgeschrieben, sondern an der Tafel. Die Ideen sind von den Schülern gekommen und ich hab's halt in sinnvolle Sätze umformuliert. Anfangs hab ich mehr formuliert. Mit den Texten habe ich dann versucht, dass sie auch eigene Sätze formulieren und nicht nur die Ideen bringen. Ähm, und hin und wieder habe ich es auch ausprobiert, dass wir zu zweit einen Text schreiben und gegenseitig auch kontrollieren und so, was weniger gut funktioniert hat. Erfolgreicher war die Methode, einfach, dass ich vorschreibe an der Tafel, dass sie meine Formulierungen übernehmen. #00:04:31-9#
- 22 Interviewerin: Also, sie haben es dann abgeschrieben. #00:04:32-1#
- 23 Lehrerin 2: Genau, sie haben es dann abgeschrieben und dann habe ich gemerkt, mit der Zeit, dass ein paar wirklich diese Formulierungen für ihre eigenen Texte dann auch verwendet haben. #00:04:41-4#
- 24 Interviewerin: Also, das waren dann die Satzbausteine, die sie sich für sich selbst so / #00:04:43-8#
- 25 Lehrerin 2: Genau, Satzanfänge oder so, die halt klassisch sind, sind dann übernommen worden. #00:04:48-6#
- 26 Interviewerin: Und hast du das durch alle, also erste bis vierte Unterstufe oder vor allem mit den Kleinen, weil die Texte noch kürzer sind, angewendet? #00:04:57-5#
- 27 Lehrerin 2: Eigentlich durchgehend von der ersten bis vierten Klasse. #00:04:59-3#
- 28 Interviewerin: Ah, ja, super. Also auch mit Sachtexten. #00:05:03-0#
- 29 Lehrerin 2: Genau. Also ich habe geschaut, dass die ersten zwei Texte, die wir zu einer Textsorte geschrieben haben, gemeinsam geschrieben wurden. #00:05:10-5#
- 30 Interviewerin: Ja, okay, also ihr habt beide kooperative Arbeitsmethoden beim Schreiben spezifisch verwendet, in der Unter- und Oberstufe. Cool. #00:05:20-2#
- 31 Lehrerin 1: Ich weiß nicht, ob es jetzt passt, aber ich habe auch an der Tafel gearbeitet. Da habe ich aber auch schon Unterschiede festgestellt. Aber vielleicht passt das später besser. #00:05:28-2#
- 32 Interviewerin: Nein, gerne auch jetzt. #00:05:28-2#
- 33 Lehrerin 1: Man ist in der Bewegung, wenn man an der Tafel steht. Man kann besser interagieren mit den Schülern, als wenn du am Computer sitzt und ständig wieder zurück musst. Weil ich auch persönlich in der Bewegung besser denke. Aber es ist immer so, da muss man sich darauf einstellen, dass man dann nicht so schnell gut agieren kann und sie weniger aktiv, viel weniger aktiv sind. #00:05:54-7#
- 34 Interviewerin: Meine Beobachtung war zum Beispiel, dass ich im Tippen natürlich schneller bin, als wenn ich mit der Hand schreibe und dann kriegt die Klasse oder einige Schüler, Schülerinnen kriegen den Oberstress, weil sie beim Abschreiben gar nicht hinterher kommen. Das heißt, sie sind in diesem Gedankenprozess beim Formulieren gar nicht dabei, weil sie nur darauf fokussiert sind, abzuschreiben. #00:06:10-1#

- 35 Lehrerin 1: Korrekt, das ist das, was ich meine in der Bewegung. Da passiert viel mehr, weil sie dann, weil du mit dem Tempo ein anderes vorgibst. #00:06:19-1#
- 36 Interviewerin: Ja eben, und dann bist du mit dem Tempo an der Tafel noch einmal langsamer aber eben vielleicht in der Interaktion ist es dann im Gesamten gewinnbringender. Ja, da sind wir eh schon mittendrin, weil die erste Schlüsselfrage wäre, welche Vor- und Nachteile sind dir aufgefallen während dieser Interventionsunterrichtseinheiten, in denen wir halt viel kooperativ gearbeitet haben im Vergleich dazu, wie ihr vielleicht die Textsorte sonst erarbeitet hättet oder schon habt. #00:06:58-2#
- 37 Lehrerin 2: Ja prinzipiell, was auch die Schüler als Feedback gegeben haben, dass sie halt von den Ideen von den anderen profitiert haben. Das ist halt oft gekommen, das hat man aber auch bemerkt. Ähm. Aber was halt schwierig ist, ist glaube ich, wenn sie in Gruppen zusammengewürfelt werden, dass sie sich da zurechtfinden, dass nicht einer alles macht und die anderen nur nutzen. Dass alle mit der gleichen Motivation dahinter sind. Und das halt auch für sich nutzen und dann halt auch abfotografieren und nicht so: Okay, das hat er geschrieben und fertig. Und es ist halt auch ein extremer Zeitfresser. Der eigentlich meiner Meinung nach sein müsste, weil es hat positive Auswirkungen, wenn die Schüler sich darauf einlassen. Aber uns fehlt mit drei Stunden, also drei Wochenstunden, einfach die Zeit, sowas in der Oberstufe einzusetzen. Müsste man wahrscheinlich in der Unterstufe schon einführen, dass die Methode klar ist, dass dann das Arbeiten vielleicht doch flotter geht, obwohl die Arbeitsabläufe, also die Aufgabenstellungen, eigentlich immer klar definiert waren und vom Zeitraum her auch immer gut gepasst haben. #00:08:16-3#
- 38 Interviewerin: Ich habe immer das Gefühl gehabt, sie haben lang gebraucht, sich einzufinden und waren so abwartend. Wer übernimmt jetzt die Führung, anstatt zu sagen okay, wir haben alle gleich viel Verantwortung für den Text und nicht eine Person mehr und die andere weniger. Und dann sind halt zehn Minuten weg wie nix. Oder eben, es sind noch Dinge am Anfang zu erledigen wie Klassenvorstand muss Dinge einsammeln oder "Hey, wir müssen für die Sportwoche das nur kurz besprechen" und 50 Minuten sind keine 50 Minuten. Das wissen wir halt einfach. Und drei Stunden in der Woche Deutsch / Wie weit kommst du? Genau. Wolltest du da noch einhaken? #00:08:51-3#
- 39 Lehrerin 1: Ja, ähm. Sicher auch diese Rollenfindung, weil es geht ja auch in puncto wie beurteile ich denn diese Schulübung für die Schüler? Wie kann ich denn / (...) Manche nutzen nur die ganze Situation, andere sind die, die alles vorantreiben. Das ist sicher eine Schwierigkeit und vielleicht eben auch die / (...) Ähm. Generell. Also sie arbeiten schon sehr lustbetont, wenn sie solche Sachen machen. Ähm, also ich habe das in der Unterstufe gemacht, dass sie gemeinsam ein Märchen schreiben mussten, zum Beispiel. Da waren jetzt keine Vorgaben, also sie haben die ganzen Merkmale eingeübt und dann mussten sie ein Märchen dazu schreiben. Das ist sehr lustbetont, es macht ihnen Spaß. Und aufgrund dieser Kürze der Stunden oder dieser geringen Menge an Stunden, die wir haben, sehe ich es nicht bei jeder, bei jeder Person, bei der Textsorte auch nicht, dass man in der Form arbeitet und vorbereitet. Aber man sollte es auf jeden Fall immer mal wieder einbauen, auch eben als äh, als, als Exkurs in einem Thema. #00:09:57-0#
- 40 Interviewerin: Würdest du sagen, der Kommentar ist nicht der optimale / #00:10:01-4#
- 41 Lehrerin 1: Grundsätzlich doch. Finde ich schon, weil Sie ja diskutieren müssen. Sie müssen ja nachdenken und wir wissen alle, nicht jeder hat diese Informationen oder denkt nicht so weit oder kennt sich überhaupt nicht aus in der Thematik, dass es dann gut ist, dass so intern ein Austausch stattfindet. #00:10:17-7#
- 42 Interviewerin: Genau, die Argumente sammeln dann / Ja, ich glaube auch diese / Das war mir nicht so bewusst, weil für mich habe ich vor allem geschaut bei der Gruppenzusammensetzung, dass L1-Sprecher:innen und L2-Sprecher:innen in der Gruppe sind, stärkere, also nach Noten Leistungsstärkere, Leistungsstärkere, damit die halt voneinander profitieren und dass immer die leistungsschwächere Person schreiben muss. Was aber natürlich dazukommt und das wusste ich ja nicht, weil ich die Klasse nicht kannte, war, wie sie untereinander zueinander stehen und dass es natürlich auch einfach diese Befindlichkeiten oder was auch immer halt grad / Da weiß man nicht, was emotional-sozial los ist bei ihnen. Und das glaub ich, habe ich ein bisschen unterschätzt. #00:11:01-6#

- 43 Lehrerin 1: Aber darauf kann man ja auch nicht immer Rücksicht nehmen. Und sie müssen ja irgendwann auch tun und da drüber stehen. Sie sind jetzt im Unterricht, sie müssen diese Aufgabe erfüllen. #00:11:13-8#
- 44 Interviewerin: Grundsätzlich ja, aber es hat dann schon Auswirkungen gehabt, dass manche sich komplett rausgenommen haben, weil "ich will mit dir nicht zusammenarbeiten". So auch in der Oberstufe. Das habe ich echt unterschätzt. Ja, genau. #00:11:24-5#
- 45 Interviewerin: Ihr habt es eh schon ein bisschen angeschnitten. Aber noch einmal konkret als Frage formuliert: Ähm, empfindet ihr kooperative Schreibaufgaben grundsätzlich als reine Zeitfresser oder schon auch als gewinnbringend? #00:11:41-1#
- 46 Lehrerin 1: Ja, gewinnbringend auf jeden Fall. Aber / Ja, schon gewinnbringend. Nicht für jedermann, nicht für jedermann. Es können persönlichkeitsbedingt / Einige profitieren davon, andere nehmen gar nichts mit, weil vielleicht eben private Gründe, Befindlichkeiten (...) sie das nicht zugelassen haben, dass sie sich nicht darauf einlassen. Weil manche sagen „Ich schreibe eh alleine besser“ oder „Das bringt mich nur durcheinander, der schreibt ganz anders als ich“. Sich auf andere Formulierungsstile einlassen ist sicher auch ein Faktum. #00:12:17-4#
- 47 Interviewerin: Ja, und manche sind halt keine Teamplayer oder tun sich schwer damit. #00:12:21-9#
- 48 Interviewerin: Du hast gesagt, das ist schon ein ordentlicher Zeitfresser. #00:12:26-1#
- 49 Lehrerin 2: Also ein Zeitfresser schon, aber es ist halt trotzdem gewinnbringend, wie man halt auch an zwei Beispielen gesehen hat. Und es ist, glaube ich, auch einfach die Motivation in der Klasse, die ein bisschen das verlangsamt hat. Und ich glaube einfach, wenn man das wirklich / Ich glaube, es kommt auch auf die Klasse eben an, dass das nicht mit jeder Klasse funktionieren muss. Textsorte hin oder her, aber wenn man das von Anfang an unterstützt und einarbeitet und zu jeder Textsorte, die man hat, einmal alleine schreiben lässt und dann zwei, drei Mal vielleicht kooperativ und so, dass man das aufteilt und sie dann schon voll in dem drinnen sind, funktioniert das wahrscheinlich auch schneller. Ist dennoch ein Zeitfresser, aber nur dahingehend, weil wir nur drei Stunden haben, was einfach viel zu wenig schon ohne kooperativem Schreiben ist. #00:13:18-6#
- 50 Interviewerin: Das heißt langfristig gesehen, wenn die Arbeitsform bekannt ist, wenn sie wissen "Hey, jetzt kommt eine neue Textsorte, da wird man kooperativ und auch einzeln schreiben", und dann immer wieder in anderen Gruppenzusammensetzungen, sodass man dann schon langfristig im Verlauf der Oberstufe merken würde / Ja, es wäre schön, wenn man das irgendwie beobachten könnte. Natürlich, ja. Ähm. Müsste man langfristig begleiten. Aber ja, glaube ich auch. #00:13:46-8#
- 51 Interviewerin: Glaubt ihr, gibt es Möglichkeiten, das effektiver zu gestalten? Zeitlich effektiver oder dass es effektiver wird im Laufe der Zeit, weil die Arbeitsform bekannt ist. Aber so jetzt von den Interventionen her, hättest du das Gefühl gehabt, es wäre an einer Stelle effektiver möglich gewesen? #00:14:01-1#
- 52 Lehrerin 2: Nein, du hast immer ganz klar auf der PowerPoint und so die Arbeitsaufträge gestellt. Es war immer klar, was sie zu tun haben. Ich glaub es hat ihnen wirklich einfach nur gefehlt, dass sie das noch nicht kennen, diese Arbeitsweise. Aber ich glaube, wenn man das eben von der Unterstufe an anfängt, dass das halt nicht effizienter hätte sein können, weil es war immer übersichtlich. Sie haben immer draufschauen können, wenn sie jetzt den Faden verloren haben oder so. Und es war, glaube ich einfach wirklich das soziale Miteinander, was es dann einfach gestört hat, wenn man das vielleicht auch ein bisschen forcieren müsste in den Klassen, dass man sie öfter gemischt, quasi in Gruppen arbeiten lässt und nicht immer, ja sozusagen in Fünfergruppen zusammen. #00:14:44-7#
- 53 Interviewerin: Immer die Gleichen. #00:14:45-5#
- 54 Lehrerin 2: Dann sind sie immer die Gleichen, weil dann kann man das auch nicht so unterteilen in erlernt und L2 und so, sondern dann muss man halt wirklich schauen, dass man von der Unterstufe an fördert, dass sie halt wirklich mal mit Leuten zusammenarbeiten müssen, mit denen sie halt nicht so gern zusammenarbeiten, weil das gleiche Problem hatten wir in der vierten Klasse auch. Da haben wir die Gruppen eingeteilt und sie haben nicht miteinander zusammenarbeiten wollen

- und dann hat es schon dadurch Diskussionen gegeben und das war auch der extreme Zeitfresser und da war es nicht einmal die Thematik oder so, sondern einfach dieses ich geh mit Leuten zusammen, die jetzt nicht meine Best-Buddies sind. #00:15:23-1#
- 55 Lehrerin 1: Nur, bis sie dann mal in den Arbeitsmodus kommen, ist mal eine Viertelstunde vergangen, dann haben sie, bis sie die Ideen haben / Dann plaudern sie, dann schreiben sie vielleicht effizient zehn oder 15 Minuten. #00:15:32-8#
- 56 Interviewerin: Ja, ja, und da war meine Überlegung dann auch diese Einzelstunden. Hätte ich eine Doppelstunde / Dann haben sie sich eingearbeitet und können dann viel länger am Stück / Haben Zeit, an einem Text zu arbeiten. Weil wenn ich dann wieder / Dazwischen waren drei Wochentage / Komme ich und sage "Okay, jetzt arbeiten wir da weiter, wo wir am Montag angefangen haben" brauchen sie eine Viertelstunde, bis sie überhaupt wieder wissen, was man am Montag gemacht hat. #00:15:53-3#
- 57 Lehrerin 1: Ja, oder es hat jemand gefehlt. Der muss wieder eingeführt werden. Was war das Ergebnis der letzten Stunde. #00:15:59-2#
- 58 Interviewerin: Genau. Okay, dann gehen wir zur nächsten Frage. Und zwar habt ihr in Bezug auf die Schüler:innen in ihrer Arbeitsweise Unterschiede feststellen können? Ist euch da etwas aufgefallen? Auf die Schüler:innen selbst bezogen, wie es ihnen ergangen ist / Haben sie zum Beispiel lieber in der Gruppe geschrieben, als hätten sie das jetzt einzeln gemacht im Unterricht, oder / #00:16:24-1#
- 59 Lehrerin 1: Also, so wie ich es wahrgenommen habe, ich war ja nicht in der Gruppe, aber grundsätzlich glaube ich, war die, die Einstellung positiv. Also so von, von denen, mit denen ich gesprochen habe. Ähm. Und das Output kann man ja sagen. Also von zwei Leuten war ich überrascht, dass das dann auch / Also man hat es gemerkt, auch in den Übungstexten. Ah, da ist schon eine Steigerung da, der nimmt was mit daraus. #00:16:48-6#
- 60 Interviewerin: Ah ja, das ist ja die nächste Frage. Habt ihr Veränderungen in der Textqualität feststellen können, vor allem auch bei den L2-Sprecher:innen? Also zwei Beispiele hast du ja jetzt erwähnt. #00:16:58-1#
- 61 Lehrerin 1: Ja, ITAH und AB. #00:16:59-8#
- 62 Lehrerin 2: Ja eben. Sie haben sich vom Fünfer / oder ITAH vom Fünferkandidaten zum Dreierkandidaten verbessert. #00:17:05-5#
- 63 Interviewerin: Aber nicht nur innerhalb dieser einen Textsorte, oder? #00:17:08-8#
- 64 Lehrerin 1: Na ja, ITAH ist immer so wackelig. Also der kann und dann kann er wieder nicht. Aber hier, finde ich, habe ich schon gleich gesehen, wow. Der hat es aufgenommen, der hat es richtig annehmen wollen und ist dankbar, denke ich auch, gewesen, dass es das gegeben hat. Ähm, denn der nutzt das für sich. AB genauso. #00:17:27-5#
- 65 Interviewerin: Ja, witzigerweise, ITAH war ja in einer Gruppe, die sehr, sehr langsam gearbeitet hat. Ähm, die kaum vom Fleck gekommen sind und umso mehr hat es mich halt gefreut, dass er offensichtlich, wenn er dann diese Strategien für sich selber umsetzt, dass er das mitnehmen hat können. Weil grundsätzlich haben die sehr mit dem Timemanagement gestruggelt. Mit jeder Aufgabe, ob es jetzt 100 Wörter waren oder dann eben "Ihr habt jetzt die ganze Stunde Zeit, diesen kompletten Text zu verfassen. Genau. Also das finde ich schon cool. #00:17:56-6#
- 66 Interviewerin: Und für euch selber? Seht ihr in eurer Lehrer:innen-tätigkeit Vorteile, kooperativ schreiben zu lassen, also für euch selbst auch? Also ich leite euch ein bisschen hin jetzt, also für das Korrigieren, zum Beispiel. #00:18:08-3#
- 67 Lehrerin 1: Fürs Korrigieren. Also mal anders betrachtet, ich finde es auch selber mal eine Entlastung, wenn sie mal selber schreiben sollen und selber denken, weil was ich auch immer festgestellt habe, wenn man ihnen Bausteine, Textbausteine vorgibt, die sie / die in dem Kontext gut gepasst haben, aber im nächsten inhaltlichen Zusammenhang gar nicht mehr reinpassen, dass sie trotzdem diese Textbausteine manchmal inhaltlich übernehmen, aber die Aussage eine ganz falsche ist. Weißt, wie ich meine? Dass das nicht passt, einfach vom Vortext, den sie geübt haben,

und bei der Übertragung in die Schularbeit passt es inhaltlich nicht. Sprachlich schön, aber inhaltlich passt es nicht. Da haben sie es nicht verstanden. Also Entlastung wäre ein Punkt und, ähm, in der Stunde selber eine Entlastung, dass man mal schauen kann, wie arbeiten sie, dass sie halt / Es ist, glaube ich, eher dann so dieses Gruppendynamische. Es ist weniger sprachenorientiert oder unterrichtsorientiert, sondern mehr die soziale Ebene, an der man dann arbeitet, damit man sie irgendwie mal dahin bringt. #00:19:10-8#

68 Interviewerin: Ja. Auf alle Fälle. Ja und, also meine Überlegung war dann halt auch die Anzahl der zu korrigierenden Texte. Also, weil das, was mich so frustriert in meiner Tätigkeit als Deutschlehrerin ist, sie schreiben diesen Text, der Arbeit und mühsam war für sie. Ich schaue mir den an, das ist mühsam, den zu korrigieren. Und dann gibt man den zurück und sie schauen nicht mehr an. Und dann mache ich das dann mit / keine Ahnung / da sind dann 28, 29 Schüler:innen drinnen / das mache ich bei jedem Hausübungstext und bei jeder Schularbeit. Wo ist der Mehrwert? Und meine Überlegung war halt, wenn man das kombiniert mit kooperativen Schreibaufgaben in Dreiergruppen, in Zweiergruppen, habe ich die Hälfte der Texte zu korrigieren und ich räume ihnen die Zeit ein, ihre eigenen Texte zu überarbeiten. #00:19:55-5#

69 Lehrerin 2: Ja, weil sie dann auch gegenseitig / Weil man hat gemerkt, dann schreibt eine was, dann korrigiert die andere schon. Das heißt, sie haben während dem Schreibprozess, glaube ich, schon einfach viel mehr korrigiert, als sie in ihrem selbständigen Schreibprozess einfach korrigieren würden. Weil, wenn man sich die Texte anschaut, die sie selbst schreiben, wenn du dir das durchliest, dann stockst du automatisch, weil das einfach keinen Sinn ergibt. Und es passiert gleich, wenn du einfach deine eigenen Texte schon überliest, weil du weißt, was du geschrieben hast. #00:20:26-9#

70 Lehrerin 1: Aber, weil du weißt, was du sagen willst, dann sagst du es nicht oder kannst es schlecht verschriftlichen. #00:20:31-1#

71 Lehrerin 2: Aber wenn du dann gemeinsam schreibst, dann hat man schon gemerkt: „Okay, die eine tippt dann und die andere liest noch einmal drüber, ob das eh so passt, die andere überlegt dann vielleicht auch noch das nächste oder so“, aber da war immer so eine Zwischenkontrolle dabei. Und ich glaube, dass dann wir nicht nur weniger Texte haben, sondern wir haben auch weniger Fehler in den Texten, weil einfach schon eine Zwischenkontrolle stattgefunden hat, weil es können nicht drei gleichzeitig schreiben, das heißt, einer verfällt immer in die Rolle, dass er oder sie quasi Korrektur liest, was uns das natürlich vereinfacht, weil es oft Fehler sind und man sich denkt: „Ja, hättest du dann nochmal drüber gelesen, dann wärest du auf den Fehler eh draufkommen.“ #00:21:11-3#

72 Lehrerin 1: Oder der andere, der zuhört. Wenn sie zu dritt sind. Man war jetzt nicht dabei, aber wenn sie so diskutieren, dann liest vor, der andere schaut mit, der andere hört nur. #00:21:22-9#

73 Interviewerin: Ja, und eins fällt mir jetzt grad noch ein bei diesem Museumsrundgang, den wir gemacht haben, wo sie halt gegenseitig ihre Texte befeedbackt haben. Ich habe das Gefühl gehabt, dadurch, dass drei Personen verantwortlich sind für den Text, war es auch nicht so schlimm, wenn da was dabei steht. Etwas, dass vielleicht jetzt nicht zu 100 Prozent positiv ist. Weil man nicht persönlich angegriffen wird, sondern wir haben zu dritt diesen Text fabriziert und keiner weiß mehr "Okay, den Satz hast du geschrieben und den du", sondern wir haben ja alles gemeinsam formuliert. Dadurch habe ich das Gefühl gehabt, sie tun sich leichter Feedback anzunehmen, weil es sich halt aufteilt auf die ganze Gruppe. #00:21:57-9#

74 Lehrerin 2: Na, stimmt schon. #00:21:58-7#

75 Interviewerin: Ich weiß nicht, wie sie sonst mit Feedback umgehen, aber ich habe das Gefühl, sie gehen viel entspannter auf diese Plakate zu. #00:22:06-3#

76 Lehrerin 2: Weil ich glaube, es war auch einfach die Aufmachung mit diesen Plakaten und so, dass es nicht so dieses Vorlesen war oder dass der Fokus auf die Person, sondern es ist einfach der Fokus auf dieses Gemälde quasi gesetzt worden. Und das war, glaube ich schon ein anderes Unternehmen. Noch das Zusätzliche, dass sie es zu dritt oder so geschrieben haben, hat das Ganze natürlich auch entschärft. Und weil sie sich das ja auch dann oft mehrheitlich angeschaut haben und dann zusammen auch vielleicht überlegt haben, was sie hinschreiben und so. Das war schon / Dass es halt schon entschärft wurde. Was es vielleicht lockerer gemacht hat. Und auch die Rückmeldung war ja, dass eigentlich die meisten das positiv empfunden haben und nur die

wenigsten gesagt haben. Und das glaube ich auch eher am Anfang, wo sie es noch nicht so kannten, dass das ur anstrengend ist mit den anderen arbeiten, und im Endeffekt waren sie aber dann glaube ich trotzdem froh, dass das gemeinsam geschrieben wurde. #00:23:03-1#

77 Interviewerin: Ja, es ist auch anstrengend, jeden Satz ausverhandeln, wenn ich selber für mich einfach mal einen Satz schreiben kann, formulieren kann, und ich, ich, ich schreib den aufs Blatt, oder ich tippe den, dann muss ich niemandem Rechenschaft / also bin ich niemandem Rechenschaft schuldig. Aber wenn ich drei Leuten erklären muss, warum ich den Satz jetzt so haben möchte, dann ist das natürlich anstrengend. #00:23:21-9#

78 Lehrerin 2: Jaja, aber verbessert gleichzeitig die Qualität vom Text, weil wenn ich dann / das ist ja das, was wir oft haben. Sie stellen eine Behauptung auf, können es aber nicht begründen und kein Beispiel nennen, weil sie einfach ja, okay, das schreibe ich jetzt so und fertig. Und da müssen sie eben argumentieren "Warum soll der Satz jetzt in unseren Text kommen?" Und dadurch steigt der / steigert sich, glaube ich, dann auch die Qualität einfach von den Texten, weil das halt nicht nur mein Ding ist, was ich eh verstehe, weil ich habe es im Kopf, sondern ich muss es den anderen vermitteln, warum das jetzt da hin gehört. #00:23:54-1#

79 Interviewerin: Ja, sie werden gezwungen über das eigene Schreiben nachzudenken und dass, wenn du so in diesem / Du machst ja so viele Dinge gleichzeitig. Du versuchst einen Satz zu konstruieren, der inhaltlich noch irgendwie Sinn machen soll und dann deine eigene Rechtschreibung und Grammatik zu überprüfen. Das sind ja 100.000 Dinge, die gleichzeitig passieren. #00:24:13-5#

80 Interviewerin: Ja, ich glaub, dann sind wir uns einig. Ich finde es jetzt ganz witzig, weil meine Frage ist ja "Ist es gewinnbringend oder Zeitfresser?" Aber ihr habt es jetzt beide auch immer so definiert, es ist ein gewinnbringender Zeitfresser. #00:24:27-7#

81 Lehrerin 1: Ja. (lacht) #00:24:26-8#

82 Interviewerin: Ja, also vielleicht ist der Outcome eben / Geht genau in die Richtung / Es lässt sich kombinieren. Das eine schließt das andere nicht aus. Es braucht natürlich Zeit, wie bei Allem. #00:24:35-0#

83 Lehrerin 1: Aber wenn man das einplant und drum herum alles andere und dann hat es ja die Effizienz, ist ja dann vielleicht doch größer, wenn man diese, diese, diese Zeit sich nimmt und die Kinder davon mehr profitieren. Sie gehen mit mehr raus eigentlich. #00:24:49-5#

84 Lehrerin 2: Überhaupt wenn sie es dann schon kennen und wissen okay, es kann gewinnbringend sein. Weil jetzt haben wir ja nur quasi eine Schularbeit gehabt und wir haben nur zwei Beispiele, wo sie wissen, okay, das hat mir was gebracht. Aber wenn sie es von der Unterstufe vielleicht kennen und selber merken, okay, das wird immer besser und besser, das dann auch schneller annehmen, dass es ihnen dann vielleicht auch egal ist, mit wem sie in der Gruppe sind, weil sie es dann nicht als Strafe oder so sehen, sondern so "Okay passt, ist es egal mit wem ich bin. Wir machen das jetzt und es wird super und ich kann von JEDER Meinung quasi profitieren". Auch wenn es eine Person ist, von der ich nicht viel halte oder mit der ich nicht viel zu tun habe, weiß ich trotzdem, was ihre Meinung dann ist und kann dann entweder in eine Diskussion gehen oder vielleicht überrascht mich die Person und wir sind eh einer Meinung und können uns da schnell einigen. #00:25:38-1#

85 Interviewerin: Mhm. Und dass dann auf Schüler:innenseite auf alle Fälle diese positiven, gewinnbringenden Aspekte hervorzuheben sind aber eben auch für euch als Lehrpersonen durchaus Vorteile versteckt sind. Dass es nicht nur "Okay, gut, ich mache jetzt diese aufwändige Methode", sondern eigentlich auch /dass / Es gehen auch Entlastungen einher auch damit. #00:26:01-6#

86 Lehrerin 1: Also bei mir jetzt persönlich muss auch ein Umdenken stattfinden, weil man möchte ihnen ja immer persönlich eine Rückmeldung geben, aber eigentlich ist man im Grunde froh, wenn man weniger Texte korrigieren muss. Ähm, von dem Gedanken mal wegzukommen. Weil wenn ein Text da ist, dann haben sie ja alle eine Rückmeldung bekommen, inwieweit sie sich gleichmäßig beteiligt haben, ist halt ihre Geschichte an der Sache. Das lernen sie ja mit der Zeit dann auch. #00:26:27-2#

87 Interviewerin: Das ist natürlich auch das Risiko, das mitschwingt, wenn sich eine Person immer wieder in den Hintergrund stellt, ja, dann kann es auch sein, dass natürlich da dann bei der Schularbeit erst klar wird, ja, da wurde zu wenig geübt. #00:26:42-2#

88 Lehrerin 1: Also dafür auch bewusst machen, den Schüler:innen. #00:26:45-7#

89 Interviewerin: Ja, ein gewinnbringender Zeitfresser. Vielen herzlichen Dank für eure Zeit. Danke.

Datum: Land: Stadt:

Schule: Klasse: Alter:

O Junge O Mädchen

Welche Sprache spricht ihr zu Hause meistens :

mit dem Vater? : mit der Mutter? :

Wie lange lernt ihr schon Deutsch? Jahre

Die beliebteste Frucht

Die Banane – meist verzehrte Frucht der Deutschen – wanderte Ende des 19. Jahrhunderts nach Deutschland ein. Kolonialwarenhändler hatten s für ihre Wa als Zahlung erha . Bevor die Ban ihre heutige Popul erlangte, wurde s lange Zeit n mit Vorsicht geno . Die heimischen Obstsorten kamen aber ge die Neugier a Exotisches auf d Dauer nicht a . Nachdem die Fru allmählich bekannt gewo war, witterten d Händler ein gro Geschäft und import größere Mengen v dem süßen Ob . Als Bundeskanzler Adenauer ein zollfreies Kontingent an Bananen einfuhrte, nahm der Verzehr zu und die Banane gelangte im Vergleich zu den anderen Obstsorten an die Spitze. Und diese Stellung hat die Banane bis heute bewahrt.

Klimaveränderungen und Naturkatastrophen

Das Klima verändert sich: Weltweit hat d Temperatur der bodenna Atmosphäre in d letzten 100 Jahren u 0,3°C bis 0,6°C zugenommen. We weiterhin ungebremst Treibhausga freigesetzt werden, wi bis ins Ja 2025 mit einer Temperaturerhö um 1°C, bis i Jahr 2100 mit ei Anstieg um 3°C gere . Die globale Erwä erhöht das Ris von Naturkatastrophen: Stü , Starkniederschläge und Überschw , Erdbeben, Bergstürze, Law und Waldbrände inf von Trockenheit wer häufiger auftreten, schwerwi Verläufe annehmen und unsere Lebensräume zerstören. Zunehmend wird das auch Gebiete betreffen, die bisher von solchen Ereignissen verschont geblieben sind.

Wie bilden sich Sommersprossen?

Der Name für diese kleinen rundlichen, gelbbraunen Hautflecken verrät bereits einiges über ihre Entstehung: Sie sprossen – d_____ heißt, sie entwi_____ sich – besonders i_____ Sommerhalbjahr, wenn d_____ Sonnenlicht auf uns_____ Haut stärker einw_____. Das hängt m_____ dem Farbstoff *Melanin* zusa_____, der in besti_____ Schichten der Ha_____ als natürlicher Sch_____ eingelagert ist. B_____ längerem Aufenthalt i_____ der Sonne wi_____ er verstärkt ausgebi_____, wir bekommen Sonnenbrä_____. Der Farbstoff ka_____ sich dabei, beson_____ bei blonden u_____ rothaarigen Menschen, z_____ kleineren Flecken in der Haut anhäufen. Und das sind dann die Sommersprossen.

Milch von Gen-Kühen

Neuseeländische Forscher haben neun Gen-Kühe geschaffen. Diese Kühe sol_____ gesündere Milch ge_____. Als Folge d_____ genetischen Veränderung enth_____ sie eine grö_____ Menge des Prot_____ Kasein als d_____ von normalen Tie_____. Es handele si_____ um den weltwe_____ ersten Fall, i_____ dem die Zusammenset_____ von Kuhmilch a_____ Ernährungsgründen genetisch verbe_____ worden sei, beri_____. die Wissenschaftler i_____ der Februarausgabe d_____ Fachmagazins „*Nature Biotechnology*“. Die kaseinhalt_____ Milch soll ni_____ nur einen höh_____ Nährwert haben. Sie soll sich zudem leichter und vor allem schneller zu Käse verarbeiten lassen als normale Milch.

