

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Wie viel "Power" hat selbstbestimmtes Feedback?

Eine Aktionsforschung mit Fokus auf argumentativen Texten von fortgeschrittenen Lernenden

verfasst von | submitted by

Fabienne Victoria Unger BA BA

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

Wien | Vienna, 2024

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:

Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm

Abstract

Die vorliegende Masterarbeit verortet sich in der Lern- und Lernendenforschung und untersucht, welches Feedback erwachsene Deutschlernende auf dem Niveau B2.2 bezüglich schriftlicher Texte präferieren. Zudem erforscht sie die Auswirkungen eines Zugangs, bei dem Lernende den Feedbackprozess aktiv mitbestimmen können. Damit wird versucht, einen Beitrag zur aktuellen Feedbackforschung zu leisten, die trotz reger Publikationslage u.a. noch Antworten auf die Frage sucht, welche Effekte individuelle Faktoren auf die Rezeption von Rückmeldungen haben können. Dafür wurden im Rahmen einer Aktionsforschung einerseits argumentative Texte und zwei zeitversetzte Überarbeitungen einer Kontroll- und Experimentalgruppe erfasst und andererseits retrospektive Interviews mit den Untersuchungsteilnehmenden durchgeführt. Während die Kontrollgruppe eine Kombination aus indirekten und direkten Korrekturen im schriftlichen Format erhielt, konnte die Experimentalgruppe vorab ihre bevorzugte Feedbackmodalität anhand eines Papierbogens wählen.

Aus der Analyse der Daten und Dokumente ging hervor, dass die Personen der Experimentalgruppe vor allem explizites Feedback durch direkte Verbesserungen und metalinguistische Hinweise präferierten. Beide Gruppen nannten in Bezug auf das Feedback vorwiegend positive Aspekte; allerdings hob nur die Experimentalgruppe die Berücksichtigung individueller Bedürfnisse durch die Wahlmöglichkeit hervor und beschrieb mehrere Elemente des Feedbacks als motivierend. Einige Lernende der Kontrollgruppe gaben hingegen an, des Öfteren Verständnisschwierigkeiten hinsichtlich der Fehlerursache gehabt zu haben. Trotzdem konnte die Kontrollgruppe ihre Gesamtfehlerquote im Rahmen der ersten Überarbeitung deutlicher reduzieren als die Experimentalgruppe. Langfristig verringerten die beiden Gruppen ihre Fehler im selben Ausmaß. Ein Unterschied konnte dagegen bezüglich der globalen Optimierungsleistungen festgestellt werden: So berücksichtigte die Experimentalgruppe häufiger Feedbackkommentare als die Kontrollgruppe.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Feedback im Kontext des Lehrens und Lernens	4
2.1	Konzeption und Funktionen von Feedback.....	4
2.2	Über die Wirksamkeit von Feedback	6
2.3	Vom passiven Erhalt zur aktiven Teilnahme am Feedbackprozess	10
3	Fehler und korrekatives Feedback zu schriftlichen Texten.....	12
3.1	Fehler im Sprachlernprozess	13
3.1.1	Was ist ein Fehler?.....	13
3.1.2	Ursachen von Fehlern.....	14
3.1.3	Forschungsgeschichtliche Positionen und Fehlertypologie	15
3.2	Korrektives Feedback zu schriftlichen Texten	17
3.2.1	Arten korrektiven Feedbacks.....	18
3.2.2	Aktueller Forschungsstand zur Effizienz von korrektivem Feedback.....	19
3.2.3	Forschungsdesiderata	25
4	Methodisches Vorgehen.....	28
4.1	Forschungsdesign	29
4.1.1	Feedback- und Überarbeitungsprozess in der Kontroll- und Experimentalgruppe	30
4.1.2	Nach dem Feedback- und Überarbeitungsprozess	32
4.1.3	Visualisierung der einzelnen Schritte	34
4.1.4	Gütekriterien.....	36
4.1.5	Forschungsethische Überlegungen.....	36
4.2	Gewinnung der Dokumente und Daten	37
4.2.1	Erfassung der Texte	38
4.2.2	Durchführung der Interviews	41
4.3	Aufbereitung der Dokumente und Daten.....	45

4.4	Auswertungsmethoden	45
5	Darstellung der Ergebnisse.....	54
5.1	Feedbackpräferenzen.....	55
5.2	Analyse der Interviews	56
5.2.1	Nachvollziehbarkeit des Feedbacks +/-.....	56
5.2.2	Kommentar am Ende +/-.....	60
5.2.3	Korrekturen +/-.....	63
5.2.4	Überarbeitung +/-	66
5.2.5	Sprachlernprozess +/-.....	71
5.2.6	Einbezug der Lernenden in den Feedbackprozess +/-.....	75
5.2.7	Medium +/-.....	79
5.2.8	Motivation +/-	82
5.2.9	Übereinstimmung persönlicher Erwartungen mit dem Feedback +/-	85
5.2.10	Vergangene Erfahrungen +/-.....	86
5.2.11	Zwischenfazit zur Analyse der Interviews	89
5.3	Auswertung aller korrigierten Texte.....	96
5.3.1	Ergebnisse der Kontrollgruppe.....	98
5.3.2	Zusammenfassung der Ergebnisse der Kontrollgruppe.....	107
5.3.3	Ergebnisse der Experimentalgruppe.....	107
5.3.4	Zusammenfassung der Ergebnisse der Experimentalgruppe.....	117
5.3.5	Zwischenfazit zur Auswertung aller korrigierten Texte	118
5.4	Zusammenführung und Diskussion.....	119
6	Conclusio und Ausblick	129
6.1	Limitationen	132
6.2	Reflexionen über das methodische Vorgehen und Implikationen für zukünftige Forschungen	133
	Literaturverzeichnis.....	135
	Tabellenverzeichnis	139

Anhang	140
A Texte der Kontrollgruppe.....	140
B Texte der Experimentalgruppe.....	153
C Transkripte	168
D Einverständniserklärung und Datenschutzmitteilung.....	259

1 Einleitung

Rückmeldungen stellen einen elementaren Bestandteil von Lehr- und Lernprozessen dar (vgl. Riemer, 2022b, S. 113) und erweisen sich nach dem breit rezipierten Artikel *The Power of Feedback* von John Hattie und Helen Timperley sogar als „one of the most powerful influences on learning“ (Hattie & Timperley, 2007, S. 104; vgl. auch Schluer, 2022, S. 16). Aus diesem Grund erscheint es kaum verwunderlich, dass sich die Fremdsprachendidaktik sowie die Sprachlehr- und -lernforschung nach wie vor intensiv mit diesem Thema befasst (vgl. z.B. Burwitz-Melzer et al., 2022). Insbesondere Feedback zu fremdsprachlichen Texten ist in diesem Zusammenhang häufiger Gegenstand wissenschaftlicher Auseinandersetzungen. So verkörpert dieses laut einem Review von Pelaez-Morales (2017, S. 9, 13) mit 14% der publizierten Forschungsarbeiten in der renommierten Fachzeitschrift JSLW (*Journal of Second Language Writing*) zwischen 1992 und 2015 den am häufigsten darin behandelten Themenbereich, wobei vornehmlich der Fehlerkorrektur seit 2001 große Aufmerksamkeit zukommt (vgl. auch Marx, 2022, S. 89). Denn Fehler sind ein wesentlicher Aspekt des Sprachenlernens, weshalb sich unweigerlich die Frage nach einem adäquaten Umgang damit stellt (vgl. Bohnensteffen, 2020, S. 493). In der Tat fokussiert sich die Feedbackforschung im Bereich des Fremdsprachenlernens vordergründig auf korrekatives Feedback und dessen Wirksamkeit (vgl. Busse, 2015, S. 202; Bitchener & Storch, 2016, S. 129; Viebrock, 2022, S. 209). So zeigen auch Miao et al. (2023, S. 3) diesbezüglich einen deutlichen Anstieg an Publikationen in den letzten zwanzig Jahren auf. Zwar weisen mittlerweile zahlreiche wissenschaftliche Beiträge darauf hin, dass korrekatives Feedback das Erlernen einer Fremdsprache fördern kann (vgl. Nassaji & Kartchava, 2021, S. 5; Vogt, 2022, S. 215); auf die Frage, welcher Feedbacktyp am effektivsten für den Lernerfolg ist, gab es bisher allerdings nur widersprüchliche Antworten (vgl. Bitchener, 2021, S. 210, 220). Der Ruf wird daher lauter nach Studien, die sich auf die komplexe Interaktion zwischen Rückmeldungen und weiteren Variablen, wie die individuellen Faktoren von Lernenden, konzentrieren, um herauszufinden, unter welchen Umständen und Bedingungen Feedback wirksam ist (vgl. Kang & Han, 2015, S. 12; Bitchener & Storch, 2016, S. 129). Damit einhergehend stößt u.a. auch die Frage nach dem Engagement und der Teilnahme von Lernenden am Feedbackprozess auf zunehmendes Forschungsinteresse (vgl. Hyland & Hyland, 2019, S. 1).

Vor diesem Hintergrund erscheint es erstrebenswert, die Vorlieben von fortgeschrittenen Deutschlernenden bezüglich frei zu wählender Feedbackmodalitäten zu erforschen sowie die Auswirkungen eines Verfahrens zu untersuchen, bei dem erwachsene Lernende den

Feedbackprozess mitbestimmen dürfen. Dafür wurden im Zuge einer Aktionsforschung argumentative Texte und zwei zeitversetzte Überarbeitungen einer Experimental- und Kontrollgruppe erfasst sowie retrospektive Interviews mit beiden Gruppen durchgeführt, mit dem Ziel, Aufschluss über die folgenden Forschungsfragen zu geben:

1. Für welche Feedbackmethode entscheiden sich die Lernenden der Experimentalgruppe? Gibt es Präferenzen bei der Auswahl? Wenn ja, warum?
2. Welche positiven und negativen Aspekte nennen die Lernenden der Experimental- und Kontrollgruppe bezüglich des erhaltenen Feedbacks? Gibt es Unterschiede in den beiden Gruppen?
3. Welche Auswirkungen hat das Feedback auf die Überarbeitungen der Gruppen und welche Rückschlüsse können daraus gezogen werden?

Aufgrund des Erkenntnisinteresses verortet sich die vorliegende Masterarbeit in der Lernforschung, welche „die komplexen Voraussetzungen, Prozesse und Ergebnisse individuellen und kooperativen Sprachenlernens unter natürlichen und gesteuerten Bedingungen [untersucht]“ (Caspari, 2022, S. 14), sowie in der Lernendenforschung, die das lernende Individuum ins Zentrum der Aufmerksamkeit stellt (vgl. Caspari, 2022, S. 14).

Für die Auswertung der schriftlichen Texte wurde ein Kriterienraster herangezogen, welches in Anlehnung an Fix (2008, S. 168) entstanden ist und sich somit insbesondere dazu eignet, Textrevisionen zu erfassen und zu beschreiben (vgl. Fix, 2008, S. 167). Die Analyse selbst erfolgte in MAXQDA 2022 (VERBI Software, 2021), um die quantitativen Daten übersichtlicher dokumentieren zu können.

Für die Transkription der Interviews wurde zunächst der Videoanalysedienst *Video Indexer* (vgl. KI Video Indexer) herangezogen. Anschließend wurden die verschriftlichten Gespräche anhand der erweiterten inhaltlich-semantischen Transkription von Dresing und Pehl (2018, S. 21-26) überarbeitet, welche es erlaubte, die Inhalte der retrospektiven Interviews ins Zentrum zu stellen. Schließlich wurden die Transkripte anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) in MAXQDA 2022 (VERBI Software, 2021) analysiert, um den Analyseprozess mittels systematischer Vorgangsweise intersubjektiv nachvollziehbar zu gestalten (vgl. Mayring, 2022, S. 12-13, 60).

Die Triangulation der unterschiedlichen Daten soll es erlauben, den Forschungsgegenstand aus mehreren Perspektiven betrachten und umfassender beschreiben zu können (vgl. Knorr & Schramm, 2022, S. 97).

Um die Ergebnisse der Aktionsforschung mit den Erkenntnissen der aktuellen Forschung verknüpfen zu können, geht dem empirischen Teil dieser Masterarbeit ein theoretischer voran.¹ Dieser untergliedert sich in zwei Teile: In Kapitel 2 steht das Feedback im Kontext des Lehrens und Lernens im Zentrum. Demnach werden zunächst die Konzeption des Begriffs sowie die Funktionen von Feedback beleuchtet. Anschließend wird auf die Wirksamkeit von Feedback im Allgemeinen sowie auf die Bedeutung der aktiven Teilnahme am Feedbackprozess eingegangen.

In Kapitel 3 stehen Fehler und korrekatives Feedback zu schriftlichen Texten im Fokus. Dafür werden Fehler zunächst definiert und mögliche Fehlerursachen erläutert. Danach erfolgt eine forschungsgeschichtliche Einbettung des Begriffs, um auf die Entwicklung der bis heute gängigen Fehlertypologien eingehen zu können. Im Anschluss wird das korrektive Feedback und dessen Wirksamkeit fokussiert. Dafür soll nach der Vorstellung der unterschiedlichen Arten korrektiven Feedbacks anhand aktueller Studien ein Überblick über die Effizienz der Feedbacktypen geboten werden. Die in Kapitel 3.2.3 unterbreiteten Forschungsdesiderata leiten schließlich zum Methodenteil der Masterarbeit über.

Im Methodenteil wird in einem ersten Schritt das Forschungsdesign vorgestellt, welches aus mehreren Phasen besteht. Daraufhin werden die Gütekriterien sowie forschungsethische Überlegungen präsentiert sowie die Gewinnung, die Aufbereitung und die Auswertung der gesammelten Daten und Dokumente dargelegt.

In Kapitel 5 erfolgt schließlich die Darstellung der Ergebnisse. Dafür wird zunächst auf die Feedbackpräferenzen der Lernenden eingegangen, um anschließend der Analyse der Interviews und der Auswertung aller korrigierten Texte zwei weitere Kapitel zu widmen. In Kapitel 5.4 werden alle Ergebnisse hinsichtlich der Fragestellungen zusammengeführt und diskutiert.

Abschließend sollen die Forschungsfragen beantwortet sowie die Limitationen des Forschungsprozesses und mögliche Forschungsperspektiven aufgezeigt werden.

¹ An dieser Stelle sei angemerkt, dass der theoretische Rahmen sowie der Methodenteil der vorliegenden Masterarbeit begleitend zum Seminar *Masterarbeit DaF/Z* (2024S) an der Universität Wien unter der Lehrveranstaltungsleitung von Michal Dvorecký entstanden sind und im Rahmen der Lehrveranstaltung auch in Form zweier Portfolios beurteilt wurden.

2 Feedback im Kontext des Lehrens und Lernens

Das folgende Kapitel widmet sich dem Feedback im Kontext des Lehrens und Lernens. Dafür soll zunächst näher auf die Konzeption des Begriffs sowie auf die Funktionen von Feedback eingegangen werden. Anschließend werden die Wirksamkeit von Feedback sowie die damit im Zusammenhang stehende Relevanz der aktiven Teilnahme am Feedbackprozess im Zentrum stehen.

2.1 Konzeption und Funktionen von Feedback

Obgleich der Begriff ‚Feedback‘ häufig gebraucht wird, ist seine genaue Definition umstritten und vermutlich durch kontextuelle Bedingungen und Entwicklungen bedingt (vgl. Schluer, 2022, S. 17).

Ursprünglich entstammt der Terminus aus der Kybernetik, einer Forschungsrichtung zur Untersuchung von Steuerungs- und Regelungsmechanismen verschiedenster Systeme, und bezeichnet eine Rückkoppelung (vgl. Dudenredaktion, o. J.; Schädlich, 2017, S. 67).

Bezogen auf den Kontext des Lehrens und Lernens umfasst der Terminus nach Hattie und Timperley (2007, S. 81)

[...] information provided by an agent (e.g., teacher, peer, book, parent, self, experience) regarding aspects of one's performance or understanding. A teacher or parent can provide corrective information, a peer can provide an alternative strategy, a book can provide information to clarify ideas, a parent can provide encouragement, and a learner can look up the answer to evaluate the correctness of a response. Feedback thus is a "consequence" of performance.

Rückmeldungen können demnach einer positiven Verstärkung entsprechen (vgl. *encouragement*), indem Lernenden z.B. vermittelt wird, dass sie etwas bereits sehr gut können (vgl. Nieweler, 2020, S. 482). Feedback kann aber auch negativ ausfallen, beispielsweise in Form einer Fehlerkorrektur (vgl. *corrective information*). Engere Auffassungen des Begriffs, die etwa nur den Teilbereich des korrektiven Feedbacks umfassen, existieren ebenso, sind aber mittlerweile in die Kritik geraten (vgl. Settinieri, 2022, S. 183-184), worauf in Kapitel 3 noch näher eingegangen wird.

Feedback ist also ein dynamisches Konstrukt, das unter anderem von interpersonellen und situationellen Gegebenheiten abhängt (vgl. Marx, 2022, S. 90) „und dessen Funktionen auch innerhalb eines Textes je nach Intention des [*der] Feedbackgebenden breit variieren kann“ (Marx, 2022, S. 90).

Eine zentrale Funktion des Feedbacks ist es, „eine Diskrepanz zwischen gegenwärtiger Leistung und dem angestrebten Leistungsziel erfolgreich zu überwinden“ (Philipp, 2019, S. 123). Dafür müssen sowohl die Differenz als auch die Möglichkeit, wie diese überwunden werden kann, von der Lehrperson klar aufgezeigt werden (vgl. Philipp, 2019, S. 123). Dies kann schriftlich oder mündlich erfolgen (vgl. Settinieri, 2022, S. 185), während oder am Ende eines Lernprozesses (vgl. Martinez, 2022, S. 79). In diesem Zusammenhang soll auf eine wichtige Differenzierung verwiesen werden, welche in Analogie zur formativen und summativen Evaluation üblicherweise bezüglich des Feedbacks vorgenommen wird (vgl. Grotjahn & Kleppin, 2017, S. 257; Nieweler, 2020, S. 281): nämlich jene zwischen formativem und summativem Feedback (vgl. Martinez, 2022, S. 79).

Während formatives Feedback mit dem Unterricht verwoben ist und auf Kompetenzentwicklung abzielt, indem Lernende während des Lernprozesses Rückmeldungen erhalten, stellt summatives Feedback eine abschließende, zusammenfassende Beurteilung einer Leistung, beispielsweise in Form einer Note, dar (vgl. Martinez, 2022, S. 79; Schluer, 2022, S. 17-18). Bezogen auf Textprodukte ist von formativem Feedback somit die Rede, wenn Lernende bereits während des Schreibprozesses Rückmeldungen erhalten. Erfolgen sie am Ende eines Schreibprozesses, handelt es sich wiederum um summatives Feedback (vgl. Philipp, 2019, S. 122-123).

An anderer Stelle wird bezüglich dieser begrifflichen Trennung auch auf den Terminus „Assessment“ (vgl. Schluer, 2022, S. 17) zurückgegriffen. So verweist Schluer (2022, S. 17) auf die begriffliche Unterscheidung zwischen formativem und summativem Assessment, also eine Form der Evaluation, und macht darauf aufmerksam, dass Feedback typischerweise mit formativem Assessment gleichgesetzt wird. Grundsätzlich wird hinsichtlich formativer und summativer Rückmeldungen häufig betont, dass erstere lern- und motivationsförderlicher seien als letztere (vgl. Busse, 2015, S. 203; Grotjahn & Kleppin, 2017, S. 257).

Abhängig vom Zweck, den Rückmeldungen verfolgen, können noch weitere Funktionen von Feedback unterschieden werden; so beschreibt Diehr (2022, S. 34-36) etwa die deskriptiv-informative, die korrektive, die evaluative, die adaptive, die motivierende sowie die inspirative Funktion, ohne damit einen Anspruch auf Vollständigkeit erheben zu wollen.

Unter einer deskriptiv-informativen Funktion wird beispielsweise die Übermittlung eines erreichten Prozentsatzes nach einem Test verstanden. Die korrektive Funktion bietet hingegen Informationen über gemachte Fehler, während sich die evaluative Funktion auf den Abstand zwischen dem Erreichten und dem erstrebten Ziel bezieht. Mit der adaptiven Funktion des Feedbacks ist die dadurch erwünschte Anpassung des Lern- oder Sprachverhaltens gemeint.

Schließlich wird noch die motivierende und inspirative Funktion von Rückmeldungen genannt. Letztere nimmt mithilfe von Impulsen auf die Inhalte Bezug (vgl. Diehr, 2022, S. 34-36). Aufgrund dieser unterschiedlichen Funktionen spricht sich Diehr (2022, S. 34) für eine definitorische Erweiterung von Feedback aus und schlägt die folgende Begriffserklärung vor:

Als Feedback wird eine bewusste lernförderliche Rückmeldung verstanden, die zu flexiblen Anteilen informative, adaptive, inspirative und korrektive Funktionen ausübt; Feedback nimmt Bezug auf ein angestrebtes Lernziel bzw. eine angestrebte Kompetenz, gleicht das Ziel mit einem gezeigten Verhalten (hier: Rezeption, Produktion und Reflexion von Fremdsprache und Inhalt) ab und eröffnet den Dialog mit den Lernenden über das Ergebnis des Vergleichs, um damit die Weiterentwicklung des Bildungs- und Lernprozesses sowie des Kompetenzerwerbs anzuregen (Diehr, 2022, S. 36).

Diese Definition erscheint unter anderem deshalb von Relevanz, da sie den Feedbackprozess als dialogisch darstellt, ein Aspekt, welcher in der Forschungsliteratur zunehmend an Bedeutung erlangt (vgl. Nicol, 2010, S. 513; Martinez, 2022, S. 83; Schluer, 2022, S. 16-17). In den folgenden Unterkapiteln wird sich dieser Gesichtspunkt noch verdeutlichen.

2.2 Über die Wirksamkeit von Feedback

Dass Feedback bedeutende Auswirkungen auf das Lernen haben kann, konnte spätestens durch Hatties (1999) Synthese von 500 Metaanalysen zu 180.000 Studien, welche sich mit den diversen Einflüssen auf Lernerfolg beschäftigen, aufgezeigt werden (vgl. Hattie & Timperley, 2007, S. 82-83). Je nach Situation können diese Auswirkungen jedoch stark variieren und sowohl positiv als auch negativ sein (vgl. Hattie & Clarke, 2019, S. 6). So ist die Wirksamkeit gegebener Rückmeldungen von zahlreichen internen und externen Faktoren abhängig, wie beispielsweise Alter, Interesse, Niveau, Lernumgebungen und -erfahrungen sowie Komplexität und Zeitpunkt des Feedbacks (vgl. Diehr, 2022, S. 33, 36; Martinez, 2022, S. 81). Die Frage nach wirksamem Feedback erscheint daher umso brisanter.

John Hattie und Helen Timperley definieren effektives Feedback anhand von drei Fragestellungen, welche für gewöhnlich zusammenwirken (vgl. Hattie & Timperley, 2007, S. 90) und mit welchen sich nicht nur Lehrkräfte, sondern auch Lernende auseinandersetzen sollten (vgl. Hattie & Timperley, 2007, S. 86, 88; Surkamp, 2022, S. 195):

Effective feedback must answer three major questions asked by a teacher and/or by a student: Where am I going? (What are the goals?), How am I going? (What progress is being made toward the goal?), and Where to next? (What activities need to be undertaken to make better progress?) (Hattie & Timperley, 2007, S. 86).

Die Frage *Where am I going?* (dt. Wohin gehe ich?) bezieht sich auf die Ziele des Unterrichts, was auch mit *feed up* umschrieben werden kann (vgl. Hattie & Timperley, 2007, S. 86; Hattie,

2017, S. 134). Dabei gilt, dass das Feedback umso effektiver ist, je spezifischer die Ziele sind, da sich die Aufmerksamkeitssteuerung für Lernende so einfacher gestaltet (vgl. Hattie & Timperley, 2007, S. 87; Surkamp, 2022, S. 195). Sind Zielsetzungen hingegen zu vage formuliert oder stehen Rückmeldungen in keinem Zusammenhang mit Zielen bzw. Erfolgskriterien, stellt das Feedback keine große Hilfestellung dar (vgl. Hattie & Timperley, 2007, S. 88-89):

For example, students are given feedback on presentation, spelling, and quantity in writing when the criteria for success require, say, "creating mood in a story." Such feedback is not effective in reducing the gap (Hattie & Timperley, 2007, S. 89).

Die zweite Frage, *How am I going?* (dt. Wie komme ich voran?), bezieht sich auf gemachte Fortschritte hinsichtlich vorheriger Leistungen oder erwarteter Standards bzw. darauf, wie weiter vorzugehen ist; dies kann mit *feed back* gleichgesetzt werden (vgl. Hattie & Timperley, 2007, S. 86, 89; Hattie, 2017, S. 134). Rückmeldungen sind demnach einflussreicher, wenn sie Veränderungen bezüglich vorangegangener Leistungen berücksichtigen (vgl. Hattie & Timperley, 2007, S. 85). So sollte effektives Feedback Lernenden Hinweise darauf geben, „inwieweit sie sich dem gesetzten Ziel genähert haben“ (Grotjahn & Kleppin, 2017, S. 258), wobei auch Rückschritte zu thematisieren sind (vgl. Grotjahn & Kleppin, 2017, S. 258). Hierbei ist es wichtig, das Feedback stets beschreibend und ohne Vorwürfe zu formulieren (vgl. Nicol, 2010, S. 512).

Die Frage *Where to next?* (dt. Wohin geht es als Nächstes?), die dem sogenannten Konzept des *feed forward* entspricht (vgl. Hattie & Timperley, 2007, S. 86), hat wiederum das Ziel, „die nächsten angemessenen Herausforderungen auszuwählen“ (Hattie, 2017, S. 134). Ihre Beantwortung, z.B. durch die Bereitstellung von Strategien oder zusätzlichen Informationen zu einem bestimmten Thema, kann eine der stärksten Auswirkungen auf das Lernen haben (vgl. Hattie & Timperley, 2007, S. 90). So weisen Hattie und Clarke (2019, S. 1) darauf hin, dass eine Befragung tausender Lehrender und Lernender zur Bedeutung von Feedback ergeben hat, dass Lernende mit Rückmeldungen vor allem die Antwort auf die Frage verbinden, wohin es als Nächstes geht. Auch in einer im Vergleich dazu viel kleineren Studie von Sigott et al. (2021, S. 214, 220, 235-236), welche die Wahrnehmung von zehn EFL-Studierenden der Universität Klagenfurt hinsichtlich des Textfeedbacks von zwei Schreibberaterinnen untersuchte, konnte anhand einer Befragung (mittels Likert-Skala, offene und teilweise individualisierte Fragenformate) festgestellt werden, dass sich die Studierenden klarere Überarbeitungshinweise sowie Verbesserungsvorschläge zu ihren Schreibprodukten gewünscht hätten.

Tatsächlich gibt es, selbst wenn eine Arbeit bereits perfekt wirkt, stets Möglichkeiten zur Verbesserung bzw. zur weiteren Förderung (vgl. Hattie & Clarke, 2019, S. 5). Das nach vorne gerichtete Feedback (vgl. Nicol, 2010, S. 513) sollte dabei allerdings „genau auf die Bedürfnisse und den Wissensstand der Lernenden abgestimmt werden“ (Busse, 2015, S. 208).

Die eben erläuterten Fragestellungen funktionieren weiters auf vier Feedback-Ebenen, welche ebenso im Zusammenhang mit der Wirksamkeit der Rückmeldungen stehen: die Ebene der Aufgabe und des Produkts (engl. *task level*), die Ebene der Prozesse (engl. *process level*), die Ebene der Selbstregulation (engl. *self-regulation level*) und die Ebene des Selbst, der Person oder der Persönlichkeit (engl. *self level*) (vgl. Hattie & Timperley, 2007, S. 87, 90; Grotjahn & Kleppin, 2017, S. 256; Hattie, 2017, S. 135-137; Martinez, 2022, S. 78).

Die Ebene der Aufgabe und des Produkts, welche im Kontext des Fremdsprachenunterrichts auch „auf den Unterschied zwischen mündlichen und/oder schriftlichen Produkten sowie zwischen mündlichem und schriftlichem Feedback“ (Martinez, 2022, S. 78) verweist, bezieht sich auf die Erfüllung der Aufgabe und wird beispielsweise häufig mit der Korrektheit von Antworten in Verbindung gebracht. Demnach ist Feedback vermutlich am nützlichsten, wenn es diesbezüglich Hinweise gibt (vgl. Hattie & Timperley, 2007, S. 91), wobei es sich auf zwei bis drei Themen fokussieren sollte (vgl. Nicol, 2010, S. 512). Darüber hinaus haben Rückmeldungen mehr Einfluss, wenn Lernende darin unterstützt werden, falsche Annahmen zu verwerfen, und ihnen nicht mangelndes Verständnis oder Wissen (engl. *lack of understanding*) vorgeworfen wird (vgl. Hattie & Timperley, 2007, S. 91).

Die Ebene des Prozesses unterliegt unter anderem dem Bearbeitungsprozess einer Aufgabe (vgl. Grotjahn & Kleppin, 2017, S. 256) und betrifft z.B. die Strategien, die Lernende anwenden, um Fehler zu entdecken (vgl. Hattie & Timperley, 2007, S. 93). Ist Feedback etwa nur auf die Aufgabe und nicht auf den Bearbeitungsprozess ausgelegt, legen Lernende ihren Fokus auf die unmittelbaren Aufgabenziele und nicht auf die Strategien zur Bewältigung derselben (vgl. Surkamp, 2022, S. 194). Daher sollten sich Rückmeldungen nicht nur auf Wissen, sondern auch auf Prozesse und Fähigkeiten beziehen, welche auf weitere Aufgaben übertragbar sind (vgl. Nicol, 2010, S. 513).

Auf der Ebene der Selbstregulation wirkt effektives Feedback beispielsweise hinsichtlich der gefühlten Selbstwirksamkeit (vgl. Grotjahn & Kleppin, 2017, S. 256): „It addresses the way students monitor, direct, and regulate actions toward the learning goal. It implies autonomy, self-control, self-direction, and self-discipline“ (Hattie & Timperley, 2007, S. 93). Rückmeldungen können damit z.B. beeinflussen, wie Lernende sich selbst einschätzen,

inwiefern sie sich um Feedback bemühen und damit umgehen, wie sicher sie sich fühlen und ob sie um Hilfe bitten können (vgl. Hattie & Timperley, 2007, S. 94).

Die letzte Ebene des Selbst, der Person bzw. der Persönlichkeit betrifft positive oder negative Bewertungen, die gegenüber Lernenden gemacht werden, wie etwa Lob oder Tadel (vgl. Hattie & Timperley, 2007, S. 96). Da diese Form des Feedbacks keine lernrelevanten Informationen enthält, gilt sie als weniger wirksam (vgl. Busse, 2015, S. 202; Grotjahn & Kleppin, 2017, S. 256). So erwies sich Feedback in Studien, bei denen Lernende Informationen über die Aufgabe oder die Umsetzung erhielten, als einflussreicher als in jenen, in denen Rückmeldungen Lob, Belohnungen oder Bestrafungen entsprachen (vgl. Hattie & Timperley, 2007, S. 84; Surkamp, 2022, S. 194). Nichtsdestotrotz gibt es auch gute Gründe, warum Lernende aus ehrlichen und verdienten Gründen gelobt werden sollten: Beispielsweise hilft Lob dabei, Beziehungen und Vertrauen aufzubauen (vgl. Hattie & Clarke, 2019, S. 45). Außerdem sollten Ermutigungen auch in einem ausgewogenen Verhältnis zu kritischen Äußerungen stehen, um negative Auswirkungen auf die Selbstwirksamkeitswahrnehmung von Lernenden zu vermeiden (vgl. Busse, 2015, S. 208).

Wenngleich das eben erläuterte Feedback-Modell von Hattie & Timperley (2007) breit rezipiert wurde, gibt es kein Feedback, das auf alle Lernenden sowie auf alle Lernsituationen übertragen werden kann (vgl. Henderson et al., 2019, S. 1402). Denn, wie eingangs erwähnt, sind bezüglich der Wirksamkeit von Rückmeldungen noch weitere Aspekte zu berücksichtigen. Unter anderem können individuelle Unterschiede, wie z.B. Feedbackpräferenzen, einen Einfluss auf die Rezeption von Feedback haben (vgl. Busse, 2015, S. 207). Von besonderer Wichtigkeit für effektives Feedback ist in diesem Zusammenhang die Tatsache, dass dieses auch wahrgenommen wird und zu einer Regulierung des eigenen Handelns führt (vgl. Nicol, 2010, S. 503; Martinez, 2022, S. 82):

For feedback to be *effective* [...] it requires more than just the provision of constructive or timely information in the hope that students will do something with it. Rather, it requires students to *engage* with feedback information and then actively *use* it to advance their learning (Ryan, 2020, S. 1, Herv. i. O.).

Es erscheint daher wenig sinnvoll, mehr Feedback zu geben, wenn dieses nicht rezipiert bzw. verstanden wird (vgl. Hattie & Clarke, 2019, S. 5). Burwitz-Melzer (2022, S. 12) bringt dies wie folgt auf den Punkt: „Ohne ein Verstehen des Feedbacks auf der Seite der Lernenden, [sic] ist die Rückmeldung wertlos“. Demzufolge ist es von zentraler Bedeutung, dass Lernende das erhaltene Feedback aktiv aufnehmen und verstehen, um es nutzen zu können (vgl. Burwitz-Melzer, 2022, S. 13-14). Dies ist allerdings häufig nicht der Fall (vgl. Grotjahn & Kleppin, 2017, S. 257). So kann die Rezeption von Rückmeldungen sowohl von Lernenden als auch von

Lehrenden erschwert werden (vgl. Winstone et al., 2017, S. 2028; Martinez, 2022, S. 82). Ursachen liegen beispielsweise in der Unlesbarkeit oder Komplexität des Feedbacks (vgl. Hattie & Clarke, 2019, S. 3); in der mangelnden Bereitschaft bzw. Selbstständigkeit von Seiten der Lernenden, Feedback zu dekodieren; in mangelnden Strategien (vgl. Martinez, 2022, S. 83) sowie in mangelnden Gelegenheiten, sich mit Rückmeldungen in Form einer Lektüre oder Verbesserung zu beschäftigen (vgl. Grotjahn & Kleppin, 2017, S. 257; Hattie & Clarke, 2019, S. 3).

Um Lernende dazu zu ermutigen, sich mit dem Feedback zu befassen, ist es notwendig, nicht nur Defizite aufzuzeigen, sondern auch positive Aspekte hervorzuheben und Fehler als Möglichkeit des Weiterlernens darzulegen (Grotjahn & Kleppin, 2017, S. 261).

Für eine nachvollziehbarere und relevantere Gestaltung des Feedbacks sollte sich dieses außerdem ausschließlich an Bewiesenem orientieren (vgl. Martinez, 2022, S. 83). Bezieht sich das Feedback z.B. auf eine schriftliche Abgabe, sind demnach spezifisch die Stellen anzumerken, auf die es verweist (vgl. Nicol, 2010, S. 512). Darüber hinaus sollte Lernenden auch vermittelt werden, Rückmeldungen wahrzunehmen, zu interpretieren und zu verwenden (vgl. Hattie & Clarke, 2019, S. 5), um sie darin zu unterstützen, aktiv damit umzugehen (vgl. Martinez, 2022, S. 83).

Feedback ist schließlich als ein dialogischer Prozess aufzufassen, in welchem sich Lernende aktiv engagieren (vgl. Nicol, 2010, S. 513); dieses Engagement im Feedbackprozess zählt nach Henderson et al. (2019, S. 1407) zu einer wesentlichen Bedingung effektiver Rückmeldungen.

Dass Feedback nicht immer als dialogischer Prozess betrachtet wurde und wie ein solcher Dialog überhaupt zustande kommen kann, soll im nächsten Kapitel aufgezeigt werden, um die aktuell vorherrschende Auffassung von Feedback zu verdeutlichen.

2.3 Vom passiven Erhalt zur aktiven Teilnahme am Feedbackprozess

Die Vorstellungen darüber, was Feedback ausmacht, haben sich im Laufe der Zeit geändert und die Tatsache, dass Lernende eine bedeutende Rolle im Feedbackprozess einnehmen, wurde zunächst nicht erkannt. So sah man im Sinne des behavioristischen Stimulus-Response-Modells in Rückmeldungen vor allem die Möglichkeit, korrekte bzw. inkorrekte Äußerungen positiv oder negativ zu bestärken, während Feedback aus einer kognitivistischen Perspektive als einseitige Vermittlung von Information verstanden wurde, welche dazu dient, die Lücke

zwischen dem aktuellen Sprachstand der Lernenden und dem Lernziel zu schließen (vgl. Schluer, 2022, S. 16).

In den letzten dreißig Jahren hat das Feedback in der Zweitsprachenerwerbsforschung und Fremdsprachendidaktik jedoch unter anderem durch die Hinwendung zur Kompetenzorientierung sowie durch neue Erkenntnisse in der Motivationsforschung bedeutende Impulse erhalten (vgl. Burwitz-Melzer, 2022, S. 15). Dadurch wird Feedback mittlerweile vor allem als dialogischer Prozess zwischen Lehrenden und Lernenden betrachtet (vgl. Nicol, 2010, S. 513), in welchem letztere, wie in Kapitel 2.2 bereits erwähnt, eine aktive Rolle einnehmen, was für die Wirksamkeit von Rückmeldungen als zentral erachtet wird (vgl. Martinez, 2022, S. 83; Schluer, 2022, S. 16-17).

Möglichkeiten zur Gestaltung eines solch dialogischen Feedbackprozesses zeigt unter anderem Nicol (2010, S. 509) auf, welcher sich auf schriftliche Feedbackprozesse in der Hochschulbildung konzentriert. Laut dem Autor zeigen Umfragen zur Studierendenzufriedenheit sowie Kursbewertungen, dass sich Lernende mehr detaillierte Feedbackkommentare von ihren Lehrkräften wünschen. Zur Optimierung dieser Rückmeldung hätten sie außerdem gerne ein individuelles Gespräch mit der Lehrperson, um die Aufgabe zu besprechen.

Eine Möglichkeit zur Umsetzung dieses Prozesses in Form eines Dialogs besteht darin, Feedback aus der Perspektive der interaktionistischen dynamischen Evaluation zu betrachten (vgl. Grotjahn & Kleppin, 2017, S. 280). Dabei geht es

nicht nur um die Überwindung der Lücke zwischen dem augenblicklichen und dem angezielten Stand der Kompetenzen, sondern auch darum, gemeinsam mit Lernenden in mündlicher und / oder schriftlicher Interaktion das Potential zur Weiterentwicklung der Kompetenzen auszuloten und die entsprechenden Informationen für die nächsten Lehr-Lern-Schritte nutzbar zu machen (Grotjahn & Kleppin, 2017, S. 255; vgl. auch Surkamp, 2022, S. 195).

Sollte dies aufgrund einer umfangreichen Gruppengröße nicht möglich sein, stellen Peer-Feedback-Methoden eine weitere Gelegenheit für die Initiierung eines Dialogs dar und bieten darüber hinaus auch einen anderen Input, verglichen mit jenem der Lehrkraft. Beispielsweise könnten Mitlernende, welche dieselbe Aufgabenstellung zu bearbeiten haben, eher dazu in der Lage sein, bedeutsame und relevante Kommentare zu produzieren. Zudem könnten Studierende für die Förderung eines reichhaltigen Feedbackdialogs auch gemeinsam Aufgabenstellungen bearbeiten (vgl. Nicol, 2010, S. 509).

Eine weitere Möglichkeit Feedback von einem monologischen zu einem dialogischen Prozess umzuwandeln besteht darin, Audiofeedbacks anzuwenden, in welchen Lehrende auf das Gelesene reagieren, Fragen stellen und Vorschläge machen können. Durch den natürlichen

Ansatz sowie Schwankungen im Ton scheinen Lernende eher das Gefühl zu haben, dass die Lehrkraft Interesse an dem Geschriebenen zeigt (vgl. Nicol, 2010, S. 507, 512).

Ferner hängt auch die Aufgabenwiederholung mit einem interaktiven Feedbackprozess zusammen (vgl. Marx, 2022, S. 92). Bezogen auf Schreibprodukte können diese auf unterschiedliche Weise, wie z.B. mittels Schreibkonferenzen, durchgeführt werden. Mit Blick auf schriftliche Texte erfolgen Überarbeitungen allerdings nicht so häufig. Werden sie durchgeführt, werden dabei außerdem meist nur die Rechtschreibung sowie die Zeichensetzung, kaum aber der Inhalt berücksichtigt (vgl. Baurmann, 2008, S. 90, 101).

Schließlich kann Feedback auch dialogischer sowie sensibler bezüglich der Bedürfnisse der Lernenden gestaltet werden, indem letztere von Seiten der Lehrenden dazu angeleitet werden, ihre Präferenzen hinsichtlich der Arten von Feedback auf eine bestimmte Aufgabe auszudrücken. Dies kann beispielsweise dadurch erfolgen, dass Lernende zusätzlich zu einer Aufgabenstellung darum gebeten werden, jene Bereiche anzumerken, zu denen sie Feedback möchten. Eine mögliche Umsetzung könnte darin bestehen, dem Auftrag bestimmte Fragen beizufügen und beantworten zu lassen (vgl. Nicol, 2010, S. 507). Die folgenden von Schluer (2022, S. 43) dargelegten Reflexionsfragen veranschaulichen dies beispielhaft:

- (1) In how far does the teacher/ peer feedback correspond to your self-evaluation?
- (2) What is your (main) learning gain from the feedback?
- (3) Are there any aspects you were not aware of beforehand?
 - a. What new words/ terms/ concepts/ strategies/ ... have you learned when solving the task or when engaging with the feedback? Please give a concrete example for illustration and explain it in your own words.
 - b. Tell me about a mistake or misconception that you have become aware of. What did you learn from it?
- (4) What actions will you take in response to the feedback?
- (5) What, if anything, is unclear about the feedback? These are the open questions that I want to pose to my teacher/ peer: ...
- (6) If you don't have a question, how could you apply the feedback to a similar task?

Wenngleich hier nur ein paar Beispiele zur Umsetzung eines dialogischen Feedbackprozesses veranschaulicht wurden, kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass es mehrere Möglichkeiten gibt, um einen solchen Prozess zu initiieren und somit die Wirksamkeit der Rückmeldungen zu steigern.

3 Fehler und korrekatives Feedback zu schriftlichen Texten

Im Bereich des Fremdsprachenlehrens und -lernens steht die Beschäftigung mit Feedback häufig in enger Beziehung zur Fehlerkorrektur (vgl. Kleppin & Grotjahn, 2017, S. 258; Schädlich, 2017, S. 67; Martinez, 2022, S. 78), also einer Rückmeldung „zu einer fehlerhaften

Äußerung in der Zielsprache“ (Schädlich, 2017, S. 67). So bezeichnet Settinieri (2022, S. 184) Feedback beispielsweise aufgrund seiner Kompetenzorientierung und interaktionalen sowie sozio-affektiven Dimensionen als „Erweiterung des engeren Begriffs *Fehlerkorrektur*“ (Settinieri, 2022, S. 184, Herv. i. O.).

Vor diesem Hintergrund soll in den folgenden Unterkapiteln näher auf die Fehlerthematik eingegangen werden sowie eine tiefgründigere Beschäftigung mit der Fehlerkorrektur erfolgen.

3.1 Fehler im Sprachlernprozess

Um ein besseres Verständnis darüber zu erlangen, was Fehler überhaupt sind, wird der Begriff zunächst definiert. Anschließend wird ein Einblick bezüglich möglicher Fehlerursachen gegeben und der Begriff in einen forschungsgeschichtlichen Kontext gesetzt, im Zuge dessen sich die bis heute gängigen Fehlertypologien entwickelt haben.

3.1.1 Was ist ein Fehler?

Bohnensteffen (2020, S. 490) bezeichnet Fehler als „zuverlässige Konstante im Sprachlernprozess“. Häufig wird mit dem Begriff auf einen Verstoß gegen sprachstrukturelle Regeln einer Zielsprache verwiesen, welche z.B. morphologischer, syntaktischer, pragmatischer, lexikalischer oder semantischer Natur sind (vgl. Depner, 2019, S. 135), sowie auf einen Verstoß „gegen eine sprachliche Norm, wie sie in Grammatiken, Wörterbüchern oder Institutionen ‚festgelegt‘ wurde“ (Kleppin, 2010, S. 1062). Demnach handelt es sich um eine „Abweichung von einem Regelsystem“ (Depner, 2019, S. 135). Was als Normabweichung betrachtet wird, hängt jedoch stets vom situativen Kontext und damit häufig von den Regeln, welche im Unterricht erarbeitet wurden (vgl. Schädlich, 2022, S. 135-136), sowie von der sprachlichen Kompetenz der Lehrkraft ab (vgl. Bohnensteffen, 2020, S. 491).

Nach Bohnensteffen (2020, S. 491) können Abweichungen nicht nur sprachstrukturellen, sondern auch affektiven oder kulturellen Charakters sein. Folglich sind für eine ganzheitliche Fehlerdefinition neben dem Kriterium der Korrektheit, welches sich auf den regelbezogenen Sprachgebrauch bezieht, noch weitere Kriterien zu nennen (vgl. Depner, 2019, S. 136). Kleppin (2010, S. 1062-1063) verweist diesbezüglich auf die Kriterien der Verständlichkeit und der (kulturellen) Situationsangemessenheit, auf unterrichtsabhängige Kriterien sowie auf flexible (lerner*innenbezogene) Kriterien.

Dem Kriterium der Verständlichkeit zufolge liegt ein Fehler dann vor, wenn etwas nicht verstanden und die Kommunikation dadurch beeinträchtigt wird (vgl. Kleppin, 2010, S. 1062). Was das Kriterium der (kulturellen) Situationsangemessenheit betrifft, so ist ein Fehler dann existent, wenn in einer bestimmten Situation gegen gewisse Verhaltenserwartungen verstoßen wird, die beispielsweise die Regeln der Höflichkeit betreffen können (vgl. Kleppin, 2010, S. 1062).

Laut dem unterrichtsabhängigen Kriterium gilt es als Fehler, wenn gegen die Norm, die z.B. von einem Lehrwerk, einer Grammatik oder einer Lehrperson vorgeschrieben wird, verstoßen wird (vgl. Kleppin, 2010, S. 1062).

Schließlich können Fehler, hinsichtlich der flexiblen (lerner*innenbezogenen) Kriterien, auch angesichts des individuellen Lernstandes einer Person als solche gewertet werden. Dabei geht es also nicht um objektiv feststellbare Normabweichungen, sondern darum, die individuellen Lernfortschritte bzw. -schwierigkeiten der Lernenden bei der Bewertung von Fehlern zu berücksichtigen (vgl. Kleppin, 2010, S. 1062-1063).

Obwohl sich die Wahrnehmung inkorrektur Äußerungen seit der kognitiven Wende verändert hat (vgl. Martinez, 2022, S. 78) und Fehler mittlerweile als Chance betrachtet werden (vgl. Hattie, 2017, S. 131), werden sie von Lernenden nur während des Unterrichts als Gelegenheit für den Lernerfolg wahrgenommen; in Leistungssituationen, z.B. im Kontext einer Prüfung, werden sie jedoch eher als Misserfolg und damit als Defizit empfunden (vgl. Schädlich, 2017, S. 67). Phasen des Lernens und Testens sollten deshalb laut Bohnensteffen (2020, S. 493) unterschieden werden, damit Lernende in den Phasen des Lernens erkennen, „dass Fehler unabdingbare Bestandteile des Sprachenlernens sind“ (Bohnensteffen, 2020, S. 493), was im nächsten Kapitel noch verdeutlicht werden soll.

3.1.2 Ursachen von Fehlern

Kommunikative Lernprozesse gehen, wie bereits erwähnt, notwendigerweise mit der Produktion von Fehlern einher. Das Lernen von Regeln ist als didaktische Maßnahme zur Vermeidung inkorrektur Äußerungen daher mittlerweile umstritten (vgl. Schröder, 2017, S. 70). Stattdessen sollte betont werden, dass Fehler Lerngelegenheiten bieten (vgl. Hattie & Clarke, 2019, S. 29), indem diese beispielsweise gemeinsam mit Lernenden analysiert werden. Auf diese Weise kann aufgezeigt werden, dass Fehler normal sind und zu Feedback führt, was zu neuem Lernen einlädt (vgl. Hattie & Clarke, 2019, S. 31-32).

Des Weiteren bieten Fehler Lerngelegenheiten für Lehrpersonen (vgl. Diehr, 2022, S. 38), da sie ermöglichen, Rückschlüsse z.B. bezüglich des Sprachstandes von Lernenden oder der Fehlerursache zu ziehen sowie zu eruieren, welchen Input Lernende ggf. noch benötigen, um daraus sinnvolle Konsequenzen für den Unterricht ableiten zu können (vgl. Depner, 2019, S. 135, 137). Doch die Ursachen von Fehlern können multikausale Erklärungen haben, weil das fremdsprachliche Lernen von verschiedensten Faktoren beeinflusst wird (vgl. Kleppin, 2010, S. 1061). So kann der gleiche Fehler im Falle von unterschiedlichen Lernenden abweichende Gründe haben (vgl. Schröder, 2017, S. 70).

Unter anderem kommt es, während sich Lernende der Zielsprache und Zielsprachenkultur nähern, zu Interimsfehlern, wie z.B. zu Übergeneralisierungen oder Transfers aus anderen Sprachen, die wieder verschwinden, sobald Lernende genügend sprachlichen Input erhalten haben (vgl. Schröder, 2017, S. 70). Auch Strategien der Kommunikation können nach Kleppin (2010, S. 1064) eine Fehlerursache darstellen, wenn Lernende beispielsweise zur Aufrechterhaltung der Kommunikation bewusst einen Ausdruck aus einer anderen Sprache in der Annahme verwenden, verstanden zu werden. Ferner kann es z.B. durch den Fremdsprachenunterricht zum Übungstransfer kommen, wenn etwa eine neu geübte Grammatikstruktur in unpassenden Situationen verwendet wird (vgl. Kleppin, 2010, S. 1064). Schließlich können auch persönliche Faktoren, wie Müdigkeit oder Stress, sowie sozio-kulturelle Faktoren (die unter anderem den Ausdruck von Höflichkeit betreffen) Fehler verursachen (vgl. Kleppin, 2010, S. 1065).

Es ist daher notwendig, dass Lernende über die individuellen Ursachen und die Wirkung ihrer Fehler nachdenken und Techniken zur Reparatur derselben vermittelt bekommen (vgl. Schröder, 2017, S. 70).

3.1.3 Forschungsgeschichtliche Positionen und Fehlertypologie

Die Einstellung zu und der Umgang mit Fehlern, welche seit der Antike einen wesentlichen Begriff im Bereich der Bildung und Erziehung darstellen, hat sich im Laufe der Zeit verändert (vgl. Bohnensteffen, 2020, S. 490). Lange galt es, Normabweichungen, die im traditionellen Sprachgebrauch die Konnotationen der Sünde und der persönlichen Schuld hervorriefen, ‚auszutreiben‘ und ‚auszumerzen‘ (vgl. Kleppin, 2010, S. 1060; Schröder, 2017, S. 68). Erst im 20. Jahrhundert wurde vom Pädagogen Hermann Weimer in seinen *Kleinen fehlerkundlichen Schriften* (1920-1942) versucht, Fehler nach psychologischen Gesichtspunkten zu kategorisieren. Aufgrund des Zweiten Weltkriegs wurden diese Ansätze jedoch nicht weiter

verfolgt (vgl. Schröder, 2017, S. 68) und die Fehlervermeidung blieb bis in die 1960er Jahre ein Gebot (vgl. Bohnensteffen, 2020, S. 490). Die Erkenntnis, dass Fehler einen natürlichen Bestandteil des Erwerbsprozesses einer Sprache darstellen und diesbezüglich Rückschlüsse darbieten können, geht nach Kleppin (2010, S. 1060) auf die Arbeiten von Corder (1967) und Selinker (1972) zurück. Mit dem dadurch eintretenden Wandel im Hinblick auf die Bedeutung von Fehlern entstanden zunächst vermehrt linguistisch orientierte Forschungsarbeiten mit dem Ziel, eine Klassifikation von Fehlern hinsichtlich sprachwissenschaftlicher Kriterien zu erstellen (vgl. Kleppin, 2010, S. 1060).

So etablierte sich in den frühen 1970ern eine anerkannte Klassifikation, welche inkorrekte Äußerungen in die vier Kategorien *slip (of the tongue/the pen)*, *mistake*, *error* und *attempt* einteilt. Demnach bezeichnet *slip* einen Versprecher oder Verschreiber und zählt wie die Kategorie *mistake*, bei der eine bereits gelernte, aber noch nicht automatisierte Regelmäßigkeit nicht beachtet wird, zu den Performanzfehlern. Letztere hängen in der Regel von der Tagesverfassung der Lernenden ab und werden darum als weniger schwerwiegend empfunden (vgl. Schröder, 2017, S. 68), da sie von den Lernenden selbst korrigiert werden können, wenn diese beispielsweise darauf aufmerksam gemacht werden (vgl. Depner, 2019, S. 138) oder wenn sie die Zeit haben, ihren Text noch einmal durchzulesen und zu überprüfen (vgl. Hattie & Clarke, 2019, S. 28).

Die Kategorien *error* und *attempt* werden hingegen als Kompetenzfehler bezeichnet.² Während man unter *errors* systematische Regelverstöße hinsichtlich einer schon gelernten Regelmäßigkeit versteht (vgl. Schröder, 2017, S. 68), die von Lernenden nicht als solche erkannt oder ausgebessert werden können (vgl. Kleppin, 2010, S. 1063; Depner, 2019, S. 138), stellt die Kategorie *attempt* einen Normverstoß einer noch nicht gelernten Regel dar, wobei letzterer als „Meilenstein auf dem Weg zu einer positiveren Sicht der – notwendigerweise fehlerhaften – Lernautsprache“ (Schröder, 2017, S. 68-69) gilt.

In Folge der zunehmend positiveren Betrachtung des Fehlers und der Entwicklung des Fremdsprachunterrichts bis heute prägenden kommunikativen Ansatzes nach 1980 kam es zu veränderten Anforderungen an das Sprachkönnen: Das Hauptaugenmerk wurde nunmehr auf die Befähigung zur Kommunikation gelegt, während die sprachliche Korrektheit in den Hintergrund trat (vgl. Kleppin, 2010, S. 1061; Schröder, 2017, S. 69). Damit einhergehend kam es auch zu einem Umdenken hinsichtlich der Gewichtung von Fehlern. So werden

² Die auf Corder (1967) zurückgehende Einteilung von Normabweichungen in Performanz- und Kompetenzfehler findet in den meisten Beiträgen, die sich mit Fehlern beschäftigen, Erwähnung (vgl. Kleppin, 2010, S. 1063) und ist auch für das Forschungsdesign der hier vorliegenden Arbeit von Relevanz.

Grammatikfehler, aus der kommunikativen Perspektive betrachtet, eher als leichte Fehler eingestuft, während jene im pragmatischen oder kulturellen Bereich, die negative Affekte zur Folge haben können, als schwerwiegend betrachtet werden (vgl. Schröder, 2017, S. 69).

Durch die zunehmende Fehlertoleranz wurden Forschungsarbeiten in den 1980ern eher selten dem fremdsprachlichen Korrigieren gewidmet; das Interesse an Fehlern sowie an der Fehlerkorrektur stieg anschließend wieder in den 1990ern an (vgl. Kleppin, 2010, S. 1061) und hat 2019 einen Höchststand erreicht (vgl. Miao et al., 2023, S. 3), obgleich der tolerante Umgang mit Fehlern die Fehlerdidaktik bis heute bestimmt (vgl. Bohnensteffen, 2020, S. 490, 492).

Dabei sollte aber nicht außer Acht gelassen werden, dass eine kommunikative Absicht immer auch an eine sprachliche Form gebunden ist, sodass es nicht das Ziel des Fremdsprachenlernens sein kann, den Wert der sprachlichen Richtigkeit einer (inhaltlichen) Verständigung unterzuordnen, denn ein Verstoß gegen die sprachliche Form kann mindestens genauso kommunikationshemmend oder -störend sein wie ein Fehler auf pragmatischer Ebene (Bohnensteffen, 2020, S. 492, Herv. i. O.).