F Beurteilungsraster Textqualitätsbewertung

Beurteilungsraster						
	1 P.	2 Punkte		3 P.	4 Punkte	
	nicht erfüllt	das Wesentliche überwiegend erfüllt		das Wesentliche zur Gänze erfüllt	über das Wesentliche hinausgehend erfüllt	
Inhalt	☐	☐		☐	☐	
Aufgabenerfüllung aus inhaltlicher Sicht		Schreibhandlung(en) im Sinne der geforderten Textsorte <u>überwiegend</u> realisiert	Schreibhandlung(en) im Sinne der geforderten Textsorte <u>weitgehend</u> realisiert	Schreibhandlung(en) im Sinne der geforderten Textsorte <u>durchgehend</u> realisiert	Schreibhandlung(en) im Sinne der geforderten Textsorte <u>umfassend</u> realisiert	
		Arbeitsaufträge <u>überwiegend</u> erfüllt	Arbeitsaufträge <u>weitgehend</u> erfüllt	Arbeitsaufträge <u>erfüllt</u>	Arbeitsaufträge <u>umfassend</u> erfüllt	
		Textbeilage im Sinne der Arbeitsaufträge <u>überwiegend</u> erfasst	Textbeilage im Sinne der Arbeitsaufträge <u>weitgehend</u> erfasst	Textbeilage im Sinne der Arbeitsaufträge <u>vollständig</u> erfasst	Textbeilage im Sinne der Arbeitsaufträge <u>vollständig</u> erfasst	
		sachlich <u>überwiegend</u> richtig	sachlich <u>weitgehend</u> richtig	sachlich richtig	sachlich <u>durchgehend</u> richtig	
Textstruktur	☐	☐		☐	☐	
Aufgabenerfüllung aus textstruktureller Sicht		Kohärenz: Text gedanklich und formal <u>überwiegend</u> der Textsorte angemessen strukturiert	Kohärenz: Text gedanklich und formal <u>weitgehend</u> der Textsorte angemessen strukturiert	Kohärenz: Text gedanklich und formal <u>durchgehend</u> der Textsorte angemessen und klar strukturiert	Kohärenz: Text gedanklich und formal <u>überwiegend</u> der Textsorte angemessen, klar, zielgerichtet und gegebenenfalls <u>eigenständig</u> strukturiert	
		Bezugnahme auf die Textbeilage im Sinne der geforderten Textsorte <u>überwiegend</u> erkennbar	Bezugnahme auf die Textbeilage im Sinne der geforderten Textsorte <u>realisiert</u>	<u>Gelungene</u> Verknüpfung mit der Textbeilage im Sinne der geforderten Textsorte	<u>Besonders gelungene</u> Verknüpfung mit der Textbeilage im Sinne der geforderten Textsorte	
		Einsatz passender Kohäsionsmittel <u>überwiegend</u> erkennbar	Einsatz passender Kohäsionsmittel <u>weitgehend</u> erkennbar	<u>Nahezu durchgehender</u> Einsatz passender Kohäsionsmittel	<u>Durchgehender</u> Einsatz passender Kohäsionsmittel	
Stil/Ausdruck	☐	☐		☐	☐	
Aufgabenerfüllung in Bezug auf Stil und Ausdruck		<u>überwiegend</u> schreibhandlungs- und situationsadäquate Sprachverwendung	<u>weitgehend</u> schreibhandlungs- und situationsadäquate Sprachverwendung	<u>nahezu durchgehend</u> schreibhandlungs- und situationsadäquate Sprachverwendung	<u>durchgehend</u> schreibhandlungs- und situationsadäquate Sprachverwendung	
		<u>überwiegend</u> angemessene und semantisch korrekte Ausdrucksweise sowie geringe Varianz in der Wortwahl	<u>weitgehend</u> angemessene und semantisch korrekte Ausdrucksweise sowie variantenreiche Wortwahl	<u>durchgehend</u> angemessene und semantisch korrekte Ausdrucksweise sowie präzise und variantenreiche Wortwahl	<u>durchgehend</u> angemessene und semantisch korrekte Ausdrucksweise sowie besonders präzise, differenzierte und variantenreiche Wortwahl	
		<u>überwiegend</u> gut verständliche bzw. nur wenig variierende Satzstrukturen	<u>weitgehend</u> gut verständliche bzw. nur wenig variierende Satzstrukturen	<u>durchgehend</u> variantenreiche und komplexe bzw. der Textsorte angemessene Satzstrukturen	<u>besonders variantenreiche</u> und komplexe bzw. der Textsorte angemessene Satzstrukturen	
		viele an die Textbeilage angelehnte oder wörtlich übernommene Formulierungen	<u>weitgehend</u> eigenständige Formulierungen	<u>nahezu durchgehend</u> eigenständige Formulierungen	<u>durchgehend</u> eigenständige Formulierungen	
Sprachnormen	☐	☐		☐	☐	
Aufgabenerfüllung in Bezug auf normative Sprachrichtigkeit		<u>überwiegend</u> richtige Anwendung der Regeln der Orthografie	<u>weitgehend</u> richtige Anwendung der Regeln der Orthografie	richtige Anwendung der Regeln der Orthografie, <u>wenige Fehler</u>	orthografisch (nahezu) <u>fehlerfrei</u>	
		<u>überwiegend</u> richtige Anwendung der Regeln der Zeichensetzung	<u>weitgehend</u> richtige Anwendung der Regeln der Zeichensetzung	richtige Anwendung der Regeln der Zeichensetzung, <u>wenige Fehler</u>	Zeichensetzung (nahezu) <u>fehlerfrei</u>	
		<u>überwiegend</u> richtige Anwendung der Regeln der Grammatik	<u>weitgehend</u> richtige Anwendung der Regeln der Grammatik	richtige Anwendung der Regeln der Grammatik, <u>wenige Fehler</u>	grammatikalisch (nahezu) <u>fehlerfrei</u>	

EH 1: Wissensaktivierung. Thema: Generation Smartphone - Körperbilder

ZEIT	Unterrichtssequenz, Lernziele	Thema, Inhalt, Fertigkeit(en)	Methoden, Sozialformen	Benötigte Materialien	Anmerkungen
ca. 3 Min.					Puffer für Organisatorisches (Anwesenheit etc.)
5 Min.	Wissensaktivierung durch assoziatives Schreiben (5 Minuten ununterbrochen schreiben, jede Sprache kann verwendet werden, es muss keine Rücksicht auch RS, GR, etc. genommen werden)	Beauty-Apps, Filter, Influencer:innen – Wie beeinflussen sie Selbstwahrnehmung und Körperbilder?	EA	PPT (Input Bild, Schreibauftrag ausformuliert auf einer Folie), Beamer, Laptop	
20 Min.	Die verfassten Texte werden in PA zusammenführt, ein gemeinsamer Text wird erarbeiten	Beauty-Apps, Filter, Influencer:innen – Wie beeinflussen sie Selbstwahrnehmung und Körperbilder? In Kooperation entsteht ein gemeinsamer Text	PA	PPT (Input Bild, Schreibauftrag ausformuliert auf einer Folie), Beamer	
15 Min.	Kriterien eines „guten“ Textes reflektieren, festlegen	5 Kriterien, die einen guten Text ausmachen definieren	GA Plenum/UG	Laptop, Beamer, Word-Doc	Ev. Beurteilungsraster Matura einfließen lassen
5 Min.	Anfangen, die gemeinsamen Texte zu überarbeiten	Texte überarbeiten nach den Festgelegten Kriterien	PA	Laptop, Beamer, Word-Doc mit den festgelegten Kriterien	Puffer

EH 2: Wissensaktivierung (Fortsetzung). Thema: Generation Smartphone - Körperbilder

ZEIT	Unterrichtssequenz, Lernziele	Thema, Inhalt, Fertigkeit(en)	Methoden, Sozialformen	Benötigte Materialien	Anmerkungen
ca. 3 Min.					Puffer für Organisatorisches (Anwesenheit etc.)
20 Min.	Die in der letzten Stunde erarbeiteten Texte überarbeiten (nach den festgelegten Kriterien)	Eigene Texte überarbeiten	PA	Laptop, Beamer, Word-Doc mit festgelegten Kriterien	
10 Min.	Die überarbeitete Version der Texte werden vorgestellt (Methode: Museumsrundgang.), befeedbackt	Texte bewerten, befeedbacken	GA/Plenum Museumsrundgang (Texte werden im Raum aufgehängt)		
10 Min.	Reflexion der gemachten Erfahrungen. Erkenntnisse für zukünftiges Schreiben festhalten	Was nehme ich mir aus diesen beiden Unterrichtssequenzen für mein zukünftiges Schreiben mit?	GA Plenum/UG	Laptop, Beamer, Word-Doc	LP sammelt Erfahrungen in Word-Doc; dieses kann im Anschluss auf Teams zur Verfügung gestellt werden.

EH 3: Arbeit an Texten. Thema: Generation Smartphone - Körperbilder

ZEIT	Unterrichtssequenz, Lernziele	Thema, Inhalt, Fertigkeit(en)	Methoden, Sozialformen	Benötigte Materialien	Anmerkungen
ca. 3 Min.					Puffer für Organisatorisches (Anwesenheit etc.)
20 Min.	Textfokussierung – relevante Informationen aus Basistext filtern, den inhaltlichen Kern des Textes formulieren	Beauty-Apps, Filter, ... Selbstwahrnehmung und Körperbilder. Der Basistext wird in EA gelesen und anschließend wird in PA der inhaltlichen Kern des Basistextes in einem Satz verschriftlicht.	PA	Basistext der Angabe für die Mid-Testung für jede:n Schüler:in	
20 Min.	„Kernsätze“ vergleichen, verbessern	Im Plenum werden die erarbeiteten Sätze verglichen. Sätze werden anhand der Plenumsvorschläge überarbeitet (PA).	GA/Plenum, PA	Laptop, Beamer, Word-Doc um „Kernsätze“ für alle ersichtlich festzuhalten.	

EH 4: Wissensaktivierung sowie Arbeit an Texten. Thema: Erlebnis Kino

ZEIT	Unterrichtssequenz, Lernziele	Thema, Inhalt, Fertigkeit(en)	Methoden, Sozialformen	Benötigte Materialien	Anmerkungen
ca. 3 Min.					Puffer für Organisatorisches (Anwesenheit etc.)
5 Min.	WH Wissensaktivierung durch assoziatives Schreiben (5 Minuten ununterbrochen schreiben, jede Sprache kann verwendet werden, es muss keine Rücksicht auch RS, GR, etc. genommen werden)	Das Erlebnis Kino ist unersetzbar. Bedeutung des Kinos für Jugendliche – noch zeitgemäß?	EA	PPT (Input Bild, Schreibauftrag ausformuliert auf einer Folie), Beamer, Laptop	
10 Min.	WH Die verfassten Texte werden in PA zusammenführt, ein gemeinsamer Text wird erarbeiten	In Kooperation entsteht ein gemeinsamer Text	PA	PPT (Input Bild, Schreibauftrag ausformuliert auf einer Folie), Beamer	Veranschlagte Zeit kürzer, weil Arbeitsform bekannt und Texte laut Angabe kürzer ausfallen.
10 Min.	Die verfassten Texte werden vorgestellt.	Texte befeedbacken, Rückmeldung geben	Plenum		
20 Min.	Textrekonstruktion – Textpuzzle Der Basistext ist in Textabschnitte (Frage Journalist:in, Antwort interviewte Person) zerteilt; Gruppe bringt Textabschnitte in sinnvolle Frage-Antwort-Kombinationen und das Gesamtinterview in eine sinnvolle Reihenfolge. Text mit anderer Gruppe und dann mit Original vergleichen. Was fällt auf?	Das Erlebnis Kino ist unersetzbar. Sinnzusammenhänge überprüfen, verdeutlichen; Strategien des Erfassens und Verarbeitens von Inhalt	PA und GA	AB - Textpuzzle	

EH 5: Arbeit an Texten. Thema: Erlebnis Kino

ZEIT	Unterrichtssequenz, Lernziele	Thema, Inhalt, Fertigkeit(en)	Methoden, Sozialformen	Benötigte Materialien	Anmerkungen
ca. 3 Min.					Puffer für Organisatorisches (Anwesenheit etc.)
45 Min.	Gemeinsames Schreiben eines Textes (Kommentar)	Das Erlebnis Kino ist unersetzbar. Kooperatives Schreiben in 3er- Teams	GA	Schreibauftrag „Das Erlebnis Kino ist unersetzbar“ 1 Laptop pro Gruppe	LP unterstützend im Arbeitsprozess, greift aber nicht in Formulierungen etc. ein. Textbausteine als Formulierungshilfe stehen zur Verfügung, wenn gewünscht.
					Ev. muss Text als HÜ fertig geschrieben werden (Zeitfaktor)

EH 6: Arbeit an Texten. Thema: Erlebnis Kino

ZEIT	Unterrichtssequenz, Lernziele	Thema, Inhalt, Fertigkeit(en)	Methoden, Sozialformen	Benötigte Materialien	Anmerkungen
ca. 3 Min.					Puffer für Organisatorisches (Anwesenheit etc.)
30 Min.	Gemeinsames Überarbeiten des eigenen Textes	Das Erlebnis Kino ist unersetzbar. Die eigenen Texte werden nochmals gelesen, überarbeitet, umformuliert, korrigiert mit den festgelegten Kriterien eines „guten“ Textes abgeglichen	GA	Schreibauftrag „Das Erlebnis Kino ist unersetzbar“ 1 Laptop pro Gruppe, den Text der letzten Stunde	SuS geben den finalen Text ab, bekommen ihn korrigiert vor Schularbeit noch zurück
15 Min.	Reflexion und Diskussion des Schreibprozesses in der Gruppe	Das eigenen Schreiben und die erworbenen Erfahrungen reflektieren	GA/Plenum	PC/Laptop, Umfrage (Wortwolke) mentimeter.com zu „Kooperatives Schreiben“ als Diskussionsanstoß	

Texte der Prae-Testung

CODENAME: BENZ

Die Generation Z auf Social Media.

Ich finde Kinder unter 12 sollten nicht auf Social Media sein, da sie noch nicht alt genug sind einschätzen zu können was man mit dem Internet teilt und was nicht. Ein Kind kann nicht wissen, dass man seinen Eingang oder seine Umgebung nicht teilen sollte, denn so kann jeder wissen wo man sich aufhält, wo man wohnt oder wo man in seiner Freizeit sich aufhält...Es könnte auch zu Stalking führen. Es treiben sich auch leider viele Menschen auf Instagram, Tik Tok , Snapchat... etc. die junge Menschen gerne ausnutzen.

Meine Meinung dazu ist, wenn mein Kind unter 12/13 ist werde ich ihm/ihr den Zugang zum Internet nicht erlauben. Ich möchte, dass mein Kind geschützt ist. Denn was einmal im Internet landet ist für immer dort und man hat leicht Zugriff auf Content anderer Menschen. Jeder Mensch kann deine Videos, Fotos etc. ganz leicht aufrufen und so oft er will.

Ebenfalls auch eine große Gefahr ist, dass Kinder etwas Verstörendes sehen. Tik Tok kann mal blutig sein oder pervers, genauso wie auch andere Plattformen so etwas kann zu einem Trauma führen, da ein Kind sowas noch nie gesehen hat oder nicht mal weiß was sie/er hier sieht.

Bevor mein Bruder einen Social Media Account haben will werde ich auf jedenfall mit ihm ein Gespräch darüber führen was er zeigen kann und was nicht. Und meine Eltern geben auch eine Kindersperre rein somit sieht er nur Content für sein Alter entsprechend.

Ich finde die Alterseinschränkungen bei WhatsApp, YouTube oder Instagram sehr gut doch leider kann man die Leicht ignorieren. Ich würde es eine gute Idee finden, wenn man seinen Personalausweis zum Beispiel hinsenden muss und somit „verifiziert“, dass man wirklich über dieser Altersbegrenzung ist. Ansonsten wird man bis dahin gesperrt.

293 W.

CODENAME: LAX

Die Sucht von Social Media

Social Media hilft Menschen, vor allem jugendlichen sich untereinander zu verständigen und miteinander zu kommunizieren. Viele der am häufig genutzten App (Snapchat, WhatsApp, ...) dienen hauptsächlich dazu seinen freunden zu schreiben oder neue Freunde zu finden. Andere Apps wie zB YouTube helfen einem dabei sich weiterzubilden.

Aber Social Media hat auch eine dunkle Seite. Viele Jugendliche verfangen sich in Apps wie TikTok oder YouTube und vernachlässigen dadurch ihr echtes Leben und pflegen Freundschaften ausschließlich über ihr Smartphone. Das führt dazu das man keine echte Bindung zu Freunden aufbauen kann, und wenn es darauf ankommt, man im Stich gelassen wird.

Da stellt man sich die Frage, ob es nicht sinnvoll wäre einige Beschränkungen für Social Media und den allgemeinen Konsum von Medien einzuschränken. Würde man dadurch nicht nur die Bindung der Jugendlichen stärken und die fortschreitende Verrohung (durch sensible, leicht zugängige graphische Inhalte) der Jugendlichen stoppen? Nein, denn es würde keinen Sinn machen. Im heutigen Zeitalter der Medien gibt es immer einen Weg über ein Mindestalter der Registrierung oder über Grenzen der Nutzungszeit eines Gerätes hinwegzukommen. Bei einigen Plattformen (wie zB YouTube) muss man sich schon registrieren um sich Videos mit sensiblen Inhalten ansehen zu können. Aber erstens ist der Videofilter von YouTube alles andere als genau und zweitens ist es absolut keine Kunst sich über diese Einschränkung hinwegzusetzen (durch ältere Freunde/Inkognito Tabs).

Hinzu kommt noch das sich die Eltern der Jugendlichen ihr Verhältnis zueinander verbauen, wenn sie den Medienkonsum von Jugendlichen stark einschränken.

Viele Jugendliche sitzen schlicht und einfach lieber zuhause und chatten als das sie nach draußen gehen und wirklich etwas unternehmen. Auch wenn es viele Eltern gerne beeinflussen möchten, müssen alle Jugendlichen ihren eigenen Weg finden.

283 W.

CODENAME: CHUCK

Die überwiegende Social Medien Nutzung von Jugendlichen. Stimmt das wirklich?

Heutzutage wächst die prozentuelle Anzahl der beliebtesten Internetplattformen überall unterschiedlich. Wusstet ihr, dass Tik Tok erst ab den Jahr 2019 beliebt wurde?

Nicht alle. Denn die Trends waren derzeit nicht so besonders aufragend und aktuell für die Jugendlichen. Heute benutzen die Jugendlichen in Österreich 70% die Internetplattform „Tik Tok“.

Von der Statistik gesehen, steht das Programm „Whatsapp“ als beliebteste und meist nützliche in Österreich. Kein Wunder. Allein nicht nur Jugendliche kommunizieren sich in „Whatsapp“, sondern auch ältere Personen, wie zum Beispiel Pensionistinnen. Durch diese App können Sie leichter Nachrichten, Bilder, Videos, Audio und Dateien schicken.

Als zweit beliebteste App von den Jugendlichen ist „YouTube“. Die Jugendlichen benutzen es ungefähr gleichmäßig viel wie „Whatsapp“. In dieser App posten die Jugendliche normalerweise ihre Ereignisse, Hobbies, Interessen und tauschen sich dabei aus.

Laut der Statistik beträgt die kleinste prozentuelle App Anzahl „Roblox“ mit 21%. Aber die Internetplattform existiert nicht so lange, deshalb ist es noch nicht so bekannt und beliebt, angesehen von Jugendlichen. Wird es noch das Interesse von Jugendlichen wecken? Ist noch unbekannt.

Dürfen die Jugendliche so lange in den social Medien die Zeit vertreiben. Ist es eigentlich erlaubt und schadet es den Jugendlichen. Muss man Sie davon schützen? Ja, denn die Suchtpotenzial wächst jeden Tag höher und höher, aber nur wenigen interessieren sich mit dem.

Oft werden die Jugendliche von Social Medien abgelenkt oder sogar auch verändert. Sie konzentrieren sich nicht auf die Schule. Die reife Jugendliche zeichnen sich dadurch aus , manchmal einen schritt zurückzutreten.

255 W.

CODENAME: RED

Social Media Gefährlich

Die Sozialen Medien sind meines Erachtens nach einer der gefährlichsten Suchten der Welt, da sie nahe zu unerkennbar ist und erst spät auffällt. Ich persönlich denke das fast alle meine Freunde mit mir eingeschlossen eine gewisse sucht für die Sozialen Medien entwickelt, sei es für Tiktok, Instagram, Snapchat oder Discord fast alle meine Kollegen benutzen diese Apps täglich auf einer meist ungesunden Basis.

Das gefährliche an den Sozialen Medien ist das man gar nicht merkt wie viel Zeit man in den Apps verschwendet, man startet meistens mit einem kurzen Aufenthalt in jener App. Ich selbst sagte mir eins, dass ich ein paar Soziale Medien nur zum Spaß herunterlade und vielleicht hin und wieder benutze, dieses hin und wieder hat sich nach der Zeit zu einem Täglichen Gebrauch und auch teilweise zu einer Art Sucht entwickelt. Ich habe manchmal über 6 Stunden auf der App Tiktok verbracht, dabei habe ich mein echtes Leben fast komplett vernachlässigt. Jedoch war ich nicht der einzige zu dieser Zeit viele meiner Freunde waren auch in den Oben genannten Apps

versunken und kamen aus dem nie endeten Tiktok Loop nicht hinaus. Mittlerweile verbringe ich meine Zeit öfter im echten Leben als in den Sozialen Medien.

Deswegen finde ich umso mehr das Soziale Medien für Kinder bzw. jungen Jugendlichen besser gehandhabt werden da sie meiner persönlichen nach zu leicht zugänglich sind. Außerdem vertrete ich den Standpunkt das Kinder unter Zehn Jahren nichts am Handy zu suchen haben und viel zu jung für son ein Gerät sind. Einen besseren Schutz könnte nur durch das Wissen der Eltern geleistet werden da die über die Tätigkeiten und Machenschaften kontrollieren können. Ein Mindestalter für Registrierungen finde ich in dieser Zeit ziemlich hirnbefreit da man in der Lage ist fast alles für die Sozialen Medien umzuschreiben. Ich denke das einzige was Sinn ergeben würde um eine leichte Sicherheitsstufe zu haben Ist ein Foto von einem Ausweis, jedoch kann auch das leicht gefaked werden indem man den eines Bruder bzw. Schwester nimmt.

329 W.

CODENAME: HIDING

Macht Social-Media wirklich süchtig?

Ich stelle mir wirklich oft die Frage, ob das Internet, beziehungsweise Social-Media süchtig macht. Laut einer Statistik von „im Vergleich zum Jugend-Internet-Monitor“ die 2021 veröffentlicht wurde, ist der Prozent Anteil der Nutzung von Social-Media Apps sehr hoch. Bis zu 96% nutzen WhatsApp und 70% Tiktok. Die Datenanalyse zeigt an, dass Mädchen öfters solcher Apps heruntergeladen haben, als Jungs. Diverse Apps wie Discord sind nicht so sehr verbreitet mit 40%, ist jedoch beliebter bei Buben als bei jungen Frauen, da Discord eher eine Plattform ist, sich mit seinen Freunden zu unterhalten, während man seinen Bildschirm der anderen Person mitteilt, oder beide dasselbe Spiel spielen.

Ich bin mir ziemlich sicher, dass Social-Media süchtig machen kann. Einige sind der Meinung, dass die Jugend seit Corona mehr abhängig von ihrem Smartphone ist, als davor. Doch ich finde es kommt auf die Person an, denn es gibt Jugendliche die wirklich nicht einmal eine Sekunde ohne ihrem Handy auskommen können und wiederum gibt es welche, die ihres nicht mit in die Schule nehmen.

Eine Studie besagt, dass die Generation Z, die Depressivste Generation der letzten Jahrzehnte ist. Viele sehen ihr Smartphone und Social-Media als Zufluchtsort um von der Realität entkommen zu können. Vielleicht fragen Sie sich jetzt, wieso sich die Jugend keine Hilfe sucht, ich kann Ihnen diese Frage beantworten, wenn ein Jugendlicher Hinweise gibt, dass es ihm nicht gut geht, wird ihm gesagt, dass er sich das alles nur einbildet.

Ich bin nicht wirklich von Social-Media abhängig, da ich schon längere Zeiten ohne meinem Handy auskommen musste. Meiner Meinung nach ist es gerechtfertigt oft in diesen Apps zu sein, weil jeder seine Gründe hat, wieso man oft in diesen Apps ist. Doch ein zu großer Konsum von Social-Media schränkt eventuell die Schulische Leistung ein, aber sobald man dies merkt wird von den Eltern meist eingegriffen.

304 W.

CODENAME: BARY

Es sollte durchaus Gang und gebe sein, dass Eltern ihren Kindern den Social Media Umgang verweigern oder diesen auch kontrollieren und ihren Kindern Grenzen setzen.

Mindestalter Vorschriften für Soziale Medien existieren bereits, jedoch haltet sich kaum jemand daran und der Zugang zu diesen Social Media Apps ist viel zu einfach zu erreichen besonders für jüngere Kinder. Oft wird einfach ein falsches Geburtsdatum eingegeben und schon haben die Kinder einen Zugang zu jenen Plattformen.

Es gibt viele ausschlaggebende Gründe für strengere Richtlinien oder eine eingeschränkte Version dieser Apps, ein wichtiger Aspekt wäre, dass Diese Plattformen oftmals schnell abhängig machen und besonders jüngere sich zu sehr beeinflussen lassen können von den Inhalten. Ein weiterer signifikanter Punkt wäre, dass es viele Gefahren im Internet gibt und Kinder oder auch

Jugendlichen Bilder und auch Videos von sich selber in diesen Sozial Medien teilen, was viele im Nachhinein bereuen. Manchmal hat man aber keinen Zugang mehr zu diesen Bildern oder Videos da man beispielsweise die Passwörter zu dem jeweiligen Account vergessen hat und man kann die Inhalte auch nach Jahren nicht mehr löschen.

Es sind auch viele gefährliche Menschen in diesen Sozialen Netzwerken unterwegs die jungen naiven Kinder und Jugendliche ausnutzen und belästigen, deswegen sollten Eltern unbedingt ihre Kinder vor den Gefahren im Internet warnen und aufklären. Besonders bei jungen Kindern z.B unter 15 Jahren sollte man einen eingeschränkten Zugang ermöglichen oder auch eine maximal Nutzungszeit am Tag festlegen sodass sie nicht süchtig werden und andere Sachen wie die Schule vernachlässigen.

Aus der Seite der Soziale Netzwerke sollte eine Funktion gemacht werden in denen Kinder einen gefilterten Zugang haben und es ihnen nicht möglich ist irgendwelche Inhalte zu teilen, diese Funktion wäre zu ihrem eigenen Schutz und so müsste man den Kindern auch nicht den kompletten Zugang verbieten.

295 W.

CODENAME: BUTTERFLY

Kommentar: Social Media

Schon seit einer längeren Zeitspanne steht zur Debatte, ob soziale Medien die Jugend gefährden und ihre Denkweisen beeinflussen.

Die Erfindung des Internets hat einen neuen Lebensabschnitt für die Menschen erschaffen. Vor dieser Zeit hatte man nicht die Möglichkeit, sein Leben so frei mit Familie, Freunden oder sogar Fremden zu teilen. Ob das was Gutes ist?

Natürlich hat Social Media seine Vorteile. Es wird die Möglichkeit geboten innerhalb von Sekunden eine Nachricht mitzuteilen, Bilder mit Freunden und Familie zu teilen oder neues Wissen zu erlernen.

Doch wie jede Medaille hat auch dies eine Kehrseite. Wenn man im Jungen alter mit sozialen Medien aufwächst, könnte diese massive folgen für das spätere Leben haben. Die Jugendlichen heutzutage können sich kein Leben ohne soziale Medien vorstellen. Das ist in der Statistik von Safer-Internet nachweisbar.

Das Leben der Jugendlichen dreht sich nur noch darum, was gerade im Trend ist, wer wie viele Likes hat und was andere Leute über ihre Beiträge sagen. Das kann grobe Folgen auf ihre mentale Gesundheit hinterlassen. Schon im jungen alter lernen die Kinder, was von sozialen Mediä als Schönheitsideal präsentiert wird, kennen. Das beeinflusst ihr Selbstbewusstsein und erschafft Komplexe für junge Erwachsene.

Was vielen im jungen Alter nicht bewusst ist, ist dass soziale Medien nicht immer der Wahrheit entsprechen und nur dazu dienen, Ruhm für Influencer zu gewinnen. Es wird unrealistisches Aussehen gefördert um Produkte zu verkaufen, ohne völlig authentisch zu bleiben. Es lauern Gefahren wie Cyber Mobbing, Pädophiler und auch Scam Webseiten auf Jugendliche.

Immer mehr Kinder unter 10 Jahren laufen mit Smartphones herum und sind dem Klauen des Internets ausgesetzt. Sie können in Sekunden etwas nachschlagen und darunter auch falsches Wissen erlangen.

Die sozialen Medien sollten strengere Altersbeschränkung Maßnahmen ergreifen um Kinder vor dem allem zu schützen. Dazu haben die Eltern auch die Verantwortung zu kontrollieren, was ihre Kinder auf soziale Medien posten.

306 W.

CODENAME: Mickey Mouse

Ist social Media eine Gefahr?

Social Media ist wichtig und gut doch kann es auch viele Gefahren mit sich bringen. Abhängigkeit und Sucht kann leicht entstehen und dann schottet man sich schnell mal von der Außenwelt ab.

Ich denke das Kinder einen guten Umgang mit dem Handy und vor allem social Media gelernt bekommen sollten, denn in der heutigen Zeit ist das ein großer Teil unserer Gesellschaft. Viele Jugendliche haben Apps wie beispielsweise WhatsApp YouTube Instagram aber auch Snapchat TikTok oder Discord.

Viele Kinder haben durch diese ganzen Apps einen ständigen Druck immer schnell jede Nachricht zu lesen und darauf zu antworten oder einer der ersten zu sein die ein Bild liked und vergessen in ihrem ständigen Stress auch mal an die Frischluft zu gehen, Zeit mit Freunden und Familie zu verbringen oder einfach ein banales Gespräch mit einem Bekannten zu führen.

Das finde ich schade doch ich muss gestehen das auch ich oft dazu verleitet bin die reale Welt zu vergessen und in meinem Handy verloren zu gehen. Erfahrungsgemäß bin ich leicht beeinflussbar von TikTok den durch diese vielen kurzen Videos verliert man oft den zeitlichen Überblick und dann sind plötzlich aus den vorgenommenen 30 Minuten drei Stunden geworden.

In der Statistik von Safeinternet.at zeigt sich das im Jahre 2022 70%, also 13% mehr als vorheriges Jahr, der jugendlichen regelmäßig TikTok schauen und sich, genauso wie ich, damit die Zeit vertreiben.

Meiner Meinung nach wäre es vielleicht sinnvoll vor allem bei jüngeren Kindern eine zeitliche Beschränkung für das Handy einzuführen um somit eine Abhängigkeit vorzubeugen und auf die mentale Gesundheit des Kindes zu achten.

266 W.

CODENAME: SUMSI

Social Media hat hohes Suchtpotenzial-sollten Jugendliche besser geschützt werden?

Social Media bietet für viele Menschen einen Zufluchtsort um sich vor ihrem Alltag zu lösen. Doch viele vor allem Jugendliche verfangen sich oft in dieser virtuellen Welt, werden Abhängig und oder vergessen ihre tatsächliche Existenz.

Der Jugend Internet Monitor 2022 zeigt die vielseitige aber auch stetige Entwicklung von Social Media Plattformen über die letzten Jahre auf. Social Media ist zwar schon lange in unserem täglichen Leben omnipräsent, jedoch beginnen jetzt viele Eltern und Außenstehende Zweifel an dem massiven Konsum ihrer Kinder zu hegen ist, aber sind diese Zweifel gerechtfertigt?

Klar sind sie das, denn man sollte sich immer darauf Acht geben was oder wie viel sein Kind konsumiert und welchen Einfluss es auf ihr Leben hat. Das gibt aber einem nicht das Recht die Nutzung dieser Plattformen Großteils oder komplett einzuschränken, weil diese „Apps“ für viele essenziell für die soziale Kompetenz und ihre Entwicklung sind.

Viele Eltern und Erziehungsberechtigte zeigen kaum Interesse an der Nutzung von Social Media durch ihre Kinder so ein Verhalten bezeichnen viele als verantwortungslos. Man sollte immer ein Auge darauf haben was ihre Kinder hochladen oder konsumieren, denn wer zu viel konsumiert kann sich oft in dieser Welt verlieren und ihre reale Existenz oder reale Beschäftigungen und Bedürfnisse oft vernachlässigen und als zweitrangig einstufen.

Es darf nicht zu viel Druck auf die Jugendlichen ausgeübt werden in dem man ihnen die Nutzung einfach strikt verbietet sondern man muss einen Kompromiss finden auf den man sich letztendlich einigt, eine gut ausbalancierte Nutzung von Social Media wobei aber nicht auf die Aufgaben und Herausforderungen des „echten“ Lebens zur Seite geschoben werden.

Meiner Meinung nach muss jeder für sich selber entscheiden und reflektieren können wann und wie viel Social Media er konsumiert und wie er damit umgeht, Eltern sollten ihnen dabei im besten Falle behilflich sein.

305 W.

CODENAME: KÖNIG

Meinung zu Social Media

Viele Personen, darunter auch Jugendliche, leiden heutzutage unter den Sozialen Medien. Sie verschwenden ihre Freizeit damit und bilden darauf eine Sucht auf. Sind die sozialen Medien wirklich so schlimm, wie jeder es behauptet oder ist es nur ein Thema, das in die Extreme getrieben wurde?

Ich betrachte die sozialen Medien als eine Art Ablenkung und verbringe meine Zeit damit nur sehr gering. Jedoch gibt es bestimmte Jugendliche, die sich stundenlang mit deren Mobilgerät beschäftigen und auf den diversen Plattformen durchstöbern. Sie bilden mit der Zeit eine gefährliche Sucht und schaden deren Körper dadurch sehr. Besonders betroffen sind die Jugendlichen. Gegenüber erwachsenen Personen haben junge Menschen, die sich noch in der Schule befinden, deutlich mehr Freizeit. Wie sie deren Freizeit benutzen ist denen überlassen, doch die meisten Jugendliche beschäftigen sich am liebsten mit den Sozialen Medien. Jedoch kann man sich nicht nur über die Jugend beschweren, denn es gibt unzählige Erwachsene, die sich ebenso mit den Sozialen Medien schwertun.

Das völlige Verzicht von den Sozialen Medien schaffen die meisten Menschen nicht. Doch man kann sie mithilfe von anderen Beschäftigungen deutlich reduzieren. Beispiele mit denen man die Nutzungszeit der Sozialen Medien ersetzen kann, wäre das Lesen eines Buches oder das Auffinden von anderen Hobbys/Beschäftigungen. Dadurch

207 W.

CODENAME: KAISER

Meinungsorientierter Text zum Thema Soziale Medien

Der Zugang zu Sozialen Medien ist einfach, schnell und meistens kostenlos, dadurch ist die Nutzung von Sozialen Medien deutlich gestiegen in den letzten Jahren, und genau, weil es so einfach ist, stellt sich die Frage ob es auch gesund ist und eine Gefahr für die mentale Zusammenfassung darstellt.