Demzufolge ist es auch nach Schröder (2017, S. 70) unerlässlich, Fehler zu korrigieren, damit diese sich nicht fossilisieren. Des Weiteren hat eine Korrektur das Ziel, den Fokus auf einen bestimmten Aspekt zu richten, um den Lernfortschritt zu fördern (vgl. Schädlich, 2017, S. 67). Im folgenden Unterkapitel wird daher näher auf das korrektive Feedback eingegangen, um unterschiedliche Möglichkeiten der Korrektur aufzuzeigen, wobei der Fokus angesichts des hier vorliegenden Forschungsvorhabens auf der Fehlerkorrektur von schriftlichen Texten liegt.

3.2 Korrekatives Feedback zu schriftlichen Texten

In der Schreibforschung und Unterrichtspraxis wird das korrektive Feedback zu schriftlichen Texten (engl. *written corrective feedback*) vom formativen Feedback (engl. *content feedback*) unterschieden. Während es beim korrektiven (oder oft auch formfokussierenden) Feedback darum geht, Normabweichungen auf oder unterhalb der Satzebene in korrekte Formen umzuwandeln, werden Lernende beim formativen (oder auch inhaltlichen) Feedback dazu angeregt, auch Phänomene oberhalb der Satzebene, wie z.B. semantische Aspekte, zu reflektieren (vgl. Marx, 2022, S. 90-91).

In der Forschung standen bislang insbesondere das korrektive Feedback und dessen Auswirkungen im Vordergrund (vgl. Marx, 2022, S. 91). Kapitel 3.2.1 soll daher einen Überblick über die unterschiedlichen Feedbacktypen verschaffen; anschließend wird in Kapitel 3.2.2 ein Einblick in eine Auswahl aktueller Studien gegeben, welche sich mit den Auswirkungen korrektiven Feedbacks auseinandersetzen.

3.2.1 Arten korrektiven Feedbacks

Korrektives Feedback, das als jegliches Signal bezeichnet wird, welches Lernende auf eine fehlerhafte Äußerung hinweist, kann sowohl mündlich als auch schriftlich gegeben werden (vgl. Nassaji & Kartchava, 2021, S. 1, 3), wobei es hinsichtlich der sprachlichen Korrektheit insbesondere in der Schriftlichkeit eine höhere Erwartungshaltung von Seiten der Lehrenden zu geben scheint (vgl. Bohnensteffen, 2020, S. 491). In Untersuchungen steht meist schriftliches Feedback zu schriftlichen Produktionen bzw. mündliches Feedback zu mündlichen Äußerungen von Lernenden im Zentrum, wenngleich auch andere Konstellationen möglich wären (vgl. Settinieri, 2022, S. 185). Im Vergleich zu mündlichem korrektivem Feedback erweist sich schriftliches Feedback kognitiv als weniger herausfordernd, da es meist zu einem späteren Zeitpunkt erfolgt und die Lernenden mehr Zeit haben, um es zu verarbeiten (vgl. Nassaji & Kartchava, 2021, S. 3).

Beim hier im Zentrum stehenden korrektiven Feedback zu schriftlichen Texten werden drei Korrekturformen unterschieden, die auch in Kombination auftreten können, nämlich das direkte, indirekte und metalinguistische Feedback (vgl. Nassaji & Kartchava, 2021, S. 3; Settinieri, 2022, S. 185).

Das direkte Feedback stellt die korrekte Version zur Verfügung, indem beispielsweise überflüssige Wörter durchgestrichen oder Fehler verbessert werden (vgl. Bitchener, 2021, S. 208; Nassaji & Kartchava, 2021, S. 3). Demgegenüber verweist das indirekte Feedback ausschließlich auf das Vorhandensein eines Fehlers, ohne diesen zu korrigieren, wobei der Verweis unterschiedliche Ausformungen haben kann; so können inkorrekte Äußerungen z.B. unterstrichen oder eingekreist werden (vgl. Bitchener, 2021, S. 208). Als Vorteil dieses Verfahrens könnte betrachtet werden, dass sich Lernende mit den Fehlern auseinandersetzen müssen, um diese korrigieren zu können. Da der Informationsgehalt einer solchen Korrektur jedoch sehr gering ist, erscheint diese nur im Fall von Performanzfehlern sinnvoll (vgl. Dłaska & Krekeler, 2015, S. 142). Sowohl direktes als auch indirektes Feedback kann mit anderen Feedbacktypen kombiniert werden (vgl. Nassaji & Kartchava, 2021, S. 3), wie im nächsten Kapitel anhand der Studie von Dłaska und Krekeler (2015) veranschaulicht wird.

Wird ein Fehlertyp benannt, so ist häufig von metalinguistischem Feedback die Rede (vgl. Settinieri, 2022, S. 185). Dieses kann beispielsweise der Form einer Abkürzung oder elaborierteren Erklärung entsprechen, um z.B. Auskunft darüber zu geben, was den Fehler verursacht haben könnte und wie dieser korrigiert werden kann. Metalinguistische Hinweise können somit dabei helfen, das Verständnis hinsichtlich eines komplexen Themas zu sichern (vgl. Bitchener, 2021, S. 208-209, 218).

Eine weitere Unterscheidung, die bei korrektivem Feedback unternommen wird, ist jene bezüglich des Fokus. Während in der Literatur zu mündlichem Feedback zwischen extensiver (engl. *extensive*) und intensiver (engl. *intensive*) Korrektur differenziert wird, erfolgt in der Literatur zu schriftlichen Rückmeldungen eine Unterscheidung zwischen unfokussiertem (engl. *unfocused* oder *comprehensive*) und fokussiertem (engl. *focused* oder *targeted*, vgl. Bitchener, 2021, S. 207) Feedback. Intensive bzw. fokussierte Korrekturen konzentrieren sich auf einen bestimmten linguistischen Aspekt, was bei dem extensiven bzw. unfokussierten Feedback nicht der Fall ist (vgl. Nassaji & Kartchava, 2021, S. 4).

3.2.2 Aktueller Forschungsstand zur Effizienz von korrektivem Feedback

In der bisherigen Forschung konnte noch nicht eindeutig geklärt werden, welche der oben dargelegten Feedbacktypen unter welchen Bedingungen wirksamer sind (vgl. Kang & Han, 2015, S. 12; Marx, 2022, S. 91), denn die Ergebnisse der zahlreichen Studien, die sich bereits mit der Effizienz der unterschiedlichen Korrekturarten beschäftigt haben, erwiesen sich bislang als widersprüchlich (vgl. Bitchener, 2021, S. 210, 220). Durch die Heranziehung aktueller Forschungsbeiträge soll dieser Umstand im Folgenden näher beleuchtet werden.³

Was den Umfang des Feedbacks betrifft, so wird in der Forschungsliteratur häufig fokussiertes Feedback empfohlen (vgl. Dłaska & Krekeler, 2015, S. 155; Busse, 2015, S. 202, 205; Schluer, 2022, S. 21), da es den Forschenden zufolge erlauben würde, eine Überforderung der Lernenden zu vermeiden (vgl. Busse, 2015, S. 205; Bitchener, 2021, S. 208). So wird die Aufmerksamkeit mit dieser Art der Rückmeldung auf ein bestimmtes Phänomen gelenkt, wodurch eventuell auch der Grund für gemachte Fehler besser nachvollzogen werden könnte (vgl. Roshan, 2021, S. 437). Fokussiertes Feedback kann sich demnach sowohl für einfache, regelbasierte Formen (vgl. Bitchener, 2021, S. 220) als auch für komplexe Strukturen als sinnvoll erweisen (vgl. Roshan, 2021, S. 449). Außerdem scheinen Rückmeldungen, die selektiv sind, motivationsförderlicher zu sein (vgl. Busse, 2015, S. 208). Nichtsdestotrotz hält Bitchener (2021, S. 213) diesbezüglich fest:

Considering these focused and unfocused studies as a whole, there is insufficient evidence to claim that one type is more effective for accuracy improvement than the other type even though intuitively one might expect targeted feedback on one or a few linguistic error categories to be more effective for L2

³ Der hier erläuterte Forschungsstand greift teilweise auf die Forschungsliteratur bzw. aussagekräftige Zitate zurück, auf welche bereits im Exposé für diese Masterarbeit Bezug genommen wurde, welches im Rahmen des Seminars *Methodologie und Forschungspraxis im Feld DaF/DaZ* (2023W) an der Universität Wien unter der Lehrveranstaltungsleitung von Katrin Hofmann erstellt wurde.

development when learners are able to focus their attention on a more limited range of input than is the case with comprehensive feedback.

Ähnlich uneinheitlich ist die Datenlage hinsichtlich direkter, indirekter und metaanalytischer Korrekturformen, wie im Folgenden veranschaulicht werden soll.

Auf Basis kognitivistischer Überlegungen werden Selbstkorrekturen im Falle von Performanzfehlern als effektiver erachtet (vgl. Settinieri, 2022, S. 187). Demzufolge könnte zu viel explizites Feedback die Wirksamkeit desselben einschränken, da es Lernende eventuell weniger dazu ermutigt, Verantwortung für die Genauigkeit in eigenen Texten zu übernehmen (vgl. Bitchener & Storch, 2016, S. 125-126). Studien, wie z.B. jene von Bitchener und Knoch (2010) und Van Beuningen et al. (2011), welche die Wirkung korrektiven Feedbacks über einen längeren Zeitraum erforschten, verwiesen allerdings darauf, dass die direkte Fehlerkorrektur langfristig wirksamer sein könnte als die indirekte Variante (vgl. Dłaska & Krekeler, 2015, S. 142; Bitchener, 2021, S. 211).

Eine Metaanalyse, die sich dieser Widersprüchlichkeit annimmt, ist jene von Kang und Han (2015). Anhand der Untersuchung von 21 empirischen Studien, welche zwischen 1980 und 2013 entstanden sind, versuchen die Forschenden in ihrem Beitrag herauszufinden, welche Feedbackart sich als am effektivsten für schriftliche Texte erweist und welche Faktoren einen Einfluss darauf haben könnten (vgl. Kang & Han, 2015, S. 4, 17). Hinsichtlich der Korrekturart wurden insbesondere Studien in den Blick genommen, welche direkte oder indirekte Korrekturen bzw. beide Typen fokussieren. Die Analyse dieser Forschungsarbeiten konnte diesbezüglich jedoch keinen klaren Unterschied aufzeigen, was laut den Forschenden beispielsweise mit den Sprachkenntnissen der Lernenden zusammenhängen könnte, welche je nach Studie auf einem unterschiedlichen Niveau anzusiedeln sind (vgl. Kang & Han, 2015, S. 10, 17). Unterdies ging aus der Metaanalyse ebenso hervor, dass die Sprachkenntnisse der Lernenden unter den neun analysierten Moderatorvariablen (d.h. Setting, Sprachkenntnisse, Schultyp, Zweck des Feedbacks, Feedbacktyp, Anzahl der Durchführungen, Zielsprache, Publikationsjahr und Genre des Schreibprodukts) den entscheidendsten Faktor hinsichtlich der Effektgröße darstellten; so zeigten sich insgesamt stärkere Effektgrößen bei fortgeschrittenen Lernenden, während sich der Effekt von korrektivem Feedback bei Anfänger*innen als negativ herausstellte. Laut den Forschenden sollte daher beim Geben von Rückmeldungen Rücksicht auf die Entwicklungsstufe der Lernenden genommen werden (vgl. Kang & Han, 2015, S. 9, 11). In diesem Zusammenhang weisen beispielsweise Bitchener und Storch (2016, S. 122) darauf hin, dass Personen mit einem größeren Arbeitsgedächtnis und hoher Motivation sowohl von expliziten als auch von impliziteren Typen korrektiven Feedbacks profitieren würden. Dies

scheint unter anderem damit zusammenzuhängen, dass fortgeschrittene Lernende mit einer höheren Wahrscheinlichkeit ein besser entwickeltes Langzeitgedächtnis haben, weshalb eine indirekte Korrektur ausreichen könnte, um das Feedback zu verstehen. Im Gegensatz dazu haben Personen mit geringeren Sprachkenntnissen weniger Informationen in ihrem Langzeitgedächtnis gespeichert und sind daher stärker auf eine explizite Art schriftlichen Feedbacks angewiesen (vgl. auch Bitchener, 2021, S. 218).

Für eine Rücksichtnahme individueller Faktoren wird im Beitrag *Fehlerkorrektur im studienbegleitenden und -vorbereitenden Deutschunterricht* plädiert, in welchem Andrea Dlaska und Christian Krekeler der Frage nachgehen, welche Rolle dem korrekativen Feedback im Bereich studienvorbereitender und -begleitender Deutschkurse zukommt (vgl. Dlaska & Krekeler, 2015, S. 140). Dafür wurde die Wirkung einer gezielten und indirekten Korrektur auf die Texte von fortgeschrittenen Lernenden untersucht und darüber hinaus erforscht, wie letztere mit der Korrektur umgingen. Als Forschungsdesign wurde diesbezüglich eine Kombination aus einer Überarbeitungskorrektur sowie einer Transferkorrektur gewählt (vgl. Dlaska & Krekeler, 2015, S. 141-143), was auch als *blended design* bezeichnet wird (vgl. Ferris, 2010, S. 195): So verfassten 153 Lernende, die sich auf ein Studienkolleg der Hochschule Konstanz vorbereiteten, im Rahmen der Studie einen Entwurf, den sie in der Folgewoche anhand des Feedbacks überarbeiteten. Schließlich schrieben sie eine Woche später einen neuen Text zu einem anderen Thema. Während die vier Experimentalgruppen eine gezielte und indirekte Korrektur auf das Geschriebene erhielten, bei welcher Fehler in der Morphologie (die Genuskongruenz) umkreist und Unstimmigkeiten in der Syntax unterstrichen wurden, erfolgten bei den Texten der vier Kontrollgruppen keine Korrekturmaßnahmen (vgl. Dlaska & Krekeler, 2015, S. 143-144). Ein solches Vorgehen bestehend aus *pre-test*, *treatment* und *post-test*, bei dem zunächst ein Text mit Feedback versehen wird und die Auswirkungen der Rückmeldungen anhand einer Überarbeitung des ursprünglichen Textes bzw. eines neuen Schreibproduktes untersucht werden, wird in der Forschung häufig benutzt, um die Effizienz diverser Feedbackarten zu untersuchen (vgl. Bitchener, 2021, S. 210).

Unter Heranziehung der drei von den Gruppen verfassten Texte (Entwurf, Überarbeitung und Transfertext) wurde daraufhin die Entwicklung der Sprachrichtigkeit in den Bereichen Morphologie und Syntax quantitativ ausgewertet. Zudem wurden die Schreibprodukte zusätzlich qualitativ analysiert, um den Umgang der Lernenden mit den Fehlern sowohl in der Überarbeitung als auch im neuen Text erfassen zu können (vgl. Dlaska & Krekeler, 2015, S. 144, 149). Aus den Ergebnissen der Studie leiten Dlaska & Krekeler (2015, S. 155) ab, dass ein

Fokus auf wenige Fehlerarten sinnvoll sein dürfte, wobei der von ihnen festgelegte Bereich viele Phänomene umfasste und daher vermutlich kaum Effekte gezeigt hat.

Darüber hinaus ging aus den Resultaten hervor, dass die Experimentalgruppen zwar aufgrund der Fehlerkorrektur bessere Überarbeitungen als die Kontrollgruppe erzielte; beim neuen Text erhöhte sich die Sprachrichtigkeit jedoch nicht signifikant zwischen den beiden Gruppen. Des Weiteren konnte bezüglich der Korrekturart mittels der qualitativen Analyse aufgezeigt werden, dass die Lernenden nicht immer wussten, wie sie die indirekt korrigierten Fehler verbessern sollten. So glückten Reparatur und Transfer nur dann (vgl. Dłaska & Krekeler, 2015, S. 145, 148, 155), „wenn die sprachlichen Voraussetzungen für den Umgang mit dem Phänomen vorhanden waren und/oder wenn die Grammatikphänomene wenig komplex waren“ (Dłaska & Krekeler, 2015, S. 154). Die Forschenden sprechen sich daher nur im Falle von Performanzfehlern für eine indirekte Fehlerkorrektur aus; für Kompetenzfehler sollte hingegen eine direkte Fehlerkorrektur erfolgen, welche ggf. durch metalinguistische Hinweise ergänzt werden könnte. Gleichzeitig weisen die Forschenden darauf hin, dass diese Trennung nicht immer eindeutig durchzuführen ist und vor allem auch individuelle Faktoren der Lernenden berücksichtigt werden sollten (vgl. Dłaska & Krekeler, 2015, S. 142, 154, 156), weshalb sie schlussfolgern

[...] dass ein starrer Umgang mit der Fehlerkorrektur kaum angemessen ist: Wer immer gleich vorgeht, wird der Komplexität des Bedingungsgefüges im studienvorbereitenden und -begleitenden Deutschunterricht nicht gerecht (Dłaska & Krekeler, 2015, S. 156).

In diesem Sinne könnten das direkte und indirekte korrektive Feedback auch als Kontinuum betrachtet werden, dessen Direktheit und Explizitheit sich an den Bedürfnissen der Lernenden, die im Feedbackprozess eine aktive Rolle einnehmen, orientieren. Demnach sollten die Rückmeldungen indirekter werden, wenn Lernende die Fähigkeit zeigen, sich selbst zu korrigieren (vgl. Bitchener & Storch, 2016, S. 74).

Doch nicht nur die Lernenden selbst, sondern auch die korrigierten Phänomene scheinen die Wirkung des korrektiven Feedbacks zu beeinflussen, wie eine Studie von Alkhawajah (2022) von der King Faisal University in Saudi Arabien veranschaulicht. Dabei wurde im Rahmen eines EFL-Schreibkurses untersucht, welchen Einfluss direktes und indirektes korrektives Feedback auf unterschiedliche linguistische Merkmale hat: regelbasierte Merkmale (engl. *rule-based features*), wie das *simple present*, und objektbezogene Merkmale, welche nicht immer klaren Regeln folgen (engl. *item-based features*) (vgl. Alkhawajah, 2022, S. 32, 34-35).

50 weibliche Studierende der Krankenpflege mit mittlerem Englischniveau nahmen an der achtwöchigen Studie teil, welche aus einer Kontroll- und einer Experimentalphase bestand. In

der Kontrollphase fungierten die Studierenden als Kontrollgruppe und absolvierten einen ersten *pre-test* in Woche 1, auf welchen sie kein Feedback erhielten, sowie einen zweiten *pre-test* in Woche 5. Anschließend wurden die Teilnehmenden zufallsbedingt in vier Gruppen aufgeteilt. In der sechsten Woche diese jeweils Feedback auf den zweiten *pre-test*: zwei Gruppen zur *present tense* (einmal direktes und einmal indirektes) und zwei Gruppen zu den Präpositionen (wiederum entweder mit direkten oder indirekten Verweisen). Alle Gruppen hatten dann zehn Minuten Zeit, um sich mit der Rückmeldung auseinanderzusetzen und schließlich 20 Minuten, um den Text neu zu schreiben. Direkt im Anschluss erhielten sie einen neuen in 40-45 Minuten zu bearbeitenden Schreibauftrag. In Woche 7 und 8 wurde dieser Vorgang wiederholt, wobei der Schreibauftrag in der achten Woche den *immediate post-test* darstellte. Abschließend absolvierten die Studierenden in Woche 12 einen *delayed post-test* (vgl. Alkhawajah, 2022, S. 35).

Für die Auswertung der Ergebnisse wurden die zwei *pre-tests* sowie die *immediate und delayed post-tests* herangezogen. Diese zeigten, dass sich das korrektive Feedback positiv auf alle Gruppen auswirkte. Gleichzeitig erzielte jene Gruppe, die indirekte Korrekturen zur *present tense* erhielt, bessere Ergebnisse als jene Gruppe, welche direkte Verbesserungen bekam. Umgekehrt übertraf die Gruppe, die direkte Korrekturen zu Präpositionen erhielt, jene Gruppe, deren Schreibprodukte indirekt korrigiert wurden. Der Studie zufolge erwiesen sich demnach indirekte Korrekturen für regelbasierte Merkmale als zielführender, während sich direkte Verbesserungen für Merkmale, die nicht immer klaren Regeln folgen, als sinnvoller herausstellten (vgl. Alkhawajah, 2022, S. 36, 38-39).

Nicht nur direkte und indirekte, sondern auch direkte und metalinguistische Fehlerkorrekturen wurden im Rahmen von Untersuchungen bezüglich ihrer Wirksamkeit miteinander verglichen. Daraus gingen bislang uneinheitliche Ergebnisse hervor, wobei einige wissenschaftliche Beiträge darauf hindeuten, dass eine Kombination der beiden Korrekturtypen wirksamer sei als die Verwendung einer einzigen Korrekturform (vgl. Bitchener, 2021, S. 211-212, 221).

Eine Studie, die sich mit den Auswirkungen von direkten und metalinguistischen Verbesserungen und Überarbeitungen auseinandersetzt, ist jene von Roshan (2021). Sie wurde an zwei iranischen Universitäten anhand eines *pre-test, treatment, immediate und delayed post-test designs* durchgeführt; dafür wurden zunächst 135 Studierende zufallsbedingt in fünf Gruppen aufgeteilt. Eine Gruppe diente als Kontrollgruppe und bekam kein Feedback, während die vier weiteren Gruppen eine Woche nach dem ersten Schreibauftrag auf jeweils unterschiedliche Weise fokussiertes Feedback zu einer komplexen Struktur, nämlich der englischen Passivform, erhielten: direktes Feedback, direktes Feedback mit

Überarbeitungsauftrag, metalinguistische Erklärungen (auf einem Handout, ohne Korrekturen im jeweiligen Text) sowie metalinguistische Erklärungen mit Überarbeitungsauftrag (vgl. Roshan, 2021, S. 435-436, 439).

Im Rahmen des *immediate post-tests* in Woche 2 hatten alle Gruppen nur zehn Minuten Zeit, um sich ihren Text mit der jeweiligen Korrektur bzw. dem erklärenden Handout anzusehen. Danach wurden die Schreibprodukte wieder eingesammelt und die Lernenden bekamen einen ähnlichen Auftrag wie beim ersten Text, in welchem sie Passivstrukturen anwenden mussten. Jene zwei Gruppen mit dem zusätzlichen Überarbeitungsauftrag durften ihren ersten Text vor dem *immediate post-test* überarbeiten, wobei der korrigierte Text bzw. das Handout mit den metalinguistischen Erklärungen davor wieder eingesammelt wurde. Für den *delayed post-test* in Woche 4 wurde dasselbe Vorgehen wie während des *immediate post-tests* angewendet (vgl. Roshan, 2021, S. 441-442).

Am Ende wurden die Schreibprodukte von jenen 100 Studierenden ausgewertet, welche auch an den *post-tests* teilnahmen, wobei die Gruppengröße jeweils ausgeglichen blieb (vgl. Roshan, 2021, S. 439, 441).

Die Ergebnisse der Tests zeigten, dass alle vier Experimentalgruppen in den *post-tests* besser abschnitten als die Kontrollgruppe (vgl. Roshan, 2021, S. 445-446). Vom ersten zum zweiten *post-test* ließ die Genauigkeit (statistisch nicht signifikant) nach, bei der Kontrollgruppe war dies drastischer als bei den Experimentalgruppen (vgl. Roshan, 2021, S. 445, 448). Darüber hinaus war die Richtigkeit im zweiten *post-test* bei den Experimentalgruppen signifikant höher als im *pre-test*, bei der Kontrollgruppe gab es hingegen keine signifikante Besserung. Zudem war die Effektgröße bei jener Gruppe, die direktes Feedback erhalten hatte, im Vergleich zu den anderen Experimentalgruppen kurz- und langfristig höher, was darauf zurückgeführt wird, dass das direkte Feedback expliziter und damit reicher an Informationen war als die metalinguistischen Erklärungen, welche sich nur auf dem Handout befanden und keine Korrektur in den jeweiligen Texten implizierten (vgl. Roshan, 2021, S. 447-449):

[B]ecause the degree of explicitness of written CF types may impact the level of attention learners pay to the input, and because the amount of linguistic information included in the input facilitates the formation of a new hypothesis, a more explicit type of written CF (e.g., direct CF) is more likely to lead to corrected output (Roshan, 2021, S. 449).

Bitchener (2021, S. 218) verweist ebenso darauf, dass der Grad an Explizitheit des jeweiligen Feedbacktyps eine Rolle dabei spielen kann, ob Lernende durch das Feedback überhaupt einen Unterschied zu ihrem eigenen Output vernehmen.

Neben dem Grad an Explizitheit kann auch die Sprachlernkompetenz (engl. *high language learning aptitude*) der Lernenden die Wirksamkeit der Feedbacktypen beeinflussen; beispielsweise könnten Lernende mit einer ausgeprägten Sprachlernkompetenz einen höheren Nutzen aus metalinguistischer Information ziehen, insbesondere, wenn diese starke analytische Fähigkeiten haben. Im Umkehrschluss bedeutet dies auch, dass Lernende mit einer weniger stark ausgeprägten Sprachlernkompetenz mehr von direkten Korrekturen bzw. von einer Kombination aus direkten Verbesserungen und metalinguistischen Erklärungen profitieren würden (vgl. Bitchener, 2021, S. 219).

Gegensätzliche Ergebnisse brachte jedoch eine an einem staatlichen College in den USA durchgeführte Studie von Susan Benson und Robert DeKeyser hervor. In ihrem Forschungsbeitrag zu den Auswirkungen von direktem und metalinguistischem Feedback auf Fehler der englischen Zeitformen *simple past tense* und *present perfect tense* konnte anhand der Analyse der Essays von über 150 ESL-Lernenden mit 27 unterschiedlichen Erstsprachen festgestellt werden, dass Lernende mit ausgeprägten sprachanalytischen Fähigkeiten (engl. *language-analytic ability*) erfolgreicher mit direktem als mit metalinguistischem Feedback waren, während sich metalinguistisches Feedback für Lernende mit niedrigeren sprachanalytischen Fähigkeiten als hilfreich herausstellte (vgl. Benson & DeKeyser, 2019, S. 702, 706, 718-720; Kang, 2024, S. 107). Dieses Ergebnis verweist laut Kang (2024, S. 107) auf „a complex interaction between types of feedback and language analytic ability“. Demnach sollte das Feedback u.a. an den individuellen Fähigkeiten der Lernenden anknüpfen, damit es auch erfasst werden kann (vgl. Bitchener & Storch, 2016, S. 125), da

selbst das fachlich wie pädagogisch bestmögliche Feedback keine Garantie für den Lernerfolg darstellt, sofern die Lernenden nicht fähig oder sogar bereit sind, das Angebot pädagogisch intentionsgemäß zu nutzen (Martinez, 2022, S. 83).

3.2.3 Forschungsdesiderata

Dass die Forschung hinsichtlich des korrektiven Feedbacks zu schriftlichen Texten bislang so uneinheitliche Ergebnisse hervorgebracht hat, ist u.a. den unterschiedlichen Variablen geschuldet, die in den Forschungsdesigns der Studien berücksichtigt wurden (vgl. Bitchener & Storch, 2016, S. 124). Zukünftige Studien sollten sich demzufolge auf die komplexe Interaktion zwischen den Rückmeldungen und weiteren Variablen konzentrieren, um mehr in Bezug auf die Bedingungen und Umstände herauszufinden, unter denen sich korrekatives Feedback als wirksam erweist (vgl. Kang & Han, 2015, S. 12; Bitchener und Storch, 2016, S. 129).

Such conditions might include the linguistic focus of the feedback, the proficiency level of the learner (meaning, for example, the size of the learner's long-term memory store and working memory capacity) and individual factors (for example, beliefs about written CF, motivation and so on) (Bitchener & Storch, 2016, S. 129).

Demnach bräuchte es u.a. mehr empirische Studien hinsichtlich der individuellen Unterschiede der Lernenden (vgl. Miao et al., 2023, S. 5), deren Auswirkungen auf unterschiedliche Korrekturarten (vgl. Benson & DeKeyser, 2019, S. 704, 721) und damit einhergehend auf den Output (vgl. Bitchener, 2021, S. 219). So kann sich ein bestimmter Feedbacktyp für eine Person als adäquat erweisen, während er sich für eine andere als unpassend herausstellt (vgl. Bitchener & Storch, 2016, S. 73). Dies hängt nicht nur mit den individuellen Fähigkeiten der Lernenden zusammen, sondern beispielsweise auch damit, ob der Fehler als solcher überhaupt wahrgenommen werden kann; zum Beispiel wird ein indirektes Unterstreichen oder Einkreisen von Wörtern von manchen Lernenden nicht als Indikator für einen vorhandenen Fehler wahrgenommen (vgl. Bitchener, 2021, S. 218), denn „[l]earners are individuals and may respond to and process different types of written CF in ways that are different to other individuals“ (Bitchener, 2021, S. 222).

In diesem Zusammenhang stellen auch die Wahrnehmungen und Einschätzungen von Lernenden hinsichtlich des Feedbacks eine Forschungslücke dar (vgl. Sigott et al., 2021, S. 219). So kommt es vor, dass Lehrende viel Zeit für Feedback investieren, ohne dass sich Lernende anschließend in ausreichendem Maße damit beschäftigen (vgl. Han & Hyland, 2019, S. 247), wie das folgende Zitat veranschaulicht:

It can be seen that learners may or may not attend to the feedback they are given if they have a negative response to the particular type of written CF they have been given. Some learners, for example, may decide to ignore the feedback if they are given indirect written CF rather than direct feedback or metalinguistic feedback (Bitchener, 2021, S. 216).

Hattie und Clarke (2019, S. 5) zufolge sollte in diesem Sinne mehr Aufmerksamkeit darauf gelegt werden, „whether and how students receive and act upon feedback, as there seems little point in maximizing the amount and nature of feedback given if it is not received or understood“. Demnach ist das Engagement der Lernenden zentral, um die Vorteile des Feedbacks ausschöpfen zu können (vgl. Han & Hyland, 2019, S. 247).

Dass nicht jedes Feedback gleich wahrgenommen und rezipiert wird, wird u.a. auf die bereits existierenden Motivationsprofile oder Selbstwirksamkeitswahrnehmungen der Lernenden zurückgeführt. Demzufolge kann sich nicht nur Feedback auf die Motivation der Lernenden auswirken, sondern umgekehrt können z.B. existierende Motivationsprofile und Selbstwirksamkeitswahrnehmungen ebenso eine Auswirkung auf die Rezeption des Feedbacks haben (vgl. Busse, 2015, S. 202, 205, 207). Aus diesem Grund sollten zukünftige Forschungen

hinsichtlich korrektiven Feedbacks zu schriftlichen Texten mehr Rücksicht auf die psychologischen Prozesse der Lernenden legen, womit das emotionale, affektive, kognitive und verhaltensbezogene Engagement gemeint ist; dies betrifft beispielsweise positive und negative Gefühle bezüglich des Feedbacks, persönliche Präferenzen sowie z.B. die Wahrnehmung von Rückmeldungen (vgl. Miao et al., 2023, S. 10). Zwar gibt es bereits Studien, die sich mit den Feedbackpräferenzen der Lernenden beschäftigen (vgl. Zhang et al., 2021), jedoch scheinen die Auswirkungen solcher Präferenzen auf korrektives Feedback bisher kaum erforscht worden zu sein.

Eine Studie, die sich damit beschäftigt, ist jene von Rummel und Bitchener (2015); sie ergab, dass Lernende bessere Ergebnisse erzielten, wenn sie den Feedbacktyp erhielten, von dessen Effizienz sie überzeugt waren (vgl. auch Bitchener, 2021, S. 79, 217-218); von insgesamt 42 EFL-Studierenden, die vorab zum Thema Feedback befragt wurden, bekamen acht Personen das von ihnen bevorzugte Feedback auf die Texte, die sie verfasst hatten. Fokussiert wurde dabei die *simple past tense*. Sieben von acht Personen konnten im Rahmen des zweiten *post-tests* alle fokussierten Fehler vermeiden; von den restlichen 34 Studierenden war das hingegen nur in vier Fällen der Fall (vgl. Rummel & Bitchener, 2015, S. 66, 78-79).

Ob Feedback als motivierend wahrgenommen und damit angenommen und umgesetzt wird, scheint also auch mit den Feedbackpräferenzen und den damit in Verbindung stehenden individuellen Überzeugungen der Lernenden zusammenzuhängen (vgl. Busse, 2015, S. 206; Han & Hyland, 2019, S. 247-248). Die unterschiedlichen Vorlieben der Lernenden, aber auch der Lehrenden, könnten in diesem Zusammenhang eine mögliche Erklärung für die bisher uneinheitlichen Forschungsergebnisse zu korrektivem Feedback darstellen (vgl. Busse, 2015, S. 206; Grotjahn & Kleppin, 2017, S. 259). Aus diesem Grund erscheint es sinnvoll und auch notwendig, sich näher mit dieser Thematik zu beschäftigen.

Welches Feedback bevorzugt wird, steht wiederum mit unterschiedlichen Faktoren in Verbindung; beispielsweise könnte es sein, dass Lernende mit weniger Sprachkenntnissen nicht an indirektem Feedback interessiert sind, während fortgeschrittenere Lernende dieses hingegen als sinnvoll erachten könnten, wenn sie meinen, die Lösung selbstständig herausfinden zu können (vgl. Bitchener, 2021, S. 216-217). Die Ergebnisse der Studie von Zhang et al. (2021, S. 9) weisen zumindest darauf hin.

Auch frühere Lernerfahrungen bezüglich der Feedbackart und des damit in Verbindung stehenden Erfolgs oder Misserfolgs (vgl. Bitchener & Storch, 2016, S. 63; Bitchener, 2021, S. 217) sowie kulturelle Unterschiede können die Präferenz eines bestimmten Feedbacks beeinflussen (vgl. Hattie & Timperley, 2007, S. 100; Busse, 2015, S. 206).

Zukünftige Forschungsarbeiten sollten sich daher das Ziel setzen, mehr darüber herauszufinden, warum Lernende eine bestimmte Reaktion auf korrekatives Feedback zeigen (vgl. Bitchener & Storch, 2016, S. 134-135), denn

[g]etting underneath student understanding, finding out what they really think, is the starting point of all feedback, from whichever direction, because only then can the feedback be appropriately constructed to provide advice (Hattie & Clarke, 2019, S. 4).

Dafür sollte im Forschungsprozess eine Triangulation unterschiedlicher Daten angestrebt werden, da der alleinige Rückgriff auf Texte diesbezüglich kaum Rückschlüsse zulässt (vgl. Bitchener & Storch, 2016, S. 134-135). In diesem Sinne gilt es beispielsweise anhand diverser Datenquellen und *delayed post-tests* zu erforschen, wie Lernende auf korrekatives Feedback zu schriftlichen Texten reagieren, wie sie dieses kognitiv verarbeiten und wie sie es in überarbeiteten und neuen Schriftstücken anwenden (vgl. Bitchener & Storch, 2016, S. 129-130).

Neben dem Forschungsbedarf bezüglich individueller Faktoren von Lernenden sollte schließlich noch darauf hingewiesen werden, dass sich zukünftige Studien auch mit dem Einsatz digitaler Formen von Feedback auseinandersetzen sollten (vgl. Settinieri, 2022, S. 189), welche sich nicht auf den Online-Unterricht beschränken müssen (vgl. Schluer, 2022, S. 57).

Eine Einführung in diverse Methoden digitalen Feedbacks bietet Schluer (2022, S. 54-55) in *Digital Feedback Methods*. Die Autorin unterscheidet darin synchrone Feedbackmethoden, wie z.B. *Video Conference Feedback*, von asynchronen Tools, wie *Text Editor Feedback*, *Audio* und *Video Feedback*, *Screencast Feedback* oder z.B. *E-Portfolio Feedback*. Methoden wie *Forum* oder *Chat Feedback* werden hingegen als Mischformen definiert, da sie je nach Reaktionszeit der Nutzer*innen synchron oder asynchron verwendet werden können.

Rymarczyk (2022, S. 130-131) zufolge müsste dieses Potenzial, das virtuelle Räume für Feedback eröffnen, noch weiter genutzt und erforscht werden.

4 Methodisches Vorgehen

Mit Blick auf die oben dargelegten Forschungstendenzen wurde eine empirische Untersuchung mit dem Ziel durchgeführt, Aufschluss über die Präferenzen von fortgeschrittenen Lernenden bezüglich frei zu wählender Feedbackmethoden zu geben sowie die Auswirkungen eines Verfahrens zu erforschen, bei dem Lernende ein Mitspracherecht hinsichtlich des Feedbackprozesses haben.

In diesem Kapitel wird daher das methodische Vorgehen der Forschung im Zentrum stehen, welches gewählt wurde, um die eingangs gestellten Forschungsfragen zu beantworten.⁴ Dafür erfolgt zuerst die Darstellung des Forschungsdesigns (Kap. 4.1); im Anschluss wird näher auf die Datenerhebung (Kap. 4.2), -aufbereitung (Kap. 4.3) und -analyse (Kap. 4.4) eingegangen.

4.1 Forschungsdesign

Als Forschungsdesign wurde für die vorliegende Masterarbeit eine Aktionsforschung gewählt, welche es ermöglicht, „Theorie und Praxis in der Forschung untrennbar miteinander zu verbinden“ (Caspari & Grünewald, 2022, S. 74), indem z.B. Lehrkräfte ihr eigenes Handlungsfeld aktiv und systematisch untersuchen (vgl. Caspari & Grünewald, 2022, S. 74-75). Das in den 1990ern im deutschsprachigen Raum etablierte Design gilt mittlerweile als anerkanntes methodisches Vorgehen in der Fremdsprachendidaktik, durch welches nicht nur der Unterricht erforscht und beispielsweise anhand der Implementierung wissenschaftlicher Erkenntnisse weiterentwickelt werden kann (vgl. Caspari & Grünewald, 2022, S. 74-76); auch den Lehrkräften selbst bietet sich dadurch die Möglichkeit, ihre Professionalität auszubauen (vgl. Feldmeier, 2014, S. 258). So kann sich etwa die Wahrnehmung bestimmter Unterrichtsphänomene durch das Wissen, welches mithilfe der Forschung generiert wurde, verändern und sich auf die Einstellungen und Motivation der Lehrenden auswirken (vgl. Benitt, 2020, S. 517).

Die Aktionsforschung, welche sich bei der Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse sowohl quantitativer als auch qualitativer Verfahren bedienen kann, umfasst laut Feldmeier (2014, S. 259-261) mehrere Phasen. Demnach gilt es nach der Festlegung der Forschungsfrage, die dafür notwendigen Schritte zu planen und im Unterricht zu implementieren, wobei es hierbei aufgrund von eventuell unerwünschten Begleiterscheinungen zu einer Überarbeitung der Forschungsfrage bzw. Planung kommen kann.

Da die Forschungsfragen der hier vorliegenden Arbeit bereits dargelegt wurden, soll nun der geplante Ablauf der empirischen Untersuchung fokussiert werden.

⁴ Das hier erläuterte methodische Vorgehen lehnt sich hinsichtlich des Aufbaus und der herangezogenen Literatur an das Exposé an, welches für die vorliegende Masterarbeit im Rahmen des Seminars *Methodologie und Forschungspraxis im Feld DaF/DaZ* (2023W) an der Universität Wien unter der Lehrveranstaltungsleitung von Katrin Hofmann erstellt wurde und in welchem das Vorgehen bereits dargelegt wurde.

4.1.1 Feedback- und Überarbeitungsprozess in der Kontroll- und Experimentalgruppe

Im Versuch, die Präferenzen und möglichen Auswirkungen selbstbestimmten Feedbacks zu untersuchen, wurde die Aktionsforschung in zwei bestehenden Lerngruppen aus erwachsenen Teilnehmenden auf dem Niveau B2.2 durchgeführt, wobei eine als Kontroll- und die andere als Experimentalgruppe diente.

Die Wahl der Niveaustufe B2.2 beruhte auf der Annahme, dass fortgeschrittene Lernende im Vergleich zu jenen auf anfänglichen Niveaus aufgrund ihrer Lernerfahrungen bereits mit mehr Feedbackmethoden konfrontiert wurden und daher bestimmte Präferenzen in Bezug auf Rückmeldungen haben könnten. Des Weiteren sollten Lernende des gewählten Niveaus über ein sprachliches Repertoire verfügen, welches ihnen erlaubt, ihre eigene Meinung und Erfahrungen hinsichtlich des Feedbackprozesses darlegen zu können.

Die Teilnehmenden beider Gruppen verfassten zunächst im Laufe ihres Kurses einen argumentativen Text, welcher von der forschenden Lehrperson korrigiert und mit Feedback versehen wurde. Während die Experimentalgruppe die Möglichkeit bekam, selbst über die Feedbackart und das Medium zu entscheiden, erhielt die Kontrollgruppe bezüglich der Modalität der Rückmeldung kein Mitbestimmungsrecht.

Um sich die Feedbackart und das -medium aussuchen zu können, bekamen die Lernenden der Experimentalgruppe zunächst einen Papierbogen mit Beispielen zu den verschiedenen Grundformen schriftlichen korrektiven Feedbacks, d.h. zu direktem, indirektem und metasprachlichem Feedback (vgl. Settinieri, 2022, S. 185), wie in Abbildung 1 veranschaulicht wird:

Welche Korrektur bevorzugst du? Kreuze an.

○ **Korrektur durch Anstreichen:**

Ich halte mich mit Sport und gesunde Ernährung fit. Mit Sport ist aber keine Leistungssport gemeinen. Wenn ich manchmal von Freunde höre, wie viele Kilometer sie sind gelaufen oder geschwommen, ich kann nur den Kopf schütteln.

○ **Korrektur durch Anstreichen + Hinweise:**

Ich halte mich mit Sport und gesunde (*mit + Dativ*) Ernährung fit. Mit Sport ist aber keine (*der L.*) Leistungssport gemeinen (*Partizip II*). Wenn ich manchmal von Freunde (*Dativ Plural*) höre, wie viele Kilometer sie sind (*Position*) gelaufen oder geschwommen, ich kann (*Position*) nur den Kopf schütteln.

○ **Direkte Verbesserung:**

Ich halte mich mit Sport und gesunder Ernährung fit. Mit Sport ist aber keine Leistungssport gemeint. Wenn ich manchmal von Freunden höre, wie viele Kilometer sie sind gelaufen oder geschwommen sind, kann ich ~~kann~~ nur den Kopf schütteln.

Abb. 1: Wählbare Feedbackarten

Neben der schriftlichen Visualisierung wurden die Beispiele auch mündlich besprochen und die Teilnehmenden gebeten, eine bevorzugte Variante anzukreuzen. Settinieri (2022, S. 190) spricht sich für einen solchen Metadiskurs zu Feedback aus, „[u]m den individuellen Bedarfen der Lerner*innen hier möglichst nahe zu kommen“. Zudem wird dadurch, dass die Lernenden Feedbackart und -medium selbst bestimmen dürfen, eine aktive Teilnahme am Feedbackdialog angestoßen (vgl. Schluer, 2022, S. 37).

Anschließend wurden die Lernenden dazu angehalten, auszuwählen, über welches Medium sie ihre Rückmeldung übermittelt bekommen wollten; so bestand die Möglichkeit, das Feedback schriftlich auf dem Papier, schriftlich via *Moodle* oder als audiovisuelle Bildschirmaufzeichnung (engl. *screencast*) zu erhalten (vgl. Abb. 2).

In welcher Form möchtest du dein Feedback (das heißt die Korrektur inkl. Kommentar) erhalten? Kreuze an.

- schriftlich auf dem abgegebenen Zettel (nicht digital)
- schriftlich auf *Moodle*
- als audiovisuelle Bildschirmaufnahme (Die Lehrperson kommentiert mündlich den korrigierten Text, der gleichzeitig schriftlich zu sehen ist. Die audiovisuelle Bildschirmaufnahme wird auf *Moodle* hochgeladen.)

Abb. 2: Wählbare Medien

Um sicherzustellen, dass sich alle Teilnehmenden etwas unter den jeweiligen Medien vorstellen konnten, wurden auch hier Beispiele im Kurs gezeigt und erläutert.

Bei den Teilnehmenden der Kontrollgruppe gab die forschende Lehrperson die Feedbackart sowie das Medium vor, wie dies in den meisten authentischen Unterrichtssituationen der Fall zu sein scheint. Hinsichtlich der Feedbackart wurden, wie u.a. von Dlaske und Krekeler (2015, S. 142, 154, 156) vorgeschlagen, Performanzfehler mithilfe einer indirekten Fehlerkorrektur versehen, während auf die Kompetenz zurückgeführte Normabweichungen anhand einer

direkten Fehlerkorrektur gekennzeichnet wurden. Des Weiteren wurden indirekte Fehlerkorrekturen mit Hinweisen (wie z.B. „Dativ“) versehen, da Lernende gemäß Bitchener (2021, S. 221) am meisten von einer Kombination zwischen metalinguistischem und direktem Feedback profitieren könnten. Die Fehlerkorrektur inklusive des Kommentars erfolgte schriftlich und in analoger Form bzw. per E-Mail, sofern Teilnehmende den Unterricht online mitverfolgen mussten.

Der von der Lehrperson erstellte Kommentar richtete sich im Falle beider Gruppen nach Möglichkeit an den von Hattie (2017, S. 132-134) etablierten Feedbackfragen, auf welche in Kapitel 2.2 bereits eingegangen wurde und welche hier noch einmal angeführt werden sollen:

1. Wohin gehe ich?
2. Wie komme ich voran?
3. Wohin geht es als Nächstes?

Während sich die erste Frage auf die Ziele des Unterrichts bezieht, geht es hinsichtlich der zweiten Frage darum, die Lernenden im Hinblick auf Erfolgskriterien zu ermutigen. Die letzte Frage hat wiederum das Ziel, „die nächsten angemessenen Herausforderungen auszuwählen“ (Hattie, 2017, S. 134).

Nachdem die Lernenden beider Gruppen ihr jeweiliges Feedback zu einem verfassten Text erhalten hatten, wurden sie auf die Chancen von Fehlern hingewiesen, welche u.a. darin bestehen, die nächsten Ziele vor Augen führen (vgl. Hattie, 2017, S. 131). Außerdem wurden die Kursteilnehmer*innen darum gebeten, ihren Text anhand der Rückmeldung zu überarbeiten. Die Überarbeitung sollte zum einen die Möglichkeit bieten, sich tiefgründig mit dem Feedback zu befassen; andererseits können Revisionen grundsätzlich eine lernfördernde Wirkung haben, obgleich es diesbezüglich noch weiterer Forschungen bedarf (vgl. Ekanayaka & Ellis, 2020, S. 9-10; Roshan, 2021, S. 437-438).

4.1.2 Nach dem Feedback- und Überarbeitungsprozess

Um ggf. Rückschlüsse über die Ergebnisse der Überarbeitung und den Feedbackprozess im Allgemeinen ziehen zu können, wurden die Teilnehmenden, die sich an dem Forschungsvorhaben beteiligen wollten, im Zuge von retrospektiven Interviews (vgl. Riemer, 2022a, S. 174) zum Feedback- und dem Überarbeitungsprozess befragt.

In Bezug darauf merkt Bitchener (2021) Folgendes an:

Follow-up questions (orally and/or in writing), after the feedback has been provided and modifications have been attempted (but unsuccessfully), could help teachers gain insights into the needs and preferences of individual learners and the most effective ways of giving feedback from the learners' perspectives (Bitchener, 2021, S. 222).

Zunächst war angedacht worden, die Lernenden dafür selbstständig Audionachrichten zu einer Liste von Fragestellungen anfertigen zu lassen. Heine und Schramm (2022, S. 185-186) verweisen beispielsweise hinsichtlich der Introspektion auf den Einsatz von sogenannten „Audio-Tagebüchern“, wie z.B. Haudeck (2008) sie verwendete, um Lernende elf offene Fragen zu erfolgten Vokabellernprozessen beantworten zu lassen.

Im Rahmen einer Pilotierung des selbstbestimmten Feedbackprozesses, welche während eines von 16. Jänner bis 14. März 2024 gehaltenen B2.2-Kurses stattgefunden hatte, hatte sich ein solches Verfahren für das hier vorliegende Forschungsvorhaben jedoch als ungeeignet erwiesen, da die Lernenden nur sehr oberflächlich oder kaum auf bestimmte Fragestellungen eingegangen waren, wodurch sich der fehlende Aspekt des Nachfragens als wesentlicher Nachteil herausgestellt hatte. Aus diesem Grund wurden Interviews als Datenerhebungsmethode bevorzugt.

Grundsätzlich erlauben es Interviews, einen Einblick in die Erfahrungen, Einstellungen und Motivationen der Lernenden zu gewinnen. Dabei gilt es jedoch zu beachten, dass die erhobenen Daten unter anderem aufgrund der Offenheit der Fragestellungen nur eingeschränkt vergleichbar sein können. Gleichzeitig ist zu berücksichtigen, dass die Zuverlässigkeit von Befragungsdaten eingeschränkt ist, da z.B. Erinnerungsfehler, Gefälligkeitsaussagen oder persönliche Antworttendenzen Einfluss auf das Gesagte nehmen können (vgl. Riemer, 2022a, S. 162, 169-170). Daher wurde versucht, das Vertrauen in die Aussagekraft der Ergebnisse durch die Miteinbeziehung der unterrichtsbezogenen Dokumente zu erhöhen (vgl. Kuckartz, 2014, S. 47).

So bekamen die Lernenden beider Gruppen ungefähr vier Wochen nach Erhalt des Feedbacks die Aufgabe, ihren ursprünglich verfassten Text erneut zu überarbeiten, ohne das Feedback oder die bereits vorgenommene Revision dafür heranzuziehen. Dies geschah in einem weiteren Versuch, herauszufinden, wie ausführlich sich die Lernenden mit der Rückmeldung befasst hatten; beispielsweise merken Truscott und Hsu (2008, S. 299) an, dass eine einzige Überarbeitung eines Textes mithilfe von Korrekturen, wenngleich erfolgreich, keinen Beweis für eine effiziente Feedbackmethode darstellen könne:

[S]uccessful error reduction during revision is not a predictor, even a very weak predictor, of learning. [...] The point to be drawn from our findings is that studies which looked specifically at error reduction

during the revision process and did not include a second, independent writing task do not provide evidence on the value of error correction as a teaching device (Truscott & Hsu, 2008, S. 299).

In diesem Forschungsvorhaben wurde die erneute Korrektur desselben Textes gegenüber der Verfassung eines neuen (Transfer-)Textes (vgl. diesbezüglich Dlaska & Krekeler, 2015, S. 141, 143) bevorzugt, da es sich ansonsten aufgrund der geringen Teilnehmendenzahl als schwierig hätte erweisen können, ausreichend vergleichbare sprachliche Phänomene zu bestimmen, die auf einen möglichen Wissenstransfer und damit auf eine intensive Beschäftigung mit dem Text hätten schließen lassen können (vgl. Dlaska & Krekeler, 2015, S. 149). Außerdem weist Marx (2022, S. 98) in diesem Zusammenhang darauf hin, dass es bei der Erforschung von gleichzeitig gegebenem korrektivem und formativem Feedback, wie es in diesem Forschungsvorhaben der Fall ist, u.a. mehrerer Textüberarbeitungen am gleichen Text und Aufgabenwiederholungen bedürfe, um der Faktorenkomplexität gerecht zu werden.

Am Ende wurden die entstandenen Texte und Interviews analysiert und in Relation gesetzt (zum Vorgehen vgl. Kap. 4.2); des Weiteren wurden die Ergebnisse beider Gruppen miteinander verglichen (vgl. Kap. 5.4). Die Triangulation unterschiedlicher Daten eignet sich vor allem in Kontexten wie jenen des fremdsprachlichen Lehrens und Lernens, welche durch eine hohe Faktorenkomplexion charakterisiert sind (vgl. Knorr & Schramm, 2022, S. 97). So ermöglicht es die Betrachtung des Forschungsgegenstandes aus mehreren Perspektiven, „den jeweiligen Gegenstandsbereich umfassender und weitreichender beschreiben und erklären zu können“ (Knorr & Schramm, 2022, S. 97), d.h. Erkenntnisse zu vertiefen und zu erweitern. In diesem Zusammenhang trägt eine Triangulation unterschiedlicher Betrachtungsweisen, Kontexte und Methoden nach Settinieri (2022, S. 190) zu einer längerfristigen Optimierung der Feedbackprozesse im Fremdsprachenunterricht bei.

Nichtsdestotrotz soll an dieser Stelle noch einmal darauf hingewiesen werden, dass aufgrund der kleinen Gruppengrößen keine statistischen Aussagen über die Effektivität des Feedbackprozesses getroffen werden können; so besteht das Ziel dieser qualitativen Untersuchung vornehmlich in der Generierung von Hypothesen.

4.1.3 Visualisierung der einzelnen Schritte

Die unten angeführte Abbildung soll einer besseren Veranschaulichung der eben dargestellten Schritte dienen, um anschließend näher auf die Implementierung derselben eingehen zu können.

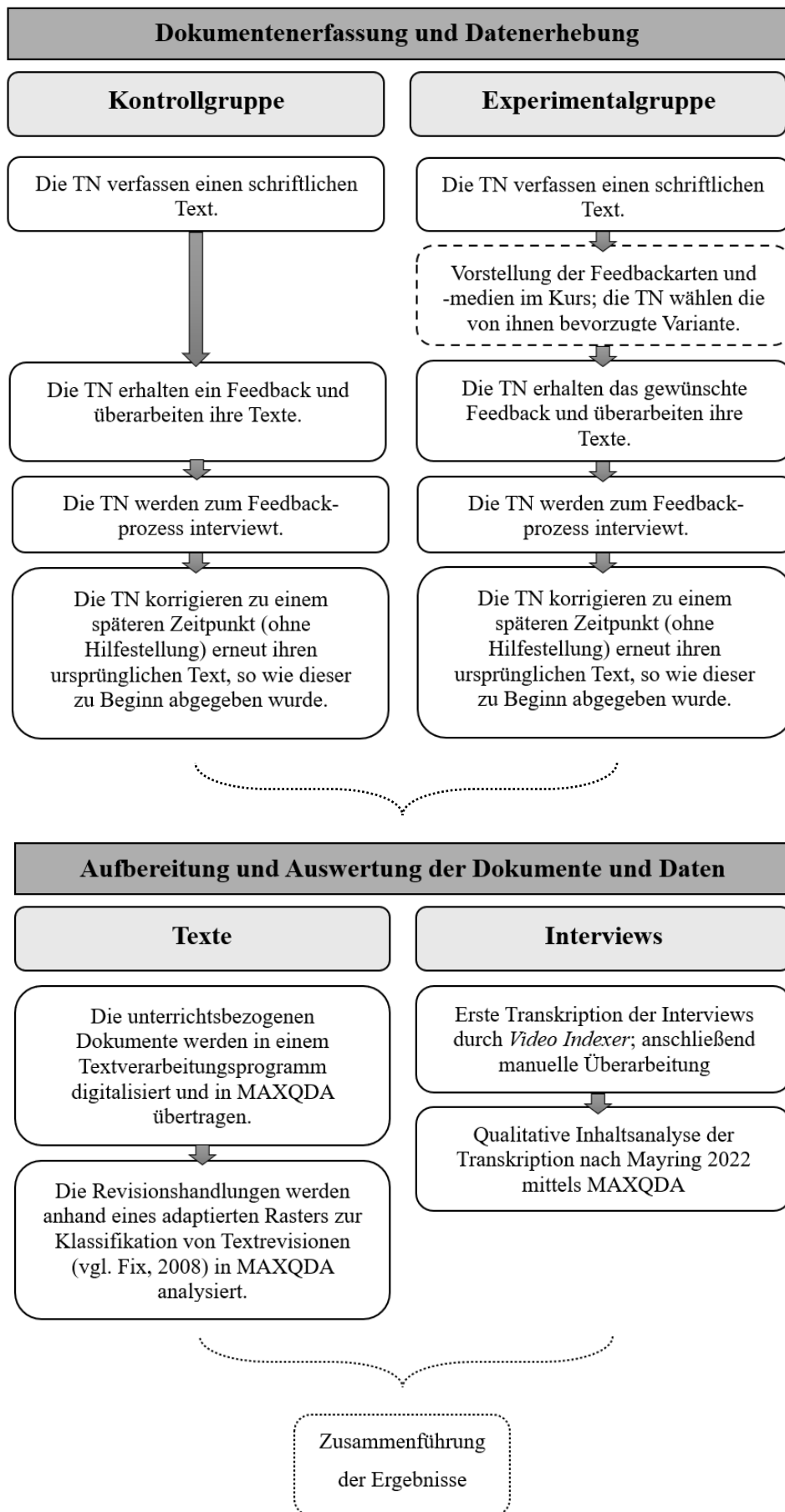


Abb. 3: Forschungsdesign

4.1.4 Gütekriterien

Für die Planung, Durchführung und Auswertung des Forschungsprojekts müssen zur Sicherung der Qualität bestimmte forschungsmethodische Standards eingehalten werden, wobei der qualitative Forschungsansatz andere Gütekriterien als der quantitative verlangt (vgl. Caspari, 2022, S. 15, 17). Um die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der qualitativen Daten gewährleisten zu können, wird die genaue Dokumentation und Reflexion der Entscheidungen, welche im Zuge des Forschungsprozesses gemacht werden, vorausgesetzt. Auch für die Prüfung der Verlässlichkeit von Daten und Vorgehensweise ist eine konsequente Dokumentation jeglicher Schritte erforderlich (vgl. Caspari, 2022, S. 17). Durch die Darstellung des theoretischen Vorverständnisses in Kapitel 2 und 3 sowie die diesem Kapitel gewidmete transparente Darlegung und Dokumentation des Forschungsprozesses wurde versucht, diesen Kriterien Rechnung zu tragen. Darüber hinaus ermöglicht auch die Bildung des induktiven Kategoriensystems im Zuge der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022, S. 50) das Nachvollziehen für andere und in diesem Sinne Intersubjektivität. „Andererseits bedeutet gerade das Arbeiten mit einem Kategoriensystem einen entscheidenden Punkt der Vergleichbarkeit der Ergebnisse, der Abschätzung der Reliabilität der Analyse“ (Mayring, 2022, S. 51). Gleichzeitig kommt durch den induktiven Ansatz auch das für die qualitative Forschung bedeutende Kriterium der Offenheit zur Geltung (vgl. Caspari, 2022, S. 17).