Die Sucht, ein häufig diskutiertes und gefährliches Thema, meiner Meinung nach haben die Plattformen im Social Media wie Instagram mit einer Nutzung von 81 Prozent, laut einer Studie, welche in Österreich stattgefunden hatte oder YouTube mit 95 Prozent ein sehr hohes Suchtpotenzial.

Instagram ist eine Plattform, auf der man Bilder von sich oder von etwas anderem hochlädt. Models fanden ihren Weg auf diese Plattform, wodurch sich Jugendliche viele Vorwürfe auf ihre Körper machen.

Die Applikation YouTube besteht aus Videos die unterschiedlich lang sein können, von 1 Minute bis hin zu mehreren Stunden. Eine Altersbegrenzung gibt es auf YouTube eigentlich nicht aber, YouTube bietet auch eine Funktion für Kinder an, nämlich YouTube Kids. YouTube Kids ist das normale YouTube, nur mit einem Filter spezialisiert für Kinder.

Dadurch stellt sich die nächste Frage, und zwar ob Jugendliche auch geschützt sind, wenn es auch so viele Menschen benutzen, und die Antwort lautet nicht wirklich. Die Rate an Mobbingfällen laut einer Studie ist deutlich gestiegen und hatte sehr zugenommen und nimmt auch heutzutage. Die Gegenseite, aber sind viele Projekte, darunter auch Jugendliche entstanden welche sich für Mobbing und Cybermobbing einsetzen.

Außerdem finden viele Menschen und auch Erwachsene Personen viele Freunde über Soziale Medien. Ein Parade Beispiel dafür wäre die Applikation Discord, die Plattform hat eine Nutzungsrate von 46%.

Discord dient für Text-, Audio- und Videochat und hat die Funktion Virtuelle Räume namens „Server“ zu erstellen, in diesen Servern kann man sowohl Freunde als auch Fremde Personen übers Internet einladen um sich mit denen anzufreunden.

305 W.

CODENAME: RUBEN

Schutz vor'm Internet

Das Benutzen von Social Media ist sehr normal in dem heutigen Alltag. Nicht nur viele Jugendliche, sondern auch einige Erwachsene nutzen die sozialen Medien. Die Plattformen, welche am häufigsten genutzt werden sind u.a. WhatsApp, YouTube, Instagram, Snapchat und TikTok.

So gut wie alle Menschen, welche ein Handy haben, benutzen WhatsApp. Einer Statistik von Safer Internet nach zu folge wird diese App nämlich von 96% der Menschen verwendet. Der Prozentsatz ist seit letztem Jahr zwar gesunken, aber WhatsApp bleibt dennoch an erster Stelle. Diese Social Media Plattform empfinden einige jedoch als am nützlichsten. Man kann nämlich mit Freunden in Kontakt bleiben, ohne sie anrufen zu müssen. Diese App kann man auch zwischendurch leicht verwenden, um eine Kurznachricht zu senden um zu fragen, wie es einer anderen Person geht. Diese Plattform würde ich daher nicht unbedingt als gefährlich empfinden und nicht noch unzugänglicher machen.

Auf dem zweiten Platz ist YouTube mit nur einem Prozent Rückstand. YouTube erhält pro Jahr noch immer mehr Nutzer. Diese App im Gegensatz zu WhatsApp ist sehr gefährlich, da man leicht die Zeit vergisst und dadurch unter Schlafmangel leiden kann. Noch dazu kommt, dass die Jugendlichen teilweise auf der Straße diese Videos anschauen und sich selbst und andere in Gefahr bringen können. Meine Meinung dazu ist, dass diese App hauptsächlich gefährlich ist und diese App irgendwie sicherer gemacht werden sollte.

Instagram oder auch Insta kann auch gefährlich sein, da man in diese Welt der Perfektion einsinkt und dadurch in Depressionen oder ein schlechtes Selbstwertgefühl rutschen kann.

251 W.

CODENAME: SEMMEL

Social Media hat ein hohes Suchtpotential

In den letzten Jahren wurde Social Media immer beliebter. Ab dem Jahr 2020 gingen die Zahlen stark nach oben. Dies war genau der Zeitpunkt, wo Corona anfang und dies wiederum heißt, dass die meisten von zuhause arbeiten mussten. Man hat angefangen mehrere Stunden hintereinander vor dem Bildschirm zu sitzen. Am Anfang war es sehr schwer konzentriert zu bleiben, da man sehr schnell Kopfschmerzen und auch gerötete Augen hatte. Nach einer Zeit wurde es zu Normalität.

Aus diesem Grund wurden auch Apps wie WhatsApp, YouTube, Instagram, TikTok, usw. sehr beliebt. Denn man hatte sehr viel Freizeit und diese Apps waren ein guter Zeitvertreib. Denn auch in den Statistiken kann man entnehmen, dass fast alle Apps beliebter wurden. Doch nach einer Zeit, wurde man sehr süchtig von diesen Plattformen und aus diesem Grund, konnte man sein Handy nur sehr schwer weglegen. Zu der Zeit wurden auch viele neue Apps entwickelt, welche von den meisten positiv begrüßt wurde, denn man hatte Langeweile und wollte neue Sachen ausprobieren. Im Endeffekt hat sich herausgestellt, dass man davon süchtig wurde und deswegen verbrachte man noch mehr Zeit am Handy.

Wenn es um das Thema Social Media geht, gibt es immer wieder Konflikte oder Unstimmigkeiten, denn nicht jeder vertritt denselben Standpunkt.

210 W.

CODENAME: FRAGEZEICHEN

Social Media hat ein hohes Suchtpotential

Es ist Jugendlichen erlaubt, Social Media ohne Grenzen zu nutzen. Aber die Frage ist, ob es eine schlechte Auswirkung auf die jungen Erwachsenen hat.

Im Jahr 2022 wurde auf einer Website namens Saferinternet.at eine Grafik dargestellt, welche Social Media Plattformen in den letzten Jahren am meisten benutzt worden sind. Am meisten bei den Jugendlichen. Die Frage ist, aber ob es Grenzen für solche Plattformen geben sollte.

Die Apps darf man erst ab einem bestimmten Alter nutzen. Als Beispiel wäre TikTok. Diese Plattform kann man schon mit zwölf herunterladen. Jedoch gibt es manche Kinder, welche sich nicht an die Vorschriften halten und laden die App schon mit zehn oder elf. Genau das schützt die Jugendlichen vor bestimmten Sachen nicht.

Man könnte jedoch als ein Erziehungsberechtigter eine Bildschirmzeit im Handy einstellen, welches dann die Nutzung der Plattformen minimiert. Durch diese Regel könnten sich die jungen Erwachsenen die Zeit besser einteilen können.

Meiner Meinung nach sollte es Grenzen für jede Social Media Plattform geben. Dadurch konzentrieren sich die Jugendlichen viel besser und können auch so sich mehr auf die Schule abzielen.

185 W.

CODENAME: KORNSPITZ

Social Media hat hohes Suchtpotential

Täglich halten Jugendliche ihr Smartphone mehrere Stunden in der Hand. Vor allem in den letzten Jahren konnte man feststellen, wie sich das Suchtpotential bei Jugendlichen erhöht, den Social Media, wird zur täglichen Kommunikation genutzt. WhatsApp, Instagram und Snapchat gehören zu den meistgenutzten Plattformen, welche man so ziemlich auf jedem Handy eines Teenagers findet. Doch sollten Jugendliche auf solchen Plattformen besser geschützt werden? Wäre es sinnvoll eine maximale Nutzungszeit einzurichten?

Laut Statistiken stellten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler fest, dass die meisten Jugendlichen WhatsApp nutzen. Ganze 96% der Jugendlichen haben diese Plattform auf ihrem Smartphone. Vor allem in dem Jahr 2019 stieg die Anzahl der Nutzer. WhatsApp gibt Leuten die Möglichkeit mit anderen Menschen Nachrichten, Bilder, Audios und Dateien auszutauschen. Weitere Plattformen, welche oft genutzt werden sind YouTube, Instagram, Snapchat und TikTok. Auf jeder dieser Plattformen haben Menschen die Möglichkeit miteinander mit Nachrichten, Likes oder Kommentaren zu interagieren und Ausschnitte aus deren Leben zu teilen.

Jedoch ist ein großer Nachteil die Bildschirmzeit. Denn zu viele Jugendliche verbringen viel zu viel Zeit wegen diesen Plattformen am Handy und haben schnell keinen Überblick mehr über die Zeit, welche vergeht. Außerdem besteht deswegen ein großes Suchtpotential, mit welchen junge Leute zu kämpfen haben. Deswegen halte ich es für sinnvoll, eine Nutzungszeit bei diesen Plattformen einzurichten. Jugendliche würden ihre Zeit ohne Social Media besser nutzen und mehr erreichen.

Ein weiterer Nachteil ist, dass immer mehr Kinder unter 8 Jahren schon ein Handy bekommen. Es ist vor allem in unserer heutigen Generation wichtig, dass Menschen mit dem Internet und elektronischen Geräten lernen gut umzugehen. Doch ist es richtig, Kinder unter 12 Jahren das Nutzen des Internets zu erlauben? Hier spielt die Rolle der Eltern eine wichtige und große Rolle. Für jüngere Kinder sollten Eltern die Registrierung abschließen und ihnen ein Kinderkonto einrichten. Somit werden zum Beispiel sexistische Bilder und Videos ausgeblendet. Diese Funktion ist sehr nützlich und kann ich jedem Erwachsenen nur empfehlen.

322 W.

CODENAME: ITAH

Social Media hat hohes Suchtpotential- sollten Jugendliche hier besser geschützt werden (Mindestalter zur Registrierung, maximale Nutzungszeit, etc.)?

Menschen werden heutzutage durch die sozialen Medien süchtiger und süchtiger, da kann man sich fragen, ob man die Sicherheit nicht verbessern sollte?

Mehrere Eltern und Lehrerinnen der Schule [REDACTED] in Wien haben sich beschwert, dass die Schüler: innen im Unterricht sich durch die Sozialen Medien und zuhause lenken sich die Schüler: innen ab und ihre Noten sind dadurch in der Gefahr. Da fragt man sich, ob die Sicherheit und der Schutz nicht verbessert werden sollte?

Natürlich sollten die Bosse der großen Plattformen überdenken, dass sie die Mindestalter zur Registrierung und die maximale Nutzungsdauer verändern sollten, denn die Sicherheit und der Schutz der Jugendlichen sollte im Vordergrund stehen. Sollte dies nicht gemacht werden besteht die Gefahr, dass die Jugendlichen ihre berufliche Karriere ruinieren und somit vielleicht landen sie auf die Straße.

Man könnte also die Sache mit einem Achselzucken abtun und sich anderen Themen zuwenden. Könnte man, aber wären die Sicherheit und Bildung, kein besonderes Thema. Denn diese Themen sind in Österreich sehr wichtig. Wenn es vielleicht vernachlässigt wird, sollte sich das Bildungsministerium einschalten und die Probleme beheben. Denn laut einer Website Safeinternet.at benutzen zu viele Jugendliche zwischen 11 bis 17 Jahren die sozialen Medien. 96 Prozent der Befragten Jugendlichen benutzen die beliebteste Messenger-App WhatsApp, auf der Website kann man Nachrichten, Bilder, Videos, Audios und Dateien verschicken. Knapp dahinter ist die Video Plattform YouTube,.....

244 W.

CODENAME: NYLK

Social Media hat hohes Suchtpotential - sollten jugendliche hier besser geschützt werden?

Die Nutzung von Social Media steigt in den letzten Jahren enorm, vor allem Jugendliche neigen sehr schnell dazu stundenlang in den Bildschirm hineinzustürzen. Dadurch kann es dazu kommen das jugendliche sich immer mehr von der Außenwelt Isolieren und sich in ihrem Zimmer ein bunkern. Deswegen stellt sich die Frage ob Jugendliche besser vor Social Media geschützt werden sollte? Social Media ist ein wichtiger Bestandteil unserer heutigen Gesellschaft und wie man auch erkennen kann probiert man immer mehr zu digitalisieren. Die meist genutzten Apps in Österreich sind YouTube und WhatsApp mit 95 %. Whatsapp ist eine App um sich zu schreiben oder An zu rufen YouTube hingegen ist eine Plattform, wo Videos Gepostet werden die im Schnitt 10 Minuten lang sind, da kann es schonmal dazu kommen, dass man sich stundenlang Videos anschaut. Die App mit dem meisten Suchtpotential ist aber TikTok seit 2019 steigt die Nutzung dieser App rapide, Oder Discord ist auch eine sehr beliebte App für Personen die ihre Zeit gerne mit Videospielen verbringen, Discord ist eine Plattform für Text und Audio Chat. Der Zuwachs solcher Apps steigt immer mehr sollten aber Jugendliche davor geschützt werden ß Meiner Meinung nach nicht da ich finde das jugendliche alt genug sind um ihren Konsum von Social Media zu bestimmen, Jedoch sollten sie aber darüber Aufgeklärt werden welche Folgen ein Überwiegender Konsum an Social Media haben kann.

239 W.

CODENAME: SENF

Social Media hat hohes Suchtpotenzial-sollten Jugendliche hier besser geschützt werden?

Social Media ist ein großer Bestandteil des modernen Lebens, vor allem bei der Jugend. Allerdings haben diese sozialen Medien unglaublich hohes Suchtpotenzial und kann schädlich in vielen Hinsichten sein, jedoch bringen diese modernen Apps auch Vorteile.

WhatsApp, Instagram, YouTube, Snapchat, TikTok und Discord sind sehr oft genutzte soziale Medien und vermutlich auch die mit Abstand bekanntesten sozialen Medien. Ich persönlich verwende alle der genannten Apps sehr häufig mit meinen Freunden und Familie. Discord verwenden meine Freunde und ich sehr häufig um Spiele zu spielen oder um einfach nur zu telefonieren. Snapchat dient uns auch meistens zur Kommunikation von uns. YouTube und TikTok wird zum Großteil zur Unterhaltung. Instagram wird für Kommunikation und Unterhaltung benutzt.

Leute sind süchtig nach Sozialen Medien. Bei Instagram sind es die Reaktionen die sie auf Sachen bekommen die sie posten was es zu so einer großen Sucht macht. Der Mensch will Reaktionen haben auf Sachen die man macht und Instagram befriedigt das nun mal perfekt. Das gleiche zählt für die meisten Plattformen im Internet. Die Unterhaltung und die Kommunikation zwischen Leuten sind auch sehr wichtige Faktoren der Sucht. Soziale Medien sind nun mal ein einfacher Zugang für sehr vieles und das kann sowohl was Negatives als auch was positives seien.

214 W.

CODENAME: SAHNE

Jugendliche sollten besser geschützt werden, man sollte ein Mindestalter registrieren, aber die Eltern sollten auch nicht regelmäßig kontrollieren, sondern die Kinder besser erziehen.

Viele Jugendliche, aber auch Kinder haben schon seit Jahren Soziale Medien und einigen Eltern ist es manchmal auch egal oder sie wissen nicht was die Kinder am Handy oder Computer machen, und auch wenn man ein Mindestalter registriert funktioniert es meistens nicht, denn die Kinder können trotzdem ein falsches Geburtsdatum eingeben und das wird nicht kontrolliert.

Man sollte den Kindern beibringen vorsichtiger zu sein, denn es gibt sehr viele Gefahren im Internet und Kinder sind auch sehr naiv. Es gibt ältere die Jugendliche oder Kinder auf Soziale Medien belästigen oder stören.

Kinder installieren die Apps und denken sich meistens nicht dabei und sie fangen auch an Bilder oder Videos von sich selbst zu posten, was sie in der Zukunft vielleicht bereuen werden, weil sie keinen Zugang zum Account mehr haben und die Videos oder Bilder noch immer online sind. Manchmal finden die Personen aus der Klasse oder Freunde den alten Account und machen sich lustig über ihn. Eltern sollten die Kinder zwar nicht einschränken, aber besser erziehen, ihnen erklären, dass es gefährlich ist. Wenn man ein Kind nicht das Gefühl gibt, dass er das Vertrauen der Eltern hat wird er anfangen zu Lügen

Soziale Median machen auch abhängig, besonders wenn man sie schon mit einem jungen Alter benutzt. Es tut die Kinder ablenken und nach einer Zeit distanzieren sie sich von ihren Freunden.

Kinder sollten auch in den Sozialen Median geschützt sein.

255 W.

CODENAME: GOLLUM

Macht Social Media süchtig?

Seit den letzten Jahren steigt die Nutzung der diversen Online-Plattformen drastisch. Die heutige Generation kann sich ein Leben ohne Social Media kaum mehr vorstellen. Gilt dies jedoch für alle Jugendlichen?

Die meist verwendeten Apps heutzutage sind WhatsApp, Youtube, Instagram, Snapchat, TikTok und Discord. Die genannten Apps sind unter den Jugendlichen sehr beliebt, da die Communities ihnen das Gefühl von Gemeinsamkeit und Zugehörigkeit geben. Es wurde bewiesen, dass die meisten Jugendlichen seit den letzten Jahren an Depressionen, Angststörungen etc leiden und viele bringen diese Probleme mit Social Media in Verbindung. Die jungen Erwachsenen sind aber ganz anderer Meinung. Social Media hilft ihnen sich besser kennenzulernen, da viele Leute ihre eigenen Erfahrungen im Internet mitteilen um denen, die an denselben Problemen beispielsweise leiden zu zeigen, dass sie nicht alleine sind. Viele Erwachsene sind jedoch der Meinung, dass der

regelmäßige Gebrauch im Laufe der Zeit Schäden hervorrufen kann. Beispiele dafür wären Sehschwächen, Konzentrationsschwierigkeiten und ein Mangel an sozialen Fähigkeiten, da die Jugendlichen kaum mehr an die frische Luft gehen und nur am Handy sind.

Aus eigener Erfahrung kann ich berichten, dass die oben genannten Argumente ebenfalls auf mich zutreffen. Meine tägliche Nutzungszeit ist ziemlich hoch, hauptsächlich wegen TikTok, WhatsApp und Instagram. Ich habe seit 2 Jahren ein Hobby entwickelt, nämlich Kurzvideos von verschiedenen Filmen, Serien und Videospielcharakteren zu erstellen. Man nennt dies in der englischen Community „editing“. Trotz der hohen Nutzungszeit kann ich stolz sagen, dass bei mir noch keinerlei Probleme wie Sehschwächen usw. aufgetreten sind. Erstaunlicherweise hat mir Social Media sogar in der Schule geholfen. Da ich alles auf Englisch mache wie beispielsweise Filme und Serien schauen oder Bücher lesen, verwende ich die verschiedenen Plattformen ebenfalls auf Englisch. Da ich viel Kontakt mit Englischsprechenden habe, hat sich mein Vokabular massiv erweitert, was man natürlich im Englischunterricht stark bemerkt. Abschließend kann ich nur sagen, dass die Nutzung der Sozialen Medien sowohl positiv als auch negativ betrachtet werden kann, aber man sollte sich trotzdem bemühen die Nutzung des Handys zu reduzieren.

331 W.

CODENAME: HAWKEYE

Social Media

In unserer derzeitigen Zeit wo die Nutzung diverser Online Plattformen rasch gestiegen ist, können die Jugendlichen der heutigen Generation ein Leben ohne dieser nicht mehr vorstellen. Doch auch wenn die Beliebtheitskurve nach oben steigt, muss man sich die Frage stellen, ob sie auch so sicher ist und das für die Teenager.

Meiner Meinung nach sollte man schon Maßnahmen setzen um die Heranwachsenden vor allem übeln zu bewahren aber es nicht zu übertreiben, damit nur Erwachsene die Apps benutzen können. Denn auch Jugendliche brauchen ein großes Soziales Umfeld. Am besten sollte man bei gewissen Apps wie zum Beispiel Instagram bei der Registrierung ein Mindestalter anfordern. Viele Eltern meinen, dass deren Kinder viel zu viel bei diesen Plattformen unterwegs sind und ihre Nutzungsdauer erhöht wird

125 W.

CODENAME: GÄRTNER

social Media

Heutzutage ist jeder zweite minderjährige auf social Media unterwegs und das für Stundenlang. Das Problem ist, dass zu viele gefährliche oder verrückte Leute Online existieren und dumme Sachen anstellen, darunter sind auch manche jugendliche betroffen. Sollte social Media zur Sicherheit für Kinder eine Altersbeschränkung geben?

Ich finde es unglaublich wie viele Kinder von fremden Personen angeschrieben werden und Geld oder schlimme Sachen wollen. Deswegen finde ich es gut, wenn das Internet eine Altersbeschränkung bekommen wurde, aber social Media sollte nicht ab dem erwachsenen Alter sein, sondern ab vierzehn oder fünfzehn. Denn ab einem gewissen Alter erfährt die Person was im Alltag so abläuft und passiert.

Die Leute im Internet ziehen nicht nur Personen ab, sondern social Media ist auch sehr süchtig machend. Wenn die erwachsenen in der Früh in die Arbeit fahren oder Kinder in die Schule gehen, müssen die meisten sehr lange fahren um den Ort zu erreichen und sind fast immer am Handy. Und da kommen wir gleich dazu, ob social Media gefährlich ist?

Natürlich, denn auch die Menschen die im Auto fahren benutzen ab und zu ein Handy, aber das ist nicht sehr gut, denn dann machen sie viel mehr Unfälle auf der Straße, weil sie unkonzentriert sind. Und wenn mal der Tag vorbei ist, die Menschen zuhause wieder gleich am Handy und sind Stundenlang Online unterwegs.

230 W.

CODENAME: AB

Social Media - Entwickelt sich das Soziale Netz zu einer modernen Droge?

Heutzutage nutzt so gut wie jeder Mensch, der einen Internetzugang hat, Soziale Netzwerke wie Whatsapp, YouTube und Instagram. Darunter verwenden auch einige unter 18-jährige Jugendliche solche Plattformen, sowie auch noch jüngere Kinder. Dies ist jedoch nicht empfehlenswert und kann sich schon im jungen Alter zu einer kräftigeren Sucht entwickeln.

In meinem familiären Umfeld bin ich stark darauf Aufmerksam geworden, dass viele, extrem junge Kinder im Alter von weniger als 5 Jahren schon das Handy ihrer Eltern benutzen. Wie die meisten jedoch wissen, gibt es bei Medien, wie YouTube, bestimmte Altersbegrenzungen, die in den Normalfällen eigentlich eingehalten werden sollten. Solche Altersbegrenzungen werden für den Schutz der Kinder erstellt, weil es im Internet viele kinderunfreundliche Beiträge gibt. Diese können Kinder verstören oder auch ihr Verhalten und negativ auf die bisherig normale Erziehung wirken.

Dadurch stellt sich die Fragestellung, wieso so viele Eltern ihren Kindern derartige Geräte zur Verfügung stellen. Dies passiert aus folgenden Gründen. Die Erziehungsberechtigten sehen Soziale Netzwerke, wie YouTube, als Beruhigungsmittel ihrer Kinder. Sie bewilligen ihnen das Handy beispielsweise während dem Essen, vor dem Schlafengehen oder auch beim Besuch. So etwas führt dazu, dass Kinder schon in einem jungen Alter einen starken Drang zu Handys entwickeln und dadurch dann teilweise weniger fähig sind, selbstständig wesentliche Dinge zu erledigen.

Aus diesem Grund sollte man jüngere Kinder, sowie auch Jugendliche besser vor den Sozialen Medien schützen und die Erziehungsberechtigten besser zu informieren. Somit verhindert man einigermaßen die späteren Folgen und schützt die zukünftige Jugend vor einer Sucht, die auf der Existenz der Sozialen Medien basiert.

265 W.

CODENAME: ELISA

Social Media macht Süchtig!

Die Nutzung der unterschiedlichsten Social Media Apps steigt rasant in die Höhe. Jetzt stellt sich die Frage, ob die Zahlen der Nutzer erst durch die Corona Situation so hoch geworden sind, ob schon immer eine gewisse Fahrlässigkeit im Hinblick auf Mindestalter und Nutzungsdauer bestand.

Schon beim ersten Blick auf die Statistik „Jugend-Internet-Monitor-Österreich 2022“ des Bundeskanzleramt sieht man, dass Apps wie WhatsApp, YouTube, Discord, Snapchat, TikTok und Instagram am meisten genutzt werden, wobei die ersten drei genannten am meisten von Frauen und die letzteren drei von Männern benutzt werden.

Wenn man genauer hinsieht erkennt man auch, dass die Nutzungszahlen der sechs Apps seit 2019, also dem Start der Corona Pandemie deutlich nach oben geschossen sind. Ob dies jetzt aber an der vermehrten Freizeit oder an der Notwendigkeit von Verständigungsmöglichkeiten liegt, lässt sich nur mutmaßen.

Am erstaunlichsten finde ich allerdings, dass die Anzahl der TikTok Nutzer, zwar unglaublich in die Höhe geschossen ist, aber trotzdem noch unter YouTube liegt, da YouTube bei vielen schon als veraltet gilt.

Was aber feststeht ist, dass die Bildschirmzeit auf jeden Fall vermindert und auch mehr auf das Mindestalter geschaut werden sollte. Es können vermutlich einige berichten, dass große Gruppen an unter 13-Jährigen die Apps nicht nur haben, sondern auch eine Menge Zeit pro Tag darin investieren. Aus eigener Erfahrung weiß ich, dass auch Volksschulschüler WhatsApp, Instagram und, damals noch Musically, benutzen, allerdings konnten sie nicht wirklich gut damit umgehen. Zum Beispiel im Falle eines Kettenbriefes oder unangemessenen Inhalten, oft kam es auch zu Cybermobbing, womit acht jährige verständlicherweise noch nicht umgehen können. 262 W.

CODENAME: PC

Social Media hat hohes Suchtpotenzial

In den letzten drei Jahren ist die Nutzung von Sozialen Medien sehr hoch gestiegen. Seit der Covid-19 Pandemie sind Netzwerke wie Whatsapp, Youtube, Instagram und TikTok um 70 Prozent oder sogar mehr gestiegen. Ist die Nutzung von Sozialen Medien aber gesund? Kann man dadurch süchtig werden?

Viele Jugendliche heutzutage benutzen verschiedene Plattformen als Unterhaltung oder veröffentlichen selber Videos und Fotos. Manche benutzen diese Medien auch, um mit Menschen auf der ganzen Welt zu kommunizieren. Aber zu viele junge Menschen verschwenden ihre Zeit auf Sozialen Medien. Die Statistiken zeigen, dass die Nutzung von Sozialen Medien seit der Pandemie im Jahr 2020 gestiegen ist. Wenn man Tiktok als Beispiel nimmt sieht man, dass im Jahr 2019 ungefähr nur 19% der Menschheit die Plattform benutzt hat aber im Jahr 2022 hat die Plattform schon 70% mehr Nutzer in Österreich bekommen. Mit der Statistik kann man festlegen, dass die Jugend sehr abhängig von Sozialen Medien ist. Wie kann man die Nutz Zeit der Jugendlichen von Sozialen Medien verringern?

Die Eltern könnten einen limitierten Nutzungszeit einstellen für ihre Kinder. Die Handymarke Apple hat schon die Möglichkeit die Nutzungszeit einzuschränken. Man gibt die Zeit ein die man auf den Plattformen benutzen möchte und wenn die Zeit abgelaufen ist kann man das Netzwerk nicht wieder öffnen. Außer man gibt den Code ein, die man davor erstellt hat um die App wieder zu benutzen.

231 W.

CODENAME: ANONYM

Social Media wenig geschützt

Die sozialen Medien sind heutzutage weit verbreitet. Besonders von Jugendlichen sowie sogar kleinen Kinder werden einige Plattformen genutzt. Sind sie jedoch gefährdet?

Doch welche Plattformen gibt es überhaupt? Es gibt beispielsweise YouTube, Tiktok, oder Instagram. Diese Apps verwendet man meistens um seine Zeit zu Vertreibung und um sich lustige Videos sowie Fotos von fremden oder sogar seinen Freunden anzuschauen. Sehr populär sind aber auch WhatsApp, Snapchat, Discord sowie Signal. Diese sind dazu, da um mit seinen Freunden zu chatten, ihnen Videos zu verschicken sowie mit ihnen zu telefonieren.

Sind jedoch diese Plattformen für Jugendliche gefährlich. Es gibt verschiedene Meinungen zu diesem Thema die sich spalten. Einige sehen die Plattformen, als eine gute Nutzung oder als Zeitvertreib. Andere wiederum sind dagegen. Seit der Lockdown Phase sieht man deutlich, dass die Verwendung von sozialen Medien gestiegen ist. Beispielsweise ist die Nutzung von Tiktok um 13% gestiegen. Früher waren es noch 70%, davon 73% Frauen und 62% Männer

Meiner Meinung nach haben die Erwachsenen komplett recht. Social Media ist zwar sehr amüsan, und unterhält einen in seiner Freizeit dennoch finde ich muss man da aufpassen. Beispielsweise haben die Kinder kaum mehr Hobbys denen sie nachgehen. Tagelang sind sie am Handy. Schaden könnte, dass Die Zukunft der Jugendliche, da viele keine Talente und Fähigkeiten hätten. Diese wären für die Berufswelt wichtig.

Unabhängig von der Zeit der Nutzung würde ich darauf hinweisen, dass bereits Kinder die unter 13 Jahre alt sind bereits Plattformen nutzen. Das könnte gefährlich sein, nämlich sehen sie Fotos und Videos die nicht für ihre Reife bestimmt sind. Meistens sind man auf Tiktok oder auf Instagram, dass sensible Inhalte auftauchen. Erfahrung habe ich ebenso damit, da ich leider schon mit einem jungen Alter angefangen haben mir Apps runterzuladen. Sehen konnte ich Videos die nicht für mich gedacht waren. Erinnern konnte ich mich als mein 11-jähriges Ich ein Video sah wo ein Mann vor einen fahrenden Zug sprang.

Durch diese Erfahrung wurde mir klar, dass Social Media zu wenig geschützt ist und man da strikere Maßnahmen ziehen sollte, besonders für junge Kinder die unter 13 sind. Man könnte eine maximale Nutzung zeit für Kinder und Jugendliche einrichten.

359 W.

CODENAME: NOOBMASTER

Sozial Media hat hohes Suchtpotenzial

Meiner Meinung nach sollten Kinder unter 13 nicht Sozial Media, wie Tiktok oder Instagram, zu benutzen. Man kann nicht immer schauen was das Kind auf Apps schaut und kann es wegen den entsetzten Sachen die Leute posten nicht beschützen. Es gibt viele verstörende Videos oder Bilder auf dem Internet und den Sozial Media Plattformen. Zum Beispiel gibt es auf Tiktok Videos die sehr Blutig sind, außerdem gibt es auch Creator's die sich Nackt beziehungsweise perverse Videos posten.

Obwohl man am Anfang, wenn man ein Konto für Sozial-Media erstellt, sein alter angeben muss, gibt es trotzdem Kinder die über ihr alter lügen und deswegen auf solchen Plattformen unterwegs sind. Dies kann man da durch beweisen das man auch öfters sieht wie ein jüngeres Kind auf solchen Apps Videos oder Bilder postet. Es gibt sehr viele ekelhafte und gemeine Personen auf dem Internet und man sollte sein Kind davor schützen. Man kann nicht kontrollieren wer die Videos von einem Kind sieht. Es kann sein das zum Beispiel eine nette Person dieses Video sieht aber es ist eher wahrscheinlicher das eine perverse Person die auf junge Kinder steht diese Videos sieht und deswegen darauf geil wird.

Wegen eigener Erfahrung merkt man auch wie gemein Menschen eigentlich sein können, ich habe einmal ein Video von einem kleinen Mädchen gesehen habe die etwas abstehende Ohren hatte und als ich die Kommentare geöffnet habe war ich schockiert da sehr viele Leute sich über sie lustig gemacht haben und sie gemobbt haben. Das kann ein Kind für ihr leben lang über sein Aussehen unsicher machen.

Es gibt noch viel mehr Gründe warum Jugendliche auf solchen Apps geschützt werden müssen und deswegen sollten die Hersteller der Apps viel mehr machen wie z.B. ein Mindestalter der Registrierung und das man dies dann auch mit einer Karte oder Reisepass Verifizieren müssen.

306 W.

CODENAME: DENZ

Social Media hat hohes Suchtpotenzial – sollten Jugendliche besser geschützt werden?

Auch wenn Vorsicht bei dem Suchtpotenzial von Social Media empfehlenswert ist, stellt sich die Frage, ob Jugendliche bei dem Nutzen dieser eingeschränkt werden sollten.

Der Jugend-Internet-Monitor 2022 für Österreich zeigt, dass der Gebrauch von Sozialen Medien bei Jugendlichen insgesamt ansteigt, ein Trend, der sich seit vielen Jahren verfolgen lässt. Darüber sorgen sich viele Außenstehende, da sie Zweifel an der Fähigkeit von Jugendlichen haben, ihren Konsum mit ihren schulischen Pflichten und Hobbys im Gleichgewicht zu halten. Sie meinen, dass viele Jugendliche nicht in der Lage sind dies zu tun und sie damit ihre schulische Laufbahn und Freunde vernachlässigen.

Allerdings muss man auch beachten, dass Jugendliche oftmals nur Unterhaltung suchen oder sich sogar weiterbilden möchten, und eben über soziale Netzwerke wie beispielsweise YouTube. Es wäre ihnen gegenüber unfair, ihren harmlosen Konsum einzuschränken, nur weil sie kein Mindestalter erreicht haben.

Jedoch spricht für die Einschränkung solcher Netzwerke, dass auf vielen von ihnen, beispielsweise bei Instagram, meist nur eine inszenierte und unrealistische, nahezu perfekte, Welt zu sehen ist, was bei vielen, noch unreifen, Jugendlichen zu einer verzerrten Weltanschauung führen könnte.

Man könnte aber auch argumentieren, dass es für Heranwachsende unabdinglich ist, ihr Leben eigenständig auszubalancieren, da sie sonst nie zu selbstständigen, verantwortungsvollen Erwachsenen entwickeln können, und dass es wichtig ist, dass sie für sich selbst eigene Erfahrungen machen können, auch wenn es kurzfristig zu negativen Effekten kommen könnte.

Zuletzt muss man sich aber Fragen, wie effektiv eine Einschränkung der Nutzung von Social Media bei Jugendlichen sein kann. Viele Kinder/Jugendliche umgehen auch jetzt schon das vorgeschriebene Mindestalter und eine ihnen vorgeschriebene maximale Bildschirmzeit, auf relativ einfachem Wege.