Durch die Triangulation der unterschiedlichen Daten sollte zudem das Kriterium der Validität gewährleistet werden, welches allerdings weniger auf die Bestätigung der Ergebnisse als auf das Verschaffen vertiefender Perspektiven abzielt (vgl. Caspari, 2022, S. 17).

Weitere Gütekriterien, wie jene der Reflexion der Rolle der Forscher*in, werden in Kapitel 6 thematisiert, wo der gesamte Forschungsprozess noch einmal reflektiert wird.

4.1.5 Forschungsethische Überlegungen

Nicht zu vernachlässigen sind auch die forschungsethischen Überlegungen, welche die Planung, Durchführung und Auswertung des Forschungsprojekts bestimmen.

Grundsätzlich ist bei Forschungen zu bedenken, dass für die Untersuchungsteilnehmenden kein Schaden entstehen darf. In diesem Sinne stellt die Pseudonymisierung aller erfassten Daten und Dokumente einen wesentlichen Punkt dar (vgl. Settinieri, 2014, S. 61), weshalb für die Lernenden der Kontrollgruppe die Kürzel P1-P7 und für jene der Experimentalgruppe die Kürzel E1-E8 gewählt wurden. Außerdem gingen der Erfassung jeglicher Dokumente und Daten naturgemäß Einverständniserklärungen der Lernenden sowie

Datenschutzvereinbarungen voraus (vgl. Maar et al., 2022, S. 198), wobei die Einverständniserklärungen von Seiten der Untersuchungsteilnehmenden jederzeit zurückgezogen werden konnten (vgl. Settinieri, 2014, S. 62); die involvierten Sprachschulen stimmten dem Forschungsvorhaben ebenso via E-Mail zu.

Zudem wurde die Untersuchung anhand zweier getrennter Lerngruppen durchgeführt, um auch während der Durchführung der Aktionsforschung sicherstellen zu können, dass die Proband*innen nicht benachteiligt werden oder sich benachteiligt fühlen: Bei der Kontrollgruppe wurde versucht, ein korrekatives Feedback zu wählen, welches dem aktuellen Forschungsstand entspricht, während die Experimentalgruppe hinsichtlich der Korrekturart und des -mediums selbst entscheiden durfte. Beides stellte demnach den Versuch dar, zugunsten der Lernenden zu handeln. Der Kontrollgruppe jegliches Feedback vorzuenthalten erschien weder ethisch vertretbar noch notwendig, da mittlerweile aus diversen Forschungsbeiträgen hervorgeht, dass Feedback einen der wichtigsten Einflüsse auf das Lernen haben kann (vgl. Hattie & Timperley, 2007, S. 102).

In Bezug auf die Feedbackwahl wurden ebenso ethische Überlegungen angestellt. Mit welchen Zielgruppen ist dies in welcher Form möglich und könnten auch Nachteile dadurch entstehen? Auf Basis dieser Erwägungen wurde den erwachsenen Lernenden, die sich die Feedbackmodalitäten aussuchen durften, kommuniziert, dass sie die gewählte Option bei Bedarf jederzeit ändern konnten.

Aus ethischen Überlegungen erhielten außerdem beide Gruppen unfokussiertes Feedback, da es nicht korrekt erschien, fortgeschrittenen Lernenden, die teilweise eine B2.2-Prüfung anstrebten, bei der jeglicher Fehler gezählt wurde, Korrekturen vorzuenthalten.

4.2 Gewinnung der Dokumente und Daten

Die Dokumentensammlung und Datenerhebung erfolgten im Rahmen zweier B2.2-Kurse, welche an zwei unterschiedlichen Sprachschulen in Wien mit dem Lehrwerk *Aspekte neu B2.2* gehalten wurden. Diesbezüglich fiel die Wahl der Institutionen sowie die Zielgruppe der erwachsenen Lernenden nach den Kriterien der Zugänglichkeit und der Machbarkeit (vgl. Grum & Legutke, 2022, S. 92).

Der Deutschkurs der Kontrollgruppe fand vom 05.02.2024 bis zum 03.04.2024 für insgesamt 16 Einheiten zu je drei Stunden statt, wobei stets eine 15-minütige Pause eingelegt wurde. Dies ergibt zusammengerechnet eine Unterrichtszeit von 2.640 Minuten bzw. 44 Stunden.

Der Deutschkurs der Experimentalgruppe fand vom 08.04.2024 bis zum 16.06.2024 für insgesamt 18 Einheiten zu je zweieinhalb Stunden statt, wobei es auch hier stets 15 Minuten Pause gab. Zusammengerechnet ergibt dies eine Unterrichtszeit von insgesamt 2.430 Minuten bzw. 40,5 Stunden.

An beiden Sprachschulen werden, sofern die Kursteilnehmenden den vorangegangenen Kurs nicht erfolgreich absolviert haben, Einstufungstests durchgeführt, um eine Zuweisung der Lernenden zur passenden Niveaustufe zu ermöglichen. In diesem Zusammenhang sei angemerkt, dass an der Sprachschule der Kontrollgruppe keine verpflichtenden Abschlussprüfungen durchzuführen sind bzw. die Lernenden sich freiwillig für einen Test am Ende des Kurses entscheiden können. An der Sprachschule der Experimentalgruppe finden hingegen verpflichtende Abschlussprüfungen offiziellen Charakters statt.

4.2.1 Erfassung der Texte

Einen wesentlichen Bestandteil der hier vorliegenden Forschung stellen die im Rahmen des Unterrichts verfassten argumentativen Texte sowie die Überarbeitungen derselben dar. Bei diesen Lerner*innentexten handelt es sich um private bzw. halboffizielle Dokumente, welche sich von Daten dahingehend unterscheiden, dass sie nicht durch ein bestimmtes Erhebungsinstrument geschaffen wurden, wie dies beispielsweise bei Interviews der Fall ist (vgl. Legutke, 2022, S. 64; Kolb & Klippel, 2022, S. 130-131). Aus diesem Grund sollte Legutke (2022, S. 66) zufolge begrifflich „zwischen dem Erfassen von Dokumenten und Erheben von Daten“ unterschieden werden, wobei die Grenze nicht immer ganz eindeutig ist. So werden unterrichtsbezogene Produkte in der Forschungsliteratur auch als qualitative Daten bezeichnet, da diesen, im Fokus einer bestimmten Forschungsfrage stehend, besondere Aufmerksamkeit zukommt (vgl. Legutke, 2022, S. 66); in der hier vorliegenden Arbeit werden die Lerner*innentexte vorwiegend als Dokumente bezeichnet, um sie begrifflich von den mündlichen Daten der Interviews zu trennen.

Die Lernenden der Kontrollgruppe verfassten am 21.02.2024 während ihres Deutschkurses im Zuge der Beschäftigung mit einem Kapitel zum Thema ‚Kunst und Kultur‘ einen argumentativen Text zu einer Protestform von Klimaaktivist*innen, bei der Farbe auf ein Gemälde (bzw. auf das Glas, das dieses schützt) geschüttet wird. Als Input diente ein kurzes Video zu einer Protestaktion in einem Wiener Museum (vgl. AFP Deutschland, 2022), welches gemeinsam im Kurs angesehen wurde. Die Kursteilnehmenden wurden dazu angehalten, ihre

Meinung in Partnerarbeit auszutauschen und Vor- und Nachteile zu dieser Art von Demonstration zu sammeln. Anschließend wurden Stichworte im Plenum festgehalten.

Nachdem der Aufbau argumentativer Texte mit den Lernenden besprochen und anhand eines Beispiels erläutert worden war, wie die eigene Meinung begründet und untermauert werden kann, bekamen die Teilnehmenden 30 Minuten Zeit, um ihre Meinung zu den Aktionen der Klimaaktivist*innen in einem argumentativen Text wiederzugeben. Danach wurden die Texte zur Korrektur eingesammelt. Eine der an der Forschung teilnehmenden Personen, die an diesem Tag nicht anwesend war (P6), schrieb den Text während der nächsten Einheit, am 26.02.2024, wobei sie ebenso Einsicht in die gemeinsam gesammelten Vor- und Nachteile erhielt.

Am 26.02.2024 bekamen die Lernenden ihren korrigierten und mit Feedback versehenen Text zurück und wurden darum gebeten, diesen innerhalb von 30 Minuten zu überarbeiten. Eine Person (P1) hätte mehr Zeit gebraucht – sie gab den überarbeiteten Text deshalb am 13.03.2024 ab. Auch P6, die den Text am 26.02.2024 zum ersten Mal verfasst hatte, gab ihre Überarbeitung am 13.03.2024 ab. Die erneute Korrektur der Überarbeitungen wurde den Teilnehmenden jeweils in der Folgeweche nach der Abgabe zurückgegeben.

Grundsätzlich war es den Lernenden im Falle des ersten Textes und der Überarbeitung nicht untersagt, auf Hilfsmittel (wie z.B. das Handy) zurückzugreifen; da eine Person den Text zuhause überarbeitet hat, wäre eine solche Beschränkung auch nicht sinnvoll gewesen.

Am 25.03.2024 überarbeitete die Kontrollgruppe im Rahmen eines freiwilligen Abschlusstests den argumentativen Text erneut, ohne dafür auf das erhaltene Feedback oder die bereits angefertigte Überarbeitung zurückzugreifen. Drei Personen, die beim Test fehlten (P1, P6 und P7), nahmen die Überarbeitung in den darauffolgenden zwei Einheiten vor.

Die folgende Tabelle soll noch einmal einen Überblick über den Zeitpunkt der jeweils abgegebenen Lerner*innentexte verschaffen. Außerdem zeigt sie das Datum und die Dauer der Interviews mit den Kursteilnehmenden.

Tab. 1: Zeitplan über die Gewinnung der Daten und Dokumente der Kontrollgruppe

Teilnehmende Personen	Abgabe des Textes	Abgabe der 1. Überarbeitung	Abgabe der 2. Überarbeitung	Durchführung des Interviews	Dauer des Interviews
P1 (m.)	21.02.2024	13.03.2024	03.04.2024	15.03.2024	00:22:19
P2 (m.)	21.02.2024	26.02.2024	25.03.2024	15.03.2024	00:21:39
P3 (f.)	21.02.2024	26.02.2024	25.03.2024	18.03.2024	00:23:27
P4 (m.)	21.02.2024	26.02.2024	25.03.2024	19.03.2024	00:23:48
P5 (f.)	21.02.2024	26.02.2024	25.03.2024	21.03.2024	00:31:11
P6 (f.)	26.02.2024	13.03.2024	03.04.2024	21.03.2024	00:26:08
P7 (m.)	21.02.2024	26.02.2024	27.03.2024	26.03.2024	00:17:16

Die Lernenden der Experimentalgruppe wurden am 10.04.2024 über die wählbaren Feedbackarten und -medien informiert. Dafür wurden, wie in Kapitel 4.1.1 erläutert,

Papierbögen ausgeteilt, welche die unterschiedlichen Optionen veranschaulichten, und diese gemeinsam durchgegangen. Zusätzlich wurde ein einminütiger Ausschnitt einer audiovisuellen Bildschirmaufnahme gezeigt, um sicherzustellen, dass alle Lernenden wussten, was damit gemeint war.

Anschließend wurden die Kursteilnehmenden gebeten, die von ihnen bevorzugten Optionen anzukreuzen. Als diesbezüglich die Frage kam, ob auch eine Kombination gewählt werden konnte, wurde dies im Sinne des hier vorliegenden Forschungsvorhabens, bei dem es um ‚selbstbestimmtes‘ Feedback geht, bejaht. Auch hinsichtlich des Mediums wurden die Lernenden darum gebeten, im Falle mehrerer ausgewählter Optionen zu vermerken, falls sie je nach Abgabe (z.B. analog oder digital) ein bestimmtes Feedback bevorzugten.

Am 15.04.2024 verfassten die Teilnehmenden der Experimentalgruppe im Rahmen der Beschäftigung mit dem Thema ‚Zufriedenheit im Beruf‘ einen argumentativen Text zum Thema ‚Homeoffice‘ im Kurs. Der Grund, warum für die Experimentalgruppe ein anderes Thema gewählt wurde, hängt mit den zeitlichen Rahmenbedingungen des Forschungsvorhabens zusammen. So musste die Experimentalgruppe den Text relativ zu Beginn ihres Kurses schreiben, um zu gewährleisten, dass alle Dokumente und Daten bis Mitte Mai zur Analyse vorlagen. Bei der Kontrollgruppe hing der Startzeitpunkt hingegen mit der Finalisierung des vorgestellten Forschungsdesigns zusammen. Trotz des Unterschieds im behandelten Thema wurde versucht, den Ablauf im Unterricht identisch zu gestalten. So diente auch bei der Experimentalgruppe zunächst ein kurzer Ausschnitt eines YouTube-Videos (vgl. Galileo, 2019) als Input. Die Lernenden wurden dazu angehalten, einige der im Video genannten Vor- und Nachteile zu notieren und die Liste anschließend in Partnerarbeit zu ergänzen. Danach wurden Vor- und Nachteile wiederum im Plenum gesammelt und in Stichworten festgehalten.

Im Anschluss wurde, wie bei der Kontrollgruppe, der Aufbau argumentativer Texte mit den Lernenden besprochen und anhand eines Beispiels veranschaulicht, wie die eigene Meinung begründet und untermauert werden kann. Daraufhin bekamen die Teilnehmenden 30 Minuten Zeit, um ihre Meinung zum Thema ‚Homeoffice‘ in einem argumentativen Text wiederzugeben. Am Ende wurden die Texte zur Korrektur eingesammelt.

Am 17.04.2024 erhielten die Lernenden das von ihnen gewünschte Feedback und wieder 30 Minuten Zeit, um ihr Schreibprodukt anhand der Rückmeldung zu überarbeiten. Zuvor waren sie über *Moodle* darüber informiert worden, dass sie, je nach gewähltem Medium, auch Kopfhörer und Laptops zum Unterricht mitbringen sollten. Eine Person (E2), die am 15.04.2024 nicht anwesend war, bekam den Auftrag, ihre Hausübung (ein Text zum Thema ‚Onlineeinkauf‘) anhand des von ihr gewählten Feedbacks zu überarbeiten. Zwei Personen, die

wiederum am 17.04.2024 nicht anwesend waren (E4 und E7), haben ihren Text zuhause überarbeitet: Davon wurde jener von E4 am 22.04.2024 und jener von E7 am 08.05.2024 abgegeben. Die erneute Korrektur der Überarbeitungen erhielten die Teilnehmenden jeweils in der Folgeweche.

Auch die Experimentalgruppe wurde bezüglich des ersten Textes und dessen Überarbeitung nicht darauf hingewiesen, keine Hilfsmittel verwenden zu dürfen, da die Revisionen, wie soeben erwähnt, teilweise auch zuhause erfolgten und die Vorgehensweise somit ohnehin nicht überprüfbar gewesen wäre; darüber hinaus wurden je nach Feedbackart zum Teil unterschiedliche Medien (wie z.B. Laptops) für die Überarbeitung genutzt, was eine Überprüfung erschwert hätte.

Die zweite Überarbeitung des Textes erfolgte am 15.05.2024 im Rahmen eines Zwischentests; die Lernenden der Experimentalgruppe konnten dabei, wie jene der Kontrollgruppe, weder auf das erhaltene Feedback, die bereits angefertigte Verbesserung oder andere Hilfsmittel zurückgreifen. Für die Analyse wurden die Dokumente und Daten jener Teilnehmenden herangezogen, welche auch beim Zwischentest anwesend waren. Eine spätere Durchführung der zweiten Überarbeitung wäre aufgrund der kurzen Kurszeit, die vor der verpflichtenden Abschlussprüfung blieb, nicht möglich gewesen.

Die folgende Tabelle soll die zeitliche Abfolge der Datenerhebung und Dokumentenerfassung wieder zusammenfassen. Zudem veranschaulicht sie erneut das Datum und die Dauer der Interviews mit den Kursteilnehmenden, welche im nächsten Kapitel im Vordergrund stehen.

Tab. 2: Zeitplan über die Gewinnung der Daten und Dokumente der Experimentalgruppe

Teilnehmende Personen	Abgabe des Textes	Abgabe der 1. Überarbeitung	Abgabe der 2. Überarbeitung	Durchführung des Interviews	Dauer des Interviews
E1 (f.)	15.04.2024	17.04.2024	15.05.2024	24.04.2024	00:29:14
E2 (f.)	14.04.2024	17.04.2024	15.05.2024	28.04.2024	00:23:59
E3 (m.)	15.04.2024	17.04.2024	15.05.2024	03.05.2024	00:25:42
E4 (f.)	15.04.2024	22.04.2024	15.05.2024	06.05.2024	00:22:31
E5 (f.)	15.04.2024	17.04.2024	15.05.2024	07.05.2024	00:31:23
E6 (f.)	15.04.2024	17.04.2024	15.05.2024	08.05.2024	00:34:50
E7 (f.)	15.04.2024	08.05.2024	15.05.2024	09.05.2024	00:33:42
E8 (f.)	15.04.2024	17.04.2024	15.05.2024	09.05.2024	00:38:30

4.2.2 Durchführung der Interviews

Für die Durchführung der retrospektiven Interviews, welche mit Blick auf die gesammelten Dokumente ermöglichen sollen, den Forschungsgegenstand aus einer weiteren Perspektive zu betrachten bzw. zusätzliche Informationen zu erhalten (vgl. Riemer, 2022a, S. 164, 174), wurde

ein halbstrukturierter Leitfaden erstellt, da dieser die Möglichkeit bietet, bestimmte Aspekte durch Nachfragen flexibel zu vertiefen (vgl. Mackey et al., 2021, S. 120). Zudem kann die Reihenfolge der Fragestellungen, die im Sinne des qualitativen, hypothesengenerierenden Ansatzes offen sind, während des Interviews variieren (vgl. Riemer, 2022a, S. 163).

Vor der Durchführung der Befragungen gab es jeweils eine kurze Smalltalk-Phase mit den Forschungspartner*innen, welche nicht aufgezeichnet wurde, um für eine angenehme Gesprächsatmosphäre zu sorgen (vgl. Daase et al., 2014, S. 113-114).

Die Interviews fanden auf Deutsch und damit nicht in der Erstsprache der Befragten statt, was als Besonderheit in der Befragungssituation berücksichtigt werden sollte (vgl. Daase et al., 2014, S. 115). Aus diesem Grund wurden für den Beginn des Interviews einfache Frage-Antwort-Sequenzen gewählt, um den interviewten Personen den Einstieg zu erleichtern. Die geschlossenen Fragen beziehen sich auf das Alter, die Herkunft und das Sprach(en)repertoire der interviewten Personen:

Einstiegsfragen
• Wie alt bist du? • Woher kommst du? • Welche Sprachen sprichst du?

Abb. 4: Einstiegsfragen für die Kontroll- und Experimentalgruppe

Im Anschluss folgten die Fragen zum erhaltenen Feedback und zur Überarbeitung der Texte:

Kontrollgruppe: Fragen zum erhaltenen Feedback und zur Überarbeitung des Textes
• Du hast vor Kurzem Feedback zu einem Text bekommen, den du im Deutschkurs geschrieben hast. Was denkst du über das Feedback? ○ Was hat dir gut gefallen? Warum? ○ Was hat dir nicht so gut gefallen? Warum? • Inwiefern passt das Feedback mit deiner Selbsteinschätzung zusammen? (= Was waren deine Erwartungen zum Feedback bzw. zur Korrektur?) • Konntest du durch das Feedback etwas lernen? Wenn ja, was? • Du hast deinen Text später auch mithilfe des Feedbacks überarbeitet. Welche Herausforderungen/Schwierigkeiten gab es bei der Überarbeitung des Textes? ○ Ich habe manche Wörter nur unterstrichen, andere Wörter habe ich verbessert. Wie fandest du diese Kombination? ○ Hast du in anderen Kursen schon Erfahrungen mit dieser Feedbackart gemacht? ○ Wie war es für dich, die unterstrichenen Wörter selbst zu korrigieren? • Was sind deine nächsten Schritte? • Möchtest du noch etwas ergänzen/hinzufügen?

Abb. 5: Fragen zum Feedbackprozess an die Kontrollgruppe

Experimentalgruppe: Fragen zum erhaltenen Feedback und zur Überarbeitung des Textes
• Du hast vor Kurzem Feedback zu einem Text bekommen, den du im Deutschkurs geschrieben hast. Das Medium und die Art des Feedbacks konntest du dir selbst aussuchen – wie fandest du das? • Was denkst du generell über das Feedback, das du bekommen hast? ○ Was hat dir gut gefallen? Warum? ○ Was hat dir nicht so gut gefallen? Warum? ○ Was denkst du über das Medium (schriftlich/audiovisuell)? Warum hast du es ausgewählt?

- Was denkst du über die Feedbackart (Anstreichen, Verbessern usw.)? Warum hast du sie ausgewählt?
- Hast du in anderen Kursen schon Erfahrungen mit dieser Feedbackart/diesem Medium gemacht?
- Ggf. individuelle Fragen, wie „Du hast die Feedbackart nach der ersten Korrektur wieder geändert – warum?“
- Inwiefern passt das Feedback mit deiner Selbsteinschätzung zusammen? (= Was waren deine Erwartungen zum Feedback bzw. zur Korrektur?)
- Konntest du durch das Feedback etwas lernen? Wenn ja, was?
- Du hast deinen Text später auch mithilfe des Feedbacks überarbeitet. Welche Herausforderungen/Schwierigkeiten gab es bei der Überarbeitung des Textes?
- Was sind deine nächsten Schritte?
- Möchtest du noch etwas ergänzen/hinzufügen?

Abb. 6: Fragen zum Feedbackprozess an die Experimentalgruppe

Einerseits sollte die retrospektive Befragung Aufschluss über die persönlichen Eindrücke der Lernenden anlässlich positiv und negativ wahrgenommener Aspekte des Feedbackprozesses geben (vgl. die zweite Forschungsfrage), weshalb sich zwei Leitfragen konkret auf die Meinung zum Feedbackprozess sowie auf die Herausforderungen bezüglich der Überarbeitung konzentrieren. In diesem Sinne wurden die Fragestellungen so offen wie möglich gehalten, um reichhaltige Daten zu erhalten (vgl. Daase et al., 2014, S. 114).

Zudem wurden die Fragestellungen *Inwiefern passt das Feedback mit deiner Selbsteinschätzung zusammen?*, *Konntest du durch das Feedback etwas lernen? Wenn ja, was?*, *Du hast deinen Text später auch mithilfe des Feedbacks überarbeitet. Welche Herausforderungen/Schwierigkeiten gab es bei der Überarbeitung des Textes?* sowie *Was sind deine nächsten Schritte?* im Leitfaden ergänzt. Sie lehnen sich an die folgenden von Schluer (2022, S. 42-43) formulierten Reflexionsfragen, welche Lernende grundsätzlich nach dem Erhalt des Feedbacks für eine tiefgründigere Auseinandersetzung mit den darin enthaltenen Informationen ausgehändigt bekommen können und bereits in Kapitel 2.3 Erwähnung fanden:

- (1) In how far does the teacher/ peer feedback correspond to your self-evaluation?
- (2) What is your (main) learning gain from the feedback?
- (3) Are there any aspects you were not aware of beforehand?
 - a. What new words/ terms/ concepts/ strategies/ ... have you learned when solving the task or when engaging with the feedback? Please give a concrete example for illustration and explain it in your own words.
 - b. Tell me about a mistake or misconception that you have become aware of. What did you learn from it?
- (4) What actions will you take in response to the feedback?
- (5) What, if anything, is unclear about the feedback? These are the open questions that I want to pose to my teacher/ peer: ...
- (6) If you don't have a question, how could you apply the feedback to a similar task? (Schluer, 2022, S. 43)

Die Reflexionsfragen schienen sich als guter Ausgangspunkt zu erweisen, um weitere positive und negative Aspekte elizitieren und etwaige Unterschiede zwischen den Gruppen besser nachvollziehen zu können. Ferner könnte die Beantwortung der Fragen dabei helfen,

Rückschlüsse hinsichtlich der Ergebnisse der erfassten Texte zu ziehen (vgl. die dritte Forschungsfrage). So könnte beispielsweise die Frage zu den nächsten Schritten im Sinne von Schluer (2022) gemeinsam mit den Texten aufzeigen, inwiefern sich die Lernenden mit dem Feedback auseinandergesetzt haben.

Weitere Fragen in Bezug auf die Korrektur, welche eingerückt sind, unterscheiden sich teilweise je nach Gruppe; die Unterschiede beruhen auf den unterschiedlichen Arten der Verbesserung, welche die Kontroll- und Experimentalgruppe erhalten haben. Um unter anderem die erste Forschungsfrage beantworten zu können, wurde den Lernenden der Experimentalgruppe beispielsweise die zusätzliche Frage gestellt, warum sie eine bestimmte Feedbackart und ein spezifisches Medium gewählt haben. Aufgrund der fehlenden Wahlmöglichkeit hätte diese Frage der Kontrollgruppe nicht gestellt werden können.

In diesem Zusammenhang wurde auch für beide Gruppen eine Fragestellung zu vergangenen Erfahrungen mit Feedback formuliert, um ggf. zu ermöglichen, weitere Informationen bezüglich der Wahl der Experimentalgruppe zu erschließen. Darüber hinaus sollte sie allen interviewten Personen die Gelegenheit bieten, einen Vergleich zum erhaltenen Feedback zu ziehen und damit positive oder negative Aspekte hervorzuheben.

Um das Interview auf eine selbstbestimmte und auf die Zukunft gerichtete Weise enden zu lassen und ggf. weitere Anmerkungen zum erhaltenen Feedback zu elizitieren, wurden schließlich die folgenden Abschlussfragen gewählt:

Abschlussfragen
• Wenn du dir die perfekte Feedbackart/das perfekte Medium für Feedback aussuchen könntest, welche/s wäre das? • Möchtest du mir Feedback geben?

Abb. 7: Abschlussfragen an die Kontrollgruppe

Abschlussfragen
• Welche Feedbackart würdest du dir für zukünftige Kurse wünschen? • Möchtest du mir Feedback geben?

Abb. 8: Abschlussfragen an die Experimentalgruppe

Die Interviews wurden zum Großteil via *Zoom* durchgeführt und sowohl mit einem Laptop als auch mit einem Smartphone aufgenommen sowie anschließend auf einer Festplatte gespeichert. Zwei Interviews mit Teilnehmenden aus der Experimentalgruppe (E2 und E4) fanden aus organisatorischen Gründen von Angesicht zu Angesicht statt und wurden ebenso mit einem Laptop sowie mit einem Smartphone aufgenommen.

4.3 Aufbereitung der Dokumente und Daten

Für die Transkription der Befragungsdaten wurde die erweiterte inhaltlich-semantische Transkription von Dresing und Pehl (2018, S. 21-26) gewählt, da es die Einstellungen und Erfahrungen der Lernenden sind, welche in der Analyse im Zentrum stehen. Diesbezüglich erlaubt die Transkriptionsform einen schnelleren Zugang zum Inhalt des Gesprächs, indem beispielsweise auf Details zur Aussprache verzichtet wird (vgl. Dresing & Pehl, 2018, S. 18). Um die Echtheit der Aussagen der Forschungspartner*innen zu bewahren, wurde in der Transkription allerdings keine Korrektur der Sprachfehler, die während des Interviews auftraten, vorgenommen.

Mit dem Ziel, die Verschriftlichung zeitlich effizienter zu gestalten, wurde für eine erste Verschriftlichung das Programm *Video Indexer* herangezogen, ein Videoanalysedienst, der es erlaubt, die in Videos oder Audiodateien enthaltenen Informationen zu extrahieren (vgl. KI Video Indexer). Im Anschluss erfolgte eine manuelle Überarbeitung der Transkription in MAXQDA 2022 (VERBI Software, 2021), wobei das Interview dafür mehrmals angehört wurde. Das Transkriptionsverhältnis lag bei ca. 1:6, d.h. dass für ein 30-minütiges Interview mindestens drei Stunden für die Transkription benötigt wurden.

Was die unterrichtsbezogenen Texte und Überarbeitungen betrifft, so wurden auch diese nach deren Erfassung im Textverarbeitungsprogramm *Word* verschriftlicht und damit digitalisiert. Anschließend wurden die Texte für die Analyse ebenso in MAXQDA 2022 (VERBI Software, 2021) übertragen.

4.4 Auswertungsmethoden

Was die Feedbackpräferenzen der Experimentalgruppe betrifft, so konnten diese anhand der Papierbögen erfasst werden, auf welchen die Kursteilnehmer*innen ihre bevorzugte Wahl angaben.

Um die positiven und negativen Aspekte, welche im Rahmen der retrospektiven Interviews hinsichtlich des Feedbackprozesses zur Sprache kamen, herauszuarbeiten und einen Vergleich zwischen Kontroll- und Experimentalgruppe ziehen zu können, wurde eine Auswertung anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) gewählt. Durch die systematische Vorgangsweise mittels expliziter Regeln, welche diese Auswertungsmethode vorsieht, gewährleistet sie, die Analyse festgehaltener Kommunikation intersubjektiv nachvollziehbar zu gestalten (vgl. Mayring, 2022, S. 12-13, 60). Zudem eignet sich die qualitative Inhaltsanalyse

dafür, Inhalte zu klassifizieren und in ihrem Umfang zu reduzieren (vgl. Flick, 2012, S. 416) sowie etwaige Zusammenhänge zu den erfassten unterrichtsbezogenen Texten herausarbeiten zu können (vgl. Burwitz-Melzer & Steininger, 2022, S. 281), was für das hier vorliegende Erkenntnisinteresse von Nutzen erscheint.

Mayring (2022, S. 66-67) unterscheidet drei Analysetechniken bzw. Grundformen des Interpretierens, welche auch als Mischformen auftreten können: die Zusammenfassung, bei der das Datenmaterial auf wesentliche Inhalte reduziert werden soll; die Explikation, die durch das Herantragen von Material zu bestimmten Textteilen zu mehr Verständnis führen soll; und die Strukturierung, bei der der Forschungsgegenstand z.B. anhand deduktiver Kategorien eingeschätzt werden soll.

In diesem Zusammenhang wird bei der qualitativen Inhaltsanalyse zwischen einer deduktiven Vorgangsweise, bei der das Datenmaterial nach vorab festgelegten Kategorien geordnet wird, und einem induktiven Vorgehen, bei der das Datenmaterial selbst zur Kategorienbildung dient, unterschieden (vgl. Burwitz-Melzer & Steininger, 2022, S. 279-280; Mayring, 2022, S. 84).

Für die Analyse der retrospektiven Interviews wurde eine zusammenfassende Inhaltsanalyse und damit der induktive Ansatz gewählt (vgl. Mayring, 2022, S. 67), welcher „nach einer möglichst naturalistischen, gegenstandsnahen Abbildung des Materials ohne Verzerrungen durch Vorannahmen [strebt]“ (Mayring, 2022, S. 85). Diese Kategorienbildung bietet sich häufig für die Beantwortung von *Welche*-Fragestellungen an (vgl. Mayring, 2022, S. 87); so auch für die folgende Forschungsfrage:

- Welche positiven und negativen Aspekte nennen die Lernenden der Experimental- und Kontrollgruppe bezüglich des erhaltenen Feedbacks?

Anhand der Fragestellung, welche die Richtung der Analyse angibt (vgl. Mayring, 2022, S. 86), wurden somit die folgenden Analyseeinheiten in Anlehnung an Mayring (2022, S. 87) bestimmt:

- Kodiereinheit: bedeutungstragende Elemente im Text
- Kontexteinheit: das ganze Interview einer Person
- Auswertungseinheit: das gesamte Material der insgesamt 15 Interviews

Für die induktive Kategorienbildung wurde zudem die folgende Kategoriendefinition sowie das folgende Abstraktionsniveau (vgl. Mayring, 2022, S. 87) festgelegt:

- Kategoriendefinition: Aspekte, welche von den Teilnehmenden in Bezug auf das Feedback als positiv (d.h. nützlich, gewinnbringend, hilfreich) oder negativ (d.h.

nachteilig, ungünstig, verbesserungswürdig) bezeichnet wurden oder als solche aus dem Gespräch hervorgingen

- Abstraktionsniveau: möglichst fallspezifische Faktoren hinsichtlich des Feedbackprozesses

Anhand der Selektionskriterien wurden anschließend relevante Textstellen in MAXQDA 2022 (VERBI Software, 2021) hinsichtlich des angestrebten Abstraktionsniveaus mit Kodierungen versehen (vgl. Mayring, 2022, S. 70), wobei die Erläuterungen von Rädiker und Kuckartz (2019, S. 102-103) für den Umgang mit der Software herangezogen wurden.

So wurden zum Großteil direkt Kategorien am Text gebildet; teilweise wurden die codierten Textstellen paraphrasiert, wenn dies eine Verständniserleichterung darstellen konnte. Auf diese Weise bildete sich nach und nach das folgende Kategoriensystem heraus, dessen Repräsentativität mithilfe einer erneuten Durchsicht des gesamten Datenmaterials überprüft wurde (vgl. Mayring, 2022, S. 85). Rädiker und Kuckartz (2019, S. 102-103) weisen jedoch darauf hin, dass die Kategorienbildung u.a. von der individuellen Kategorienbildungskompetenz der forschenden Person abhängig ist und sich die Kategorien demnach von Analyse zu Analyse unterscheiden können.

Tab. 3: Induktiv gebildete Kategorien und Ankerbeispiele

Hauptkategorien	Liste der Codes	Ankerbeispiele
Nachvollziehbarkeit des Feedbacks +/-	Klarheit und Verständlichkeit des Feedbacks	Es war wirklich klar für mich. Ich habe nicht wirklich nachgedacht, ähm wenn du die Proposition ähm gegeben hast. Es war wirklich „Ah, ja, perfekt“ (E1, Pos. 182).
	Mangelnde Übersicht	[M]anchmal war es für mich nicht ganz klar ähm was bezieht jetzt dieser Kommentar. Verstehst du was ich meine? Also daneben hast du/ ähm das macht meine Professorin auch manchmal. Das ist visuell auch nicht ganz klar, was bezieht jetzt. Ich weiß, dass wenn ich dann nochmal lese oder zweimal, dann weiß ich schon, ähm aber (.) es braucht halt Zeit, (lachen) bis ich das verbinde und dann verstehe [<i>Die Hinweise wurden nicht im Text, sondern mithilfe der Kommentarfunktion auf Word gemacht, Anm.</i>] (E2, Pos. 57).
	Zeitpunkt des Feedbacks	Mir gefällt ähm es auch, dass du ähm ganz schnell (lachen) die Texte ähm bearbeitest. Ähm weil ähm ähm ja so ich kann mich noch erinnern, was ich geschrieben habe. Und manchmal, wenn es ähm zu lange dauert, ähm ja ähm vergesse ich schon, was ich geschrieben habe und warum ich es so geschrieben habe und ähm ich brauche auch Zeit, damit ähm ich mich das erinnere. Ja und deswegen das ist auch schön (E7, Pos. 35).
Kommentar am Ende +/-	Kommunikation von Stärken und Schwächen	Ähm (..) ähm dass du schreibst, was ähm schlecht ist, aber auch was gut ist. Ähm das finde ich motivierend, weil ja damit kann ich auch merken, dass ich nicht nur schlecht schreibe, aber auch etwas gut mache (E7, Pos. 27).

	Tipps und Verbesserungsvorschläge	[D]u gibst auch Tipps, ähm wie kann man den Text verbessern, und ähm ich finde es sehr, sehr nützlich, ja (E6, Pos. 15).
	Feedback zur Struktur des Textes	Und ja, also es dauert ein bisschen mehr und ich denke, normalerweise lernt/ lerne ich nicht so viel von dem Feedback. Also vielleicht, wenn es um Grammatik geht, dann ist das genug. Aber vielleicht sind die Strukturung oder Struktierung von dem Text oder ob es zusammen gut passt. Das ist auch sehr schwierig zu weisen von normal Feedbacks. Also das habe ich sehr ähm schön hier gefunden. //(von dir?) (P1, Pos. 17)
	Persönlichkeit des Feedbacks	[L]etzte Mal, wenn du ähm ähm die Kommentare schreibst, ich glaube das hilft ähm viel, ähm weil es ist persönlich und dann es geht ähm zu jedem Person und wir können ähm lesen und dann ähm bearbeiten und ähm auch ähm ähm besser verstehen und ähm sehen ähm was geht nicht gut und was geht gut (E5, Pos. 9).
	Ausführlichkeit	I: [...] Ähm was hat dir genau gefallen bei diesem Feedback? P5: Ähm (..) hm (nachdenkend) vielleicht ist es sehr so (..) dass du wirklich dir die Zeit genommen ähm hast, also alles ähm gut zu korrigieren und nicht nur so (..) nicht so oberflächlich. Oberflächlich? Ja? I: Ja //ja. P5: Ja?// Also auch so in ähm ähm detaillien. //Ja ja, das und ähm/ I: Ja? Detailliert?// P5: Ja detailliert. Danke (P5, Pos. 16-21).
Korrekturen +/-	Vergleichbarkeit zwischen Fehler und Korrektur durch die Art der Korrektur	Ähm ja, ich möchte auch dann halt Unterschied sehen, was ich da so ähm geschrieben habe und was sollte dann, was wurde dann korrigiert und was so/ könnte dann halt richtig sein. Und durch deine Feedbacks kann ich dann halt ähm besser sehen und besser unterscheiden, was war da mein Fehler und was könnte halt dann ähm so richtig sein. Dass ähm (.) ich fühle mich halt damit lerne ich dann (leichter?) besser (E2, Pos. 20-21).
	Auseinandersetzung mit der Fehlerursache durch die Korrektur	[S]o ich habe das ausgewählt, weil ab und zu (.) so oder ähm wenn ich direkt korrigiert wurde und ich werde sehen „Okay, das soll ja so stehen oder okay, das habe ich so falsch geschrieben“ dann ich werde das überarbeiten, aber nicht genug Zeit dafür ähm (.) ja aber nicht genug Zeit dafür ähm haben, sodass ich gründlich überlege, was genau ich ähm schlecht geschrieben habe. Ähm und ich würde so (lachend) ähm vielleicht ein bisschen unbewusster machen. Ähm so dass ich/ ja. Und dann, wenn ich diese Hinweise bekomme, dann ich muss überlegen. Ich muss SELBST ähm (.) so diese Geheimnisse, keine Ahnung (lachend), ich muss selbst das nochmal überprüfen und vielleicht in einem Wörterbuch danach suchen oder im Internet etwas finden (E8, Pos. 25).
	Zeitersparnis durch die Art der Korrektur	Ähm (.) und auch so ähm für mich ähm es ist auch ähm ähm (.) ja wie kann ich das sagen? So, ich arbeite jeden Tag (lachend) so acht Stunden und ich habe nur Zeit ähm am Nachmittag, um Deutsch zu lernen. Wenn ich ähm ähm immer aussuchen müsste, ähm was für ein Struktur das ist oder oder ähm was für ein grammatisches Regel das ist, es würde für mich zu aufwendig sein. Vielleicht ist es besser, weil man besser lernt, aber wenn man keine Zeit hat, muss man wirklich alles ähm sehr effektiv machen (lachend) (E7, Pos. 29).
Überarbeitung +/-	Benötigte Zeit durch die Überarbeitung	Aber auch ich finde es ein bisschen ähm für mich selbst schwierig, jeden Text zu neu zu schreiben. Ähm ja NOCHMAL ähm ähm ähm ähm, damit ich nicht so viel Zeit habe (E7, Pos. 77).

	Allgemeiner Nutzen der Überarbeitung	[A]b und zu finde ich es auch gut, weil es es hilft. So, früher habe ich so gemacht, dass ich ähm nur die Sätze korrigiert habe, die ich ähm ja schlecht ähm geschrieben habe. Ähm ähm ah ja, aber das ist auch nicht das Gleiche, weil ähm ähm (.) dann bleibt der Textfolge gleich und ja die Konnektoren ist auch ähm relativ schwierig zu nutzen, wenn man den Text nicht NEU schreibt (E7, Pos. 77).
	Besseres Einprägen von Inhalten durch die Überarbeitung	[I]ch merke dann mehr, wenn ich das so nochmal schreibe (E2, Pos. 13).
	Auseinandersetzung mit dem Feedback durch die Überarbeitung	[W]enn ich dann sehe, dass das korrigiert wurde und ich das dann nochmal üb/ bearbeiten soll oder schreiben soll, ähm dann ist da halt arbeitet ich/ arbeite ich intensiv dran (E2, Pos. 37).
	Herausforderungen im Zuge der Überarbeitung	So am Ende ja die ja die Schwierigkeiten waren, genau zu verstehen, war/ warum etwas falsch war und wie man das wechseln konnte (E3, Pos. 75).
Sprachlernprozess +/-	Allgemeine Unterstützung des Lernprozesses	[I]ch glaube, für Leute zum Beispiel wie ICH, das (.) wir wollen ganz genau konkrete Sachen lernen oder gut reden. Für mich diese Feedback ist mehr wichtig als eine Stunde mit andere Person, das macht gleiche Fehler. Ähm (.) ähm (.) wenn re/ mit mir. Ist wie okay. Ich habe mehr gelernt mit diese Feedback als ähm halbe Stunde mit andere Person reden (P2, Pos. 107-108).
	Förderung des Ausdrucks und der Rechtschreibung	So ich glaube diese alle Lexik oder die die Sätze, die nicht so deutlich waren, und ich musste es selbst so ähm finden, warum die Wörter nicht so gut ähm passend sind im Satz, ähm so dann ich muss im im Wort/ Wörterbuch vielleicht ähm finden und dann sie im Kontext lernen und dadurch lerne ich (E8, Pos. 99).
	Förderung der Grammatikkenntnisse und der Metasprache	Und ja und natürlich ich ich glaube, ich habe mehr ein bisschen mehr mit dem dieser Deklination-(ding?) (.) ähm (.) ähm nicht verstanden, weil es gibt nicht so viel zu verstehen, aber ja, sozusagen (.) ähm automatisiert. In (den?) (..) ähm fange ich die Automatisierung an (unv.) (E3, Pos. 69).
	Förderung des Schreibens von Texten	[U]nd ich habe gesehen, dass (.) deine Feedback, ich habe es als ähm eine (..) wie heißt das? Ähm ähm (..) wie eine Hilfe ähm genutzt, um ähm meinen Text besser zum Schreiben. Und es hat mir ähm sehr gut geholfen es (..) (wie es gefragt?) zum Schreiben (P7, Pos. 10).
	Bemerken persönlicher Lücken	Ich habe gesehen ähm meine typische Fehlern mit dieser Position von Verben. Ja, und ähm jetzt ähm ja muss ich mich immer kontrollieren. So ich habe meine ähm Fehlern besser verstanden, weil normalerweise Leute sie korrigieren mir nicht und vielleicht ich mache auch diese Fehlern ähm während ähm nur normale sp/ ja Kommunikation mit andere Leute, aber niemand und ja eigentlich nichts mir gesagt früher und ähm (.) ja (P6, Pos. 31-32).
Einbezug der Lernenden in den Feedbackprozess +/-	Möglichkeit der Wahl des Feedbacks	I: Irgendwas// Positives oder Negatives, was dir noch einfällt zum Feedback? (lachen) E4: Hm (nachdenkend) (...) ja, ich liebe, dass wir konnte ähm wählen. Ja. Und (...) ja ähm (.) vielleicht es ist auch gut, weil, wenn eine Lehrer Zeit für Feedback ähm ähm nimmt, DANN denke ich, dass ich AUCH mehr Zeit für diese Feedback ähm ähm nehme (E4, Pos. 115-116).
	Berücksichtigung individueller Faktoren	Ähm (..) dann, ähm wann du hast drei Optionen, es ist immer besser als nur ein Option, weil ähm ähm Leute sind ähm ähm ähm verschieden und und dann ähm es ist nicht gut für mich, was ist gut für jemand anderes. So ja ich glaube, das ist nicht (.) so einfach nur ein Option ähm zu wählen ähm für alle Leute. Es ist ähm groß große Gruppe und ähm sechzehn oder sieben Leute. Es ist nicht einfach, nur eine Option zu zu wählen (E5, Pos. 41).

	Arbeitsaufwand der Lehrperson	Ich glaube, es es/ ich ich glaube nur, dass ähm ähm diese Video ist zu viel Mühe für ähm du (E5, Pos. 89).
Medium +/-	Besseres Einprägen von Inhalten durch das Medium	Aber was ICH total super finde, ist sind die ähm sind die Audio ähm Feedbacks. Ähm das fand ich eigentlich sehr in in innovativ, weil ich das vorher so nicht gekannt habe. Ähm und ich finde es extrem/ ähm ich merke die Sachen ja auch mit visuell, aber auch ähm mit das Hören besser als ich nur lese zum Beispiel (E2, Pos. 13).
	Kompatibilität mit der Art der Korrektur	Und die Schriftliche, weil ich ja ich glaube, es passt ziemlich gut mit den mit dem Feedbacktyp, weil ja ähm (.) zum Beispiel nur einen Hinweis sprachlich es ist, mindestens, hatte ich die Idee, ein bisschen (komisch ja?) „Hier ist es falsch, vielleicht Dativ“ ich meine den den ganzen ähm Informationen oder die Erklärung gibt, ja macht mehr Sinn, aber nur nur so Hinweise dachte ich ja schriftlich ist schon schon okay (E3, Pos. 25).
	Zugriff auf Texte und Informationen	[I]ch mag, wenn ich habe mein mein Zettel und dann ich ich mache ähm in mei/ mein Buch ich habe alles zusammen und dann ähm manchmal sitze in mein Bett und lese und dann ähm es ist gut auch auf Moodle, aber dann muss ich meinen Computer nehme und und dies das kann ich auch in in ähm Straßenbahn machen und ich glaube, das ist ein ein bisschen besser. Ja (E5, Pos. 25).
	Vergleichbarkeit des Feedbacks durch das Medium	Aber in schriftlicher Form ich kann jederzeit das schnell nehmen, mein Neutext neben haben und vergleichen, was/ ob ich die Anweisungen ähm gemacht habe (P7, Pos. 78).
	Zeitersparnis durch das Medium	Weil ich habe nicht so viel Zeit für ähm ein Video zu ähm ähm hören. Ich ich arbeite so viel und ich glaube, ich ähm ich habe nicht so viel Zeit Zeit auch ähm für Lernen, was ist nicht so gut, aber ich ich ähm ähm mache Zeit a/ am letzten Momente. (lachen) Aber ähm wegen das habe ich ähm nur schriftlich, weil es ist ähm schneller zu lesen (E5, Pos. 10-11).
Motivation +/-	Allgemeine Motivation durch den Feedbackprozess	E6: Nein, ich will nur mich bedanken. Ich motiviert jetzt bin, weil letzter Kurs war online hier und ähm ich habe es nicht geschafft [...] Und jetzt (.) danke für deine Feedbacks für Unterstützung (lachend). //Lerne ich gern. Hm (bejahend) (E6, Pos. 148-150).
	Motivation durch die Modalität des Feedbacks	E1: Nein, aber ich ich sehe, dass zum Beispiel, wenn ich ähm die Konjugation sehen habe, habe ich bemerkt, dass ich nicht wirklich wi/ ähm wusste, wie zu korrigiert. So er hat mir ähm (.) ge ja ge/ I: Ja. Geholfen, oder? E1: Ähm ja. Geholfen like it had pushed me //to to like/ I: Ah// es hat dich motiviert. E1: Ja, motiviert zu wirklich ähm verif/ //ähm. I: Hm (bejahend)// nachzuschauen. E1: Nachzuschauen, ja (E1, Pos. 172-178).
	Motivation durch den Kommentar	Ah zum Beispiel positive Beurteilung, ja? Was schön ist auch ähm man kann auch ähm das bemerken. „AHA das war schön, okay.“ Da/ (lachen) oder ähm Begründungen habe ich schon besser gesagt. Ähm was BESSER ist, ja? Wie kann man ähm den Text verbessern. Und am Ende ähm auch diese ähm Zusammenfassung von Fehlern ist auch schön, ja? Zum Beispiel „Danke. Der Text ist gut aufgebaut. Was gut ist und was was was kann man noch besser machen.“ Hm (bejahend). Ähm der Lehrer zeigt ähm ähm wie sagt man? MOTIVIERT. Der Lehrer motiviert und und ähm ähm ähm (.) wenn du Feedback bekommst, dann produzierst du noch mehr. (lachen) //(Bist du nicht alleine?) (E6, Pos. 46)

	Motivation durch die Überarbeitung	E2: [...] Und was ich noch ähm spannend fand, ich wir haben das ja bearbeitet, einmal. Und du hast das dann nochmal korrigiert, oder nicht? I: Hm (bejahend), genau. E2: Das fand ich voll total super, weil dann habe ich noch Fehler gehabt und (.) jetzt hab/ hatte ich zwei ähm oder dreimal habe ich das so gearbeitet und gesehen und das ähm fand ich auch extrem ähm hilfreich eigentlich, dass ich dann besser werden will, was ähm besser sein könnte eigentlich. (.) Genau (E2, Pos. 37-39).
	Geplante Schritte auf Basis des Feedbacks	Jetzt möchte ich ähm alle diese Feedback lernen und nicht nur okay lesen und dann vergessen. Ähm ja. Inzwischen muss ich lernen (E4, Pos. 110-112).
	Übereinstimmung persönlicher Erwartungen mit dem Feedback +/-	P1: Hm (nachdenkend). Ich denke es war vielleicht nicht so viel kritisch. Ich habe ein bisschen mehr Kritik vielleicht oder viel Be/Verbesserungen erwartet. I: Aha? P1: Also ja, das das ist normalerweise, denn die Feedback ich bekomme, ist, ähm (.) ich weiß 10% was ist gut, 90% was kann besser sein. So das war (.) ja (P1, Pos. 57-59).
Vergangene Erfahrungen +/-	Allgemeine Erfahrungen mit (un-)ähnlichem Feedback	[S]olches Feedback, ähm wie wir haben, ähm hatte ich früher nie, muss ich dir sagen, ja? Du machst das alles ausführlich und findest alles ähm ja u/ und gibst du gibst auch Tipps, ähm wie kann man den Text verbessern, und ähm ich finde es sehr, sehr nützlich, ja (E6, Pos. 15).
	Erfahrung mit dem Kommentar	Niemand hat mir gesagt „Hey P2 machst du oder strukturierst du gut die Texte.“ Du bist die einzige Person, das hat mir gesagt. Aber aber (.) okay ich mache nicht so viele Texte. (P2, Pos. 45)
	Erfahrung mit dem Medium und der Korrektur	Zum Beispiel die andere (.) Deutschkurs oder ähm die andere Sachen von Deutsch, das ich habe gemacht, ähm einfach die Lehrer oder die Lehrerin korrigiert und ja. „Das ist die die Fehler“, aber sie sagen nichts, warum. Oder wo ist und so (P2, Pos. 19).
	Erfahrung mit der Überarbeitung	(Daher?) fand ich es extrem gut halt diese Art von/ außerdem finde ich auch ähm, dass du dass du UNS Feedbacks gibst, aber dann wir das nochmal schreiben oder nochmal bearbeiten. Das finde ich auch extrem ähm gut. Ich ka/ kenne das auch nicht so (E2, Pos. 13).

Schließlich wurde in Anlehnung an Fix (2008, S. 168) das folgende Kriterienraster erstellt, um die im Unterricht entstandenen Texte und Überarbeitungen analysieren zu können:

Tab. 4: Kriterienraster

Wortanzahl			
	In der Erstfassung	In der 1. Überarbeitung (inkl. Feedback)	In der 2. Überarbeitung (ohne Feedback)
Wortanzahl			

Globale Optimierungsleistung			
	Hinweise im Feedback	Umsetzung in der 1. Überarbeitung (inkl. Feedback)	Umsetzung in der 2. Überarbeitung (ohne Feedback)
Inhalt			
Aufbau			
Sprachliche Mittel			

Korrekturen hinsichtlich der sprachlichen Richtigkeit			
Klassifizierung	Fehler in der Erstfassung	Fehler in der 1. Überarbeitung (inkl. Feedback)	Fehler in der 2. Überarbeitung (ohne Feedback)
Grammatik			
Satzbau			
Ausdruck			
Orthografie			
Interpunktion			
Gesamtfehlerquote			
<u>Fehlerzahl</u> Wortzahl x 100			

Das Kriterienraster von Fix (2008) bezieht sich spezifisch auf Revisionshandlungen und bietet damit die Möglichkeit, vorgefundene Textrevisionen zu erfassen und zu beschreiben (vgl. Fix, 2008, S. 167). Da das vorliegende Forschungsvorhaben zwei Überarbeitungen eines Textes vorsieht, erschien die Heranziehung des Rasters dementsprechend sinnvoll. Dafür wurden neben der Erfassung der Wortzahl zum einen die ‚Kriterien der globalen Optimierungsleistung‘ (‚Inhalt‘, ‚Aufbau‘ und ‚sprachliche Mittel‘) übernommen (vgl. Fix, 2008, S. 168); das Kriterium ‚Eindruck sprachlicher Korrektheit‘ erschien überflüssig, da die Fehler der jeweiligen Texte ohnehin gezählt werden. Um festzustellen, ob Verbesserungen bezüglich des Inhalts, des Aufbaus und der sprachlichen Mittel in den zwei analysierten Überarbeitungen vorzuweisen waren, wurden die jeweiligen Hinweise im Feedback sowie die veränderten Textstellen zur Veranschaulichung in das Raster kopiert. Wurden hingegen keine Veränderungen vorgenommen, blieb die Stelle im Kriterienraster ohne Eintrag.

Zum anderen wurden die Kriterien zu den ‚Korrekturen hinsichtlich der sprachlichen Richtigkeit‘ (‚Grammatik‘, ‚Interpunktion‘ und ‚Orthografie‘) aus Fix’ (2008, S. 168) Kriterienraster übernommen und mithilfe der Kategorien ‚Satzbau‘ und ‚Ausdruck‘ ergänzt, da die Bewertung des Ausdrucks sowie jene syntaktischer Phänomene in kontrollierten Prüfungssystemen, wie z.B. in jenem des ÖSD, ein zentrales Qualitätskriterium für die Beurteilung von Schreibprodukten darstellt (vgl. Glaboniat & Ziehr, 2016, S. 153-154). Des Weiteren weisen beispielsweise Becker-Mrotzek und Böttcher (2018, S. 128), die einen Basiskatalog zur Evaluierung von Schüler*innentexten entwickelt haben, darauf hin, dass wenige Kriterien zu einer zu hohen Gewichtung einer einzelnen Kategorie führen.

Für die Analyse der Lerner*innentexte wurden letztere nach ihrer Digitalisierung in die Software MAXQDA 2022 (VERBI Software, 2021) übertragen und zunächst hinsichtlich des

eben vorgestellten Kriterienrasters analysiert. Dafür wurden inkorrekte Formulierungen sowie globale Optimierungsleistungen in der Software anhand der einzelnen Kriterien codiert; Korrekturen, die fehlende oder falsch verwendete Satzzeichen betreffen, wurden dem Code ‚Interpunktion‘ zugeordnet. Um beispielsweise fehlende Kommas in der Software codieren zu können, wurde an die jeweilige Stelle ein Unterstrich gesetzt und dieser mit dem entsprechenden Code versehen. So wurde, wie im folgenden Beispiel veranschaulicht, der Unterstrich entsprechend codiert: „Aber für mich, arbeitet man nicht so gut, wenn man sich um die Kinder kümmert _ und ist weniger aufmerksam“ (E4 Überarbeitung 1, Pos. 6).