Ich würde behaupten, dass eine versuchte Einschränkung eben überhaupt nicht wirksam wäre, vor allem wenn man sich die erhöhten technischen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen anschaut, und dass es sehr wichtig ist, dass Heranwachsenden die Verantwortung überlassen wird, ihr Leben selbst zu regeln und eigenständig Entscheidungen zu treffen.

321 W.

Texte der Mid-Testung

CODENAME: LAX

Beauty Apps zerstören das Selbstwertgefühl?

Der Artikel „Beauty-Apps: Die Macht der Influencer“ wurde von Selina Thaler am 24. März im Standard veröffentlicht und handelt von der zunehmenden Verwendung und den damit verbundenen „Risiken“ von Beauty Apps. Selina Thaler kritisiert die Verwendung von Beauty Apps und bezieht sich sogar auf Meinungen von „Experten“ um ihre Aussagen zu belegen. Das Problem: viele ihrer Aussagen sind aus dem Kontext gezogen um Beauty Apps weiter zu verteufeln.

Beispielsweise meint die Autorin, dass Beauty Apps Störungen im Selbstwertgefühl der Jugendlichen verursachen indem eben diese sich an das aufgehübschte Selbstbild gewöhnen und sich im realen Leben nicht mehr attraktiv finden. 'Das ist aber absolut überspitzt, natürlich Wünschen sich Jugendliche das sie im realen Leben genauso

120 W.

CODENAME: CHUCK

Selbstwahrnehmung und ihre Folgen

In ihren Zeitungsartikel „Beauty-Apps: Die Macht der Influencer“ vom 24.03.2023, auf der Homepage der Zeitung „Standard“, weist die Autorin Selina Thaler auf die Entwicklung und Folgen von Beauty Apps.

Heutzutage akzeptieren sehr viele Jugendliche ihren Körperbild nicht und sie haben keine Selbstwahrnehmung. Sie finden sich einfach nicht perfekt. Aber ist jemand perfekt und ideal in dieser Welt? Durch Smartphones und ihre Social-Apps, wie Instagram, Snapchats usw. verarbeiten sie ihre Bilder mit verschiedenen Effects und Filtern.

Viele davon leisten sich eine Schönheits-Operation, denn allmögliche Filtern sind angeblich nicht genug. Laut den Befragten der amerikanische Verband für plastischen Chirurgie, sind vor allem jüngere Mädchen betroffen, die schöne Selfies und Körperbilder haben wollen.

Da viele an ihre Figuren leiden, kommt es meistens zu starken Folgen, wie allmögliche Störungen, Anorexie, Depressionen oder Neid und Minderwertigkeit. Dies nennt man „Snapchat-Dismorphia“. Aber nicht jeder ist der Manipulation bewusst, sondern sie probieren sich so wie sie sind zu akzeptieren. Eine der Lösungen wäre die „Snapchat-Dismorphia zu vermeiden, eine Unterstützung finden, die dich so akzeptiert wie du bist.

Man sollte der Meinung sein, dass es heutzutage ein sehr verbreitetes Problem ist und viele Schaden an dem.

193 W.

CODENAME: RED

Beauty Apps: Der Einfluss der Influencer

Der Text Beauty Apps: Die Macht der Influencer gibt Auskunft über den heutigen Beauty Standard und dessen Probleme in der westlich geprägten Gesellschaft. Der Artikel ist im Rahmen der Zeitung „Der Standard“ zum Thema Körperbilder verfasst worden, der Artikel wurde später auf einer Online Ausgabe veröffentlicht.

Der Text erklärt die schweren Missstände zum Thema Beauty in unserer Welt und schildert zu welchen Problemen dieser hohe Schönheitsstandard führen kann. Vor allem Socialmedia beeinflusst das Schönheitsbild welches die meisten Menschen sich in den Kopf gesetzt haben und wie die Sozialen Medien uns falsche Vorstellungen geben, durch Filter, Schminke, Operationen und Retuschen. Im Internet bekommt das makellose Aussehen eine komplette surreale Identität zugewiesen und jede Falte, jeder Augenring welcher zu viel ist wird weg editiert. Deswegen finden viele die Herangehensweise Frankreichs zum Thema Aussehens Verfälschung gut, dort muss man jedes Bild welches editiert wurde angeben um falsche Vorstellungen zu vermeiden.

Besonders betroffen vom hohen Ross des Beauty Standards sind junge Frauen, die sich im Internet zu sehr von den retuschierten Bildern beeinflussen lassen.

176 W.

CODENAME: BARY

Der Artikel „Beauty-Apps: Die Macht der Influencer“ erschienen am 24.03.2023 in der Tageszeitung der Standard behandelt die Thematik rund um Schönheitsideale sowie Bildbearbeitung und welchen negativen Einfluss das auf unsere Selbstwahrnehmung hat.

Heutzutage ist es normal, dass wir überall perfekt „bearbeitete“ Menschen ohne jegliche äußerliche „Makel“ sehen, ob in den Sozialen Medien, in der Werbung oder in Filmen und Serien. Dass das nicht gesund für unsere Psyche und Selbstwahrnehmung sein kann, ist hoffentlich jedem bewusst. Doch ist sich auch jeder im Klaren auf was für schwerwiegende Folgen wir durch diese verfälschten Schönheitsideale treffen?

Vor allem junge Frauen und Mädchen sind betroffen, es wird uns an jeder Ecke eingeredet, dass etwas an unserem äußerlichen Erscheinungsbild nicht in Ordnung ist und dass das geändert werden muss. Die Zahl an minderjährigen Mädchen die an psychischen Krankheiten wie Depressionen, Angstzuständen und Essstörungen leiden ist so hoch wie noch nie zuvor. Weil wir jeden Tag und überall diese „perfekten“ Menschen sehen wird es als normal angesehen obwohl diese Ideale oftmals unrealistisch sind oder nur durch Schönheitseingriffe zu erreichen sind.

174 W.

CODENAME: BUTTERFLY

Beauty Filter als Segen oder Fluch?

In dem Artikel „Beauty- Apps: Die Macht der Influencer“, veröffentlicht am 24.03.2023 in der Online Zeitung „der Standard“, wird der Einfluss von sozialen Medien auf die Selbstwahrnehmung von Menschen beschrieben, wodurch verschiedene Störungen des Selbst- und Körperbildes hervorgerufen werden können.

In der heutigen Gesellschaft, wo sich das Leben fast nur darum dreht, sich im Internet zu präsentieren, übernehmen Beauty und Retusche- Apps die Aufgabe, die Bilder präsentabler zu machen. Am Anfang wurden noch kleinere Makel, wie Augenringe, Zähne und eine unreine Haut verschönert. Doch nun sind diese Filter so weit entwickelt, dass sie die komplette

Gesichtsstrukturen unbemerkt verändern können. Kann das als eine kostengünstige Schönheits-OP gesehen werden oder steckt da viel mehr dahinter?

Experten gehen davon aus, dass die Bildbearbeitungswerkzeuge zunehmende Folgen auf unsere Selbstwahrnehmung haben, da der menschliche Verstand nicht in der Lage ist bearbeitete Bilder von unbearbeiteten zu unterscheiden. Dies führt dazu, dass viele junge Frauen unzufrieden mit sich sind und sich nicht als „schön oder dünn genug“ ansehen und an Minderwertigkeitskomplexe leiden. Die vertiefenden Folgen davon sind Störungen des Selbst und Körperbildes wie Anorexia, Depression und andere psychischen Probleme.

Wodurch entstehen solche Gedanken, nicht in den Schönheitsidealen hinein zu passen? Experten sind sich einig, dass dies ganz klar den sozialen Medien zu verdanken ist, und ihre „perfekten“ Influencer, die als Vorbilder für Jugendliche dienen. Diese Influencer bearbeiten ihre Bilder auf eine unrealistische Weise, was den jungen Frauen meist nicht bewusst ist. Sie vergleichen sich stattdessen mit den Bildern aus dem Internet und erschaffen dadurch Komplexe für sich selbst.

Es müssen baldige Maßnahmen gegen die da genannte Problematik getroffen werden. Eine mögliche Lösung wäre, die Manipulationen von sozialen Medien gänzlich zu verbieten und zu reduzieren, indem die bearbeiteten Bilder eigene Kennzeichen besitzen sollten. Dadurch können junge Mädchen erkennen, dass niemand perfekt ist und das nur eine Fassade ist.

Modeketten und Zeitschriften sind bekannt für die Bearbeitungen an ihren Models. Diese zu unterlassen wäre ein weiterer Schritt, um falsche Schönheitsideale zu vermeiden. Als eine letzte Lösung dient die Unterstützung von Apps, die Personen und Selfies wieder zurück bearbeiten. Dies ist wichtig um junge Menschen und ihr Selbstbewusstsein zu unterstützen.

357 W.

CODENAME: Mickey Mouse

Kommentar: Beauty-Apps (Körperbilder)

In dem Artikel die „Beauty-App: die macht der Influencer“ wird der Einfluss von sozial Media auf die Selbstwahrnehmung beschrieben, durch die verschiedene Störungen des Selbst- und Körperbildes hervorgerufen werden können.

Jeder kennt diesen Moment, wenn man hübsche Fotos oder Selfies von sich machen will, in der Hoffnung das sie perfekt werden und man wie ein Model aussieht. Doch was ist, wenn sich eine Haarsträhne gelöst hat oder die Figur nicht die gewünschte ist? Was machen sie, wenn die Augen zu klein oder die Nase zu groß ist? Die Antwort der meisten Menschen (vor allen die der jungen Frauen) wäre das eine Beauty-App das schon regeln würde.

Doch ist es wirklich wünschenswert seine Bilder nur noch nach der Bearbeitung attraktiv zu finden? Wird dann nicht das Selbstbewusstsein unterdrückt und die Selbstverachtung gestärkt?

Ein weiteres Problem das uns zu denken geben sollte, wäre die rasant steigende Anzahl der Schönheits-OP, denn viele Frauen, und mittlerweile auch Männer, gehen weit über die Filter und Apps hinaus, und wollen die retuschierten Bilder zur Realität werden lassen. Diese Schönheit-OPs können aber schwere gesundheitliche folgen haben oder, wie im fälle von Botox, zur Abhängigkeit führen.

Jedoch wäre da noch ein weiterer interessanter Aspekt. Woher kommen die Zweifel unserer Selbstwahrnehmung und inwiefern werden wir von den sozialen Medien damit beeinflusst? Denn eines kann man mit Sicherheit sagen, die größten Plattformen zum posten seiner „verschönerten“ Bilder sind Apps wie Instagram, Facebook und Twitter. Viele Influencer posten ihre Bilder nur nach der vollständigen Bearbeitung und die Prototypen kommen nie ans Licht. Die meisten kleinen Mädchen sehen die gefachten Bilder auf denen wunderschöne Frauen sind die keinen einzigen auf Gesicht oder Körper haben, und nehmen das als Vorbild.

280 W.

CODENAME: SUMSI

Beauty Filter: Verschönerung oder Selbstlüge

Beauty Apps und diverse Filter haben sich schon lange in unser tägliches online Leben etabliert und mittlerweile kann man nicht mehr zwischen retuschiertem oder natürlichen unterscheiden. Diese Folgen und Probleme werden in dem Text Beauty-Apps: Die Macht der Influencer von Selina Thaler erschienen am 26. Jänner 2019 im Standard behandelt.

Die Zukunft sieht nicht gut aus, wenn es weiter in die Richtung der Beauty Influencer geht, denn diese Ideale und Standards die diese mit ihren „Trends“ setzen sind mittlerweile für den „normalen“ Menschen beinahe oder gar unmöglich. Dennoch haben sie großen Einfluss besonders auf die jungen die sehr viel Zeit auf Apps wie Instagram oder Snapchat verbringen, diese sehen ihrer ihrem Lieblings Influencer/in und wollen sie an ihnen messen was viele aber nicht bemerken sind der große Zeitaufwand und das viele retuschieren das oft hinter diesen Posts steckt. Weil sie dann oft nicht laut ihrer eigenen Meinung nicht mithalten können entwickeln sie Wahrnehmungsstörungen und leiden unter massiven Selbstzweifel und entwickeln im extremsten Fall krankhafte Zustände wie Depression oder Anorexie.

Sagt mal tickt ihr eigentlich noch richtig? Jungen Menschen so welche Ideale zu vermitteln ist einfach nur falsch, klar viele meinen es nicht absichtlich und wollen einfach nur ein Foto machen das so schön wie möglich ist und dieses dann mit ihren Mitmenschen teilen ohne jeglichen bösen Hintergedanken. Sie merken aber nicht was sie damit bewirken und das ist nicht so einfach zu dulden.

Glücklicherweise gibt es auch Initiativen und Gegenbewegungen die sich dem ganzen „fake Beauty“ Trend entgegensetzen wie in Form der „Bodypositivity“ Bewegung. Viele Marken und Firmen haben sich dieser angeschlossen und zeigen in ihrer Werbung Models unretuschiert und mit diversen Körpereigenschaften oder Unreinheiten die natürlich sind, das soll für mehr Selbstbewusstsein bei den Zusehern sorgen. Niemand sollte sich auf irgendeine Art und Weise egal ob jung, alt, Mann, Frau alles dazwischen und darüber hinaus für seinen Körper schämen müssen jeder ist so wie er ist und wer eben einen Beauty Eingriff und Filter benutzen möchte soll dies tun aber keine anderen die es nicht tun auf „nicht wertig“ reduzieren.

345 W.

CODENAME: KÖNIG

Beauty Apps und ihre Folgen

Der Artikel „Beauty-Apps: Die Macht der Influencer“ wurde am 26.1.2019 in der Online-Ausgabe der Tageszeitung „Der Standard“ von Selina Thaler veröffentlicht. Darin wird erwähnt, wie Gesichter und Körper von Personen durch Beauty-Apps unerkennbar werden.

Nun stellt sich die Frage, wie Selbstwahrnehmung und Körperbild von Menschen durch solche Plattformen beeinflusst werden. Instagram, Tiktok oder auch Snapchat. Millionen von Jugendlichen benutzen heutzutage Applikationen wie diese, die mit unzähligen Filtern befüllt sind. Solche Filter verschönern das Gesicht so gut und genau, dass sie von anderen Personen kaum wahrgenommen werden. Influencer wird

Wörter: 93

CODENAME: RUBEN

In dem Artikel „Beauty Apps: Die Macht der Influencer“; verfasst von Selina Thaler und in der Online-Ausgabe der Tageszeitung „der Standard“ am 26. Jänner 2019 veröffentlicht, geht es im Allgemeinen um die Auswirkungen von Influencer:innen und Beauty-Apps und -Filtern auf das Selbstbild und -vertrauen.

Thaler geht vor allem auf Faktoren, welche die Selbstwahrnehmung und das Körperbild beeinflussen, ein. Die am meisten betroffene Gesellschaftsgruppe sind, laut Thaler, junge Frauen. Erwähnt wird zum Beispiel auch der Einfluss von Retusche-Apps und Filtern, aber auch von den

vielen bearbeiteten Bildern in sozialen Medien. Sie schreibt, dass heutzutage viel zu viel Macht an Influencer:innen gegeben wird. Die Auswirkungen sind einerseits der Bearbeitungswahn und andererseits der Verlust an Selbstvertrauen. Der Bearbeitungswahn ist wie eine Pflicht, dass man ein Bild bearbeitet, damit man nicht „schlecht“ aussieht. Der Mangel an Selbstvertrauen hat zur Folge, dass viele der jungen Frauen zu plastischen Chirurgen gehen, und die bearbeiteten Selfies als ideales Selbst herzeigen.

Es ist wichtig ein gutes Selbstvertrauen zu haben, damit man seine Meinung vertreten kann.

168 W.

CODENAME: SEMMEL

Der Artikel „Beauty-Apps: Die Macht der Influencer“, wurde von Selina Thaler verfasst und in der Online-Ausgabe der Tageszeitung „Der Standard“ vom 26. Jänner 2019 veröffentlicht. Allgemein geht es um die Auswirkungen der Beauty-Filter, denn fast alle Influencer:innen bearbeiten ihre Bilder, wodurch ihre Follower Selbstbewusstsein verlieren. Besonders betroffen sind junge Mädchen und Frauen.

Es wird deutlich gemacht, dass sich kaum noch Leute im Internet, unbearbeitet zeigen, dies führt allerdings zu vielen Selbstzweifeln, bei ihren Zuschauer. Denn im Artikel wurde erwähnt, dass einige Betroffene zu Plastischen Chirurgen gehen und ihre veränderten Bilder, als Ideales selbst herzeigen. Daran erkennt man, dass man im Laufe der Zeit, mit seinem eigenen Aussehen unzufrieden wird, da man nicht so aussieht wie die Influencer:innen. Ein weiteres Problem, welches angesprochen wurde, sind die Filter, denn es gibt Apps wie Snapchat oder Instagram, wo man die sogenannten Filter benutzen kann. Allerdings wird bei TikTok automatisch ein Filter auf das Gesicht gelegt. Dies führt dazu, dass man nicht einmal mehr bemerkt, dass es nicht natürlich ist. Am Anfang könnte man denken, dass es gut ist, aber es verändert die Selbstwahrnehmung. Denn man fragt sich warum sieht man, auf dieser Kamera so anders aus, als in der Realität und deswegen bekommt man auch gleich Selbstzweifel.

Wichtig festzuhalten ist, dass in dem Text auch Lösungsvorschläge genannt wurden, welche man nicht vergessen sollte. Als aller erstes könnte man Anfangen, zu kennzeichnen, wenn es sich um bearbeitete Bilder handelt. Denn so erkennt man sofort, dass diese Person in Realität ganz anderes aussieht und deswegen sollte man sich nicht beeinflussen lassen. Es gibt auch schon Kampagnen, welche unretouchierte Models verwenden, um in die Realität zurückzuführen.

Wörter: 270

CODENAME: FRAGEZEICHEN

Die perfekte digitale Parallelgesellschaft

In dem Zeitungsartikel „Beauty-Apps: Die Macht der Influencer“, von Selina Thaler, welcher am 26. Jänner 2019 in der Online-Ausgabe der Tageszeitung Standard veröffentlicht wurde, geht es um die Folgen der Bildbearbeitung in den Sozialen Medien. Und wie sie im weiteren Verlauf mit solchen retuschierten Bildern umgehen.

Social Media spielt heutzutage eine wichtige Rolle bei der Jungen Gesellschaft. Am meisten bei den Jugendlichen und den Jungen Erwachsenen, die täglich social Media Plattformen wie Instagram und Snapchat benutzen. Gerade diese Plattformen bieten meistens Filtern und Werkzeuge zur Bildbearbeitungen. Diese Einstellungen waren in der Vor-Social-Media-Zeiten nur in Fashion-Magazinen und Werbegrafikern vorhanden.

Da solche retuschierten Bilder in der heutigen Zeit öfter in den Sozialen Medien vorkommen, hat es einen deutlichen Einfluss auf die Selbstwahrnehmung und das Körperbild der Jugendlichen und Jungen Erwachsenen, besonders auf Frauen. Es ist darauf zurückzuführen, dass viele Junge Frauen noch nicht auf ihren Selbstwert gefestigt seien und Influencer: innen oft als Vorbild sehen. Laut den Psychologen Helmut Leder kann unser Wahrnehmungssystem sich zwischen retuschierte und unbearbeitete Bilder nicht unterscheiden.

173 W.

CODENAME: ITAH

Wie Beauty-Apps uns Menschen beeinflussen

Hatten Sie auch eine Gesichtsstraffung um wie die schönen Influencer:innen aussehen zu können. In der Onlineausgabe der Tageszeitung „Der Standard“ erschien der Bericht „*Beauty-Apps: Die Macht der Influencer.*“ Dieser erschien am 26.01.2019 und darin thematisiert die Autorin Selina Thaler, dass Schönheitsideale vor allem Einfluss auf Jugendliche und ihre Selbstwahrnehmung haben.

Kinder und Jugendliche seien durch ihren frühzeitigen Internetzugang rasch an Bilder ausgesetzt, die mit Filtern bearbeitet wurden und die nicht im weitesten mit der Realität entsprechen. Durch die vielzähligen Fotos die jeden Tag im Internet gepostet werden, wird unser Gehirn belastet und kann zwischen unbearbeiteten und retuschierten Fotos unterscheiden. Dies hat einen enormen Einfluss auf unsere Selbstwahrnehmung und auf das Körperbild. Die Influencer:innen verlocken durch ihre „erstellte Schönheit“ junge Menschen dazu, dass sie sich auch Schönheitsoperationen unterziehen, denn sie wollen genauso aussehen wie die Promis.

„Zweitens erzeugt es Druck, dass man nicht genügt, nicht schön oder dünn genug ist. Dabei ist niemand perfekt.“- Diese Meinung vertritt die Medienwissenschaftlerin Katrin Döveling, wobei Sie auch recht hat. Kein Mensch ist perfekt, es wird unnötig Druck auf die junge Gesellschaft ausgeübt. Jeder will ihr Gesicht filtern oder mit dem bearbeiteten Sixpack protzen.

210 W.

CODENAME: NYLK

Der vor kurzem erschienene Zeitungsartikel von „der Standard“ „Beauty-Apps: Die Macht der Influencer“ verfasst von Selina Thaler behandelt ein sehr aktuelles Thema in unserer Gesellschaft, nämlich den immer mehr zunehmenden Beauty wahn, bei dem sich Leute aus dem Internet mit sogenannte Beauty Apps so bearbeiten das sie perfekt aussehen.

Für Personen die mehrere Stunden auf social Media verbringe kann dies ein massives Problem werden vor allem bei jugendlichen die Stundenlang auf Instagram oder Facebook rum scrollen und nur perfekt bearbeitete Bilder sehen kann das zu einer Selbstwahrnehmungsstörung führen. Unser Gehirn kann nämlich bearbeitete Bilder und unbearbeitete Bilder nur schwer unterscheiden dadurch kann es schnell dazu kommen das Jugendliche ein Schönheitsideal entwickeln was eigentlich ohne Filter gar nicht machbar ist. So entsteht dann ein Teufelskreis in dem die Jugendlichen die ganze Zeit solche Fotos konsumieren und im schlimmsten Fall sich selber immer unattraktiver finden da sie tägliche diese bearbeiteten Bilder sehen Man könnte auch sagen das diese Filter dieser Jugend ein komplett falsches Körperbild vermittelt und das dazu führt das man immer selbst unsicherer wird. Dies löst auch zum Beispiel einen ständigen Druck das man vielleicht zu dick wäre und abnehmen müsste oder dass man zu dünn sei und man mehr essen müsste. Die im Texte

210 W.

CODENAME: SENF

Einfluss von Beauty Apps

Im Artikel vom Standard namens „Beauty-Apps: Die Macht der Influencer“ von Selina Thaler, vom 26.01.2019, geht es darum, dass Beauty Apps Filter beinhalten die unrealistische Schönheitsideale vermitteln und diese betreffen vor allem Jugendliche und ihre Selbstwahrnehmung. Jedoch ist eine Gegenbewegung namens „Body Positivity“ auf dem Weg.

Ihm Text wird man über jegliche negativen Auswirkungen von Beauty Apps informiert wie zum Beispiel ein mangelndes Selbstvertrauen, weil man sich ohne Filter und sonstige Retuschen nicht mehr schön findet. Dies ist hauptsächlich bei Jugendlichen Fall, jedoch tritt so etwas laut dem Text auch oft bei erwachsenen Frauen zu. Solche Apps führen zu einigen Selbststörungen.

105 W.

CODENAME: SAHNE

Der Artikel „Beauty-Apps: Die Macht der Influencer“ veröffentlicht am 24.03.2023 in der Zeitung „Der Standard“, handelt von dem Einfluss der Sozialen Medien auf die Selbstwahrnehmung und Körperbildes der Jugendlichen und Erwachsenen. Im Text werden auch mögliche Psychische Störungen erwähnt und was sie beeinflusst.

Heutzutage, bearbeiten viele Influencer ihre Bilder, um „perfekt“ auszusehen, ohne Pickel, keine Körperbehaarung etc. Doch es wird langsam normalisiert, denn die Menschen die nicht wissen, dass die Bilder bearbeitet sind, denken es ist normal. Dies hat einen großen Einfluss auf die Jugendlichen, denn wenn sie diese perfekt bearbeiteten Bilder sehen, fangen sie an sich selbst zu hinterfragen und haben das Bedürfnis etwas an sich selbst zu ändern, damit sie wie die Bilder ausschauen, obwohl es unrealistisch ist.

120 W.

CODENAME: GOLLUM

Verändern die sozialen Medien unsere Selbstwahrnehmung?

In dem Artikel „Beauty Apps: Die Macht der Influencer“ befasst sich die Autorin Selina Thaler mit dem Thema Bearbeitungswahn und dessen Folgen. Sie veranschaulicht somit die negative Seite der sozialen Medien, welcher sich viele nicht bewusst sind.

Fast jeder benutzt heutzutage die sozialen Medien, doch nicht vielen ist bewusst, mit wie vielen oberflächlichen Sachen sie eigentlich konfrontiert werden. Täglich bekommt man zu Gesicht, wie schön die ganzen Influencer sind und was sie angeblich für ein gesundes Leben führen, doch ist dies die Wahrheit? Nein. Die sogenannten Vorbilder posten regelmäßig ihre Sportroutine etc. und behaupten, dass sie somit ihre Traumfigur erhalten haben, jedoch ist das meiste davon fake. Es wurde nämlich bewiesen, dass die meisten Influencer ihren Körper mit verschiedensten Apps oder Programmen bearbeiten und somit ihren Fans falsche Hoffnungen setzen. Laut dem Psychologen Leder, kann unser Wahrnehmungssystem nicht zwischen unbearbeiteten und retuschierten Fotos unterscheiden. Aus diesem Grund steigt der Beauty-Standard immer mehr an, da die Menschen mit Merkmalen konfrontiert werden, die nicht der Realität entsprechen. Dadurch wird nur vermittelt, dass das Aussehen mehr zählt als die Persönlichkeit selbst. Durch den ganzen Druck nicht schön genug zu sein, beginnen somit immer mehr ihre Bilder zu bearbeiten, weil sie an ihrer Selbstwahrnehmung zweifeln.

208 W.

CODENAME: HAWKEYE

Gut- Besser- Wirklich besser?

Im Artikel „Beauty-Apps: Die Macht der Influencer“, veröffentlicht aus der Online-Ausgabe der Tageszeitung „Der Standard“ am 26.Jänner 2019, berichtet die Journalistin Selina Thaler, dass sich in unserer moderne Zeit junge Frauen von berühmten Personen beeinflussen. Denn sie wollen so sein wie sie und vernachlässigen dadurch ihr aktuelles Schönheitsideal.

Heutzutage ist es, dank des technischen Fortschritts, einfach die Bilder so zu verändern, dass man darauf hundert oder tausendmal schöner aussieht. Denn dank Beauty-Apps wie Snapchat und Instagram ist das Ruck Zuck erledigt.

85 W.

CODENAME: GÄRTNER

Frauen lassen sich von Influencer manipulieren

Im Artikel „Beauty-Apps: Die Macht der Influencer“, welcher von der Journalistin Selina Thaler am 26. Jänner 2019 auf der Online Ausgabe der Tageszeitung *Der Standard*, wird thematisiert, dass sich Frauen, besonders junge Frauen sich von berühmten Personen beeinflussen lassen, bezogen auf Beauty-Apps und Filter, um besser dazustehen.

Heutzutage verwenden viele junge Frauen Beauty-Apps oder Filter z.B. auf Instagram oder Snapchat, weil sie selber denken, dass sie nicht wunderschön sind und nie eine tolle Zukunft haben werden, wodurch sie von vielen Influencer: innen beeinflusst bzw. manipuliert werden, somit leider sehr vieles abgucken.

Selbstwahrnehmung und Körperteil, auch laut soziale Medien genannt Snapchat-Dismorphia, ist ein großer Punkt beim Filter oder Beauty-Apps, denn . Das kommt durch einen unnatürlichen Prototyp, welche durch Beeinflussung der Influencer: innen entsteht.

135 W.

CODENAME: AB

Das moderne Schönheitsideal und dessen Folgen

Heutzutage verwenden eine Vielzahl von Menschen Soziale Netzwerke wie „Instagram“, „TikTok“ und „Snapchat“, jedoch ohne sich den schwerwiegenden Folgen dieser Nutzung bewusst zu sein. Garantiert kennen Sie bereits mindestens ein Opfer in ihrem Umfeld, ohne sich dessen bewusst zu sein – womöglich sind es auch Sie. In der Online-Ausgabe der Tageszeitung „Der Standard“ wird in dem Artikel „Beauty-Apps: Die Macht der Influencer“, von Selina Thaler, seit langem vieles rund um das Thema „Beauty-Apps“ und „Schönheitsideale“ aufgeklärt.

Laut dem Text werden Körperbilder und die eigene Selbstwahrnehmung durch viele Faktoren geprägt. Influencer, Bearbeitungs-Apps und sogenannte Beauty-Filter spielen dabei eine große Rolle. Viele Influencer gelten als Vorbilder, vor allem für jüngere Menschen die ihre Persönlichkeit in ihren jungen Jahren noch nicht erkundet und festgelegt haben. Für solche Influencer sind tägliches Verstecken ihrer Hautbarriere, Bearbeiten ihrer (total normalen) Fältchen und daraus folgend die Zerstörung des Schönheitsideals, Alltag. Diese Vorbilder leiden in den häufigsten Fällen selbst unter Minderwertigkeitsgefühlen und Selbstwahrnehmungsstörungen und nicht selten auch unter Depressionen. Ihre eigenen Probleme übertragen sie leider auch auf die heutige Gesellschaft – meist unbewusst.

179 W.

CODENAME: ELISA

Bezugsverlust zur Realität

„Je mehr man sich zeigt, desto mehr hat man das Bedürfnis, sich zu optimieren.“ Leider trifft das heutzutage auf den größten Teil der Weltbevölkerung zu, besonders junge Leute haben das verlangen sich bei der kleinsten Gelegenheit zu optimieren. Das bezieht sich nicht nur auf Fotos, bei denen man noch schnell einen Beauty-Filter drüberlegt bevor man es postet, es gibt immer mehr Leute die Chirurgische Eingriffe machen lassen, um jünger und schöner auszusehen. In dem Artikel „Beauty-Apps: Die Macht der Influencer“ beschäftigt sich Selina Thaler mit diesen Idealen und dem mit diesem verbundenen Druck.

Fast jeder Mensch nutzt heutzutage die sozialen Medien. Besonders die Plattform Instagram ist dabei sehr beliebt, man kann zum Beispiel Fotos und Videos von seinen Idolen sehen, diese liken und kommentieren. Leider kann man dabei nie wirklich unterscheiden, ob das Bild bearbeitet wurde und ob ein Filter darübergelegt wurde. „Unser Wahrnehmungssystem kann nicht zwischen unbearbeiteten und retuschierten Fotos unterscheiden und verarbeitet jedes Bild“: sagt der Psychologe Helmut Leder. Der Prototyp der Menschen wird verzehrt, besonders die jungen Leute nehmen an, dass das was sie sehen der Wirklichkeit entspricht und sie deswegen nicht gut genug sind, da sie nicht so aussehen und so ein Leben führen wie es vor der Kamera gezeigt wird. Was viele der Influencer dabei nicht bedenken ist, dass die Jugendlichen dabei in Depressionen verfallen können, die Selbstwahrnehmung wird gestört und man fühlt sich selbst minderwertig.

234 W.

CODENAME: PC

Beauty-Apps verursacht Selbstwahrnehmungsprobleme

In dem Artikel „Beauty-Apps: Die Macht der Influencer“, geschrieben von Selina Thaler und hochgeladen in der Online-Ausgabe der Tageszeitung Der Standard, wird darüber geschrieben wie Beauty-Apps Selbstwahrnehmungsprobleme verursachen können. Aber wie schlimm ist es wirklich?

Nun, es ist ziemlich schlimm. Die Mehrheit der Instagram-Nutzer bearbeiten ihre Bilder bevor sie es hochladen. Instagram und viele andere Plattformen bieten Werkzeuge zur Bildbearbeitung an und dies wird auch sehr häufig benutzt. Zahlreiche Influencer laden sich noch zusätzlich Retusche-Apps um die eigenen Fotos zu verschönern. Leider sehen die Followers die Bilder und vergleichen sich damit. Der Psychologe Helmut Leder meinte, dass unser Wahrnehmungssystem nicht zwischen bearbeiteten und unbearbeiteten Fotos unterscheiden können. Das hat natürlich einen großen Einfluss auf das Selbstwahrnehmung und Selbstbewusstsein der Mensch, vor allem auf die jungen Frauen.

Es kann natürlich sehr schwer sein sich nicht mit dem eigenen Vorbild zu vergleichen. Aber das Vergleichen mit anderen Menschen ist sehr ungesund und kann zu Störungen wie Depressionen und Anorexie führen. Nicht nur auf soziale Medien aber auch die Bilder auf der Homepage eines Geschäfts sind meistens bearbeitet, die Bilder in den Magazinen sind bearbeitet. Es ist schwer heutzutage natürliche Bilder zu finden. Es ist ein großes Problem und löst massive Unzufriedenheit mit dem eigenen Körper.

206 W.

CODENAME: ANONYM

Sind Beauty-Apps problematisch

Unnatürlich oder doch Natürlich? Diese Frage stellt man sich meistens, wenn man die Bilder von berühmten Influencern im Internet betrachtet. Der Artikel „Beauty-Apps: Die Macht der Influencer“ verfasst von Selina Thaler am 24.03.2023 in der Zeitschrift der Standard befasst sich mit dem Thema Fotobearbeitung, und zudem ihre Auswirkungen auf junge Teenager.

Nämlich wird im Artikel genannt wie sehr unsere heutige Generation auf das Aussehen Wert legen. Bevor man ein aufgenommenes Bild von sich selbst online teilt, verkleinert man seine Nase, sein Kinn, entfernt seine Pickel oder jegliche Makel. Filter gehören zu der Bearbeitung dazu. Experten warnen davor, dass Jugendliche durch das Betrachten von bearbeiteten Bildern von sich sowie von anderen, eine geringe Selbstwahrnehmung sowie schlechte Einschätzung des Körperbildes erhalten. Laut dem Psychologen Helmut Leder kann das Gehirn nicht zwischen nicht tuschierten sowie bearbeiteten Bilder unterscheiden. Wodurch man nicht die Realität sieht und denkt das jeder perfekt ist ohne Makel. Besonders bei Teenager die kein Selbstbewusstsein haben könnte der Einfluss problematisch sein.