Unpassende (vgl. *kriegen* statt *bekommen*, P3 Version 1, Pos. 4), missverständliche (vgl. *gestörte kultur* anstatt *zerstörte Kultur*, P5 Version 1, Pos. 5), inexistenten (vgl. z.B. *Verlor* anstatt *Verlust*, E1 Überarbeitung 2, Pos. 4) oder aufgrund von Verwechslungen entstandene Bezeichnungen (vgl. *geistliche* anstatt *geistige Gesundheit*, E8 Überarbeitung 2, Pos. 5) sowie fehlerhafte feste Wendungen (vgl. *in der Richtung* anstatt *in Richtung*, E3 Version 1, Pos. 5) wurden der Kategorie ‚Ausdruck‘ zugeordnet.

Lag hingegen eine inkorrekte Schreibweise vor, wurden die entsprechenden Begriffe mit dem Code ‚Orthografie‘ versehen (vgl. z.B. *Zwäcke* anstatt *Zwecke*, E2 Überarbeitung 1, Pos. 4). Diesbezüglich kam es teilweise auch zu Überlappungen, u.a. mit der Kategorie ‚Grammatik‘; beispielsweise ist das Wort *Grunden* (vgl. E1 Version 1, Pos. 4) wegen des fehlenden Umlauts nicht nur falsch geschrieben, sondern auch die Pluralform im Nominativ (*-e* anstatt *-en*) ist inkorrekt. Einen Grenzfall stellte beispielsweise *Politiken* anstatt *Politikern* im Dativ Plural dar (vgl. P1 Version 1, Pos. 3), wo es nicht offensichtlich erschien, ob die Endung *-n* im Dativ Plural erkannt wurde und es sich bei dem fehlenden <r> um einen Rechtschreibfehler oder um eine falsche Pluralbildung (*-en* anstatt *-er*) handelte. Da P1 im Rahmen der ersten Überarbeitung *Politiker* anstatt *Politikern* geschrieben hatte, wurde in diesem Fall von einer fälschlichen Pluralform und damit einem Grammatikfehler ausgegangen.

Generell erwies sich die Kategorie ‚Grammatik‘ als die umfassendste. Während jegliche fehlerhafte Wortstellung mit der Bezeichnung ‚Satzbau‘ codiert wurde, wurden Korrekturen in Bezug auf die Konjugation, die Deklination, Konjunktionen und Präpositionen als fehlerhafte grammatikalische Phänomene gekennzeichnet. Präpositionen und Konjunktionen stellten hinsichtlich der Zuordnung einen Grenzfall dar, denn sie können voll grammatikalisiert, gleichzeitig jedoch auch Träger einer lexikalischen Bedeutung sein (vgl. Eisenberg, 2020, S. 199). Um eine einheitliche Analyse zu gewährleisten, wurden sie mit dem Code ‚Grammatik‘ versehen.

Auch fehlende Elemente, wie z.B. Relativpronomen oder Artikel, wurden der Kategorie ‚Grammatik‘ zugeordnet. Dafür wurden diese, wie im Falle der Interpunktion, durch einen Unterstrich gekennzeichnet und letzterer mit der entsprechenden Kategorie codiert. Das folgende Beispiel soll die Kombination der unterschiedlichen Kriterien noch einmal verdeutlichen:

Zum einen, es war super Fähigkeit während der Koronazeit, zum anderen ich habe meine Schüler und Kollegen bei der Arbeit sehr vermisst! (E6 Version 1, Pos. 5)

In diesem Beispiel wurden die inkorrekte Kommasetzung in Gelb, fälschliche Wortstellungen in Pink, ein mit *Gelegenheit* verwechselter Ausdruck in Grün sowie ein orthografischer Fehler in Grau markiert.

Abgesehen von dem hier angeführten Beispiel weisen die analysierten Texte auch Phänomene auf, in denen unterschiedliche Korrekturen und Zuordnungen möglich wären. Die korrekte Version des Satzes „Zum Beispiel antwortet ein Arbeitnehmer _ Email“ (E1 Version 1, Pos. 4) könnte demnach sowohl „Zum Beispiel beantwortet ein Arbeitnehmer ein/e Email“ oder „Zum Beispiel antwortet ein Arbeitnehmer auf ein/e Email“ lauten. Ungeachtet des Lösungsansatzes wären hier in jedem Fall jeweils zwei Fehler markiert worden. Nichtsdestotrotz soll darauf hingewiesen werden, dass in Präsenz solcher Fragestellungen stets eine Orientierung an der originalen Korrektur erfolgte.

Zudem soll darauf aufmerksam gemacht werden, dass, wenn der Kasus eines Satzglieds nicht erkannt wurde, das gesamte Satzglied als ein grammatikalischer Fehler codiert wurde (vgl. „die ärmste Leute“ in „zum die ärmste Leute gehen“, P1 Version 1, Pos. 4).

Wenn Fehler in der ersten Textversion übersehen wurden, wurden sie weder in dieser noch in den folgenden Versionen als solche gekennzeichnet. Auch Wortwiederholungen (vgl. „Zum Beispiel zum Beispiel ruft ein Arbeitnehmer seinem Kollege an“, E1 Überarbeitung 1, Pos. 4) wurden im Rahmen der Codierungen ausgelassen.

5 Darstellung der Ergebnisse

Die folgenden Unterkapitel sind den Ergebnissen gewidmet, die aus der Analyse der erhobenen Daten und erfassten Dokumente hervorgegangen sind und anhand welcher versucht werden soll, die eingangs erwähnten Forschungsfragen zu beantworten.

Zunächst soll demnach veranschaulicht werden, welches Feedback die Lernenden der Experimentalgruppe gewählt haben. Danach erfolgt eine Darstellung der genannten positiven und negativen Aspekte im Hinblick auf das erhaltene Feedback in den beiden Gruppen sowie

eine Fehleranalyse der erfassten Dokumente. Abschließend werden die Ergebnisse der Interviews mit jenen der produzierten Lerner*innentexte zusammengeführt.

5.1 Feedbackpräferenzen

Im Folgenden soll darauf eingegangen werden, welche Korrektur und welches Medium die Lernenden der Experimentalgruppe durch das Ankreuzen auf den Papierbögen gewählt haben. E1 und E3 wählten die Option „Korrektur durch Anstreichen + Hinweise“ und wollten dieses Feedback schriftlich auf *Moodle* erhalten. E8 wählte ebenso die Option „Korrektur durch Anstreichen + Hinweise“, wollte ihr Feedback jedoch schriftlich auf dem abgegebenen Zettel. Im Interview wies E8 später darauf hin, dass das Feedback im Fall einer Abgabe auf *Moodle* auch digital sein durfte und kein Ausdruck nötig war.

Die restlichen Lernenden der Experimentalgruppe (E2, E4, E5, E6 und E7) wählten eine Kombination aus Hinweisen und einer direkten Verbesserung, indem sie beide Optionen ankreuzten. Bezüglich des bevorzugten Mediums gab es bei diesen Lernenden allerdings Unterschiede. So wählten E2 und E4 als Medium sowohl die Option „schriftlich auf *Moodle*“ als auch jene der audiovisuellen Bildschirmaufnahme. E5 und E6 wünschten sich ihr Feedback schriftlich auf dem abgegebenen Zettel. Auch E7 wollte ihr Feedback schriftlich in Papierform, jedoch nur im Fall einer Abgabe des Textes auf einem Blatt Papier. So notierte sie zusätzlich, dass sie sich ein audiovisuelles Feedback im Falle einer digitalen Abgabe wünschen würde.

Keine Person der Experimentalgruppe wählte die Option „Korrektur durch Anstreichen“, welche keine Hinweise vorsah.

In der folgenden Tabelle sollen die Ergebnisse noch einmal zusammengefasst veranschaulicht werden:

Tab. 5: Gewählte Korrekturarten

Korrekturart	Häufigkeit der Wahl
Korrektur durch Anstreichen	0
Korrektur durch Anstreichen + Hinweise	3
Direkte Verbesserung	0
Selbstgewählte Kombination „Direkte Verbesserung“ + „Hinweise“	5

Die Mehrheit der Proband*innen wünschte sich demnach ein ‚Gesamtpaket‘, nämlich sowohl die direkte Korrektur als auch die erklärenden, metalinguistischen Hinweise, während drei Personen ausschließlich die metalinguistischen Hinweise als Korrekturart wählten.

Diesbezüglich scheint sich der präferierte Feedbacktyp der Experimentalgruppe mit den Ergebnissen der Studie von Zhang et al. (2021) zu decken, demzufolge Lernende explizite Korrekturen eindeutig bevorzugten (vgl. Zhang et al., 2021, S. 8; Settinieri, 2022, S. 187). Damit sind insbesondere metalinguistische Erklärungen gemeint, die auf den Fehler verweisen und über die Gründe der Korrektur informieren (vgl. Zhang et al., 2021, S. 8). In der Tat wünschten sich alle Lernenden, die an der vorliegenden Studie teilnehmen wollten, metalinguistische Hinweise.

Was das Medium betrifft, so wählten grundsätzlich alle Personen schriftliches Feedback, wobei jeweils vier Personen die analoge bzw. die digitale Variante bevorzugten. Die audiovisuelle Bildschirmaufnahme diente zweimal als Zusatz, einmal hingegen wurde sie vom Medium der Abgabe abhängig gemacht, wie in der folgenden Tabelle ersichtlich ist:

Tab. 6: Gewählte Medien

Medium	Häufigkeit der Wahl
schriftlich auf <i>Moodle</i>	2
Kombination „schriftlich auf <i>Moodle</i> “ + audiovisuelle Bildschirmaufnahme	2
audiovisuelle Bildschirmaufnahme im Fall einer digitalen Abgabe; ansonsten auf dem Zettel	1
schriftlich auf dem abgegebenen Zettel (nicht digital)	3

5.2 Analyse der Interviews

Dieses Kapitel widmet sich der Analyse und Interpretation der empirisch erhobenen Daten und gliedert sich nach den Hauptkategorien, welche in Anlehnung an Mayring (2022) im Sinne des induktiven Ansatzes entstanden sind und in Kapitel 4.4 inklusive der Ankerbeispiele aufgelistet wurden, um die von den Lernenden genannten positiven und negativen Aspekte hinsichtlich des Feedbacks herausarbeiten zu können.

5.2.1 Nachvollziehbarkeit des Feedbacks +/-

Eine der Hauptkategorien, welche im Rahmen der zusammenfassenden Inhaltsanalyse entstanden ist, betrifft die Nachvollziehbarkeit des Feedbacks, wobei ein großer Teil der getätigten Äußerungen diesbezüglich unter der Subkategorie ‚Klarheit und Verständlichkeit‘ subsumiert werden konnte. So äußerten sich alle interviewten Lernenden im Zuge des

Interviews zu dieser Kategorie. Zwei wesentlich kleinere Unterkategorien stellen jene mit den Titeln ‚Mangelnde Übersicht‘ sowie ‚Zeitpunkt des Feedbacks‘ dar.

Klarheit und Verständlichkeit

Was die Kontrollgruppe betrifft, welche eine Kombination aus direkten Verbesserungen bei Kompetenz- und indirekten Markierungen bei vermuteten Performanzfehlern sowie einen schriftlichen Kommentar erhielt, so gaben die Teilnehmenden dieser Gruppe hinsichtlich der Verständlichkeit unterschiedliche Rückmeldungen.

P1, P3, P4 und P7 bezeichneten das Feedback vornehmlich als klar (vgl. P1, Pos. 81; P3, Pos. 87; P4, Pos. 29, 79; P7, Pos. 44-46), wie anhand eines Ausschnitts aus dem Interview mit P7, der sich sowohl auf die Korrekturart als auch auf den Kommentar bezieht, veranschaulicht werden soll:

P7: [...] Es war klar ähm, was du sagen wolltest mit dieser Schreiben. Es war sehr klar zu mir.

I: Hm (bejahend). Du meinst den den schriftlichen Text, den ich ähm also das //Feedback. Hm hm (bejahend).

P7: Ja, es// ich meine es, weil wir hatten nicht die Möglichkeit über das Te/ über meinen ersten Text zu reden. Mit diese Schreiben und (Korrektur?)zeichen es war sehr klar, was ich machen sollte (P7, Pos. 44-46).

P3 hingegen hätte sich mehr metasprachliche Bezeichnungen der grammatikalischen Phänomene gewünscht, um die Korrektur der Fehler zu erleichtern:

Also (.) manchmal diese Grammatikformulars, die Name, die besonderes Name sind ein bisschen kompliziert. Also wenn du vielleicht das ähm aufschreiben könntest, das wäre (mehr?) einfach (.) ähm die Fehler korrigieren (P3, Pos. 55).

Nichtsdestotrotz konnte sie ihren Text mithilfe des Feedbacks problemlos überarbeiten:

P3: Ähm (ernst?) gesagt, es war sehr einfach (lachen) zu korrigieren. Weil du hast diese ähm detailte Feedback gegeben und (auch?) die rote Ergänzungen. Das war sehr hilfreich. Also (.) ja, (ernst?) gesagt, es war sehr einfach zu ausüben (P3, Pos. 87).

Auch P4 (Pos. 79) bezeichnet das Feedback als verständlich und hebt insbesondere Erläuterungen positiv hervor:

P4: [...] in der E-Mail hast du das wirklich erklärt. Warum ist etwas besser? (unv.) wie ähm wie ich soll das machen und (.) ja. Kö/ Könnte ich verstehen besser, was ich machen soll (P4, Pos. 29).

P1 weist ebenso darauf hin, dass er zumindest in den meisten Fällen wusste, was mit der Korrektur gemeint war:

P1: Ähm (.) ich denke, das war ein viellei/ vielleicht ein oder zweimal, das habe ich ein bisschen mehr/ das musste ich ein bisschen mehr nachdenken. Aber es war nicht so oft und meistens weißte/ wüsste ich

das okay das ist/ ähm es soll R oder M sein auf dem Ende. Oder diese Wort mas/ macht ähm keinen Sinn in Deutsch (lachen) (P1, Pos. 80-81).

Jedoch war er bezüglich einer Anmerkung im Kommentar (d.h. „Konnektoren wie ‚einerseits..., andererseits‘ oder ‚zwar..., aber‘ und Redemittel wie ‚Meiner Ansicht/Auffassung nach‘ bieten sich gut an, um verschiedene Perspektiven und den eigenen Standpunkt darzustellen“) verunsichert, wie viele Konnektoren er benutzen sollte (vgl. „Also ich war nicht sicher: Okay, wie viel mehr möchtest du diese Konnektoren zu haben? Das war ein bisschen ähm nicht exakt zu mir“, P1, Pos. 43-45).

Für P2, P5 und P6 stellte es sich als schwierig heraus, gewisse Korrekturen zu verstehen. So wurde die Kombination aus Unterstreichen und direkter Korrektur von P2 zwar grundsätzlich als „gute Idee“ (P2, Pos. 23) befunden, allerdings war die Bedeutung für ihn nicht immer nachvollziehbar:

Oder (.) ähm die Problem oder die Problem, das ich sehe (.) ähm vielleicht in ein Fehler, wo (du schickst?) ähm „Das ist schlecht“ oder „Das ist nicht gut und hier ist die Fehler“, ist, du weißt nicht was is/ was ich weiß, weil ich habe die andere Deutschkurs mit anderen ähm Deutschlehrer gemacht. Und du weißt nicht ganz genau „Ja P2 sicher weiß das“. Oder (.) war einmal das (.) wo ist die Fehler? Ich war 10 Minuten (nur?) ähm (.) wo ist die Fehler? (Ich weiß nur?) Aber ich verstehe das. Du weißt nicht, was ich weiß (P2, Pos. 27).

Auch zu einem späteren Zeitpunkt wiederholt P2 Folgendes: „[E]s gibt viele Mal, dass ich ich habe nicht gewusst/ oder ich wusste nicht, wo ist die Fehler“ (P2, Pos. 57). Gleichzeitig verweist der Lernende darauf, dass die mehrmalige Überarbeitung des Textes dazu geführt hat, dass bestimmte Aspekte klarer für ihn wurden:

Und diese zwei (.) ähm (.) ahm Versuche?

I: Hm (nachdenkend) diese zwei, also, dass du zwei Mal den Text schreiben musst?

P2: Ja. Ja ich/ ist mehr klar in meine Kopf (P2, Pos. 90-92).

P5 äußerte sich ebenso zunächst positiv über das Feedback („[A]lso ich denke, es war es war sehr gut, es war deutlich und ich habe verstanden, also (.) welche Fehler ich gemacht habe“, P5, Pos. 15), ergänzte jedoch im Nachhinein mehrmals, dass sie die Fehlerursache nicht wirklich verstand (vgl. auch P5, Pos. 67, 90-92):

P5: Zum Beispiel ein Nomen// dann (.) das ist einfach. Ich verstehe das. Okay, ja klar, das ist ein Nomen. Also das war (.) so das musste man nicht wirklich erklären. So MANCHMAL also etwas wirklich so (.) es war es war SUPER, also man musste ni/ nicht alles erklären. Aber (.) also in manchen Situationen zum Beispiel, wann ich habe so einen Fehler gemacht mit, ähm ich weiß nicht, DIESES und nicht DIESER oder so. Dann (.) ich ich verstehe, dass du keine Möglichkeit hast, diese Erklärung gut dort zu schreiben, aber für mich, weil ich Probleme mit die Fälle haben, also (.) ja, klar, also das problematisch für mich, aber das ist auch meine Problem. Ähm und das kann man wif/ wirklich nicht in ein Feedback. Also das ist eine große so, ich weiß nicht, du musst vielleicht drei es/ ähm *pages* oder so schreiben dann (P5, Pos. 126).

Auch P6 wies darauf hin, dass in manchen Fällen eine direkte Verbesserung notwendig gewesen wäre, um die korrekte Version in Erfahrung zu bringen (vgl. P6, Pos. 86-91):

P6: Ja. Nicht klar, weil dann man nicht sicher. Und ähm ja. Ich kann/ ich musste (.) ja. Ich kann etwas schreiben, aber um sicher zu sein, es wäre besser, hier etwas zu schreiben. Für mich (P6, Pos. 93).

Schließlich merkt die Lernende an, dass sie künstliche Intelligenz verwendete, um ihren Text zu Hause überarbeiten zu können (vgl. P6, Pos. 69).

Jene Teilnehmenden der Experimentalgruppe, die als Feedbacktyp ausschließlich metalinguistische Hinweise gewählt hatten, bewerteten die erhaltene Rückmeldung als klar und verständlich (vgl. E1, Pos. 182; E3, Pos. 63; E8, Pos. 39, 114-115), wobei E8 auch hinzufügte, dass sie den Fehler nicht immer direkt identifizieren konnte („Es ist super klar und (.) nur ein paar Male hatte ich keine Idee, was genau/ wie wie die Fehler aussieht und warum es ähm schlecht geschrieben wurde“, E8, Pos. 39). E1 verwies des Weiteren auf eine ungenaue Korrektur, welche für Unverständnis beim Erhalt der korrigierten Überarbeitung sorgte. So wurde bei der Zeitangabe „der ganze Tag“, welche im Akkusativ stehen sollte, nur der Artikel markiert und mit dem Hinweis „Akkusativ“ versehen, was in der korrigierten Version des Textes zu „den ganze Tag“ führte (vgl. E1, Pos. 53-56).

Zudem bemerkten E3 (Pos. 77) und E8 (Pos. 123), dass sich die Suche nach dem richtigen Ausdruck als herausfordernder gestaltete als jene nach der grammatikalisch korrekten Form:

E3: [...] ja, es war klar, dass okay das Lexik passt da nicht so gut, aber ja ich ich würd/ ich kannte nicht den der richtigen Worten, ich musste das ja ähm suchen und ja das verst/ so es ist nicht, dass (sie nicht?) klaren waren, aber ja das musste ich ähm irgendwie (.) finden (lachen) //eine bessere Lösung finden (E3, Pos. 77).

Die Lernenden E2, E4, E5, E6 und E7, welche eine Kombination aus Hinweisen und einer direkten Verbesserung gewählt hatten, äußerten sich ebenso positiv bezüglich der Verständlichkeit des Feedbacks (vgl. E2, Pos. 47; E4, Pos. 33; E7, Pos. 101), wobei sich E6 dabei auf die Überarbeitung bezog (vgl. „Bei der Produktion ähm und und Fehler ähm (.) bearbeiten ist ist es ähm hilft besser einfach die Sprache lernen und dies/ die Satzbau Satzstruktur verstehen“, E6, Pos. 21). E5 fasst die Vorteile einer Kombination der beiden Korrekturtypen wie folgt zusammen:

E5: Ähm (.) weil (.) manchmal, wann wann ich nur Hinweise bekommen, dann weiß ich nicht, ob meine Korrektur ist korrekt oder nicht. Dann ich glaube zusammen passt besser und dann ähm ich habe ähm Hinweise und ich weiß WARUM, aber ich kann auch sehen, ähm was ist korrekt. Ich glaube, das das das geht gut, weil manchma/ manchmal mit Hinweise ich bin nicht sicher, was ist korrekt, ja (E5, Pos. 19).

Nur E4 verwies auf zwei bestimmte Korrekturen, bei denen sie nach der Überarbeitung hinsichtlich der Anwendung noch unsicher war (vgl. z.B. „Ähm aber (.) ich ich wusste nicht, ob es IMMER dieser Regel ist oder NUR für diese Satze Satz“, E4, Pos. 99).

Mangelnde Übersicht

Die kleine Unterkategorie der mangelnden Übersicht speist sich aus zwei Subcodes. So merkte eine Teilnehmende der Experimentalgruppe bezüglich einer korrigierten Hausübung, für deren Korrektur die Kommentarfunktion im Textverarbeitungsprogramm *Word* benutzt worden war, an, dass die metalinguistischen Hinweise visuell schwer zuzuordnen waren:

E2: [...] manchmal war es für mich nicht ganz klar ähm was bezieht jetzt dieser Kommentar. Verstehst du was ich meine? Also daneben hast du/ ähm das macht meine Professorin auch manchmal. Das ist visuell auch nicht ganz klar, was bezieht jetzt. Ich weiß, dass wenn ich dann nochmal lese oder zweimal, dann weiß ich schon, ähm aber (.) es braucht halt Zeit, (lachen) bis ich das verbinde und dann verstehe (E2, Pos. 57).

Auch P2, ein Lernender der Kontrollgruppe, gab hinsichtlich der Übersicht an, dass er in einem idealen Feedback Erklärungen mittels Fußnoten einfügen würde, wenn im Text kein Platz dafür war („P7: [...] Aber wenn etwas mehr Wörter braucht es wäre besser, dass es vielleicht mit einer Nummer eins eins oder zwei zwei oder so ergänzt würde“, P7, Pos. 74).

Zeitpunkt des Feedbacks

Als positiv wurde von einer Lernenden auch der Zeitpunkt des Feedbacks hervorgehoben. Demnach war das Feedback dadurch, dass E7 nicht zu lange darauf warten musste, für sie besser nachvollziehbar, da sie sich noch an das Geschriebene erinnern konnte:

Mir gefällt ähm es auch, dass du ähm ganz schnell (lachen) die Texte ähm bearbeitest. Ähm weil ähm ähm ja so ich kann mich noch erinnern, was ich geschrieben habe. Und manchmal, wenn es ähm zu lange dauert, ähm ja ähm vergesse ich schon, was ich geschrieben habe und warum ich es so geschrieben habe und ähm ich brauche auch Zeit, damit ähm ich mich das erinnere. Ja und deswegen das ist auch schön (E7, Pos. 35).

5.2.2 Kommentar am Ende +/-

Eine weitere Hauptkategorie, welche aus den genannten positiven und negativen Aspekten hinsichtlich des Feedbackprozesses hervorging, ist jene des Kommentars, welcher der korrigierten Erstfassung des Textes meist in schriftlicher Form beigelegt wurde; nur E2 und E4 erhielten bis zum Zeitpunkt des Interviews aufgrund ihrer Wahl zusätzlich eine audiovisuelle Rückmeldung.

Der Großteil der genannten positiven und negativen Aspekte bezog sich hierbei auf die Subkategorie ‚Kommunikation von Stärken und Schwächen‘. Der Rest verteilte sich auf die Subkategorien ‚Tipps und Verbesserungsvorschläge‘, ‚Feedback zur Struktur des Textes‘, ‚Persönlichkeit des Feedbacks‘ sowie ‚Ausführlichkeit‘.

Kommunikation von Stärken und Schwächen

Zunächst sollen die kritischen Bemerkungen hinsichtlich der Kommunikation von Stärken und Schwächen präsentiert werden. Demnach hätte die Kommunikation der verbesserungswürdigen Punkte für zwei Lernende direkter sein können. So merkt P4 aus der Kontrollgruppe diesbezüglich an:

P4: So ähm mir hat es gut gefallen. Und ich glaube, du hast das sehr, sehr ähm höflich geschrieben. Ähm ICH (.) so ich bin eine Person, ich mag die Kritik, wenn ich jemanden ähm traue und dir traue ich. Ähm du kannst auch etwas ähm mehr sagen, wie kann ich etwas ähm besser machen oder schreiben oder sagen. Ja (P4, Pos. 11).

Auch zu einem späteren Zeitpunkt beschreibt P4 das für ihn perfekte Feedback als „direkt (.) deutlich (.) und nicht durch die Blumen“ (P4, Pos. 124-125). Von E3 aus der Experimentalgruppe schien der Kommentar ähnlich wahrgenommen worden zu sein, wobei der Lernende später ergänzt, dass er nicht weiß, ob dies an seinen Unsicherheiten liegen würde (vgl. E3, Pos. 50-51).

E3: [...] Es ist (..) manchmal ähm klingt es im/ ja es klingt immer sehr nett und (.) und es SOLL so sein, so dass nicht wirklich eine Kritik ist. Aber ja, man/ ich würde sagen man/ manchmal weiß nicht, wie viel ja wie viel Diplomatie und wie viel ja wirklich das ist gut (und was nicht?) (E3, Pos. 49).

Die restlichen Interviewten (P1, P2 und P5 aus der Kontroll- sowie E1, E5, E6, E7 und E8 aus der Experimentalgruppe), die sich zum Thema äußerten, hoben insbesondere die in den Kommentaren genannten gut gelungenen Aspekte als positiv hervor (vgl. beispielsweise P1, Pos. 41; P2, Pos. 51; P5, Pos. 21; E1, Pos. 74; E5, Pos. 85; E6, Pos. 46; E7, Pos. 27; E8, Pos. 49). Diese gaben den Proband*innen ein gutes Gefühl („[I]ch hatte keine schlechte Gefühl bekommen. Also du hast das //sehr gut gemacht, finde ich“, P1, Pos. 39; „[I]ch fühle keine (.) wie sagt man? DRUCK, ja? Ich fühle, dass ähm der Lehrer mir helfen will“, E6, Pos. 106; „[I]ch fühle mich besser, wenn ich so eine Beschreibung lese“, E8, Pos. 149) und wurden häufig als motivierend beschrieben, worauf in Kapitel 5.2.8 noch näher eingegangen werden soll:

E7: Ähm (..) ähm dass du schreibst, was ähm schlecht ist, aber auch was gut ist. Ähm das finde ich motivierend, weil ja damit kann ich auch merken, dass ich nicht nur schlecht schreibe, aber auch etwas gut mache. (Das ist gut?) für die Motivation (E7, Pos. 27).

So unterstrichen beispielsweise auch P2 (Pos. 45, 53) und E5 (Pos. 85) die durch die positiven Hervorhebungen gestiegene Motivation. Zudem wurde in beiden Gruppen angemerkt, dass die Betonung der Stärken dabei half, sich auf die verbesserungswürdigen Punkte zu konzentrieren (vgl. P1, Pos. 41; E5, Pos. 85) und trotz der umfassenden Korrektur den Wert des eigenen Textes wahrzunehmen, wie anhand des folgenden Beispiels veranschaulicht werden soll:

P2: Ja//, weil ist wie ich wie ich habe gesagt, ist wie ein bisschen „Okay du schaust, alles rot oder alles gelb“, aber dann schaust die kleine Erklärung, warum oder „Hey aufpassen, aber das ist gut, das ist gut,

das ist gut“ ist ein bisschen wie ähm okay (.) ich habe nicht so schlecht gemacht. Das schaut ein bisschen so, aber (lachen) //(ist okay ja?) (P2, Pos. 99).