Doch für was Bilder bearbeiten? Als Teenager ist man jung und schön. Nutzer der App Instagram sowie Snapchat sollten bewusste sein, dass nicht jeder perfekt ist und zum Beispiel verschiedene Nasenformen sowie Körperformen gibt, die man nicht ändern kann. Unglücklicherweise machen Beauty- Apps diese Veränderung online möglich. Doch wer genau ist Schuld, daran dass Jugendliche so sehr von ihrem Aussehen unsicher sind, sodass sie ihre Bilder bearbeiten? Früher

233 W.

CODENAME: DENZ

Wie das gesunde Körperbild durch Beauty-Apps gestört wird

Kaum jemand zeigt sich auf Instagram, Snapchat & co. Noch ungefiltert. Sogenannte Beauty-Apps, Plattformen zum Retuschieren von Hautunreinheiten, aber auch zum Umformen der Körper- & Gesichtsform, nehmen immer mehr Überhand, was, vor allem, bei jungen Frauen zu

einem verzerrten Selbstbild führt. So zumindest Selina Thaler mit ihrem Beitrag aus dem Standard vom 26. Jänner 2019 „*Beauty-Apps: Die Macht der Influencer*“.

Die übermäßige Aussetzung von vermeintlich realitätsgetreuen Selfies führe dazu, dass Menschen eine unrealistische Erwartung an sich selbst und ihren Körper erschaffen. Depressionen und Minderwertigkeitsgefühle werden wahrscheinlicher. Durch den leichten Zugang zu diesen Retuschee-Apps entstünde eine neue, makellose, Parallelgesellschaft. Um dieses Problem einzuzäunen gäbe es einige Angehensweisen: das verpflichtende Kennzeichnen bearbeiteter Fotos, Affirmation des eigenen unbearbeiteten Körpers durch Body-Positivity, ...

Sollte man aber nicht in Betracht ziehen, dass retuschierte Fotos auch oft, wenn nicht immer, auch Alltag vor der Zeit von sozialen Netzwerken waren? Modeschaulaufen, Magazine, Zeitschriften, usw. zeugen davon, dass das Bearbeiten von Fotos auch lange vor dem ersten Social-Media-Post weitverbreitet war. Trotzdem ist es unausweichlich anzuerkennen, dass noch nie so viele Menschen zuvor ihre Bilder für privaten Nutzen bearbeitet haben.

Ebenso muss man die Meinung vieler Experten in diesem Gebiet anerkennen: bilden sich Menschen ein so unrealistisches Schönheitsideal, dann ist zu erwarten, dass sie alle möglichen Störungen eines gesunden Selbstbildes formen.

219 W.

CODENAME: FELD

Unrealistische Körperbilder trägt Folgen mit sich

In dem Bericht „Beauty-Apps: Die macht der Influencer“ von Selina Thaler aus der Online-Ausgabe der Tageszeitung Der Standard vom 26. Jänner 2019 wird beschrieben, wie verschiedene Influencer und Beauty-Apps vor allem junge Mädchen beeinflusst. Dies kann zu einigen Problemen führen, denn es wird durch diese unrealistischen Filter ein falsches Bild vermittelt. Doch wieso werden diese Beauty-Apps wie zum Beispiel Instagram und Snapchat so oft verwendet? Warum werden nicht mehr realistische Bilder gepostet?

Tagtäglich sieht man im Internet „perfekte“ Bilder von Influencern. Junge Mädchen sehen diese und denken dann, dass sie diesen Schönheitsidealen entsprechen müssen, obwohl der meiste Inhalt oft mit Filtern bearbeitet wird. Dadurch bekommen Jugendliche eine falsche Selbstwahrnehmung von ihrem Körper.

Dies kann gewisse Folgen mit sich tragen. Es könnten sich Depressionen wie auch Essstörungen bei vielen Jugendlichen entwickeln, wenn sie unzufrieden mit sich selbst sind. Influencer sollten eigentlich ein Vorbild vor allem für die jüngere Generation sein und keine Unsicherheiten bei Jugendlichen auslösen. Es sollte sich definitiv etwas ändern. Influencer sollten sich natürlicher im Internet präsentieren, denn ihr auftreten hat eben einen großen Einfluss auf viele Menschen. Auch wenn sie sich auf Social Media von ihrer besten und schönsten Seite zeigen wollen, müssen sie trotzdem beachten, dass Viele davon beeinflusst werden.

Es wäre zumindest vorteilhaft eine Kennzeichnungspflicht für retuschierte Bilder eingeführt werden, doch dies wurde 2015 in Österreich trotzdem nicht durchgesetzt. Dies würde jungen Menschen wenigstens klar machen, dass nicht alles auf Social Media echt ist.

246 W.

Texte der Post-Testung

CODENAME: BENZ

Übernehmen Filter die Sozialen Medien?

In dem Interview geführt von Titus Blome am 21.03.2023 in der Süddeutschen Zeitung wurde über das Thema „Filter zeigen, was in der Gesellschaft schiefläuft“ geredet. Da man eindeutig einen großen Unterschied in der Generation Z mitbekommt. Viel mehr Teenager bekommen Komplexe durch die „Beauty Filter“.

Die Essayistin Berit Glanz nannte die Filter keinen Technischen Durchbruch, doch früher konnte man solche „Beauty Filter“ lediglich auf Fotos verwenden. Mittlerweile schon auf Videos. Man kann geschminkt wirken und jünger. Dadurch bekommen deine Mitmenschen und Follower ein falsches Bild von dir.

Der Einfluss in unserer Generation ist groß. Jungs und Männern wird eingetrichtert, dass sie unbedingt ein Sixpack haben müssen oder definierter sein sollen. Bei den Jugendlichen im Alter von 13-18 Jahren, merkt man durch die sogenannten „Beauty Filter“ die auf TikTok und Instagram gepostet werden, dass ganz neue Komplexe entstehen. Über die sich davor teilweise noch nie Gedanken gemacht worden sind. Meiner Meinung nach sollten alle Arten solcher Filter entfernt werden. Es macht einen selbst Unsicher.

Im Zeitungsartikel wurde von einer generativen und künstlichen Intelligenz in Filtern geredet. Dies soll die Zukunft der Filter sein. Man muss in sein Handy reden. Zum Beispiel „Ich möchte in dem nächsten Video vor der Skyline in New York stehen und ein weißes Kleid tragen“ Dieser sogenannte „KI-Filter“ setzt dies dann um.

Doch die Probleme die diese Filter mit sich bringen, ist die Sexualisierung der Frauen. Die Interviewte Autorin erzählte, dass sie einen Filter ausprobiert hat und normale Fotos von sich verwendete. Sie wurde in mehreren Fotos Nackt dargestellt obwohl dies im Originalen Bild nicht der Fall war.

Mein Appell an die jüngeren Teenager und Teenagerinnen ist, dass man sich nicht mit Menschen auf den Sozialen Medien vergleichen sollte oder die Fehler an sich selbst suchen sollte. Wie z.B. „Sie hat einen flacheren Bauch als ich“ oder „Sein Bauch ist mehr definiert als meiner“ Da es heutzutage schon für jede kleine Sache an uns einen Filter gibt. Sein es die Wimpern oder Lippen, sowohl auch die Nase. Wir wissen nie was echt oder nicht echt ist. Vergleichen macht einen Kaputt.

348 W.

CODENAME: LAX

Mehr CO2? Wieso nicht!

Immer stärkere und schwerere Autos? Darauf Steuern zumindest Deutschlands Automobilhersteller, und wie es scheint, auch die EU hinzu. Darauf geht Wolfgang Böhm, Redakteur der Tageszeitung „Die Presse“, in seinem Text „Autos und Klimaschutz“, den er am 29. März 2023 veröffentlichte, ein. Der oben genannte Titel, wird dem Desaster, das von den deutschen Automobilherstellern verursacht wird, gerecht. Inwiefern die EU eine Rolle in dem Anstieg von SUVs spielt, und wie die neue Regelung der EU absolut Kontraproduktiv ist, erfährt man in diesem Kommentar.

Seit 2008 versucht die EU, mit ihren (damals noch) freiwilligen Zielen, den maximalen CO2 Ausstoß von Autos einzuschränken. Da sich aber die Premiumklasse der Autohersteller (Mercedes, BMW,...) nicht daran hielten, und Ihre Wagen deutlich schwerer als die der Mittelklasse waren, beschloss die EU einen Kompromiss einzugehen. Da die modernen Hochleistungsmotoren ja den CO2 Ausstoß reduzieren, aber das Gewicht der Autos erhöhen, hat die EU eben dieses Gewicht zu Gunsten der Automobilhersteller in die CO2 Rechnung miteinbezogen. Aber wo kommen wir da hin? In den nächsten Jahren soll es, laut EU, „ein aus“ für Verbrennungsmotoren im Straßenverkehr geben. Wie kann man erlauben, dass über 50% der verkauften Neuwagen zu den CO2 unfreundlichsten, den SUVs zählen? Es ist klar, dass es hier nicht mehr um Klimaschutz, sondern rein um Profit und gute Beziehungen mit den Einflussreichen Unternehmen geht.

Wäre das Ziel der EU wirklich der Klimaschutz, würde sie solch regelecht lächerliche „Beschränkungen“, nicht veröffentlichen. Umso schwerer/stärker der Wagen, umso höher auch der CO2 Ausstoß, egal wie fortschrittlich der Motor ist, ein LKW wird immer mehr CO2 ausstoßen als ein PKW, daher macht die neue Regelung der EU so wenig Sinn.

Es ist unmöglich, innerhalb kurzer Zeit komplett von Verbrennungsmotoren auf Alternative Betriebsmethoden (die auch nicht so „freundlich“ sind, wie sie oft gepriesen werden) umzusteigen, das erwartet auch niemand. Der Weg, den die EU aber derzeit einschlägt, ist kontraproduktiv und definitiv der falsche.

Was erlaubt ist, muss aber nicht in die Tat umgesetzt werden. Man braucht nicht den schnellsten oder schwersten Wagen, ein normaler PKW erfüllt seinen Zweck genauso. Öffnet die Augen, und denkt an die Umwelt!

350 W.

CODENAME: CHUCK

Bildbearbeitung und ihre Realität

In dem Zeitungartikel „Filter zeigen, was in der Gesellschaft schief läuft“ vom 21. März 2023, aus der Tageszeitung „Süddeutsche Zeitung“, weist die Autorin Titus Blome auf die Entwicklung, Einflüsse und Folgen von Körperbildern und deren Filtern. Welchen Einfluss bekommt die junge Generation auf all die Körperbilder und Filtern?

Die online Plattformen spielen heutzutage eine große Rolle in unserer jungen und sozialen Gesellschaft. Soziale Medien drücken unsere Kreativität, welche wir für Kommunikation benötigen aus. Die Autorin Titus Blome meint, dass die Bearbeitung des Bildes erledigt automatisch unsere Handys. Außerdem ist die Mehrheit der Jugendlichen in einer online Zeit aufgewachsen und dadurch kennen sie sich mit retuschierten und nicht bearbeiteten Bildern gut aus. Weiterhin erwähnt die Autorin den Einfluss auf die schnelle Entwicklung von Medien Plattformen. Die Jugendlichen verändern sich durch Medien Kompetenz so, dass sie man kaum mehr erkennen kann. Einer der Hauptargumente, wo man sich Sorgen machen hätte, wäre die toxischen Bilder. Warum müssen viele junge Männer unbedingt kräftige Bauchmuskeln haben?

Im Zusammenhang sollte man sich deutlich sein, dass die Entwicklung von Körperbildern zu relativen starken Folgen führt. Die Jugendliche stellen soziale Plattformen, wie „Tik Tok“ oder „Instagram“ als ein großes Vorbild dar. Durch diese schaden sie meistens ihrer Gesundheit und deren Psychologischen Stand. Viele Millionen Videos werden jeden Tag auf Internetplattformen, wie „Instagram“ oder „Tik Tok“ gepostet. Dadurch entwickeln sich die Filter weiter und niemand macht etwas dagegen.

Angesichts dieser Ursachen kann man sich feststellen, dass, wenn es so weiter geht, werden all die Filtern und Figuren Bilder nur als eine Realität akzeptiert. Außerdem wird die junge Gesellschaft in der Zukunft die künstliche Intelligenz in Filtern einnehmen und durch diese werden sie absolute neue Bilder erschaffen können. Weiterhin führt es dazu, die Selbstkontrolle von den KI-Funktionen zu verlieren. Um dies zu vermeiden, sollte man Schlussendlich ein paar strenge Regeln für die KI-Filtern einführen müssen und ein Verbot für halbnackte Körperbilder auf Internet Plattformen zu setzen.

320 W.

CODENAME: RED

KI Filter und die Grenzen Überschreitung

Fast jeder Jugendliche, aber auch immer mehr Erwachsene haben schon einmal Filter benutzt, doch verzerrt dies nicht das aktuelle Körperbild? Um diese Fragestellung herum dreht sich das Interview mit Berit Glanz, erschienen in der Tageszeitung Süddeutsche Zeitung am 21. März 2023 und verfasst von Titus Blome. Der Zeitungsartikel befasst sich mit den immer mehr verbreiteten Internet Phänomen Filter und was diese für Folgen für die Allgemeinheit haben können.

Wenn Sie an ein perfektes Körper Bild denken, fallen Ihnen bestimmt Tausende Menschen ein. Meistens sehen Sie solche Personen über Plattformen wie Instagram, Facebook und Tiktok, doch wie ähnlich sind deren Bilder im Vergleich zu ihrem wahren aussehen?

Mit dieser Frage beschäftigt sich Berit Glanz im Artikel „Filter zeigen, was in der Gesellschaft schief läuft“. Wie Titus Blome erwähnt kann man sich bei fast keinem Bild mehr sicher sein, ob es sich bei diesem Bild um die Realität handelt oder um ein bearbeitetes Bild der Person. Auch wenn Filter kein Technischer Fortschritt sind, ist der Trend solcher Apps besorgniserregend. Zudem sieht die interviewte Autorin Berit Glanz die Entwicklung sogenannter KI- Filter kritisch, sie und viele andere gehen davon aus das perfekt aussehende Menschen, bei denen man nicht weiß ob sie Filter benutzen, das Selbstbild junger Menschen beeinflussen können. Das könnte zu einer falschen Wahrnehmung von echt und surreal führen, was den angehenden Erwachsenen es schwerer macht sich im Internet wohl zu fühlen. Als Quellen solcher KI-Filter und falschen Wahrnehmungen werden im Artikel die Apps Instagram und Tiktok genannt. Vor allem Tiktok soll das Selbst Bild männlicher als auch weibliche Benutzer beeinflussen. In der Zeitschrift wird dafür ein Tiktoktrend als Beispiel für eine toxische Wahrnehmung geschildert, der ein Sixpack für jeden Mann vorgibt.

Diese Inszenierung falscher Darstellungen ist für jedermann gefährlich und geht in die komplett falsche Richtung. Des Weiteren ist die klare Identifizierung am Passfoto in naher Zukunft nicht mehr möglich, da man nicht von Filter oder Echt unterscheiden kann. Um solche Umstände zu verhindern sollte man sich mit einer Einführung von Bildern die als bearbeitet markiert sind beschäftigen. Außerdem ist eine genaue Gesetzes Grundlage vorteilhaft für die Zukunft.

354 W.

CODENAME: HIDING

Geben Filter und Körperbilder ein falsches Bild?

Die Tageszeitung Süddeutsche Zeitung führte am 21. März 2023 ein Interview benannt „Filter zeigen, was in der Gesellschaft schief läuft“ durch, wo Berit Glanz erzählt, was für eine Gefahr Körperbilder und Filter in der heutigen Zeit sind.

Glanz erzählt, dass Filter, erstaunlich seien können, aber auch andere zum Weinen bringt, das Selbstbewusstsein kann von solchen Erscheinungen sehr geschwächt werden, aber auch andere stärken. Der Fortschritt ist so weit, dass manche Erwachsene und Jugendliche nicht mehr unterscheiden können, was echt und was nicht ist, doch es ist offensichtlich, dass man nicht immer alles glaubt, was im Internet steht. Die Jugend, vor allem Burschen, haben ein komplett falsches Bild von Frauen, durch die Filter und Photoshop, wird den jungen Erwachsenen gezeigt, wie Frauen heutzutage auszusehen haben, welches vielen Mädchen komplexe gibt und Jungs hohe Erwartungen, wie einen perfekten schlanken Körper, bei ihren Freundinnen wünscht. Bei Männern ist weit verbreitet, dass sie ihren Fitness Vorschrift auf Tiktok präsentieren müssen, vielen Buben wird damit gezeigt, dass sie in der Zukunft genauso trainiert auszusehen haben.

Filtertechnologie, ist ein erstaunliches Thema, doch gibt den Menschen ein falsches Weltbild. Face App, ist ein Programm, wo man ein Bild von sich einfügen kann und mehrere Funktionen hat, sein Gesicht verändern zu lassen. Durch solche Apps und Filter werden viele „Cat Fisher“ geboren, dies sind Leute, die vorgeben jemand zu sein, der sie nicht sind. Sie verstecken sich hinter ihrer Maske, weil sie mit sich selber unzufrieden sind. Es gibt nur mehr wenige, die sich ohne Filter trauen zu zeigen, was traurig ist, denn daran merkt man, was Filter aus einem machen. Da viele Models vor allem weibliche, Körperbilder von sich veröffentlichen, nehmen KIs-Filter dies auf, und lassen Computer generierte Bilder mit Nacktheit falsch dastehen, welches den Menschen, wieder überspitzt zum Denken bringt.

Die Idee hinter Filtertechnologie, ist nicht falsch, aber sehr giftig für unsere Gesellschaft. Man sollte versuchen sich selbst treu zu bleiben und nicht immer alles glauben, was im Internet präsentiert wird.

331 W.

CODENAME: BARY

Was für einen Einfluss Filter und idealen Körperbilder tatsächlich auf uns haben

Filter die einen Jahre jünger aussehen lassen und jede Unreinheit im Gesicht zur Nichte machen. Wo hört die Realität auf und wo fangen die gefilterten Medien an? Toxischen Inszenierungen, wie unsere Körper auszusehen haben, die auf TikTok, Instagram und Co. vermittelt werden sind problematisch und enorm realitätsfern. So meint zumindest Titus Blome in seinem Interview mit der Essayistin Berit Glanz „Filter zeigen was in unserer Gesellschaft falsch läuft“ welches am 21.03.2023 in der Süddeutschenzeitung erschienen ist.

In dem Interview wird beschrieben wie die „Filter Thematik“ die Jugendlichen eigentlich nicht all zu stark betrifft, da diese eine hohe Medienkompetenz besitzen und wissen, dass das alles nicht realitätstreu ist. Dem kann man erstmals zustimmen, doch man darf auch nicht vergessen, dass sich viele Kinder, ebenfalls in diesen Sozialen Medien aufhalten und ihnen ist das höchstwahrscheinlich nicht bewusst. Das führt dazu, dass man schon seit jungen Jahren eine gestörte Selbstwahrnehmung und ein falsches Körperbild sich aneignet.

Das Schönheitsideal verändert sich ständig. Insbesondere, dass der Frau. Nicht vor allzu langer Zeit war es gefragt möglichst schlank zu sein und heutzutage werden diverse Schönheitseingriffe durchgeführt um eine „kurvigere“ Figur zu erreichen. Doch unsere Körper sind keine Trends oder etwas was wir je nach Bedarf ändern und formen können.

Berit Glanz spricht in dem Interview außerdem über den „Sixpack Wahn“ der momentan auf Tiktok herrscht und jungen Männern vermittelt, dass sie unter allen Umständen definierte Bauchmuskeln bräuchten. Auf Grund von solchen Beispielen kann man der Aussage, dass die Körperbilder ein größeres Problem als die Filter darstellen nur zustimmen.

Ein weiteres Problem welches angeführt wird, ist die rapide Entwicklung von der Technik und den KIs. Natürlich kann man dieses Technischen voranschreiten bewundern, doch man muss auch in Kenntnis nehmen inwiefern die KIs mit Informationen gefüttert werden. Das geschieht wie Expertin Glanz schon betitelte, auf eine sehr sexistische, sexualisierte wie auch diskriminierende Weise.

Letztendlich lässt sich sagen, dass unsere Gesellschaft etwas Falsches zu vermitteln scheint, der Körper ist eins der wenigen Sachen die einem bis zum Tode bleiben. Die Schönheitsindustrie macht auf diesem Wege den größten Gewinn und lässt uns zurück mit einer verzerren Selbstwahrnehmung.

355 W.

CODENAME: BUTTERFLY

Bringt Digitalisierung wirklich nur Vorteile mit sich?

Egal wohin das Auge blickt, ist man von digitalen Schönheitsfiltern umgeben, die meist nicht mal erkennbar sind. Wie weit wird es noch kommen müssen, bis wir die Problematik endlich anerkennen? Mit dieser Fragestellung beschäftigt sich das Interview von Titus Blome, welches am 21. März 2023 in der Tageszeitung „Süddeutsche Zeitung“ erschienen ist.

Schönheitsfilter auf sozialen Medien, wie TikTok erleben gerade ihren Durchbruch. Im Gegensatz zu der älteren Generation, ist der jüngeren bewusst, dass die vielen Influencer und Models nur noch bearbeitet zur Schau gestellt werden. Das sorgt für weniger Unzufriedenheit mit seinem Selbstbild, als in der Vergangenheit. Die Problematik liegt jedoch bei den toxischen Körperbildern, die als Vorbild für junge Erwachsene dienen.

Ein gewaltiger Durchbruch für das Internet ist die künstliche Intelligenz, die mit Angaben und Bildbeschreibungen trainiert sind selbstgenerierte Bilder zu erstellen. Jedoch sind die Bilder nicht immer neutral gehalten und beinhalten diskriminierendes Material, vor allem gegenüber Frauen.

Gegenwärtig ist den Menschen nun bewusst ist, dass alle bis zu einem gewissen Maß ihre Bilder aufbessern. Andererseits sind unrealistische Körperbilder noch immer ein Problem. Auf soziale

Medien nehmen sich junge Erwachsene Influencer als Vorbilder und entwickeln eine Störung der eigenen Wahrnehmung des Körperbildes. Es sind mehrere Fälle vorgekommen, in dem junge Mädchen eine Magersucht entwickelt haben und Jungs eine ungesunde Menge Sport betrieben haben, um in den Schönheitsidealen hineinzupassen.

Ein besonders häufig auftretendes Thema, ist die Sexualisierung von Frauen. Ist die Gesellschaft so tief gesunken? Nicht nur werden Frauen im Internet und im Alltag sexualisiert, sondern nun auch von der künstlichen Intelligenz, welches beabsichtigt für so eine Funktion programmiert ist. Einerseits ist dies eine Diskriminierung gegenüber allen Frauen und demgegenüber wächst eine Unsicherheit bei jungen Frauen, die sich dazu verpflichtet fühlen, sich ebenfalls so zu präsentieren, um die benötigte Aufmerksamkeit zu bekommen.

Die Gesellschaft muss drastisch Maßnahmen dagegen ergreifen, damit sich diese Lage nicht weiter ausbreitet auf die nächste Generation. Ihr Selbstbewusstsein, sowie ihr Selbstbild soll nicht völlig beeinträchtigt werden. Je länger man die Problematik aus dem Weg geht, desto mehr Kontrolle verlieren wir über die Schönheitsfilter und ihre Auswirkungen auf uns.

349 W.

CODENAME: Mickey Mouse

Schädigt das Internet unsere Selbst Wahrnehmung?

Jedem ist bewusst das unsere Handys oft einfach automatisch unsere Bilder filtern, doch ist das wirklich Förderns Wert für unsere Selbst Wahrnehmung? In dem Interview „Filter zeigen was in der Gesellschaft schief läuft“, gehalten mit der Autorin Titus Blome und veröffentlicht in der süddeutschen Tageszeitung, am 21.3.2023, wird dazu Stellung genommen, inwiefern wir den Bildern im Internet noch vertrauen können.

Titus Blomes Meinung zu dem Thema Filter, ist eine sehr deutliche, denn sie erwähnt das Öfteren das sie höchst interessiert an den vorschritten der KIs ist, jedoch dieses technologische Gebiet mit Vorsicht genießen will. Durch ihre eigene Erfahrung, in Bezug auf diese Beauty-Filter, die beispielsweise in der App TikTok zu finden sind, hat Frau Blome jedoch die frage bezüglich der Jugend und ihrer Probleme mit dem Selbstfinden, problemlos beantworten können. Sie ist davon überzeugt das nicht die Jugend, sondern eher die Generation X von den raschen Veränderungen der Gesichtszüge, oder dem glätten der runzeligen Haut beeinflusst wird und ihre Sorgen diesbezüglich unbewusst auf die jüngeren Generationen überträgt.

Genau diesem Aspekt sollte große Beachtung geschenkt werden den die Jugendlichen sind mit genau dieser Technologie aufgewachsen und sind sich sehr wohl im Klaren, dass der Großteil der Fotos in dem sozialen Medien, vor der Veröffentlichung, mit mehreren Beauty-Apps bearbeitet wurden. Ein weiterer wichtiger Punkt wäre jedoch auch die Sexualisierung der Frauen, die zum Beispiel in der App „Lenas“ ein großes Problem darstellt. Diese Plattform stellt Frauen nämlich ohne Bekleidung dar was eine enorme Respektlosigkeit gegenüber dem weiblichen Geschlecht ist!

Dennoch ist uns allen bewusst das wir das technische Voranschreiten nicht verhindern können, was in den nächsten Jahrzehnten vielleicht zu einem Problem werden könnte, denn das nächste was auf uns zukommen wird ist die generative KI, der wir nur noch eine sprachliche Anweisung geben müssen und diese es so aussehen lassen kann, als wäre man in einem anderen Land oder gar in einer anderen Welt.

Abschließend muss klar gesagt werden das jeder für sich selbst einen verantwortlichen Umgang mit den sozialen Medien haben sollte und sich nicht von einem nicht existenten Ideal manipulieren lassen darf.

347 Wörter

Filter zeigen das ungeschminkte Gesicht der Gesellschaft

Jedes Mal, wenn man auf diversen Social Media Netzwerken unterwegs ist, stellt man sich die Frage, „Ist das echt oder doch alles nur gefiltert?“ Das spiegelt die besorgniserregende Wahrheit unserer Gesellschaft wieder. Der Artikel „Filter zeigen, was in der Gesellschaft schief läuft“ von Titus Blome erschien am 21. März 2023 in der Süddeutschen Zeitung mit Interview einer Expertin widmet sich dieser Zwischenfrage. Doch liegt es doch aber am Menschen an sich und nicht an den Filtern die dieses Misstrauen auslösen.

Die Zukunft für die virtuelle Gesellschaft sieht dystopisch aus. Bald kann man nicht mehr die Grenze zwischen „echt“ und gefiltert“ ziehen. Die Essayistin Berit Glanz warnt alle vor den bevorstehenden Bedrohungen durch die Beauty Filter, doch ist die rasante Entwicklung dieser auch interessant zu beobachten. Angefangen mit einfachen Bearbeitungen per Photoshop ist man mittlerweile bei „Bold Glamour“ mit erschreckend perfekten Filtern angekommen. Diese Programme und deren Influenz haben auf jeden eine andere Wirkung.

Seid ihr eigentlich noch ganz dicht? Seid ihr euch eigentlich bewusst in welche Richtung sich unsere Gesellschaft bewegt? Ist das euer Ernst? Klar kann sich jeder/jede so zeigen wie er/sie will, dennoch sollte man, wenn man sich schon so einer Aussehens-Apotheose online unterzieht, anderen nicht solche überspitzten Standards vermitteln. Viele beeinflussen damit unbewusst ihre Mitmenschen, die sich dann vielleicht als minderwertig fühlen. Dadurch leiden sie wie viele Studien besagen unter Depressionen oder Anorexie, das ist einfach nur bedauerlich und in einer gewissen Form auch schockierend. Der KI-Filter „Lensa“ ist ein kleiner Vorgeschmack auf die Zukunft. Damit könne man mithilfe von Text-Bild-Generatoren seinen Hintergrund verändern oder sich selber so darstellen wie man es gerne haben möchte. Das ist höchst bedenklich. Frauen, zum Beispiel werden häufig sexualisiert indem sie bei Fotos oft nackt oder in Reizwäsche präsentiert werden, was einfach nur die widerwärtige und verwerfliche Seite unserer Gesellschaft zeigt.

Es müssen Maßnahmen getroffen werden, denn wenn es so weiter geht sind wir bald in einer Realität angelangt wo man Menschen nur noch auf ihr Äußeres reduziert und Natürlichkeit keinen Wert mehr hat.

338 W.

KI-Filter und ihre dramatischen Folgen!

„Schauen sie in Wirklichkeit auch so aus?“ Diese Frage stellen sich immer mehr Jugendliche nachdem sie Influencer: innen, die in Wahrheit Bildbearbeitungen verwenden, in den sozialen Medien betrachtet haben. Das Interview „Filter zeigen, was in der Gesellschaft schief läuft“ wurde von Titus Blome am 21.3.2023 in der Tageszeitung „Süddeutsche Zeitung“ publiziert. Darin beschäftigt sich die Autorin mit dem Thema KI-Filter* und zudem deren Folgen.

Die, für den Interview befragte Frau Titus Blome meint, dass besonders junge Menschen von solchen Filtern negativ beeinflusst werden. Mitglieder der Gen X sind nämlich damit aufgewachsen und können deshalb ungefilterte und bearbeitete Bilder oder Videos kaum unterscheiden. Außerdem sollte man die Verwendung des KI- Filters sehr in Acht nehmen, denn diese wurden mit verstörenden Themen, wie beispielsweise Pornographie, trainiert.

Besonders junge Menschen empfinden durch solche Bearbeitungsmethoden Neid oder andere mentale Schwierigkeiten. Denn durch ständiges Betrachten von wunderschönen Influencer: innen, die in Wahrheit Bildbearbeitungen nutzen, wird die eigene Selbstwahrnehmung zerstört. Infolgedessen schämt man sich für seinen Körper. Man wird dadurch, wie bereits erwähnt, mental sehr geschwächt. Ein gutes Beispiel wären Influencer: innen, die tagtäglich solche Filter verwenden. Sie empfinden möglicherweise Angst, weil sie befürchten, dass das ungefilterte Gesicht von ihren Followern in der Öffentlichkeit gesehen und belächelt wird. Somit werden auch Internetfiguren mental sehr benachteiligt.

Außerdem ist es in der baldigen Zukunft möglich, Filter mit KI zu mischen und sie mit Befehlen zu steuern. Dies ist nur negativ zu werten, weil solche KI-Bots viele verschiedene Themen und Quellen verwenden, um einen Filter zu erschaffen. Falls eine darin erforschte Quelle irreführend ist, könnte es deshalb zu einem fehlerhaften Filter resultieren. Deshalb sollte man stets auf Filter verzichten, denn diese schaden nicht nur die Mentalität, sondern können, mithilfe von KI, auch irreführend sein.

*Künstliche Intelligenz

291 W.

CODENAME: KAISER

Kommentar Körperbilder: Welche Gefahr sich hinter der Filter-Funktion birgt

Wenn Filter jetzt schon so weit entwickelt sind, dass man nicht mehr unterscheiden kann zwischen echt und retuschiert, wie sieht es dann in der Zukunft aus? In dem Interview „Filter zeigen, was in der Gesellschaft schief läuft.“, welches am 21. März. 2023 in der Süddeutschen Tageszeitung veröffentlicht wurde, geschrieben von dem Autor Titus Blome, geht es um das aktuelle Körperbild der Männer und Frauen und dessen Auswirkung auf die Entwicklung von Filter in sozialen Medien.

Kaum jemand zeigt sich im Internet heutzutage noch ungefiltert oder nicht retuschiert. Besonders auf der Plattform „Instagram“ findet man mit Leichtigkeit bearbeitete Fotos der Nutzer: innen. Das kann zu Problemen führen. Beispielsweise können Nutzer:innen nicht nur ihre unreine Haut, sondern vielmehr ihre Gesichtsform und sogar ihre Körperform verändern und das mit nur einem Klick.

Wie bereits die interviewte Essayistin Berit Glanz warnt, kann das Gesicht in Echtzeit verändert, geschminkt und sogar verjüngt werden. Expert:innen meinen, dass dies eine Gefahr für Jugendliche sein kann. Straftäter:innen, beispielsweise pädophile Männer und Frauen, können ihr Aussehen verändern und haben so ein leichtes Minderjährige zu überlisten.

Im Interview werden Models erwähnt, und zwar denkt man heutzutage nicht, dass die Haut des Models in Wirklichkeit so rein und glatt ist, wie auf den Fotos. Durch all diesen retuschierten Fotos im Internet haben die Menschen, wie Berit Glanz meint, ein Bewusstsein für Fotobearbeitung entwickelt. Das bedeutet, dass die Technik so gut ist, dass es, beispielsweise unmöglich ist Kim Kardashians Fotos von der Realität und bearbeiteten Fotos zu unterscheiden.

Um die am Anfang gestellte Frage zu beantworten: Es ist gefährlich, einfach zu zusehen und abzuwarten, welche Ausmaße die technische Entwicklung von Filter in der Zukunft annehmen wird. Es können heutzutage Bilder mit Filter bearbeitet werden, wenn es in der Zukunft möglich sein wird Videos mit Filter zu beeinflussen, können, beispielsweise Falsche Nachrichten in der Politik und oder im Krieg entstehen und verwendet werden. Man sollte das Strafmaß bei Missbräuchlicher Verwendung von Filter anheben.

330 W.

CODENAME: RUBEN

Filter: Sind sie positiv?

Das Interview „Filter zeigen, was in der Gesellschaft schief läuft“ wurde von Titus Blome durchgeführt und von der süddeutschen Zeitung am 21.03.2023 veröffentlicht. Die Autorin Berit Glanz war bei dem Gespräch mit dabei und beantwortete Fragen über Beauty-Filter. Eine Frage die man sich in Bezug auf das Thema stellen sollte ist, ob Filter überhaupt positiv sind.

Die Technologie der Bildbearbeitung entwickelt sich Tag für Tag ein Stück weiter. Bei der social Media App Tiktok zum Beispiel gibt es seit neuestem einen Video-Filter, mit welchem man so aussieht, als wäre man perfekt geschminkt und das in einem Video. Frau Glanz findet diesen technischen Fortschritt äußerst interessant. Sie äußert sich später mit der Aussage, dass nicht

Tiktok oder die Filter das Problem seien, sondern vielmehr die „idealen“ Körperbilder welche den Menschen einreden, sie bräuchten mehr Muskeln oder eine schmalere Taille.

Filter sind zwar nicht das Hauptproblem, haben aber trotzdem großen Einfluss, welcher so gut wie nie positiver Herkunft ist. Die Bearbeiteten Fotos führen dazu, dass die Personen die sich die Bilder anschauen ihr Selbstvertrauen verlieren. Vielleicht gehen sie sogar zu einem Schönheitschirurgen, nur weil sie glauben, dass ihr Körper nicht schön genug ist, weil irgendjemand ein Foto gepostet hat, bei dem er oder sie besonders auffallende Körpermerkmale hat. Das Problem liegt sowohl bei Filtern als auch bei den fälschlicher Weise als „ideale“ Körperbilder bezeichneten Vorbilder.

Die voraussichtliche Zukunft von Filtern ist jedoch keine Problemlösung. Laut der interviewten Autorin sollen sie mit einer künstlichen Intelligenz verbunden werden und durch Wörter gesteuert werden. Frau Glanz erwähnt in diesem Zusammenhang ein Beispiel für die negativen Seiten dieser KI-Filter. Sie sagte, dass die App „Lensa“ mit pornografischem Material programmiert wurde. Dadurch wurden die Menschen auf den Bildern, die man der App gegeben hat, in nackte Personen verändert.

Beauty-Filter können schlechte Auswirkungen auf junge Menschen haben. Jeder kann jedoch selbst entscheiden, wie viel Einfluss Filter auf ihr Leben ausüben können oder dürfen.

318 W.

CODENAME: SEMMEL

Wird die Entwicklung von Filtern zu einer Gefahr?

Ist es wirklich so gut, dass sich die Filter im Laufe der Zeit so stark verändern werden? Denn im Interview „Filter zeigen, was in der Gesellschaft schief läuft“ welches Titus Blome mit der Schriftstellerin und Literaturwissenschaftlerin Berit Glanz geführt hat und in der Tageszeitung „Süddeutsche Zeitung“ am 21. März 2023 veröffentlicht wurde, beschäftigen Sie sich genau mit dieser Frage.

Im Interview wird festgehalten, dass sich die Filtertechnologie immer rasanter entwickelt und nie zu einem Stillstand kommen wird. Einerseits meinte Berit Glanz, dass es sehr interessant und faszinierend ist, allerdings darf man auch die negativen Seiten nicht vergessen. Da es immer wieder einige Kritiker gibt die meinen, dass diese Filter nicht gut sind, meinte Berit Glanz, dass alles was im Internet ist bzw. gezeigt wird, ist in einer gewissen Form bearbeitet. Wichtig festzuhalten ist, dass die jungen Menschen mit dem Internet aufgewachsen sind und somit einen ganz anderen Bezug zu der Medienkompetenz haben.

Die Aspekte, die in diesem Interview angesprochen wurden, sollte man nicht einfach so ignorieren, nur weil man nicht derselben Meinung ist. Es ist wichtig, dass angesprochen wurde, dass junge Menschen mit diesen Entwicklungen gut umgehen können, da diese mit den Medien aufgewachsen sind. Gleichzeitig müssen Filter nicht gleich etwas Schlechtes bedeuten. Denn wenn man z.B. nicht will das dich jemand auf einem Bild erkennt, sind diese Methoden eine gute Erfindung. Dadurch das junge Menschen, jeden Tag mit Social-Media in Kontakt treten, können sie mit bearbeiteten Bildern und Videos gut umgehen.

Ein sehr wichtiger Faktor, den Berit Glanz erwähnt, sind die neuen KI-Filter. Denn genau diese neue Entwicklung wird stark kritisiert. Berit Glanz, erzählt, dass sie Fotos als futuristische Gemälde haben wollte, doch auf einmal war sie nackt. Die Problematik dahinter ist, dass man denkt, dass dieser Filter einen so darstellt, wie die Gesellschaft einen sieht. Gegen dieses Problem, sollte der Staat Datensätze erklären.

Abschließend kann man sagen, wenn man diese KI-Filter nicht unter Kontrolle bekommt, wird das viele Konsequenzen und Probleme mit sich ziehen.

332 W.

CODENAME: FRAGEZEICHEN

Die Folgen der sozialen Medien auf das Körperbild

In den Zeitungsartikel „Filter zeigen, was in der Gesellschaft schief läuft“, von Titus Blome, welcher am 21. März 2023 in der Tageszeitung Süddeutsche Zeitung veröffentlicht wurde, geht es um Foto und Video-Filter und welchen Einfluss sie auf den Menschen haben. Es wird auch erklärt welchen Einfluss die Sozialen Medien auf den Körperbildern der Jungen erwachsenen hat.

Heutzutage werden Soziale Medien immer wichtiger in der jungen Gesellschaft. Filtertechnologie macht viele Fortschritte. Am meisten in den Plattformen wie Instagram, Tik Tok und Snapchat. Die im Artikel interviewte Autorin Berit Glanz findet es sehr interessant wie man durch verschiedene Filter sein Gesicht verändern oder verjüngen kann. Es wird oft befürchtet dass es einen negativen Einfluss auf das Selbstbild der jungen Menschen hat. Jedoch stimmt Berit Glanz nicht zu. Sie meint dass die jungen Menschen viel Erfahrung mit social Media haben und bewusst sind dass fast alle Bilder in den Sozialen Medien gefiltert sind. Im Gegensatz zu der jetzigen Generation, reagieren die Gen X komplett anders zu den Filtern die in den Plattformen gezeigt werden. Ein zweites Problem für die Autorin wäre das Körperbild der Jungen erwachsenen und Jugendlichen. Ein Beispiel wäre das Sixpack- tiktok wo Junge Menschen eingeordnet wird extrem definierte Bauchmuskeln zu haben.

Natürlich haben die social Media Plattformen einen schlechten Einfluss auf das Körperbild der jungen Erwachsenen und Jugendlichen. Aber kann es auch an unsere Denkweise liegen, dass man unbedingt so ausschauen möchten wie die Menschen in social Media? Man sollte realistischer denken. Niemand könnte zum Beispiel innerhalb einer Woche definierte Sixpack oder die beste Körperform bekommen. Wenn die heutige Gesellschaft seine Ziele zum Thema Körperbild realistischer hält würden sie nicht an sich zweifeln müssen. Wünschenswert wäre, wenn man es den Jugendlichen schon einprägt nicht an solche Sachen die in den Sozialen Netzwerke gezeigt werden zu glauben.

Es wird auch öfter gefragt wozu man in der Zukunft fähig sein könnte, da es schon jetzt viele verschiedene Filtertechnologien gibt. Die Autorin meint dass man versuchen wird künstliche Intelligenz in Filtern einzusetzen. Dieses Filter kann auch zu Problemen führen deswegen stellte der Staat Datensätze ein womit kein diskriminierendes Material eingesetzt werden kann. Alles in einem sollte man realisieren dass die Filtertechnologie zu weit geht und dass man etwas dagegen unternehmen sollte.

366 W.

CODENAME: KORNSPITZ

Riesige Manipulation durch beliebte Filter

In dem Interview, welches von Titus Blome verfasst und in der Tageszeitung „Süddeutsche Zeitung“ am 21. März 2023 veröffentlicht wurde, geht es um die digitale Filtertechnologie und wie Filter unsere Gesellschaft beeinflussen. Das Interview wurde mit Frau Glanz geführt und sie erklärt die Folgen der Bildmanipulation und wie sich diese weiterentwickelt. Denn ist das, was echt wirkt, wirklich noch echt?

Unter einem Filter versteht man eine Bearbeitung, welche unsere Bilderwelt stark verändert. Vor allem auf Plattformen wie TikTok und Co. gibt es einige dieser Filter, welche die Fähigkeit haben, Menschen in Echtzeit perfekt geschminkt oder 20 Jahre jünger aussehen zu lassen. Die Literaturwissenschaftlerin beschreibt diese Filter als wahnsinnig interessant. Es werden immer bessere Versionen der Vorgänger entwickelt und Menschen bleibt die Zeit erspart, die Videos und Bilder nach der Aufnahme mehrere Stunden zu bearbeiten.

Eine Problematik stellt das unterscheiden zwischen „echt“ und „gefiltert“ da. Unsere heutige Generation hat aber eine ganz andere Medienkompetenz und ist mit dem Internet aufgewachsen. Aus diesem Grund sollten sowohl Jugendlichen als auch Erwachsenen bewusst sein, dass man nicht alles im Internet glauben sollte. Durch die bildliche Darstellung muss man sich die Frage stellen, ob unser Gegenüber wirklich die Person ist, welche man auf Bildern und Videos erkennt.

Dieser Aspekt ist gut und gibt Menschen die Möglichkeit, sich selbst ein Bild über andere Personen zu schaffen. So werden Personen nicht von dem Internet beeinflusst.

Leider gibt es Plattformen, welche durch die Bearbeitung Frauen mit Sex assoziieren. Ein Beispiel für solche Bearbeitungen ist die App „Lensa“. Die App erschafft mit pornografischen Material Fotos mit nackten Personen in Echtzeit zu generieren. Viele Menschen möchten sich so selbstverständlich nicht im Internet präsentieren, weshalb Frau Glanz eine Regulierung als Lösung vorschlägt. Der Staat soll Datensätze bereitstellen.

Filter können Menschen verschönern, glücklich machen und lustig sein. Trotzdem muss man unbedingt Grenzen setzen, denn es ist nicht in Ordnung, diskriminierendes Material für Filter zu benutzen.

Wörter: 318

CODENAME: ITAH

Wie Filter uns Menschen beeinflussen!

Haben Sie schon einmal KI-Filter benutzt, um futuristische Gemälde zu erstellen? Im Interview „Filter zeigen, was in der Gesellschaft schief läuft“, wo Berit Glanz von Titus Blome interviewt wurde, dieser Text erschien am 21. März 2023 in der süddeutschen Zeitung. Darin geht es um die rasanten Fortschritte der digitalen Filtertechnologie und deren Einfluss.

Berit Glanz findet die Video-Filter sehr interessant, denn man könne ihr/sein Gesicht verjüngen und schminken. Man kann die Bilder nicht wirklich trennen, denn die Handys können schon automatisch Fotos optimieren. Sie ist recht neutral, was an Beeinflussung der Selbstbilder junger Menschen angeht. Die Jugendlichen sind schon im jungen Alter rasch Bildern ausgesetzt, die gefiltert wurden sind, deswegen sind die Menschen sich bewusst, dass alle Fotos die sie im Internet begegnen, wahrscheinlich optimiert geworden sind. Ein weiterer Aspekt der von Autorin angeführt wird, dass die Entwicklungsgeschwindigkeit immens schnell ist, und, dass die Medienkompetenz junger Menschen wahrscheinlich nicht mithalten kann. Dies bereitet ihr große Sorgen.

Die Aspekte die, die Essayistin Berit Glanz im Interview erwähnt, treffen auf unser heutiges Leben zu, denn es ist durch Neid und durch Gierigkeit geprägt. Durch das ständige „Hinabschauen“ auf unsere Idole, wird Neid gebildet und unser Selbstwahrnehmung wird zerstört. Die junge Generation nimmt sich ein Beispiel für die „erstellte und perfekte Schönheit“ der Influencer:innen. Die Jugendlichen wollen genauso hübsch sein wie eine Barbie oder mit einem Sixpack protzen- egal ob antrainiert oder erstellt. Dies passt nicht zu unseren heutigen Körperbild.

Doch wie sieht die Zukunft der Filter aus? Besorgniserregend würde die Frau Glanz meinen, denn die neuen KI-Filter, die mit Text-Bild-Generatoren ausgestattet sind, sind einfach zu bedienen. Aber solche KI-Filter bringen haufenweise Gefahren mit sich.

Manche von diesen Apps, wurden mit pornografischem Material antrainiert- wovon viele schockiert sind.

Eine Welt ohne Filter, wäre für viele unvorstellbar, aber es wäre ein Vorteil für die Gesellschaft, vor allem für die junge Generation, denn es könnten somit viele Probleme beseitigt werden, aber so einfach funktioniert es nicht. Die zuständigen Politiker:innen und die Menschen müssen dagegen ankämpfen. Sonst kann es böse enden. Daher: Habt Macht vor der Macht im Netz!

346 W.

CODENAME: NYLK

Schönheit um jeden Preis?

Influencer verbringen immer mehr Zeit damit, ihre Bilder zu bearbeiten, um diese dann auf diversen Plattformen wie Instagram oder Tiktok zu posten. Dabei stellt sich aber die Frage wie sehr diese Filter unser Körperbild beeinflussen und wie es in naher Zukunft mit ihnen weiter

gehen könnte? Das Interview „Filter zeigen, was in der Gesellschaft schief läuft“ von Titus Blome erschienen am 21.03.23 in der süddeutschen Tageszeitung behandelt genau diese Fragen

Filter sind ein moderner Bestandteil der Digitalen Welt. Ständig kommen neue Filter dazu und jeder benutzt sie. Die, die es aber wohl am meisten betrifft, sind Jugendliche, die Tag täglich mit perfekt bearbeitenden Bildern oder Videos konfrontiert werden. Das kann dazu führen, dass sie ein völlig falsches Selbstbild bekommen und sich dadurch selber immer unattraktiver finden. Dies sei aber nicht das große Problem behauptet Frau Glanz aus dem Interview der süddeutschen Tageszeitung. Sie behauptet nämlich, dass Jugendliche sehr wohl wüssten, dass die meisten Bilder bearbeitet sind, jedoch besorgt sie die immer schneller werdende Entwicklung dieser Softwares, sowohl aber auch das toxische Körperbild, was via TikToks vermittelt wird, dass Männer ein Sixpack haben müssten oder Frauen einen flachen Bauch haben müssen.

Sag mal, tickt die Menschheit noch richtig? Jugendliche, die solche Videos oder Bilder dauerhaft konsumieren, bekommen ein völlig falsches Selbstbild, was absolut katastrophal ist. So können nämlich Krankheiten wie Anorexie entstehen, weil die Jugendlichen denken, sie müssten dünner sein, oder Depressionen können entstehen, weil sie nicht so eine reine Haut haben wie diese ganzen Instagram Models.

Wie sieht es aber mit der Zukunft von solchen KIs aus? In dem Interview wurde auch noch über eine App namens „Lensa“ gesprochen, die normale Bilder in futuristische Gemälde umwandelt. Das hört sich im ersten Moment ganz gut an, jedoch liegt genau hierbei die Problematik. Diese Künstliche Intelligenz wurde nämlich mit pornografischen Inhalten trainiert, was wiederum dazu führt, dass Bilder, in denen man komplett bekleidet war, sexualisiert wurden und man auf den entstandenen Bildern dann komplett nackt ist. Diese entstandenen Bilder können dann eine komplett falsche Nachricht über diese Person vermitteln, was absolut nicht in Ordnung ist.

Deswegen muss die Gesellschaft dringend etwas gegen diesen Beauty-Wahn unternehmen

362 W.

CODENAME: SENF

Zerstören Soziale Medien unsere Beauty-Standards?

Soziale Medien sind ein großer Teil des heutigen Alltags und manche dieser sozialen Medien enthalten Filter, mit denen man sein eigenes Aussehen extrem verändern kann und dies hat fatale Folgen. Im Interview, „Filter zeigen, was in der Gesellschaft schief läuft“, in dem Literaturwissenschaftlerin Berit Glanz von Titus Blome, ein Mitarbeiter der Süddeutschen Zeitung, am 21.03.2023 interviewt wurde, werden Themen wie Körperbilder und Filter diskutiert.

Heutzutage werden Apps wie Snapchat, Instagram und TikTok von den meisten verwendet, vor allem von der heutigen Gen Z. Auf diesen Applikationen sind unzählige Filter vorzufinden, welche das eigene Gesicht extrem modifizieren kann und dies nutzen viele, um auf diesen Plattformen viel schöner oder einfach nur ganz anders auszusehen, um die Mehrheit zu beeindrucken. Berit Glanz meint, dass es kaum noch zu erkennen ist, ob ein Bild echt oder bearbeitet ist. Das kann zu einigen Problemen führen, wie zum Beispiel unrealistisch hohe Erwartungen an das Aussehen und Körperbild von anderen, oder vielleicht auch an sich selber. Dies kann vor allem dem Selbstbewusstsein jüngerer Menschen schaden, die viel Zeit in sozialen Medien investieren. Wenn alle ihre Bilder retuschieren, fühlen sich die meisten vermutlich gezwungen, dasselbe zu machen, was dazu führt, dass sie sich in ihrer eigenen Haut nicht mehr wohlfühlen und dadurch ihre Beauty-Standards zerstören. Allerdings sagt Berit Glanz, dass Jugendliche und junge Erwachsene eine ganz andere Medienkompetenz haben, mit der sie unterscheiden können, was real und bearbeitet ist, jedoch ist dies leider nicht immer der Fall und diesen Leuten fallen dem Fake Beauty-Standards zum Opfer. Allerdings gibt es auch sogenannte „KI Filter“, die, laut Berit Glanz, in Zukunft sehr häufig vorkommen werden. Bei der App „Lensa“ kann man anhand einer Beschreibung von etwas ein ganzes Bild mithilfe der KI erschaffen. Berit Glanz sagt auch, dass diese KI jedoch mit pornografischen Inhalten gefüttert wird, was dazu führt, dass Frauen bei solchen KI-Bildern unecht sehr sexualisiert dargestellt werden.

Menschen, aber vor allem junge Menschen sollen sich bewusst sein, dass Soziale Medien einige Probleme hervorrufen.

330 W.

CODENAME: SAHNE

Generation Z wird zu einer Barbiepuppe?

Sieht denn niemand die Gefahr in Foto- und Video-Filtern, aber auch welchen Einfluss die normalisierten Körperbilder auf die jüngere Generation hat? Denkt keiner an die Konsequenzen? In dem Interview „Filter zeigen, was in der Gesellschaft zirläuft“, welches von Titus Blome interviewt wurde und auf der Tageszeitung Süddeutsche Zeitung erschien, geht es um die Fortschritte die, die Filtertechnologie macht. Und auch welchen Einfluss die Beauty Filter und Körperbilder auf die Generation X und die Generation Z haben.

Die interviewte (Berit Glanz) ist der Meinung, dass die Körperbilder problematischer als die Beauty Filter sind, da viele denken, dass beispielsweise Frauen schlank sein müssen um hübsch auszusehen oder, dass die Männer ein Sixpack haben müssen um ebenfalls gut auszusehen. Sie ist auch der Meinung, dass die Foto- und Video Filter die ältere Generation bzw. Gen X um einiges mehr stört, weil die neue Filtertechnologie sie jünger ausschauen lässt. Ebenso meinte sie, dass es die jungen Menschen weniger beeinflusst, denn die Gen Z weiß schon, dass diese Filter unrealistisch sind.

Die Aussage von der Berit Glanz, kann nicht zugestimmt werden, da es die jüngere Generation am meisten beeinflusst. Generation Z verbringt ihre Freizeit öfters in den Sozialen Medien, daher sehen sie auch viel mehr. Die Influencer:innen, aber auch generell fast alle die Videos oder Bilder auf Instagram, Tik tok, Snapchat etc, hochladen, bearbeiten ihre Fotos. Sie verändern ihre Geschichtsstruktur, entfernen Körper- und Geschichtsbehaarung und haben meistens keine Pickel. Obwohl viele jungen Menschen wissen, dass alles bearbeitet ist und fast jeder in den Sozialen Medien ein Filter anhat, hinterfragen die Teenager sich trotzdem. Die ältere Generation hat jedoch, andere Verpflichtungen und sind daher auch weniger in den Sozialen Medien. Was bedeutet, dass sie sich auf andere Sachen fokussieren und dass ihnen diese Filter / Bearbeitung ziemlich egal sind.

Erwähnenswert ist auch, dass einige nicht mal wissen, dass es Filter sind, und denken, dass jede Frau schlank sein muss um gut auszusehen oder dass ein Mann extreme definierte Bauchmuskeln haben muss. Die Körperbilder die auf den Sozialen Medien produziert werden sind extremes erschreckend, dass bedeutet aber nicht das Beautyfilter weniger schlimmer sind. Sie haben beide das gleiche Ergebnis, die jüngere Generation hinterfragt sich und viele leiden unter Depressionen oder Essenstörungen wegen dieser Problematik.

Wenn es so weiter geht, und die Filtertechnologie sich weiterentwickelt, wird es nur schlimmer für die nächsten Generationen. Die Körperbilder werden nur problematischer und man wird kaum noch wissen wie eine gesunde Person wirklich aussieht. Wer weiß, vielleicht müssen wir in einigen Jahren wie eine Barbiepuppe aussehen.

420 W.

CODENAME: GOLLUM

Wird das Selbstbild junger Menschen beeinflusst?

In dem Interview „Körperbilder“, welches am 21.3.2023 in der Tageszeitung „Süddeutsche Zeitung“ veröffentlicht wurde, wird einem die Problematik der beliebten TikTok-Filter nähergebracht und welche Konsequenzen diese auf unser derzeitiges Körperbild haben.

Seit kurzem gibt es auf TikTok den neuen Video-Filter „Bold Glamour“, welcher mit seiner perfekten Gesichtsbearbeitung alle zum Staunen versetzt. Sogar die interviewte Autorin Berit Glanz ist wahnsinnig interessiert, was dieser Filter alles zu bieten hat. Mit der Hilfe verschiedener Filter, ist man in der Lage, sein Aussehen komplett zu verändern. Man kann sich verjüngern, schminken oder seine Gesichtsmale komplett verändern lassen.

So gut wie dies auch klingen mag, haben diese Filter jedoch auch einen Haken. Man kann online beispielsweise nicht mehr trennen, welche Bilder eigentlich noch der Realität entsprechen, da so gut wie alle veröffentlichten Bilder bereits bearbeitet sind. Einige haben aus diesem Grund nun die Befürchtung, dass die Nutzung von Filtern unserem Selbstbild schadet. Doch ist dies tatsächlich der Fall? Nein. Frau Glanz ist nämlich der Meinung, dass die jungen Menschen im Internet aufgewachsen sind und deshalb die Kompetenz besitzen, sich nicht von diversen Filtern manipulieren zu lassen, da ihnen bereits bewusst ist, dass die Mehrheit der Fotos bearbeitet sind. Jedoch ist ein weiterer negativer Aspekt, dass man sich heutzutage nicht mehr sicher sein kann, wie unser Gegenüber eigentlich aussieht. Dies ist besonders bei Online-Dating problematisch, weil so gut wie alle ihre Profilbilder dermaßen bearbeiten, dass man die eigentliche Person im Leben gar nicht wiedererkennt. In den Neunziger Jahren wurde viel über das Aussehen der Stars diskutiert, da diese behauptet haben, dass sie tatsächlich wie auf ihren bearbeiteten Bildern aussahen, doch dies hat sich bereits ebenfalls verändert. Heutzutage schaut niemand mehr auf ein Werbeplakat und denkt sich, dass das Model tatsächlich so aussieht, wie es sich präsentiert. Nichtsdestotrotz ist das eigentliche Problem die Wahrnehmung des eigenen Körperbilds und nicht der Filter selbst. Die Menschen sind mit dem Glauben aufgewachsen, dass man total perfekt aussehen muss, damit andere Leute einen mögen bzw. respektieren. Die verschiedensten Trends auf TikTok sind diesem Glauben nicht besonders behilflich, da sie einem mitteilen, dass beispielsweise Männer nur mit einem Sixpack oder Frauen nur mit einer schmalen Taille dem heutigen Schönheitsideal entsprechen.

Was kann man also in der Zukunft gegen diese verdrehte Wahrnehmung unternehmen? Der nächste Schritt wird sein, künstliche Intelligenz in Filtern mit ein zu integrieren, sodass man neue KI-Filter sprachlich steuern kann. Dieser KI-Filter kann beispielsweise die Kleidung, den Ort etc. in einer überzeugenden Art verändern, was dann für andere sehr realitätsgetreu wirkt. Das Hauptproblem bei diesen Apps bzw. Programmen ist, dass manche mit pornografischem Material trainiert wurden und somit gelernt haben, Frauen mit Sex zu assoziieren. Um das zu vermeiden, sollte der Staat Datensätze bereitstellen, die kein diskriminierendes Material enthalten, da die Menschen sonst die Kontrolle über die Filter verlieren würden.

So gut wie die Filter auch scheinen mögen, sollte man niemals an seinem eigentlichen Aussehen zweifeln. Jeder Mensch ist ein eigenes Individuum mit verschiedensten Merkmalen. Niemand kann perfekt aussehen.

490 W.

CODENAME: HAWKEYE

Profit ja, aber nicht mit so einer Masche

Im Bericht „EU-Trick hilft schweren Autos“ der von Wolfgang Böhm verfasst und am 29. März 2023 in der Tageszeitung „Die Presse“ veröffentlicht worden ist, geht es darum, wie Autos der Premiumklasse immer beliebter werden und daraus Profit schlagen. Da stellt sich nicht nur die Frage wie sie es geschafft haben, sondern wer oder was ihnen geholfen hat.

Die Antwort auf diese Frage ist nämlich die neu durchgesetzte EU-Regelung, die besagt, dass große schwere Fahrzeuge mehr CO₂ austauschen dürfen als kleine. Denn zuvor gab es ja diese Debatte, dass die Hersteller dieser Marken, die EU-Ziele, den Rückgang des CO₂-Ausstoßes, verfehlen. Da diese Regelung aber dieses Problem zu Seite schiebt, können sie nun ihre Autos weiterverkaufen, ohne das ihnen das Problem mit dem Ausstoß zu schaffen macht. Für die Durchsetzung dieser Regel haben sie das Konsumverhalten der Autokäufer auch mit interpretiert. Denn die kaufen nicht nur um ihre Bedürfnisse zu befriedigen, sondern auch einen bestimmten Grad an Wohlstand zu erhalten.

Mercedes, Ferrari, Jaguar. Wer diese Worte hört, denkt an die Personen die sowas haben und auch den Traum zu haben so Mal einen Wagen zu fahren. Wer hat diesen Traum nicht. Denn es heißt, mit so einem Schlitten wäre man sehr beliebt. Aber man muss bedenken, was dies für unsere Umwelt zu bedeuten hat. Aber leider beachten dies viele nicht.

Das Problem mit so welchen Autos ist, das durch ihre erhöhten Abgase, den Treibhauseffekt weiter hervorbringen. Denn durch ihr Gewicht, verbrauchen sie mehr Sprit. So treiben sie auch den Klimawandel an, der für unsere Erde ein ernstes Problem dasteht.

Mit so einer Masche zu arbeiten ist doch die Höhe. Wer kann, ohne jegliches Gewissen zu haben, dass damit Erde nicht mehr lange durchhalten kann. Menschen die so denken und die die auch diese Regelung zugestimmt haben sollen nicht auf diese Positionen sein.

309 W.

CODENAME: GÄRTNER

Lohnt es sich, durch die EU-Regel, mehr SUVs zu kaufen, bzw. produzieren?

Ja, es gelohnt sich! Heutzutage sieht man auf der Straße immer mehr Autos von der Marke SUV, aber in wie fern hat es sich auf den Klimawandel ausgeprägt? Im Artikel „EU-Trick hilft schweren Autos“, welcher von Autor Wolfgang Böhm am 29. März 2023 veröffentlicht wurde, in der Tageszeitung „Die Presse“, wird thematisiert, dass die Regierung eine EU-Regel eingeführt hat, wodurch die der Klimawandel besser dasteht.

Audi, BMW, Mercedes und andere Autos werden immer weniger gekauft seit die Regelung der EU gibt, da stellt sich gleich die Frage: Was ist der Grund dafür, dass solch eine Regelung die Autos in den Boden stampft? Es liegt daran, weil schwerere Mobilfahrzeuge, wie der SUV mehr CO2 emittieren darf als leichtere Autos. Dies sieht man auch in der Öffentlichkeit, wenn man hinter einem schwereren Auto steht und der viel mehr CO2 erzeugt, als so ein Mini. Somit wurden von viele EU-Menschen die Augen geöffnet und nach und nach sind mehr auf SUV umgewechselt.

Somit macht die SUV Firma viel mehr Gewinn und kann neue oder bessere Autos produzieren. Werden aber nicht dadurch die Fabriken, denn Überblick verlieren? Nein! Die Angestellten werden mehr Gehalt bekommen und neue Vorstellungsgespräche kommen sicher auch noch dazu. Wer weiß, vielleicht wird ganz EU der SUVs in ein paar Jahren nicht nur 100 Millionen Umsatz in Jahr machen, sondern das fünffache. Wie beeinflussen die SUVs Klimawandel eigentlich?

Die SUVs manipulieren den Klimawandel, indem der Verband der Deutschen Automobilindustrie (VDA) einen Korrekturfaktor auf die Basis des Fahrzeuggewichts forderte. Sie sollen den Ausstoß moderner Hochleistungsmotoren reduzieren, aber auch gleichzeitig das Gewicht der Fahrzeuge erhöhen. Im Endeffekt ist das Gewicht niedriger geworden, aber den Fortbestand konnte man absichern. Außerdem meint der Wissenschaftler, dass die EU-Regel nicht allein für schwereren Autos beigetragen hat, aber dafür die Fahrzeugklasse verschoben.

Wir sollen somit, wenn es möglich ist, zum SUV wechseln und seine alte premiumklasse verkaufen, denn es ist besser für die Umwelt. Oder ist es doch sinnvoller mit anderem Fortbewegungsmittel zu fahren?

338 W.

CODENAME: AB

Foto- & Video-Filter – eine zunehmende Problematik der Gesellschaft

Heutzutage benutzt eine Vielzahl von Menschen gesichts- und körperverändernde Beauty-Filter – mit Sicherheit kennen Sie bereits Leute in ihrem Umfeld, die davon negativ beeinflusst werden. Selbstwahrnehmungsstörungen, Sexualisierung der Frauen und in den schlimmsten Fällen auch Depressionen, gelten als Folgen virtueller Filter. In dem Artikel „Filter zeigen, was in der Gesellschaft schiefläuft“, von Titus Blome aus der Tageszeitung „Süddeutsche Zeitung“ vom 21. März 2023, hält die Autorin, Berit Glanz, ein Interview und teilt ihre Meinung über diese Thematik.

Laut Berit Glanz sind Beauty-Filter wahnsinnig interessant, sie geben einem nicht die Möglichkeit unterscheiden zu können, welche veröffentlichten Bilder tatsächlich der Realität entsprechen und welche nicht. Ihrer Ansicht nach sind junge Erwachsene im Bereich „Social-

Media“ deutlich erfahrener und besitzen eine Medienkompetenz. Das heißt, sie kennen sich grundsätzlich besser mit den sozialen Medien aus und den meisten ist bewusst, dass fast alle Bilder auf Instagram und Co. gefiltert & nicht der Realität entsprechend sind. Dadurch, dass sich die Entwicklungsgeschwindigkeit einer solchen Technologie verbessert, denkt Glanz, dass die Wahrnehmung Jugendlicher möglicherweise trotz der Medienkompetenz beeinflusst werden kann.

Es gibt auf jeden Fall eine riesige Anzahl an Jugendlichen, die trotz ihres Wissens von sozialen Medien, manipuliert wird. Durch die ständige Gegenüberstellung von bearbeiteten Bildern auf ihrer Instagram Startseite, gefilterten Werbeplakaten und schon eingebauten Foto-Filtern auf dem Handy, entwickeln Jugendliche ein falsches Realitätsbild – meist leider unbewusst. Dies kann zu einem mangelnden Selbstbewusstsein führen und sich dadurch zu zahlreichen psychischen Krankheiten entwickeln.

Leider wird sich diese Problematik in Zukunft nicht bessern, künstliche Intelligenzen entwickeln sich und dienen schon bald auch der Beauty-Filter zu Gute. Diese werden sprachlich gesteuert & können eingesetzt werden um präzisere Forderungen in Hinsicht auf Bearbeitung der Bilder und Videos der Nutzer:innen einzuhalten. Leider werden solche künstlichen Intelligenzen höchstwahrscheinlich zu noch schwereren Folgen führen. Man könnte fordern, sich an einen Ort zu bearbeiten, wo man noch nie gewesen ist. Straftäter hätten in dem Fall einen Vorteil, und könnten dieses Bild als Alibi verwenden. Die Regierung sollte für die Sicherheit aller Menschen Maßnahmen setzen und diese durchführen.

337 W.

CODENAME: ELISA

Ist heutzutage wirklich alles bearbeitet?

Warum ist die Menschheit so darauf fixiert die Realität durch Filter zu verändern? Titus Blome geht in seinem Text „Filter zeigen, was in der Gesellschaft schief läuft“ auf die Problematik ein, die die Filter verursachen und wie die Zukunft aussehen wird, wenn man die Weiterentwicklung derer nicht stoppt. Sein Interview mit der Autorin Berit Glanz erschien am 21. März 2023 in der Tageszeitung „Süddeutsche Zeitung“.

Die heutige digitale Filtertechnologie macht schnelle Fortschritte und entwickelt sich immer weiter. Die Filter, die man früher als lustige Freizeit Beschäftigung ausprobiert hat, werden immer mehr zu der heutigen Realität, zumindest für die sozialen Medien.

Seit kurzer Zeit kursiert ein neuer Video Filter namens „Bold Glamour“ der viel Aufsehen erregt, er kann Gesichter schminken, verjüngen oder komplett verändern. Bis jetzt hat das nur mit Bildbearbeitungsprogrammen funktioniert, es ist erschreckend wie schnell sich so etwas entwickeln kann. Wie soll man den noch die Grenze zwischen „echt“ und „gefiltert“ erkennen? Glanz hat da eine ganz klare Meinung, alles was online zu sehen ist, ist in irgendeiner Weise bearbeitet. Auch wenn es nur der automatische Weichzeichner ist, der bereits als Funktion unseres Handys vorhanden ist.

Doch nicht nur das Zweifeln daran, ob das was wir sehen bearbeitet ist oder nicht, ist ein Problem, es kann zudem auch das Selbstbild beeinflussen. Jugendliche und junge Erwachsene, die im Internet aufgewachsen sind, erkennen besser, wenn die Fotos die ihnen begegnen gefiltert sind. Doch das schließt die Selbstzweifel nicht aus, außerdem werden sie, wenn die Entwicklung der Filter in dem Tempo weitergeht, auch bald nicht mehr mithalten können.

Die künstliche Intelligenz die bereits in wenigen Filtern integriert ist wird vermutlich bald bei den meisten davon vorzufinden sein. Die Filter können dann auch per Sprache gesteuert werden, man muss nur sagen was man verändern will und der Filter übernimmt den Rest. Allerdings reproduziert er nur das seines Lernmaterials, er gibt die Vorstellungen von dem wieder was die Entwickler mit einem Thema oder einer Bevölkerungsgruppe assoziieren.

Die übermäßige Filterbenutzung ist definitiv überflüssig und hat viele negativen Einflüsse auf die Gesellschaft, doch trotzdem kann man sie nicht mehr wegdenken. Die KI's sollten zumindest kein diskriminierendes Material mehr verwenden und man sollte darüber nachdenken wie die Zukunft aussehen wird, wenn man so weitermacht.

371 W.

CODENAME: PC

Filter entwickeln sich in das negative

Es ist doch toll, dass die Technologie sich weiterentwickelt und dass mit einem Klick das Bild besser aussieht, oder nicht? Die Autorin Berit Glanz verdeutlicht in einem Interview, dass die Filter den Körperbild von dem Menschen negativ beeinflussen und welche Gefahr, künstliche Intelligenz verursachen können.

Laut Frau Glanz ist es schwierig, die natürlichen von bearbeiteten Bildern zu differenzieren. Da das Handy automatisch die Fotos filtern oder Werkzeuge anbietet, ist es heutzutage schwierig nicht die Bilder zu bearbeiten wollen. Jedoch meinte Glanz, dass die Filter nicht das Problem sind, sondern welcher Einfluss es auf das Körperbild hat. Die Filter verändern meist den Körper und erzeugt ein toxisches Schönheitsideal. Jedoch meinen viele Nutzer, dass ihnen bewusst sei, dass die meisten Fotos bearbeitet sind. Welche Probleme gibt es dann noch?

Wie schon genannt, Filter und Bildbearbeitung erstellen ein Schönheitsideal. Mit dem Filter kriegt man auf einmal weißere Zähne, breitere Hüften oder ein Sixpack, diese Werkzeuge werden meistens auch immer als erstes vorgeschlagen. Je öfter man die Filter sieht desto größer wird der Drang den Filter zu benutzen. Weil es auch öfters benutzt werden von anderen Users, bekommt man die Gedanken, dass man nicht schön genug ist und man will sich dann verändern. Dieses Problem kann zu psychischen Krankheiten wie Depressionen und Anorexie führen.

Die Technologie erweitert sich immer. Heutzutage kann man die künstliche Intelligenz fragen, auf dem Bild etwas hinzufügen und in wenigen Minuten hat man den gewünschten Bild. Allerdings können große Probleme auftauchen, da das Werkzeug zuerst mal trainiert werden muss. Wird die App falsch trainiert, kann es dazu kommen, dass auf dem Bild zusätzlich etwas hinzugefügt wird obwohl man es nicht verlangt hat. Beispielsweise wurde eine Frau nackt bearbeitet, weil die App mit pornographischen Materialien trainiert wurde.

Ja, es ist überraschend, dass die Technologie sich immer weiterentwickelt aber wie man erkennen kann hat es auch schlimme Auswirkungen. Als Lösung sollte man KI-Apps richtig vorbereiten bevor man die App veröffentlicht.

318 W.

CODENAME: ANONYM

Filter und ihre drastischen Folgen

Gefaket oder natürlich? Momentan sind in Apps wie Tiktok oder Instagram einige bekannte Video- sowie Foto-Filter verbreitet. Das Interview „Filter zeigen, was in der Gesellschaft schief läuft“ von Titus Blome mit der Literaturwissenschaftlerin Berit Glanz aus der Tageszeitung Süddeutsche Zeitung vom 21.3.2023, befasst sich mit dem Thema Filter und ihre Folgen auf unsere Gesellschaft.

Die Autorin Berit Glanz ist von Foto sowie Videobearbeitungen fasziniert. Diese Funktionen lassen einen schöner sowie jünger wirken. Laut der Autorin könnte man durch das ständige Bearbeiten nicht mehr zwischen Filter sowie Realität unterscheiden. Berit Glanz ist der Ansicht, dass Jugendliche sich im Klaren sind, dass vieles auf Apps bearbeitet ist, dennoch besteht die Gefahr, dass junge Menschen bei Videos sowie Fotos hinterfragen ob sie überhaupt echt sind.

Berit Glanz Meinung sollte man völlig zustimmen, denn ob was echt ist oder nicht ist schwer zu sagen. Nicht nur die Realität ist schwer zu unterscheiden, sondern auch Schönheitsideale werden

festgelegt, wodurch viele Jugendliche denken, dass sie genau wie mit den Filtern auszusehen haben sollten. Ein Beispiel welches im Interview genannt wird ist der Filter wo Männer beziehungsweise junge Burschen ein definiertes Sixpack erhalten. Jugendliche bekommen durch diese Schönheitsideale Komplexe, besonders über ihren eigenen Körper. Doch wozu Nutzerinnen sowie Nutzer unsicher machen? Schließlich ist jeder auf seine eigene Art und Weise schön. Man sollte keinem Vorschreiben wie man auszusehen haben ,beziehungsweise welches Geschlecht welchen Filter benutzen sollte.

Zukünftig sollten sogar KI-Filter mehr erstellt werden. Nämlich beinhalten Videobearbeitungen generative künstliche Intelligenzen. Ein Beispiel welches die Autorin nennt, wäre die App „Lensa“. Nämlich lässt sie Fotos sowie Videos wie Gemälde wirken. Die Resultate wären jedoch erschreckend. Denn aus diesen Fotos entstehen meistens Nacktbilder. Was ist mit der Bearbeitungswelt los? Man sexualisiert sogar harmlose Bilder und das meistens von Frauen. Kein Wunder, dass junge Mädchen sexualisiert und von anderen Menschen wie Objekte behandelt werden. Schuld daran KI-Filter die Frauen traurigerweise nur ihren Körper präsentieren lassen.

Schlussendlich stellt man fest, dass Video sowie Foto Filter eine Gefahr für unsere Gesellschaft sind. Jugendliche sollten sich diese Sorgen von Filtern nicht gefallen lassen!

340 W.

CODENAME: NOOBMASTER

Natürlich Hübsch oder ist es ein Filter?

Wenn sie die App Tiktok haben, ist ihnen bestimmt der Filter Bold-Glamour bekannt, dieser erregt sehr viel Aufmerksamkeit im Internet, da man nicht erkennt ob man den Filter oben hat oder nicht. Das Interview „Filter zeigen, was in der Gesellschaft schief läuft“ von Titus Blome und der Autorin Berit Glanz kam, am 21.03.2023 raus und erschien in der Süddeutschen Zeitungen. Filter können auch was Lustiges sein aber die meisten Sorgen nur für schlechteres Selbstwertgefühl.

Die Autorin steht hinter der Meinung das man nicht wirklich unterscheiden kann was echt oder was ein gefiltert ist, da Handys manchmal automatisch filtern. Dies sogt bei manchen Menschen genauer gesagt Gen X, furcht aus das das Selbs Bild jugendlicher zerstört wird. Es ist nicht nur das Gesicht das im Internet geändert wird sondern auch der Körper, viele junge Influencer stellen Fotos oder Videos online wo sie sich den „perfekten Körper“ bearbeiten. Dies löst bei vielen Personen Body Dissmorphia aus und kann zu Essstörungen führen.

Apps wie Instagram, Snapchat oder Tiktok unterstützen die Filter Benutzung. Auf Tiktok sieht man immer mehr Leute die neue Filter benutzen die von Kreatoren hergestellt wurden. Die Filter die am meisten benutzt werden sind Bold Glamour oder Glatte Haut. Den Filter glatte Haut benutzen meistens Jugendlichen die unreihne Haut haben und kommentieren über sich selber, dass sie ohne Acne viel besser aussehen würden. Filter können alles Mögliche machen, doch meiner Meinung nach ist das schlimmste, wenn eine Person die dunkelhäutig ist einen Filter benutzt und es sie dann weißer macht. Da sie sich höchstwahrscheinlich seit jungen Jahren wegen Rassismus in ihrer eigenen Haut Schlecht fühlen und seit Jahren versuchen sich selber zu akzeptieren.

Künstliche Intelligenz wird schon in Filtern benutzt, deswegen vermutet man das der nächste Schritt Sprach Steuerung sein wird. Mit dem kann man Fotos so bearbeiten das du zum Beispiel neben einem verstorbenen Schauspieler stehen kannst oder wie du als Cartoon Charakter aussiehst. Doch schon öfters ist es passiert das, wenn man sowas als eine weibliche Person benutzt das man sexualisiert wird. Was dazu führt, dass man sich als Frau unwohl fühlt und bedenkt das die Gesellschaft so über dein Geschlecht denkt.

Darum bitte ich sie, aufzuhören sich selber mit Filtern zu vergleichen. Man merkt selber das man im Spiegel anders aussieht als in der Handy Kamera.

377 W.

CODENAME: DENZ

Wie Foto-Filter unser Körperbild versinnbildlichen

Six-Pack, volle Lippen, makellose Haut. Dies sind nur einige der aktuellen Körperideale, die heute vermehrt bei jeder Person zu erwarten sind. Dabei fördern Bildbearbeitungsprogramme genau diese ungesunden Körperbilder.

In seinem Interview mit der Essayistin Berit Glanz aus der *Süddeutschen Zeitung*, vom 21. März 2023, untersucht Titus Blome die Entwicklung des aktuellen gesellschaftlichen Körperideals und wie Filter diese beeinflussen.

Das Bearbeiten von Bildmaterial sei nicht die Ursache, so Berit Glanz, sondern lediglich ein Symptom eines bereits geformten, unrealistischen Prototyps. Trotzdem seien Filter ein großer Teil dieser Problematik, da sie als Instrument der Etablierung dieses Körperideals dienten, und es heute weiterhin verschlimmern würden. So sei heute fast jedes im Internet hochgeladene Bildmaterial verzerrt und entspreche nicht dem wahren Erscheinungsbild der Benutzer: innen.

Betrachtet man nun die schiere Menge an gefilterten Videos und Bildern im Internet ist, so ist Berit Glanz definitiv Recht zu geben. Ebenso ist anzuerkennen, dass unser zeitgenössisches Körperideal nicht von Filtern geformt wurde, denn dieses ist bereits vor dem aller ersten Instagram-Post entstanden, viel früher als der Zugang zu Bildbearbeitungsprogrammen der breiten Bevölkerung möglich wurde. Die aktuell zunehmende Bearbeitung von Bildern kann man demnach nur als eine versinnbildlichende, verschlimmernde Folge einer bereits geschädigten Gesellschaft beschreiben.

Schaut man sich nun auch noch den rapide fortschreitenden technischen Stand künstlicher Intelligenzen (KI) an, dann ist zu erwarten, dass die erste KI relativ zeitnah in einen Filter integriert wird. Wie Berit Glanz bereits warnt, ist es dabei essenziell, zu kontrollieren, mit welchem Bildmaterial diese Intelligenz trainiert wird, eigene Bilder zu erzeugen. Falls diese denn mit rassistischem, sexistischem, oder auch perversen Material gedrillt wurde, so wird sie auch vorwiegend Bilder mit einem solchen Inhalt schaffen.

Wie sehr das Körperideal einer Gesellschaft letztendlich schon verzerrt wurde, wird noch klarer werden, wenn die ersten Filter mit integrierten KIs auf den Markt kommen. Bis dahin sollte jedem und jeder klar sein, dass man mit der Anwendung von Filtern dem gesellschaftlichen Schönheitsideal nur schaden kann, und die Nutzung dieser reduzieren sollte.

328 W.

CODENAME: FELD

KI-Filter entwickeln sich rasend

Eine perfekte Körpergröße, reine Haut und Muskeln. So werden Menschen heutzutage unrealistisch im Internet dargestellt. Immer wieder sieht man im Internet sowie auf verschiedenen Apps wie Tiktok oder Instagram falsche Körperbilder. In dem Interview „Filter zeigen, was in der Gesellschaft schief läuft“ kritisiert die Schriftstellerin und Literaturwissenschaftlerin Berit Glanz nicht nur Filter, die auf Social-Media verwendet werden, sondern sie sieht vor allem die unrealistischen Körperbilder als ein großes Problem. Veröffentlicht wurde das Interview am 21. März 2023 in der Tageszeitung *Süddeutsche Zeitung*. Doch die Frage die sich bei dieser Thematik stellt, ist, welche Problematik hinter der schnellen Entwicklung von KI-Filtern steckt.

In dem Interview geht es darum, dass viele Menschen von Filtern und Körperbildern im Internet beeinflusst werden. Sie bekommen ein völlig falsches Bild von der Realität. Viele Menschen sind dadurch verunsichert und denken, dass sie genauso aussehen müssen, wie diese „perfekten“ Leute im Internet.

Berit Glanz ist der Meinung, dass die Männlichkeit und Weiblichkeit in unserer Gesellschaft, wegen diesen toxischen Körperbildern im Internet verloren gehen.

Die jüngeren Generationen können vielleicht besser unterscheiden, ob Fotos und Videos mit Filtern bearbeitet wurden oder nicht. Die älteren Generationen hingegen tun sich dabei noch etwas schwer. Man darf aber nicht vergessen, dass sich KI-Filter immer weiterentwickeln und irgendwann keiner mehr erkennt, ob das was man im Internet sieht nun echt ist oder nur mit Filtern bearbeitet wurde.

Für unsere heutige Gesellschaft ist das überhaupt nicht gut, denn es entstehen Unsicherheiten. Menschen vergleichen sich andauernd und denken, dass sie gewissen Beautystandards entsprechen müssen. Dabei ist es völlig normal und menschlich, wenn man nicht die perfekte Größe oder eine reine Haut hat. Jeder Mensch sieht eben anders aus und jeder Mensch ist einzigartig.

Natürlich kann man künstliche Intelligenzen nicht stoppen, denn vor allem die Technologie entwickelt sich heutzutage immer weiter. Um keine Unsicherheiten bei anderen zu verursachen könnte jede und jeder Einzelne vermeiden Filter auf Social-Media zu verwenden und stattdessen die Realität von Körperbildern vermitteln.

323 W.

Texte der WH-Schularbeit

CODENAME: CHUCK

Wird die Entwicklung von E-Sport zu einer Gefahr?

Ist es wirklich so gut, dass der E-Sport so oft verwendet und als ein Sport bezeichnet wird? Denn in dem Zeitungsartikel „Ein richtiger Sport“ vom 16. Jänner 2021, aus der Tageszeitung „Wiener Zeitung“, weist der Autor Jasmin Hebenstreit auf die Entwicklung, Einflüsse und Folgen durch die virtuelle Spiele, hin.

In dem Zeitungsartikel wird beschrieben, dass der E-Sport bis heutzutage als eine sehr aktive Sport Art bezeichnet ist, welche man durch diese online Spiele gut Geld verdienen kann. Die online Spiel Vereine organisieren viele Turniere, indem man Spiele wie „League of Legends“ oder „Call of Duty“ und co. Spielen könnte. Für diesen Wettbewerben werden Jugendliche und junge Erwachsene professionell in Vereinen trainiert. Denn die Spieler müssen nicht nur körperlich gut vorbereitet sein, sondern auch Mental konzentriert werden.

In Österreich beschäftigen sich ganz viele junge Erwachsenen mit den virtuellen Spiele und sie wecken dadurch eine Spiel-Sucht auf. Ein Teil der Jugendlichen ist es nur bewusst, dass es zu vielen Folgen kommen kann, nur um ein Virtuelles Spiel auf Computer zu gewinnen müssen, Außerdem verbringen die Gamer bis zu 14 Stunden sitzend in einer Position am selben Platz und schauen nur auf einen Bildschirm. Das führt dazu, dass man Sehens Fähigkeiten verschlechtern kann oder den Körper schaden kann.

Ein weiteres Problem, welches nicht angeführt wird, ist die rapide Entwicklung von einer Realität-Wahrnehmung. Die Gamer können nach dem langen Online Spiel stundenlang danach noch das Spiel vor sich Mental vorstellen. Außerdem verlieren sie meistens nachdem Spiel die Selbstkontrolle und das kann zu Aggressionen oder Streitereien führen.

Eines der Hauptgründe für die Teilnahme an E-Sport ist auch die nicht bestandene Ausbildung. Deswegen wächst auch die Summe von Mitglieder der virtuellen Spiele, denn die Gamer denken, dass sie durch diese Spiele wie alle andere einen Beruf mit einer Arbeit bekommen können. Dann kann man E-Sport mit einer normalen Sport-Art doch nicht vergleichen, wenn es eine Ausnahme für keine Ausbildung führt, weil jeder professioneller Sportler macht früh oder spätestens eine Ausbildung für seine gute Zukunft.

Abschließend kann man sagen, dass E-Sport heutzutage und in der Zukunft auf jeden Fall als keine Sport Art bezeichnet werden soll, außer es wird als eine Freizeitaktivität seltenerweise

benutzt. Man sollte außerdem die virtuelle Spiele unter Kontrolle stellen, bevor es zu viele Folgen und Konsequenzen nach sich ziehen kann.

360 W.

CODENAME: RED

Die Geschlechtertrennung der Spielindustrie!

Sandra bekommt zu ihrem Geburtstag eine Puppe geschenkt, ihr Bruder Peter ein Lego-set. Doch wer bestimmt, mit welchem Spielzeug ein Junge oder ein Mädchen spielen sollte? Mit dieser Frage befasst sich unter anderem ein Klassenprojekt im Biologieunterricht zum Thema „Geschlechtsneutrales Spielzeug“. Im Rahmen des Artikels „Sein Lego, ihre Puppe?“, erschienen in der Tageszeitung Der Standard vom 15 Oktober 2021, schreibt Jakob Pallinger über die Geschlechtertrennung der Spielindustrie, unter Berücksichtigung einiger Studien.

Dabei spricht er die von Lego fabrizierte Geschlechtertrennung an, und deren Folgen. Den laut einigen Genderforscher:innen seien die Legospielsachen zu sehr auf ein Geschlecht gerichtet. Aus dieser Annahme hinaus entsteht der Vorwurf, das Lego einen verstärkten Geschlechterstereotypen entwickle. Daran will Lego rapide etwas ändern und setzt jetzt auf Geschlechtsneutrale Lego-sets.

Ob ein Kind lieber mit Fahrzeugen oder Puppen spielt ist fast komplett von ihrem Umfeld und vom elterlichen Einfluss abhängig. Wenn ein Mädchen nur unter Mädchen ist die mit Bauarbeitern spielen, sei sie mehr veranlagt auch mit Bauarbeitern zu spielen als mit Puppen. Dennoch sollte man nicht vergessen das Jungs und Mädchen Differenzen aufweisen bei ihrer Spielwahl. So eine Studie von Lego, bei der 7000 Eltern befragt wurden, welche Spielzeuge ihr Kind besitzt. Dabei ergab sich das Buben viermal so häufig Spielsachen um Programmieren herum besaßen als Mädchen, und Mädchen eher Spielzeug um tanzen, kochen und Schönheit besitzen. Auch der Konformitätsdruck ist bei Kindern groß. Vor Allem im Alter zwischen drei- bis Fünfjahren herrscht große Scheu mit Spielsachen vom anderen Geschlecht aufzukreuzen, da man die Befürchtung hat ausgelacht zu werden.

Ganz egal ob Junge oder Mädchen, jeder sollte in der Lage sein entscheiden zu dürfen mit welchem Spielzeug man spielt. Jedoch sollte man nicht vergessen das unsere Gesellschaft in den letzten Jahrhunderten genau dafür gesorgt hat das es zu so einer Geschlechtertrennung kommt. Man hat den Kindern immer versucht einzutrichtern mit welchem Spielzeug es spielen sollte. Wenn sich diese systematische Trennung auf einmal schlagartig ändert, kann man Legos Entscheidung auf „Geschlechtsneutrales Spielzeug“ zu setzen nachvollziehen. Ob im Endeffekt Lego durch die Geschlechtertrennung den Stereotypen verstärkt hat, ist fraglich.

344 W.

CODENAME: BUTTERFLY

Haben Spielzeuge ein Geschlecht?

Barbies sind für Mädchen und Autos für Buben. Mit diesem Vorsatz gehen die Spielzeughersteller an die Arbeit. Doch entspricht diese Aussage wirklich der Wahrheit oder sind das doch nur Stereotypen, die von unserer Gesellschaft geprägt sind? Mit dieser Frage beschäftigt sich Jakob Pallinger in seinem Artikel „Sein Lego, ihre Puppe?“, veröffentlicht am 15. Oktober 2021 in der Tageszeitung „Der Standard“.

Laut der Soziologin Elisabeth Sweet sind Kinderspielzeuge heutzutage geschlechtsspezifischer denn je. Für Jungen angefertigt sind Fahrzeuge, Bagger oder Soldaten, während für Mädchen ausschließlich nur Puppen oder Kochutensilien zum Angebot stehen. Durch Spielen erlernen die Kinder soziale Kompetenzen, die grobe Auswirkungen auf ihre spätere Entwicklung haben, so Monika Fraisl, die Kinder- und Jugendpsychologin. Die zugeteilten Geschlechterrollen dabei können Kinder daran hindern, ihr volles Potenzial zu überschreiten, in dem sie sich unnachgiebig daran orientieren, befürchtet die Psychologin Judith Blakemore. Daher sind genderneutrale Spielwaren um einiges effektiver für die Kinder.

Oft besteht ein Irrtum, dass die Spielzeugwahl auf genetische Veranlagung basiert. Jedoch beeinflusst dieser Faktor die Vorlieben nur dezent. Vermehrt sind die Werbungen, Medien und Rollenbilder die tatsächlichen Einflussfaktoren. In den Werbungen werden beleuchtet, wie nur Buben mit Fahrzeugen spielen und Mädchen mit Barbies. Ebenfalls spielen die Farben Rosa und Blau eine Rolle, woran sich die meisten Eltern beim Kauf orientieren. Das setzt automatisch das Bild für Kinder sich anpassen zu müssen.

Der Vorwurf, dass Spielzeuge Geschlechtsstereotypen verstärken ist nicht zu verleugnen. Über die Jahre wurde es weitgehend normalisiert, dass Mädchen und Buben nur mit bestimmten Spielwaren zu spielen haben. Begründet wird diese Aussage durch die Spielzeugwahl der Mehrheit der Kinder. Dabei wird übersehen, dass den Kindern eine gewisse Manipulation von klein an unterzogen wurden, die ihre Auswahl beeinflusst. Häufig trauen sich Buben nicht mit gewissen Spielwaren zu spielen, da sie als zu „weiblich“ gelten.

Es ist von Relevanz, dass Kinder ihre eigene Identität bilden und mit dem spielen, wonach sie das Verlangen haben, ohne es von der Gesellschaft oder den Eltern vorgeschrieben zu bekommen. Es hat keinerlei Nachteile, wenn Buben mit Puppen spielen und Mädchen mit Barbies. Daher sollte die Produktion von genderneutralen Spielzeugen von den Herstellern gefördert werden.

351 W.

CODENAME: Mickey Mouse

Rosa für die Mädchen und Blau für die Jungen!

Was würden Sie einem kleinen Mädchen zum Geburtstag schenken? Wahrscheinlich eine Barbie oder ein pinkes Einhorn. Doch warum neigen wir dazu Mädchen etwas Pinkes und Jungen etwas Blaues zu kaufen? In dem Artikel „Sein Lego ihre Puppe?“, veröffentlicht am 15. Oktober in Tageszeitung der Standard, wird das oben angeführte Thema von Jakob Pallinger genauer veranschaulicht.

Auf die Problematik mit dem nicht-genderneutralen Spielzeugen wird in dem bereits genannten Artikel näher eingegangen. Es ist ein Problem, von dem viele Länder betroffen sind und womit die Spielzeughersteller oft bei den Konsument:innen anecken, denn auch viele der Eltern heißen es nicht gut, dass es einen so gigantischen Unterschied in der Kinder Welt, zwischen den Geschlechtern gibt. Es wird hierbei das Beispiel mit der Firma Lego veranschaulicht, bei der einer der größten Kritikpunkte ist, dass 90% der Kinder, die mit den Produkten spielen, männlich sind. Hierbei ist jedoch klar, dass es nicht an dem mangelnden Interesse der Mädchen liegt, sondern an der Produkt Auswahl. Haben sie schon einmal eine Lego-Polizistin oder Feuerwehr Frau gesehen? Wahrscheinlich nicht, das ist eine wahre Rarität.

Das könnte daran liegen, dass es in den letzten 50 Jahren zu einer massiven Veränderung in der Geschlechter Welt kam, denn in der früheren Zeit wurde noch nicht so streng darauf geachtet, dass Jungen nicht mit einer Puppe gesehen werden, oder Mädchen nicht mit Spielzeug Autos spielen. Dadurch neigen die Kinder dazu sich an diese unausgesprochene Regel zu halten und sich nicht zu sehr für die Sachen des anderen Geschlechtes zu interessieren. Hierbei muss man beachten, dass Kinder in einem solch jungen Alter schon so einem gesellschaftlichen Druck ausgesetzt sind, nicht ihren Interessen nachgehen zu dürfen, sondern einem gewissen Schema folgen zu müssen.

Durch all diese Aspekte wird deutlich, dass die Spielzeug Industrie einen extremen Einfluss auf das Verhalten und die Entwicklung unserer Kinder hat. Bei solch einem Einfluss ist es fraglich, ob das Fördern wert ist, den durch genau diese Produkte, produzieren wir Geschlechtsstereotypen, und das wünschen sich die wenigsten.

Abschließend ist zu sagen, dass die Hersteller unbedingt mehr darauf achten sollten, genderneutrale Spielsachen herzustellen und die bereits vorhandenen Stereotypen nicht zu fördern, sondern ein gutes Miteinander der beiden Geschlechter zu schaffen.

370 W.

CODENAME: SUMSI

Athleten im Gamingstuhl

E-Sport ist im Gegensatz zu anderen Sportarten die bis in die Antike zurückreichen relativ jung doch ist es überhaupt eine solche? Mit dieser umstrittenen Frage setzt sich der Artikel *Elektronischer Sport-Ein richtiger Sport?* erschienen in der Wiener Zeitung am 16.9.2021 von Autorin Jasmin Hebestreit auseinander.

E-Sport ist ein Begriff der für jede mögliche Art von Online-Wettkämpfen benutzt wird. Es gibt aber auch innerhalb dieser Szene viel Varianz. Bei Shootern sind vor allem Reaktion und Teamfähigkeit gefragt, während bei Strategiespielen Strategik und Denkfähigkeit der Schlüssel zum Sieg sind. Die „Athleten“ müssen sich auch damit sie physisch und geistig in Form bleiben sich an einen strikten Plan und strenges Training halten.

In Österreich genießt E-Sport nicht den Stellenwert als anerkannte Sportart den es in anderen Nationen hat. Es gibt zwar schon einen eigenen E-Sport Verband sowie mehrere hunderte Teams, doch lässt die Anerkennung in Österreich zu wünschen übrig. Interessanterweise bildete das Bundesheer hierzulande bereits den ersten E-Sportler aus.

Viele hauptsächlich ältere Menschen denken, wenn sie von E-Sport hören oder lesen „Blöd in den Bildschirm schauen und auf Tasten rumdrücken, macht mein Enkel auch, dass kann kein Sport sein.“ Dem kann man nur entgegensetzen, dass diese Menschen nicht die leiseste Ahnung von den Herausforderungen in dieser Szene haben. Bedauerlicherweise sehen viele Menschen E-Sport nicht als „echte“ Sportart und schmunzeln, wenn man diese beiden Begriffe in einem Satz erwähnt. Diese Leute werden sehen, denn mit dem weiterwachsenden Interesse und Zuschauerzahlen ist es nur eine Frage der Zeit bis es auch bei uns eine anerkannte Sportart ist. Es sollte dann auch wie im Fußball oder anderen Sportarten staatlich subventionierte Wettbewerbe und Verbände geben bei denen jeder mitfiebert, Talente gefördert und ihr Potenzial ausgeschöpft werden, und es sollte auch dieselbe öffentliche Aufmerksamkeit und Bühne bekommen.

Um die Frage am Anfang zu beantworten, E-Sport ist insofern ein Sport solange Fußball Handball und co. auch als solcher angesehen werden, denn von den Anforderungen und dem Leben der Spieler gibt es kaum Unterschied.

330 W.

CODENAME: KÖNIG

Geschlechtsspezifische Spielzeuge und ihre dramatischen Folgen!

Puppen, Einhörner, Prinzessinnen. Gibt es wirklich Spielzeuge, die nur für einen bestimmten Gender hergestellt werden? Der Artikel „Sein Lego, ihre Puppe?“ wurde von Jakob Pallinger verfasst und am 15.10.2021 in der Tageszeitung „Der Standard“ publiziert. Darin beschäftigt sich Pallinger mit dem Thema Geschlechtsneutrales Spielzeug.

Spielzeuge sind heute weitaus geschlechtsspezifischer als zuvor. In den meisten Fällen vermarkten Spielzeughersteller ihre Produkte nämlich so, dass nur ein Geschlecht angesprochen wird, so Pallinger. Buben werden dabei mit männlichen Spielzeugen wie Autos, Bagger, usw. beeinflusst, wobei das Marketing für Mädchen eher aus Puppen und Prinzessinnen besteht. Ohne Zweifel sind daher geschlechtsspezifische Spielzeuge negativ zu werten, denn diese können schließlich nicht nur das Kind schaden, sondern auch Stereotype mit sich bringen.

Betrachtet man nun auch noch die gesellschaftliche Rollenbilder, die durch solchen Marketingstrategien entstanden sind, so ist Jakob Pallinger definitiv Recht zu geben. Es ist nämlich absolut nicht akzeptabel, dass beispielsweise Mädchen leiden, nur weil sie mit Spielzeugen, die eigentlich für Buben hergestellt wurden, spielen. Die Medien und Werbungen, die solche Geschlechtsstereotypen verursachen, kann man daher nur negativ werten, denn diese können ebenso die Berufswünsche von einem Kind vernichten. Nachdem Mädchen nämlich solche Werbungen betrachtet haben, geben sie ihren Berufswunsch als beispielsweise Polizistin auf, weil dies anscheinend nur Männer involviert. Denn Buben spielen, laut solchen Werbungen,

nur mit Polizistin: innen und Mädchen hingegen sollen sich mit Prinzessinnen oder Puppen beschäftigen.

Somit kann man feststellen, dass Spielzeuge keine Geschlechtsstereotype produzieren, sondern die Schuld für den exponentiell wachsenden Anteil an Geschlechtsstereotypen in der Gesellschaft eher bei den Spielehersteller, die geschlechtsspezifische Marketingstrategien verwenden, liegt. Öfters kommt es nämlich vor, dass Klischees in Werbungen vorkommen. Das Kind kann dadurch schlecht beeinflusst werden und meint, dass beispielsweise Buben, die mit Puppen spielen, peinlich sind.

Es muss daher unbedingt etwas dagegen unternommen werden, denn falls Spielehersteller weiterhin geschlechtsspezifische Produkte herstellen dürfen, so werden auch Stereotype des anderen Geschlechts weiterhin in der Gesellschaft bleiben.

317 W.

CODENAME: KAISER

Die Geschlechterfrage beim Spielzeugkauf!

Spielzeug nur für Jungs oder nur für Mädchen? Mit diesem Thema beschäftigt sich der Artikel „Sein Lego, ihre Puppe?“, von Jakob Pallinger, welcher am 15. Oktober 2021 in der Tageszeitung „Der Standard“ erschienen ist. Im Genaueren handelt der Text von Geschlechterstereotypen, bei Spielzeugen und dem Wandel zu geschlechtsneutralen Alternativen.

Gleich zu Beginn stellt der Verfasser klar, dass Lego schon seit Jahren mit der aufkommenden Problematik des Gendering kämpft und versucht, Spielzeug, das sowohl für Jungs, als auch für Mädchen geeignet ist, herzustellen. Das ist aber nicht so einfach wie man denkt, denn es reicht nicht einfach nur ein Haarsalon oder ein Make-up-Studio zu produzieren. Im Gegenteil die Gesellschaft will Gleichberechtigung und nicht wieder eine Unterteilung zwischen Mann und Frau.

Welche Aspekte sind es dann die den Verstand mit dem Glauben füttert, anders als das andere Geschlecht zu sein? Laut Soziologin Elisabeth Sweet ist dieser Gedanke nicht schon seit jeher im Verstand verankert, im Gegenteil, sich von dem anderen Geschlecht zu unterscheiden sei erst seit neueren dabei. Die Erziehungsberechtigten sind nicht immer der Grund für dieses denken. Es sind die Medien, Werbungen und gesellschaftlichen Rollenbilder, welche das Gefühl geben anders, als das andere Geschlecht zu sein. Tagtäglich wird in den sozialen Medien oder auf den Werbetafeln eine Unterteilung der Menschheit vorgegaukelt, wobei das blödsinnig ist und nicht stimmt, weil man so wieder zum Ursprung der Problematik Geschlechterunterteilung kommt. Es wird dem Menschen den Gedanken wieder gegeben eine Disparität zwischen Mann und Frau zu haben und das soll man unbedingt meiden. So zeigt sich, dass zum Beispiel Kinder so es schwieriger haben, diesem Gedanken zu verfallen.

Bei dem Vorwurf, Spielzeug produziert und verstärkt Geschlechtsstereotype, ist dem Verfasser Jakob Pallinger Recht zu geben. Tatsächlich spiegelt sich die Problematik bei Lego wieder, denn mit einem Haarsalon oder Make-up-Studio erfüllt man wieder ein Geschlechterklischee und löst so nicht das Problem, sondern sorgt wieder für eine Lücke der Gesellschaft.

Um letztendlich für eine Veränderung zu sorgen wird appelliert, dass Spielzeuge geschlechtsneutral, beziehungsweise weder für Mädchen, noch für Jungs sein soll, außerdem wünscht man sich die Medien, Werbetafeln und Erziehungsberechtigten zu warnen, um nicht das Problem zu vergrößern.

357 W.

CODENAME: RUBEN

Geschlechterstereotypen durch Spielzeug?

Gibt es eine Regel, dass Jungs nicht mit Puppen und Mädchen nicht mit Autos spielen dürfen, oder warum macht es fast kein Kind? Jakob Pallinger befasst sich in seinem Text „Sein Lego,

ihre Puppe?“, welcher von der Tageszeitung „Der Standard“ am 15. Oktober 2021 veröffentlicht wurde, mit dieser Frage.

In unserer Zeit gibt es leider das Vorurteil, dass es Jungs- und Mädchenspielzeuge gibt. Die Wahrheit ist jedoch, dass jeder mit dem spielen darf was er mag. Dabei ist es egal, ob ein Bub mit einer Puppe im rosafarbenen Kleid oder ein Mädchen mit blauen Autos spielt. Der Autor führt auch eine Studie von dem Klemmbausteinhersteller Lego an, in der gezeigt wird, dass vor mehreren Jahren 90 Prozent der Spielzeuge an Jungs verkauft wurde. Doch Lego passte sich daran an und wurde Geschlechtsneutral. Diese Entwicklung sehen Experten sehr positiv, da es im Generellen mehr neutrale Spielzeuge geben sollte.

Der Grund für diese Unterscheidung zwischen Jungs und Mädchen kommt meist von den Spielzeugherstellern, da sie bei der Vermarktung häufig Geschlechtsstereotype produzieren. Noch dazu kommt, dass immer die Möglichkeit auf Ausgrenzung besteht, wenn ein Bub mit einem Einhorn oder ein Mädchen mit Soldaten spielt. Es sollte jedoch vielmehr normalisiert werden, da wenn junge und Mädchen gemeinsam spielen möglicherweise ein Einhorn oder ein Soldat geteilt wird. Jedes Kind sollte das Recht auf das Spielzeug haben, mit welchem er/sie spielen möchte.

Spielzeug kann Geschlechterstereotypen beeinflussen. Heutzutage ist dieser mögliche Einfluss so ausgerichtet, dass der Spalt zwischen Jungs und Mädchen entweder überhaupt produziert oder verstärkt wird. Nicht jedes Spielzeug muss diese Auswirkung haben. Wie oben erwähnt arbeitete Lego zum Beispiel für mehrere Jahre daran seine Spielzeuge Geschlechtsneutral zu gestalten. Es gibt nun mehr weibliche Spielfiguren bei normalen Lego-Bausteinen aber auch mehr Männliche in den Lego-Friends Sets. Dadurch gibt es keine Unterscheidung zwischen Jungs- und Mädchenspielzeugen bei Lego.

Es sollte kein Unterschied gemacht werden ob ein Junge oder ein Mädchen mit der Puppe oder dem Bagger spielt, da wenn beide zusammenspielen, werden sie sowieso zusammen mit der Puppe oder dem Bagger spielen, weil sie gemeinsam Spaß haben wollen.

340 W.

CODENAME: FRAGEZEICHEN

Haben Spielzeuge wirklich eine Auswirkung auf die Kinder?

Müssen wirklich alle Mädchen mit Barbie Puppen Spielen? Sollte man Produkte noch mit „für Buben“ oder „für Mädchen“ kennzeichnen? Natürlich nicht! In den folgenden Artikel „Sein Lego, ihre Pupe“ von Jakob Pallinger, welcher am 15. Oktober 2021 in der Tageszeitung Standard veröffentlicht wurde, wird genau diese Frage mit Hilfe von Studien, Befragungen, Wissenschaftler: innen und Psychologen beantwortet.

In dem Text wird festgestellt, dass viele Spielzeuge in der heutigen Zeit, einen starken Einfluss auf die Stereotypen der Jungs und Mädchen hat. Ein wichtiger Aspekt wären die Unterschiede die zwischen den Kindern gemacht werden. Diese Thematik hat oft zu Problemen geführt, da viele Spielzeug Firmen durch Produkte gegendert haben. Viele Genderforscherinnen, Kinderpsychologen und Eltern beschwerten sich an der Firma Lego, weil sie durch die Produktion von „Lego Friend“, die sie hauptsächlich „nur für Mädchen“ herstellten zu verstärkten Geschlechtsstereotype führten. Dieses Problem gibt es aber erst seit ein paar Jahren, wegen den Medien, Werbungen und die Gesellschaftlichen Rollenbildern, meint die Wissenschaftler: innen der University of London.

Die Jungs sollen mit Spielzeugen wie Polizisten, Bauarbeiter oder Astronauten spielen, während die Mädchen mit Einhörnern, Barbies oder Prinzessinnen. Aber wer hat diese Regel den aufgestellt? Ist es wirklich so wahr, dass zu Jungs blau und zu Mädchen die Farbe Pink mehr passt? Sicher nicht! Es ist egal ob Mädchen mit Autos spielen oder Buben mit Barbies. Es sind Kinder die durch Spielzeuge deren Interesse entwickeln. Durch dies Produkte erlernen sie soziale Kompetenz und verarbeiten deren Erlebnisse. Deswegen sollte man überhaupt nicht an die Kinder zweifeln nur, weil ein Mädchen Autos mehr bevorzugt als Puppen.

Mehrere Genderforscher: innen, Kinderpsychologen: innen und Eltern meinen, dass sich durch die Produktion von Spielzeugen das Geschlechtsstereotyp verstärkt. Aber liegt es wirklich nur an den Spielzeugen? Das liegt natürlich nicht nur an den Spielzeugen, sondern auch an die Erziehung von Eltern, da dies auch eine große Rolle spielt.

Letztendlich könnte man sagen, dass Spielzeuge einen sehr großen Einfluss auf die Kinder haben. Es ist sehr wichtig, dass man mit solchen Produktionen vorsichtig umgeht und nicht damit in irgendeiner Art gendert.

346 W.

CODENAME: KORNSPITZ

Blau für Jungs, Rosa für Mädchen?

Hersteller von Spielzeugen für Kinder steigen rasch auf geschlechtsneutrales Spielzeug um, berichtet Jakob Pallinger in dem Artikel „Sein Lego, ihre Puppe?“, welcher in der Tageszeitung Der Standard am 15. Oktober 2021 veröffentlicht wurde. Wie wirken sich Farben und verschiedene Variationen von Spielzeug wie Lego auf Kinder aus?

An Spielzeughersteller wie Lego wurde der Vorwurf gerichtet, dass das Spielzeug nicht geschlechtsneutral wäre. Denn von Lego gibt es verschiedene Spielzeugvariationen, welche sich nach männlichen und weiblichen Spielern und Spielerinnen teilen. Für Jungs gibt es verschiedene Spielzeugvariationen von Rittern, Polizisten und Mechaniker. Mädchen hingegen besitzen Spielzeug, welches sich mehr nach Make-up und Haarsalons richtet.

Einige Genderforscher:innen, Kinderpsycholog:innen und Eltern werfen Spielzeugherstellern die Verstärkung von Geschlechtsstereotypen vor. Eine von Lego beauftragte Studie vertretet diesen Vorwurf und wiedergibt, dass Buben viel mehr Spielzeuge besitzen, welche etwas mit Programmieren zu tun haben, während bei Mädchen, welche Spielzeuge besitzen, die Thematiken Tanzen, Kochen oder Einhörner und Barbies im Vordergrund stehen. Dies hindert Kinder, ihre Potenziale auszuschöpfen. Durch das Trennen nach Geschlechtern, fehlt Kindern später die Möglichkeit auf Fähigkeiten, die sie für ihr soziales Umfeld oder die Arbeit brauchen. Außerdem werden Buben häufig dafür ausgelacht, wenn sie mit rosa oder pinken Einhörnern und Prinzessinnen spielen. Das auslachen anderer Kinder fördert Mobbing schon im frühen Alter. Sie sollten alle selbst entscheiden dürfen, mit welchem Spielzeug sie spielen wollen. Egal was das Spielzeug darstellt, jedes Kind hat wie jeder andere Mensch eigene und verschiedene Interessen. Spielzeughersteller verstärken diese Einflussfaktoren mit der Produktion des Spielzeugs, indem in Werbungen oder Verpackungen des Spielzeugs oftmals nur Kinder von einem Geschlecht abgebildet werden. Auch werden bei Spielzeug, welches nur für weibliche Spieler gedacht ist, Farben wie Rosa, Pink und Lila verwendet und auf Farben wie Blau und Grün verzichtet.

Eine Lösung wäre laut einer Expertin geschlechtsneutrales Spielzeug. Die Spielsachen sollen nicht mehr Geschlechtern zugeordnet werden. Das gibt Kindern die Möglichkeit, ihr eigenes Interesse zu fördern und Entscheidungen im frühen Alter selber treffen zu dürfen.

326 W.

CODENAME: NYLK

Geschlechtsneutrale Spielzeuge, eine gute Idee?

Jungs spielen mit Autos und Mädchen mit Ihren Puppen, dies ist einer der häufigsten vorkommenden Klischees unserer Gesellschaft. Deswegen beginnen immer mehr Spielzeughersteller geschlechtsneutrale Spielzeuge zu produzieren. Doch wieso sollte man überhaupt solche Spielzeuge herstellen und was wären die Vorteile davon? Genau diese Frage behandelt der Zeitungsartikel, „Sein Lego, ihre Puppe“ veröffentlicht am 15 Oktober 2021 von Jakob Pallinger in der „Der Standard“

Jakob Pallinger schreibt in dem Artikel darüber, dass manche Spielzeughersteller wie zum Beispiel Lego mit ihren Produkten die Geschlechtsstereotype der Kinder verstärken würden. Laut einer Studie aus dem Jahr 2017 seien Spielzeuge wesentlich geschlechtsspezifischer als noch vor

50 Jahren. In dem Artikel steht auch noch, dass Klischees wie Buben spielen mit Autos oder Mädchen mit Barbies nicht immer von den Eltern oder der Gesellschaft abhängen würde, sondern dass es auch genetisch veranlagt sei laut einer weiteren Studie der „University of London“

Ein Einflussfaktor wie der, der Gesellschaft, dass Mädchen mit Puppen spielen und Buben mit Soldaten kann die Spielzeugauswahl der Kinder enorm beeinträchtigen, was gar nicht gut ist. Denn jedes Kind sollte mit den Spielzeugen spielen dürfen die sie auch für gut empfinden. Ein anderer Einflussfaktor bei der Spielzeug Auswahl der Kinder ist die genetische Veranlagung, Dieser Faktor ist wiederum völlig akzeptabel, eil da das Kind frei entscheidet welches Spielzeug es haben will

Einer der Kernaussagen des Artikel ist, dass Spielzeuge die geschlechtsstereotype verstärken würde. Das stimmt nicht ganz, weil in dem Bericht mehrere Einfluss Faktoren genannt. Einer von denen war, dass es genetisch veranlagt sei des Buben eher mit Fahrzeugen spielen und Mädchen mit Puppen.

Schlussendlich kann man sich darüber streiten ob geschlechtsneutrale Spielzeuge eine gute Idee wären oder nicht, jedoch sollte man nicht nur allein die Spielzeuge für diese geschlechtsstereotype Verstärkung verantwortlich machen, geschlechtsneutrale Spielzeuge würden keinen größeren Unterschied machen

301 W.

CODENAME: SENF

Ist E-Sports mit normalem Sport vergleichbar?

In dem Artikel „Elektronischer Sport - Ein richtiger Sport?“ von Jasmin Hebenstreit aus der Wiener Tageszeitung, erschienen am 16.09.2021, wird darüber diskutiert ob E-Sports wirklich vergleichbar mit normalen Sportarten ist.

E-Sports ist in den letzten Jahren immer populärere geworden und wird über die Zeit auch immer beliebter, vor allem bei Jugendlichen. Bei E-Sport nimmt man an jeglichen Videospiele Turnieren teil, um dadurch mit Preisgelder sein Leben zu finanzieren. Das hört sich am Anfang vielleicht nicht schwer an, vor allem wenn man den Stereotypen eines Videospiele Spielern vor Augen hat, jedoch ist extrem viel zu beachten um eine gute Leistung konstant zu halten. Den E-Sport hat viele parallelen zu allbekannten Sportarten. Auch E-Sportler haben Ernährungsberater, betreiben Fitness und müssen ihr Spiel tagtäglich über mehrere Stunden üben. Reaktionsfähigkeit Körperliche fit zu sein ist wichtig für deine mentale Gesundheit und vor allem dies spielt eine große Rolle in E-Sports. In einer Studie aus dem Jahr 2020 konnte man feststellen das die Top Zehn Prozent körperlich wesentlich aktiver sind als der übliche E-Sportler.

In Österreich ist E-Sport auch schon recht bekannt und erfolgreich mit einem Verband namens „eSport Verband Österreich“ oder kurz gesagt „esvö“ der seit 2007 existiert. Es existieren zahlreiche Turniere von den unterschiedlichsten Videospiele mit hohen Preisgeldern, etliche Sponsoren und mehr als genug Zuschauer um die Szene weiterhin am Leben zu erhalten. Viele verdienen damit mehr als genug Geld um sich einiges mehr als den Durchschnitt zu leisten.

E-Sport hat wie vorher schon erwähnt unglaublich viele Parallelen mit anderen bekannten Sportarten. Leute gehören zu gewissen Teams, sie haben Sponsoren, die meisten haben einen gesunden Ernährungsplan, viele machen Fitness und sie müssen sich genauso sehr mit ihrem Videospiele auseinandersetzen sowie Sportler mit ihrer Sportart.

Es wäre nur fair es auch als Sportart an zu erkennen mit den ganzen parallelen, vor allem wenn Schach auch ein anerkannter Sport ist obwohl es eigentlich auch nur „ein Spiel“ ist und Schach auch teilweise schon als E-Sport zählt in letzter Zeit.

330 W.

Geschlechtsstereotypen der Spielzeuge

Denkt keiner an die Konsequenzen, der geschlechtsspezifischen Spielzeuge? In dem Artikel „Sein Lego, ihre Puppe?“ geschrieben von Jakob Pallinger aus der Tageszeitung der Standard, welches am 15. Oktober 2021 erschien, handelt von den Stereotypen bei Spielzeugen, und welchen starken Einfluss diese auf die Kinder haben. Immer wieder wird gefragt ob es nicht besser wäre, wenn Spielzeughersteller auf geschlechtsneutrale Spielzeuge umstellen.

Die Antwort hierzu lautet ja, meint Jakob Pallinger, denn mit seinem Artikel probiert er uns auf diese Problematik aufmerksam zu machen, in dem er sagt, dass man unbedingt geschlechtsneutrale Spielzeuge braucht.

Als Kind wird uns schon beigebracht wie man sich als Mädchen oder ein Junge anziehen, benehmen oder mit was man spielen muss. Nicht nur die Eltern haben einen Einfluss auf die Kinder, sondern auch Medien, Werbungen, gesellschaftliche Rollenbilder usw. Im Artikel wird klargemacht, dass diese Einflussfaktoren nicht nachvollziehbar sind, dies kann man auch komplett zustimmen, da die Sozialen Medien die Stereotypen nur verstärken. Erwähnenswert ist auch dass, beispielsweise viele Buben, Angst haben ausgelacht zu werden, wenn sie mit „Mädchenspielsachen“ spielen, oder wenn Mädchen nicht mit Puppen und Einhörnern, sondern mit Lego Polizisten spielen. Der Grund dafür ist die Spielzeugindustrie, denn sie haben die Spielzeuge nach Geschlechtern getrennt, was nicht okay ist.

Im Artikel wird auch ein Vorwurf gemacht, dass Spielzeug Geschlechtsstereotypen produziere und verstärke. Die Spielzeughersteller verstärken den Geschlechtsstereotyp sehr, da sie einem Kind sagen, dass es Spielzeuge gibt die nur „für Mädchen“ oder nur „für Jungs“ sind. Wenn ein Mädchen nicht nur mit Barbies oder Prinzessinnen spielen will fühlt sie sich schlecht, weil ihr beigebracht wurde, dass ein Mädchen nur mit „Mädchenspielsachen“ spielen soll, was nicht stimmt. Kinder sollten spielen mit was sie wollen, aber die Spielzeugindustrie macht es unmöglich.

Letztendlich lässt sich sagen, dass wir etwas verändern müssen, sonst wird es einige Konsequenzen für die nächste Generation in der Zukunft geben.

307 W.

Wie der Geschlechtsstereotype Kinder tatsächlich beeinflusst

In dem Artikel „Sein Lego, ihre Puppe?“, welcher am 15.10.2021 in der Zeitschrift „Der Standard“ veröffentlicht wurde, befasst sich der Autor Jakob Pallinger mit dem typischen Geschlechtsstereotype in Thema Spielzeug und dessen Einfluss auf Kinder.

Es gibt Lego-Figuren in fast allen Variationen, jedoch sind wenige davon weiblich. Untersuchungen haben ergeben, dass die Mehrheit an Legobesitzern männlich ist. Um mehr weibliche Fans dazuzugewinnen, führte Lego 2012 die „Lego Friends“ ein mit Make-up Studios, Haarsalons etc., was jedoch zu viel Kritik von Genderforscherinnen führte, die der Meinung waren, dass solche Spielsachen den Geschlechtsstereotype um so einiges verstärken, womit sie recht haben. Heutzutage ist Spielzeug weitaus geschlechtsspezifischer als beispielsweise vor 50 Jahren. Nun assoziiert man die Farben blau und pink sofort mit Buben und Mädchen oder denkt, dass Buben an einem Tanzkurs nicht teilnehmen können, da es sonst zu mädchenhaft wäre. Doch woher kommen eigentlich diese ganzen Vorurteile?

Manche sind der Meinung, dass die Genetische Veranlagerung eine große Rolle spielt, doch dies ist unwahr. Schuld sind nämlich die Sozialen Medien und diverse Werbungen, die das Geschlechtsbild der Kinder und somit deren Vorliebe an Spielzeugen dermaßen beeinflussen. Ein weiterer Einflussfaktor betrifft das Verhalten mancher Kinder, besonders das der Buben. Es kommt nämlich oft vor, dass Jungs Angst haben aufgrund ihres Spielzeuges von anderen ausgelacht und diskriminiert zu werden. Kommentare wie „Du bist ja voll das Mädchen!“ kann ihrem Selbstwertgefühl ziemlich schaden.

Lässt sich nun also gut argumentieren, dass Spielzeug den Geschlechtsstereotype verstärkt? Definitiv. Ein Beispiel wäre, dass es tatsächlich Auswirkungen auf die Entwicklung der Kinder hat, mit welchem Spielzeug sie spielen. Mädchen lernen beispielsweise, mehr auf ihr Äußeres zu achten, während Buben vermittelt wird, dass sie immer stark und mutig sein sollen. Durch diese Denkweise fehlen den Kindern Fähigkeiten, die sie womöglich eines Tages für ihre Arbeit oder das soziale Umfeld benötigen.

Menschen sollten aufhören jedes Spielzeug bzw. jede Sportart mit einem Geschlecht zu assoziieren, da somit Kindern automatisch die ganzen Vorurteile und Klischees beigebracht werden. Man sollte das Leben einfach genießen und nicht auf solche unbedeutenden Sachen wertlegen.

340 W.

CODENAME: HAWKEYE

Im Artikel „Sein Lego, ihre Puppe?“ der vom Autor Jakob Pallinger verfasst und in der Tageszeitung „Der Standard“ am 15. Oktober 2021 veröffentlicht worden ist, geht es darum wie Spielzeughersteller versuchen geschlechtsneutrales Spielzeug zu produzieren um nicht typische Geschlechterrollen hervorzuheben.

Für Lego ist für viele Kinder nicht mehr wegzudenken, denn da gibt es viele Variationen bei den Figuren. Der Unterschied liegt dabei, dass die meisten davon männlich sind und auch die Mehrheit nur aus Spieler besteht. Auch als Lego „Lego Friends“ in den Markt brachte und den Zugang für weibliche Spieler öffnete, kam schon das nächste Problem. Denn es kam schon zu Beschwerden von Genderforscherinnen, Kinderpsychologinnen und Eltern, dass diese typischen Rollen der verschiedenen Geschlechter zum Anschein brachten. Auch bei Spielzeugen generell kommt dies häufig vor. Zum Beispiel für Jungs Autos, Bagger oder Soldaten und für Mädchen Barbies, Einhörner und so weiter.

Wie kommt es dazu, dass Kinder das oder jenes Spielzeug bevorzugen? Des Buben auf Fahrzeuge und das Mädchen auf Puppen stehen ist eher genetisch nicht der Fall. Denn bestimmte Faktoren wie Medien, Werbung, gesellschaftliche Rollenbilder und die Spielzeugindustrie können die Auswahl beeinflussen. Aber dies kann sich auf die Zukunft der Kinder ausüben. Denn Kinder können sich nicht so entwickeln wie sie es wollen. Unterschiedliche Potenziale würden verloren gehen, wenn sich Spielzeuge entlang der Geschlechterrollen bewegen.

Das Spielzeuge Geschlechtsstereotypen verstärken ist in der Vergangenheit üblich gewesen. Aber in der heutigen Zeit hat sich die Gesellschaft verändert, auch nicht in allen Orten. Von dem Vorwurf das Spielzeug dies bevorzugt, kann die Rede sein. Wenn sich das nicht verändert wird fast alles gleichbleiben.

So etwas soll in unsere heutige Zeit nicht vorkommen. Wenn unsere Weltansicht sich ändern kann, dann es auch das Spielzeug.

281 W.

CODENAME: GÄRTNER

Gutes Geschäft für Lego, trotzdem Änderung möglich – sinnvoll?

Jeher nicht! Mädchen wollen ihre rosa Produkte, wie Barbies und Einhörner, in Gegensatz zu Jungs, die wollen Bauarbeiter und Bagger haben. Im Artikel „Sein Lego, ihre Puppe?“, welcher von dem Journalisten Jakob Pallinger am 15. Oktober 2021 in der Tageszeitung „Der Standard“ veröffentlicht wurde, wird thematisiert, dass im Bereich Lego der Gedanke komme, die Spielzeuge zum Neutralen Bereich zu wechseln, was Geschlecht angeht. Ist dies sinnvoll, damit Kinder mehr Interesse erwecken oder wollen die Firmen nur mehr Geld in die Tasche bekommen?

Ein Mädchen hat etwas Tolles geleistet und darf als Belohnung zum Lego Geschäft. Diese sucht sich eine Barbie Puppe aus und ist sehr glücklich. Damals, vor zehn Jahren, wäre es für ein Mädchen nicht so einfach gewesen, weil die Auswahlmöglichkeit nur sehr gering war. Das liegt daran, weil fast alle Legoprodukte jeher für Jungs geeignet waren und nicht für Mädchen. Dies

ging bis zum Jahre 2012, als die Lego Firma beschlossen hat, den Stereotyp zu reduzieren und mehr Mädchenprodukte zu produzieren. Da haben wir den Salat! Aber hat sich das überhaupt gelohnt?

Ja hat es! Denn wir sehen, dass jetzt viel mehr Mädchen Lego einkaufen gehen, als damals, dazu hat Lego viel mehr Gewinn gemacht, weil mehr Interesse erweckt wurde, durch diese Änderung. Heutzutage haben beide Geschlechter genug an Auswahl, denn die Jungs kaufen Autos, Bagger oder Soldaten und Mädchen haben ihre Einhörner und Barbies, somit ist es, wie die kalifornische Soziologin meint, mehr geschlechtsspezifischer. Diese Rosa und Blau Spielzeuge haben die Kinder nur ihre Eltern zu verdanken, sondern ihnen selbst, weil das angeboren ist.

Die Lego Spielzeuge sind nicht nur fürs spielen gedacht, sondern auch fürs lernen wiederverwendet werden, denn wenn ein Jung mit einem Polizisten spielt, sieht er, was für eine Aufgabe dieser hat und vielleicht erweckt der Junge Interesse für diesen Beruf. Bei Mädchen hingegen ist es sehr eingeschränkt, obwohl Lego das anders sieht und haben geschlechtsneutrale Spielzeuge im Sinn.

Letztendlich muss man sagen, dass Lego für viele eine tolle Kindheit war, ist und wird, wobei noch die Inflation dazu kommt und alles teurer wird. Kann Lego durch die Inflation dicht machen oder nicht? Werden vielleicht zukünftig die geschlechtsneutralen Spielzeuge ein großes Problem zubereiten?

360 W.

CODENAME: ELISA

Geschlechtsstereotype durch Kinderspielzeuge verstärkt?

Ist Kinderspielzeug wirklich ein schlechter Einfluss, weil es Geschlechtsstereotype unterstützt? In dem Artikel „Sein Lego, ihre Puppe?“ schreibt Jakob Pallinger über geschlechtsspezifisches Spielzeug und warum dieses ein Problem für die weitere Entwicklung ist. Der Text wurde am 15. Oktober 2021 in der Tageszeitung Der Standard veröffentlicht.

Kinder lieben es mit Lego zu spielen und die kleinen Figuren eine Geschichte erzählen zu lassen. Man kann sich fast jeden Beruf aussuchen den man will, Feuerwehrmann, Rennfahrer, Astronaut und vieles mehr. Doch bei all diesen Figuren fehlt die weibliche Form, es gibt keine Rennfahrerinnen und Astronautinnen, vielleicht spielen deshalb lieber Jungen mit Lego. Im Laufe der Jahre gab es dann auch mehr Lego für Mädchen. Doch ist das fair, dass Mädchen Schminksalons in Lego form haben während die Jungs die ganze Action erleben? Das Spielzeug unterstützt nicht nur geschlechtsspezifische Rollenbilder, sondern es hat auch Auswirkungen in der weiteren Entwicklung. Es zeigt wie es zu sein hat und hindert Kinder daran zu tun was auch immer sie wollen.

Verantwortlich für all das geschlechtsspezifische Spielzeug ist vor allem die Werbebranche. Während nur Mädchen mit rosa Barbiepuppen und Meerjungfrauen gezeigt werden müssen Jungen mit Panzerkraftwagen gegen Bösewichte kämpfen und die Welt retten. Die Kinder wollen diesem Bild aus der Werbung natürlich Gerecht werden und orientieren sich an der Vorlage.

Sie lernen aus einfachen Spielzeugwerbungen wie ihr Geschlecht zu sein hat. Schon früh wirkt Mädchen und Jungen eingetrichtert, dass ein Mann kein Mann ist, wenn er mit Puppen spielt und ihnen die Haare büstet, andersrum genauso. Eine Frau ist keine Frau, wenn sie Spaß daran hat Autorennen mitzumachen. Neben der Werbung spielt auch die Gesellschaft eine wichtige Rolle, es gibt eine klare Trennung zwischen braver Hausfrau und aufopferungsvollen Soldaten.

Seit Jahrzehnten wird diese Geschlechteraufteilung jeder Generation weitervererbt.

Manche wollen ihrem erwachsenen Vorbild gerecht werden, andere wollen nur nicht durch anderes Verhalten, wie das Tragen von falschen Farben, negativ auffallen. Egal wie, man wird immer gleich mit abschätzigen blicken angesehen, wenn man anders ist, das heißt unter anderem, wenn man mit anderem Spielzeug spielt.

Oft sind es nur kleine Details die dafür sorgen, dass Jungen beziehungsweise Mädchen nicht mit einem Spielzeug spielen dürfen, die Farbe. Wie man weiß dürfen Mädchen nur mit rosa, lila und allgemein hell farbenen Spielzeug spielen. Oder gewinnt man diesen Eindruck nur durch das geschlechtsspezifische Kinderspielzeug? Das Spielzeug vermittelt diesen Eindruck, es ist doch

egal welche Farben man trägt, warum sollte es das nicht sein? Doch leider lernen die Kinder von klein auf, dass es so zu sein hat, und das hauptsächlich von ihrem Lieblingsspielzeug.

Kindern sollte von klein auf klar gemacht werden, dass sie sein können was sie wollen und es sollte jedes Spielzeug von allen verwendet werden dürfen. Am besten wäre es, jedes Spielzeug geschlechtsneutral zu gestalten. Jede Lego-Figur sollte es in männlich und weiblich geben.

460 W.

CODENAME: PC

Verstärken Spielzeuge wirklich die Geschlechtsstereotypen?

„Legos sind doch nur für Jungs“, würden die meisten Menschen sagen, da man nur an die männliche Lego-Figuren denkt, wenn man das Wort „Lego“ hört. Aber genau das ist das Problem. Alle Geschlechter dürfen mit den kleinen Figuren spielen und laut dem Artikel „Sein Lego, ihre Puppe?“, welches am 15. Oktober 2021 im Standard veröffentlicht wurde, verdeutlicht dass Spielzeuge massive Geschlechtsstereotype erzeugen.

Im Text wird dargelegt, dass die Spielzeuge, mit welchem man als Kind spielt, eine große Auswirkung auf die Entwicklung eines Kindes hat. Die Spielzeuge des letzten 50 Jahren sind sehr geschlechtsspezifisch. Die Spielzeuge sind öfters entweder blau oder rosa und nur für einen Geschlecht geeignet. Die Spielzeugindustrie halten die Kinder auf, neue Fähigkeiten zu lernen die sie später im Leben vielleicht brauchen. Deswegen will die Lego-Firma weniger Spielsachen produzieren, die nur für einen Geschlecht gekennzeichnet ist.

Als Kind hat man große Angst ausgelacht zu werden, und vor allem haben die Jungs, Angst mit Spielsachen zu spielen, die man als „Mädchenspiele“ bezeichnet. Die Mädchen werden schon mit jungem Alter eingepreßt, dass sie immer schön aussuchen sollen oder, dass die Frauen als Koch dienen. Und genau das ist das Problem. Wieso sind die meisten Spielsachen der Mädchen über das Schminken oder Kochen? Natürlich gibt es Mädchen die sich dafür interessieren, allerdings gibt es auch Mädchen, die sich über den Aufbau eines Autos interessieren, aber die Eltern wollen das Produkt nicht kaufen, weil es als „Buben-Spielzeug“ angezeigt wird.

Wieso erzählt man den Kindern, dass die Mädchen sich nicht für Autos, Programmieren oder das Bauen interessieren dürfen? Wieso haben die Jungs keine Spielzeuge die sie verschönern, sie wollen doch auch gut aussehen? Es ist ziemlich lächerlich und es gibt den Kindern die Einstellung, dass man, als das Geschlecht den man ist, sich nur für bestimmte Sachen interessieren dürfte.

Man kann also sagen, dass Spielzeuge die Geschlechtsstereotyp verstärken, da die Spielzeuge, meist nur für einen Geschlecht hergestellt wurden. Es wäre besser, wenn die Spielzeughersteller geschlechtsneutrale Produkte verkaufen, um die Stereotypen aufzuhalten.

328 W.

CODENAME: NOOBMASTER

Wie Spielzeuge Kinder entwickeln.

Durch Genderstereotype werden Kinder schon in jungen Jahren, zu ihrem Geschlecht hingewiesen. Wenn man jetzt eine Puppe sieht, stellt man sich eher ein kleines Mädchen vor als einen kleinen Jungen, der mit ihr spielt. Genau um dieses Thema beschäftigte sich der Autor Jakob Pallinger. Sein Artikel „Sein Lego, ihre Puppe“ erschien am 15. Oktober 2021 in der Zeitung, der Standard und zeigt genau wie Spielzeuge Stereotypen erstellen. Aber ist es wirklich so schlimm, wenn ein Junge mit Puppen spielt?

Laut einer Studie ist es erwiesen das viel mehr Buben Spiele besitzen die mit Gewalt zu tun haben während Mädchen eher lernen zu kochen oder zu Tanzen. Man sieht dies auch in vielen Werbungen für Spielsachen. Eine Barbie Werbung ist meistens mit Rosa Hintergrund und entspannender Musik, man kann auch sehen wie in solchen Werbungen Mädchen gezeigt werden. Hingegen zu Werbungen wie bei Hotwheels ist die Musik im Hintergrund eher lauter und man

sieht Flammen. In den beiden Werbungen sprechen auch meistens Erwachsene Personen, das Geschlecht ist auf das Spielzeug angepasst.

Durch Spielzeuge oder Serien werden Kindern beeinflusst wie sie sich verhalten sollten. „Mädchenspielzeuge“ sind normalerweise Pink, Barbies oder Schminksachen, dagegen sind „Jungspielzeuge“ Autos, Waffen oder Superhelden. Man weist ihnen schon die schon seit Geburt an, ein Beispiel dafür wären die Gender Reveal Partys. Dies ist in Amerika sehr beliebt. Bei solchen Partys ist oft in Pink oder Blau geschmückt, Pink für ein Mädchen oder Blau für einen Buben.

Ein weiteres Beispiel für Geschlechtsstereotypen wären Spielzeug Geschäfte, eines der beliebtesten ist Toys R'Us. Man merkt wie die Spielzeuge eingeteilt sind, auf einer Seite sind die ganzen „Bubenspielzeuge“ die mit Nerf Guns oder Autos, während bei den „Mädchenspielzeuge“ Barbies, Einhörner oder Putz- und Küchen Artikel sind. Dies verstärkt die Geschlechts Stereotypen, dass Frauen Kochen, Putzen oder sie Hübsch machen müssen und dass Buben Aggressiver sind.

Man sollte aufhören Spielzeuge zu einem Geschlecht hinzuteilen, Kindern ist es entlassen mit was sie spielen egal ob es eine Puppe oder ein Auto ist. Schon ein paar Industrien, wie Lego, versuchen ein Geschlechtsneutrale Spielzeuge umzusteigen

329 W.

I Abstract

Die vorliegende Arbeit untersucht mögliche positive Auswirkungen der Methode des *Kooperativen Schreibens* auf die Entwicklung der Textqualität von Schüler:innen der Sekundarstufe II.

Der erste Teil dieser Arbeit orientiert sich an den theoretischen Modellen, die sowohl den Schreibprozess in der Erst- als auch Zweit-/Fremdsprache abbilden, sowie der Vorstellung des kooperativen Schreibens und dessen Vorteile, aber auch Herausforderungen, die damit einhergehen. Es werden auch didaktische Umsetzungsmöglichkeiten für den Einsatz im Unterricht erläutert.

Im zweiten Teil der Arbeit werden die durchgeführte Interventionsstudie und die Ergebnisse vorgestellt, die durch einen Fragebogen, C-Test sowie Textqualitätsratings und ein Expert:inneninterview gewonnenen wurden. Ziel ist es, die Frage zu beantworten, ob sich kooperatives Schreiben nachweislich positiv auf die Textqualität der Schüler:innentexte auswirkt und wie sich gemeinsames Schreiben in den Unterricht integrieren lässt, ohne dass es als reiner „Zeitfresser“ empfunden wird.

This paper examines possible positive effects of cooperative writing (collaborative writing) on the improvement of text quality among students in higher secondary schools.

The first part of this paper aligns itself with theoretical models that depict both the L1- and L2-writing processes. Additionally, it introduces the concept of cooperative writing (collaborative writing), discusses its benefits and challenges, and explores potential methods of implementing it in the language classroom.

The second part of this paper presents an empirical study conducted as an intervention study. It discusses the results obtained through a questionnaire, C-Test, text ratings, and an interview with two German teachers. The aim is to address the research question of whether cooperative writing (collaborative writing) has a demonstrably positive effect on the quality of texts, and also how team writing can be integrated into classrooms without being perceived as a “waste of time”.