Tipps und Verbesserungsvorschläge

Eine weitere Subkategorie bilden die in den Kommentaren enthaltenen Tipps und Verbesserungsvorschläge. Diese wurden von P4 (Pos. 29, 101), E1 (Pos. 72-74) und von E6 (Pos. 15, 21, 41, 46) mehrmals positiv hervorgehoben und als nützlich befunden (vgl. „[D]u gibst auch Tipps, ähm wie kann man den Text verbessern, und ähm ich finde es sehr, sehr nützlich, ja“, E6, Pos. 15). Letzteres zeigt sich u.a. auch anhand der folgenden Aussage von E1: „Ähm ja, ich glaube, ich werde ähm deine Tipp für die nächste Text ähm benutzen. So, ja. Vielleicht würde ich ähm wieder ähm diesen Tipp zu denken und benutzen“ (E1, Pos. 164).

Feedback zur Struktur des Textes

Laut den Lernenden P1, P2, P7 und E5 hatte das Feedback auch einen positiven Einfluss auf die Strukturierung der Texte (vgl. z.B. „Ähm es hat mir geholfen, das Texte struk/ ähm mehr strukturiert ähm zum Schreiben“, P7, Pos. 10). Grundsätzlich wurden sowohl bei der Kontrollgruppe als auch bei der Experimentalgruppe jeweils bei drei Lernenden Verbesserungsvorschläge zum Aufbau des Textes gemacht. Die restlichen Texte hatten keine derartigen Hinweise, da der Aufbau argumentativer Texte vor dem Arbeitsauftrag besprochen und häufig sinnvoll umgesetzt wurde. E5 konnte den Aufbau des Textes durch das Feedback allerdings besser nachvollziehen:

E5: [...] Ja auch, wenn wenn ich möchte ein ähm END machen. Ja, das war auch nützlich. Wie kann ich ähm ähm den Text ähm ähm (...) schließen. Ja. Ist/ ich glaube, das war auch nützlich. Weil ich ähm die Konstruktion ähm war nicht so gut und ähm nach ähm diese Hinweis ich glaube, dass ich verstehe das besser, //ja.

I: Hm (versehend)// also wie du den Text am Ende also beenden kannst quasi.

E5: Ja. So ähm wie ähm funktioniert die Organisation. So etwas Bekannt schreiben, dann meine Meinung und dann wie kann ich schließen (E5, Pos. 59-61).

Die Lernenden P1 (Pos. 17) und P2 (Pos. 45) bewerteten die gegebene Hilfestellung bezüglich des Textaufbaus als positiv, indem sie auf andere Erfahrungen mit Feedback zurückgriffen, wie das folgende Beispiel veranschaulicht:

P1: Und ja, also es dauert ein bisschen mehr und ich denke, normalerweise lernt/ lerne ich nicht so viel von dem Feedback. Also vielleicht, wenn es um Grammatik geht, dann ist das genug. Aber vielleicht sind die Strukturung oder Struktierung von dem Text oder ob es zusammen gut passt. Das ist auch sehr schwierig zu weisen von normal Feedbacks. Also das habe ich sehr ähm schön hier gefunden. //(von dir?) (P1, Pos. 17).

Persönlichkeit und Ausführlichkeit des Feedbacks

Die Persönlichkeit und Ausführlichkeit des Feedbacks stellen zwei weitere Subkategorien des Kommentars dar. So hoben E5 (Pos. 9) und E7 (Pos. 23-25) die Persönlichkeit des Feedbacks positiv hervor, während eine Lernende der Experimentalgruppe u.a. die Ausführlichkeit des Feedbacks als einen Aspekt nannte, der ihr am Feedback gefiel („Du machst das alles ausführlich und findest alles“, E6, Pos. 15). Auch in der Kontrollgruppe äußerten sich zwei Personen diesbezüglich positiv. So empfand P3 die Detailgenauigkeit als hilfreich für die Überarbeitung:

P3: Ähm (ernst?) gesagt, es war sehr einfach (lachen) zu korrigieren. Weil du hast diese ähm detaillierte Feedback gegeben und (auch?) die rote Ergänzungen. Das war sehr hilfreich. Also (.) ja, (ernst?) gesagt, es war sehr einfach zu ausüben (P3, Pos. 86-87).

P5 schätzte ebenso, dass keine oberflächliche, sondern eine detaillierte Korrektur vorgenommen wurde (vgl. P5, Pos. 16-21); gleichzeitig wurde kurz darauf bemängelt, dass ein Fehler bei der Korrektur übersehen worden war („[I]ch denke so einmal (.) aber es war nur eine Detaille das, das war etwas, das ich auch falsch gemacht habe, aber du hast das nicht notiert“, P5, Pos. 29).

5.2.3 Korrekturen +/-

Viele der von den Lernenden genannten positiven und negativen Aspekte konnten anhand der Subcodes ‚Vergleichbarkeit zwischen Fehler und Korrektur durch die Art der Korrektur‘, ‚Auseinandersetzung mit der Fehlerursache durch die Korrektur‘ und ‚Zeitersparnis durch die Art der Korrektur‘ der Hauptkategorie ‚Korrekturen‘ zugeordnet werden. Im Folgenden werden die Subkategorien daher näher beleuchtet.

Vergleichbarkeit zwischen Fehler und Korrektur durch die Art der Korrektur

Die Vergleichbarkeit zwischen Fehler und Korrektur durch die Korrekturart wurde vor allem von jenen Lernenden positiv hervorgehoben, welche sich die Korrekturart aussuchen durften und die Kombination einer direkten Verbesserung inklusive metalinguistischer Hinweise gewählt hatten (vgl. E2, Pos. 20-21; E4, Pos. 64-67; E5, Pos. 18-19; E6, Pos. 29-31; E7, Pos. 27). So begründete beispielsweise E2 ihre Wahl wie folgt:

E2: Ähm ja, ich möchte auch dann halt Unterschied sehen, was ich da so ähm geschrieben habe und was sollte dann, was wurde dann korrigiert und was so/ könnte dann halt richtig sein. Und durch deine Feedbacks kann ich dann halt ähm besser sehen und besser unterscheiden, was war da mein Fehler und

was könnte halt dann ähm so richtig sein. Dass ähm (.) ich fühle mich halt damit lerne ich dann (leichter?) besser. Ähm genau. Das war eigentlich Hauptgrund, //warum ich das ausgewählt habe (E2, Pos. 20-21).

E4 hat ebenso die direkte Verbesserung gewählt, um nicht zu ‚riskieren‘, weitere Fehler zu machen (vgl. E4, Pos. 64-67). Dies begründet sie wie folgt: „Also ich habe schon ähm früher ähm Fehler gelernt und dann ist es schwieriger, diese Fehler nicht mehr zu machen. Wenn ich das gelernt habe“ (E4, Pos. 69). Auch E5 merkt an, dass sie im Falle von metalinguistischen Hinweisen ohne direkte Verbesserung nicht weiß, ob ihre Korrektur korrekt ist oder nicht. Gleichzeitig geben ihr die Hinweise Informationen über die Fehlerursache (vgl. E5, Pos. 18-19). E6 und E7 gefällt es ebenso, die korrekte Version im Vergleich zu sehen (vgl. „Vergleichen ist immer gut. Ja? Was habe ich und was könnte ich haben ist sehr schön“, E6, Pos. 29; „[Z]um Beispiel, wenn es um grammatische Fehler geht, du schreibst auch ähm ja, was für eine Struktur das ist, und ja, wie es korrigiert sein sollte. (.) Das gefällt mir auch“, E7, Pos. 27).

Auch im Rahmen der Interviews mit der Kontrollgruppe, bei denen (als solche identifizierte) Performanzfehler nur unterstrichen und teilweise mit metalinguistischen Hinweisen versehen wurden, äußerten sich Lernende zur Thematik. So weist P1, der es zwar grundsätzlich gut findet, über den Fehler selbst nachdenken zu müssen (vgl. P1, Pos. 87) auf den folgenden Nachteil der Korrekturart hin, auf welchen sich auch E4 (Pos. 65-67) und E5 (Pos. 18-19) bereits bezogen hatten: „[E]s hat auch die Nachteile, dass man kann vielleicht nicht so (.) kennen (unv.) dann kann ich das nicht verbessern oder ich verbessere es und es war nicht so wie korrekt“ (P1, Pos. 87). In diesem Sinne fehlte einer weiteren Lernenden, P6, die Vergleichbarkeit zwischen den von ihr gemachten Fehlern und der korrekten Version, um ihren Text ohne Probleme korrigieren zu können, wie der folgende Ausschnitt aus dem Interview zeigt:

P6: Oh, ich war nicht sicher, ähm ob es ja, was ist die richtige Aussage dann.

I: Hm (bejahend). Also diese unterstrichenen Teile, die waren dann teilweise nicht klar, ja?

P6: Ja. Nicht klar, weil dann man nicht sicher. Und ähm ja. Ich kann/ ich musste (.) ja. Ich kann etwas schreiben, aber um sicher zu sein, es wäre besser, hier etwas zu schreiben. Für mich (P6, Pos. 91-93).

In Kapitel 5.2.1 wurde bereits darauf hingewiesen, dass die vorgegebene Korrekturart für die Lernende nicht immer nachvollziehbar war, weshalb sie auf ChatGPT als Hilfsmittel zurückgreifen musste.

Auseinandersetzung mit der Fehlerursache durch die Korrektur

Laut den Aussagen der Lernenden kann nicht nur ein Vergleich der Korrekturen sinnvoll sein, sondern auch eine Auseinandersetzung mit der Fehlerursache. So empfanden es einige

Lernende der Kontrollgruppe als positiv, über die gemachten Fehler nachdenken zu müssen (vgl. P1, Pos. 87, 91, 99; P2, Pos. 19; P3, Pos. 97), da es helfe (vgl. P2, Pos. 27) und man somit mehr lerne (vgl. P3, Pos. 89-91). Als Beispiel soll im Folgenden ein Ausschnitt aus dem Interview mit P2 dienen:

Und diese Feedback ist eine (.) Sachen (.) wo (.) selbst (.) nochmal denken und ja. Wo ist die Fehler? Oder warum ich habe das gemacht? Oder so. Ist nicht so einfach nur „Das ist ähm nicht gut“ und fertig. Ich glaube diese diese (..) ähm diese Momente ist gut für uns. Für wie wie kann man selber denken und nochmal warum oder oder wie. (lachen) Nicht so einfach, wie ja „Das ist schlecht“ und „Das ist nicht so und so“ (P2, Pos. 19).

Für P3 sind das eigenständige Nachdenken über die Fehlerursache und der damit einhergehende Verstehensprozess ebenso zentral für den Sprachlernprozess:

Und ich denke, das ist die Schlüssel, weil ähm ja ja diese Art und Weise können wir die ganze Regel verstehen und das ist be/ und das ist die erste Schritt. Ich/ in meiner Meinung. Und dann können wir das üben. Aber wenn wir verstehen nicht, dann was können wi/ was können wir üben? (P3, Pos. 97)

Was P5 betrifft, so stellte die eigenständige Beschäftigung jedoch eher eine Herausforderung als einen Nutzen dar, was sie mit ihrem Sprachniveau begründet:

I: [...] hat es Herausforderungen oder Schwierigkeiten gegeben bei dieser Arb/ Überarbeitung? War irgendetwas (.) besonders kompliziert?

P5: Hm (nachdenkend). Also (.) ja, vielleicht ein bisschen. (So man muss sich?) schauen so WARUM ist das so? Weil du hast die Fehler korrigiert, aber klar, du sagst nicht in die Feedback WARUM das so ist. Also du korrigierst alle Fehler, aber es gibt keine so (.) also klar, du kannst auch nicht in die Feedback alle so wie die Grammatik wirklich so erklären, das GEHT nicht. Aber da musste man so allein versuchen, so rausfinden, WARUM das ein Fehler ist. Und klar, das ist manchmal ein bisschen schwer. Aber auch für mich, weil ich vielleicht nicht genug Grammatik habe für diese Niveau (P5, Pos. 117-118).

Auch einige Lernende der Experimentalgruppe und insbesondere jene, welche ausschließlich die Hinweise als Korrekturart gewählt hatten, sprachen sich für das eigenständige Nachdenken über die Fehlerursache aus. So wies beispielsweise E1 (Pos. 33) darauf hin, dass sie bei bereits korrigierten Fehlern nicht mehr darüber nachdenkt, „warum ist diese diese Fehler ähm korrigiert in dieser Weise“ und sich auch den Text daraufhin nicht mehr ansieht:

E1: [...] ich kann direkt ähm vergleichen, weil ich habe meine mein ähm (blättert) letzte ähm Text [*zeigt einen korrigierten Text aus einem anderen Kurs, Anm.*] und zum Beispiel es war direkt mit die Korrektion und ich ähm ich erinnere mi/ ich erinnere mich nicht an ähm wieder lesen, wieder zu lesen so (E1, Pos. 64).

Die metalinguistischen Hinweise haben sie hingegen dazu motiviert, selbst nach der korrekten Lösung zu suchen (vgl. E1, Pos. 172-178). E3 ist ebenso der Ansicht, dass man „sich selbst befassen [muss], um besser zu ja zu lernen und die Dinge zu merken. [...] Ja natürlich wäre es bequemer, einfacher ‚Oh alles ist schon drin. Ah ja, ich lese das‘ aber dann erinnert man weniger darüber“ (E3, Pos. 15). Außerdem sollten es laut dem Lernenden nicht zu viele Hinweise sein, da die Korrektur sonst zu einfach und damit schwerer zu merken sei (vgl. E3, Pos. 17). Auch

E8 beschreibt es als nützlich, sich selbst bewusst mit den Fehlern auseinanderzusetzen, wie durch das folgende Zitat aus dem Interview veranschaulicht wird:

E8: [...] wenn ich diese Hinweise bekomme, dann ich muss überlegen. Ich muss SELBST ähm (.) so diese Geheimnisse, keine Ahnung (lachend), ich muss selbst das nochmal überprüfen und vielleicht in einem Wörterbuch danach suchen oder im Internet etwas finden (E8, Pos. 25).

Im Laufe des Interviews verdeutlicht die Lernende noch einmal die intensive Beschäftigung mit dem Feedback und dem damit einhergehenden Lernprozess:

E8: [...] So ich glaube diese alle Lexik oder die die Sätze, die nicht so deutlich waren, und ich musste es selbst so ähm finden, warum die Wörter nicht so gut ähm passend sind im Satz, ähm so dann ich muss im Wort/ Wörterbuch vielleicht ähm finden und dann sie im Kontext lernen und dadurch lerne ich (.) ja genau, so DIREKT, die ich früher/ was ich vorher nicht ähm gewusst habe (E8, Pos. 99).

Jene Lernenden der Experimentalgruppe, die neben den metalinguistischen Hinweisen eine direkte Verbesserung erhielten, bezeichneten ebenso das Wissen um die Fehlerursache als wichtig, um besser zu lernen (vgl. E2, Pos. 29; E4, Pos. 82) oder um die gemachten Fehler in Zukunft zu vermeiden (vgl. E7, Pos. 28-29). E4 gab auch an, teilweise auf Basis der metalinguistischen Erklärungen noch mehr zum Thema zu recherchieren (vgl. E4, Pos. 82-84).

Zeitersparnis durch die Art der Korrektur

Hinsichtlich der Korrekturart wurde von einer Lernenden der Experimentalgruppe, die sowohl die direkte Verbesserung als auch die metalinguistischen Hinweise gewählt hatte, die Zeitersparnis als Vorteil genannt:

So, ich arbeite jeden Tag (lachend) so acht Stunden und ich habe nur Zeit ähm am Nachmittag, um Deutsch zu lernen. Wenn ich ähm ähm immer aussuchen müsste, ähm was für ein Struktur das ist oder oder ähm was für ein grammatisches Regel das ist, es würde für mich zu aufwendig sein. Vielleicht ist es besser, weil man besser lernt, aber wenn man keine Zeit hat, muss man wirklich alles ähm sehr effektiv machen. (lachend) (E7, Pos. 29).

Im Vergleich dazu schien E8 die Gelegenheit, aufgrund der metalinguistischen Angaben mehr Zeit für die Fehlersuche aufwenden zu müssen, zu schätzen:

E8: Ja so ich will/ so ich habe das ausgewählt, weil ab und zu (.) so oder ähm wenn ich direkt korrigiert wurde und ich werde sehen „Okay, das soll ja so stehen oder okay, das habe ich so falsch geschrieben“ dann ich werde das überarbeiten, aber nicht genug Zeit dafür ähm (.) ja aber nicht genug Zeit dafür ähm haben, sodass ich gründlich überlege, was genau ich ähm schlecht geschrieben habe (E8, Pos. 25).

5.2.4 Überarbeitung +/-

In der Hauptkategorie der Überarbeitung spielt der Faktor Zeit ebenso eine Rolle. So stellt eine Subkategorie die ‚Benötigte Zeit durch die Überarbeitung‘ dar. Gefolgt wird diese von den

Kategorien ‚Allgemeiner Nutzen der Überarbeitung‘, ‚Besseres Einprägen von Inhalten durch die Überarbeitung‘, ‚Auseinandersetzung mit dem Feedback durch die Überarbeitung‘ sowie ‚Herausforderungen im Zuge der Überarbeitung‘, auf welche im Folgenden näher eingegangen wird.

Benötigte Zeit durch die Überarbeitung

Bezüglich der benötigten Zeit für die im Unterricht (und teilweise zu Hause) durchgeführte Überarbeitung der verfassten Texte äußerten sich insgesamt drei Lernende der Experimental- sowie zwei der Kontrollgruppe.

So bemerkte E7 (Pos. 77), die bereits hinsichtlich der gewählten Korrektur auf die Zeitersparnis verwies, dass es sich für sie zeitlich als schwierig erweisen würde, müsste sie jeden Text überarbeiten. Auch P1 (Pos. 79) und P2 (Pos. 73) erwähnten den mit der Überarbeitung einhergehenden Zeitaufwand. P1, der die Überarbeitung des im Kurs verfassten Textes zu Hause fertigstellte, zögerte seine Abgabe aus diesem Grund heraus:

P1: [...] Es dauert ein bisschen mehr und deswegen hat/ habe ich das ein bisschen prokrastiniert auch (unv.) „Okay, ich brauche eine Stunde für das.“ Und dann habe ich endlich im Zug gemacht, weil es viel Zeit war (P1, Pos. 79).

E8 hatte ebenso zunächst Bedenken bezüglich des Zeitaufwands („[A]m Anfang war ich so, dass ich habe nicht genug Zeit, um das zu machen, man muss es nochmal schreiben“, E8, Pos. 147), denn es braucht mehr Zeit, den Text „NOCHMAL zu korrigieren, NOCHMAL ähm ähm auf Plattformen hinzufügen oder so“ (E8, Pos. 19). Schlussendlich befand sie eine Überarbeitung aber als notwendig, da die Fehler sie störten (vgl. „[W]enn ich diese Fehler sehe und diese Fehler, die ich nicht machen soll, so ich bin/ okay. Das das kann nicht so sein“, E8, Pos. 147) und die erneute Bearbeitung des Textes in diesem Sinne ihren Bedürfnissen entgegenkam:

E8: Und ich mag ähm im Allgemeinen diese Idee, dass man das überarbeiten muss. Dass (.) ja, dass man muss ein bisschen mehr Zeit dafür ähm haben. Ähm aber ähm ich glaube, das ist genau, was ICH brauche (E8, Pos. 45).

Allgemeiner Nutzen der Überarbeitung

Trotz der benötigten Zeit für die Überarbeitung konnten die meisten Lernenden einen allgemeinen Nutzen daraus ziehen. So entdeckte E4 beispielsweise durch das wiederholte Schreiben ihres Textes neue Fehler, weshalb sie die Revision des Textes als wichtig bezeichnete (vgl. E4, Pos. 122-124).

E7 befand die Überarbeitung ebenso als nützlich, da sie ihr erlaubte, beispielsweise Änderungen hinsichtlich des Aufbaus oder der Konnektoren vorzunehmen:

E7: [...] So, früher habe ich so gemacht, dass ich ähm nur die Sätze korrigiert habe, die ich ähm ja schlecht ähm geschrieben habe. Ähm ähm ah ja, aber das ist auch nicht das Gleiche, weil ähm ähm (.) dann bleibt der Textfolge gleich und ja die Konnektoren ist auch ähm relativ schwierig zu nutzen, wenn man den Text nicht NEU schreibt (E7, Pos. 77).

Auch andere Lernende beschrieben die Überarbeitung generell als hilfreich (vgl. z.B. E2, Pos. 13; P2, Pos. 39).

Besseres Einprägen von Inhalten durch die Überarbeitung

Einen spezifischeren Nutzen, den Lernende der Experimentalgruppe aus der erneuten Verfassung des Textes ziehen konnten, war jener, sich Inhalte besser einzuprägen. So gab E2 zweimal an, sich durch die Überarbeitung mehr zu merken (vgl. „[E]igentlich und ich merke dann mehr, wenn ich das so nochmal schreibe“, E2, Pos. 13; „[W]enn ich schreibe, dann merke ich das auch“, E2, Pos. 34-37). Auch E6 wies darauf hin, dass sie das Thema durch das erneute Schreiben des Textes „im Kopf wiederhol[e]“ (E6, Pos. 122) und es sich so besser einprägen (vgl. E6, Pos. 122-124). Kurz darauf fasste sie dies noch einmal wie folgt zusammen:

E6: Ähm we/ wenn man diese Fehler nochmal wiederholt, ähm bleibt weniger Lücken und weniger Fehler in Zukunft. Und diese Wiederholung hilft sehr und du merkst nochmal und nächstes Mal schreibst du besser, natürlich. Du du versuchst, ähm diesen Fehler zu vermeiden und dann (..) [...] Die zweite Mal dann speichert man das im Kopf und nächstes Mal ähm (.) ich verwende, ähm was ich gelernt habe, ja? Weil natürlich Fehler helfen uns, besser die Sprache zu lernen (E6, Pos. 126-132).

E8 (Pos. 19) verglich das erhaltene Feedback mit vergangenen Erfahrungen und hielt diesbezüglich fest, bisher kaum Überarbeitungen angefertigt und ihr Feedback deshalb wieder vergessen zu haben, weshalb sie später ergänzte: „[A]ber wenn ich das NOCHMAL überarbeiten muss und nochmal schreiben muss, das stehe irgendwo besser im Kopf“ (E8, Pos. 97-99).

Auseinandersetzung mit dem Feedback durch die Überarbeitung

Ein weiterer positiver Aspekt, der von den Lernenden in Bezug auf die Textrevision genannt wurde, ist jener der aktiven Auseinandersetzung mit dem Feedback:

E2: [...] [W]enn ich dann sehe, dass das korrigiert wurde und ich das dann nochmal üb/ bearbeiten soll oder schreiben soll, ähm dann ist da halt arbeitet ich/ arbeite ich intensiv dran (E2, Pos. 37).

So gab beispielsweise P4 an, sich durch die Überarbeitung genauer mit dem Feedback beschäftigt zu haben (vgl. „In dem Moment ähm habe ich mehr Zeit verbracht, um zu denken, was habe ich hier ähm nicht so gut gemacht und was/ wie kann ich etwas verbessern“, P4, Pos. 17). Auch E1 betonte in diesem Zusammenhang das eigene Aktivsein (vgl. „So, es war wirklich aktiv zu sein ähm mit dieser mit dieser zweite Text zu ähm wieder zu schreiben“, E1, Pos. 33) und ergänzte später, dass sie in vergangenen Kursen nicht wirklich sagen konnte, was ihre Fehler waren, wenn sie die Texte kein zweites Mal geschrieben hat (vgl. E1, Pos. 65-68).

Bei E4 hat sich die Einstellung zur Überarbeitung durch die Erfahrung, die sie im Kurs damit gemacht hat, verändert. So nahm sie in der Vergangenheit keine Revisionen vor, bezeichnete es nun aber als essentiell, ihre Texte zu überarbeiten (vgl. E4, Pos. 23-24), um ihr Verständnis bezüglich der Korrekturen zu sichern: „[W]eil, wenn ich die Korrektur lese, denke ich, dass ich alles verstanden habe und DANN, wenn ich ähm schreibe, nur einmal, ich/ manchmal habe ich nicht alles verstanden“ (E4, Pos. 25). In diesem Sinne fügte sie in ihren Überarbeitungen neben der Korrektur auch die von der Lehrperson verfassten Erläuterungen hinzu, um die Fehlerursache nachvollziehen zu können (vgl. E4, Pos. 27). Auch für E6 waren die mit der Überarbeitung im Zusammenhang stehende Wiederholung und der Produktionsprozess „am wichtigsten“ (E6, Pos. 19). Laut ihr helfe dies, die Sprache zu lernen und den Satzbau besser zu verstehen (vgl. E6, Pos. 21). Ähnlich war es für P2, der die mehrmalige Beschäftigung mit den Fehlern persönlichen Angaben zufolge benötigte, um daraus zu lernen:

P2: Ja, das ist gut. Ich glaube, es ist gute Idee, weil zum Beispiel, ich bin eine Person, das ich brauche (.) nochmal machen und nochmal machen und nochmal machen. Und wenn ich mache vielleicht zwei-, dreimal, endlich ich lerne (lachen). Ich nicht so/ ich bin nicht eine Person, das (.) okay. Ähm ich lese alles und ich weiß und ich lese noch einmal nach. Ich muss Fehler und Fehler korrigieren und Fehler und dritte, vierte Fehler ich weiß. (lachen) //(unv.)

I: Ja, ich verstehe, das ist normal. Entschuldigung.//

P2: Und für mich diese System oder diese Technik ist gut, weil ich muss schon wieder alles schreiben und schon wieder und so. Und das ist/ das ist gut für mich, weil ich brauche //das (lachen) (P2, Pos. 36-39).

E5 und E8 beschrieben es ebenso als positiv, sich durch die Überarbeitung mehr mit den eigenen Fehlern auseinandersetzen zu können, wie anhand des folgenden Beispiels veranschaulicht werden soll:

E8: [...] Aber dann ständig mache ich diese Fehler so bei ähm diesem Überarbeitung/ dieser Überarbeitung ähm glaube ich, das ist genau, was ich was ich jetzt brauche. Ich muss das in meinem Kopf so ähm Schritt für Schritt irgendwo ähm auf richtigen Plätze auf richtigen Stelle ähm (.) legen? (E8, Pos. 45)

Schließlich gab E7 an, sich im Vergleich zu früheren Erfahrungen intensiv mit der Überarbeitung befasst zu haben (vgl. „Weil früher habe ich es so gemacht, dass ich nur schnell

etwas geschrieben habe und ähm hier habe ähm habe ich versucht, wirklich daran nachdenken, was ich schreibe (lachend)“, E7, Pos. 85).

Herausforderungen im Zuge der Überarbeitung

Im Rahmen der Textrevision kam es für die Lernenden teilweise auch zu Herausforderungen. Diese bestanden beispielsweise für P1 darin, das ursprüngliche Schreibprodukt global zu verbessern:

P1: Hm (bejahend). (...) Ja, ich denke, es war für mich nicht so leicht, weil es war wie eine große Übung zu machen. Aber jetzt muss es ein bisschen besser sein. Ähm und ich möchte nicht so (.) nur die Fehler, das ich gemacht habe, einfach ähm bessern. Ich möchte ein bisschen auch der ganzen Text verbessern, also.

I: Ja.

P1: So das da/ das war ein bisschen Herausforderung (P1, Pos. 77-79).

Auch für E5 hatte die Veränderung des Aufbaus durch die Ergänzung einer Einleitung zur Folge, dass sie den globalen Text modifizieren musste, was eine Schwierigkeit darstellte:

E5: So es war ein bisschen problematisch, diese ähm ähm *Introduction* //wie du sagst?

I: Ah, die Einleitung.//

E5: Ja ähm zu zu schreiben. Ähm so ist was Neues und ähm drei oder vier Sätze. Das war ein bisschen so (.) weil (.) dann ich muss die die anderen Sätze auch ähm ein bisschen verändert. Das war ein bisschen problematisch, aber (.) weiß nicht ähm das war alles. Ich glaube, die andere war war nicht so problematisch, ja (E5, Pos. 77-79).

Analog dazu bestand für P7 (Pos. 40) die Herausforderung in der Verfassung des abschließenden Paragraphen. Für E7 stellte sich hingegen der Einbezug von mehr Konnektoren und damit komplexeren Strukturen in den Text als schwierig heraus (vgl. „[W]eil es ähm die Konnektoren machen ähm ähm die Sätze mehr interessant auf jeden Fall, aber auch mehr kompliziert“, E7, Pos. 71).

Eine weitere Schwierigkeit, die häufiger genannt wurde, lag in der Suche nach der Fehlerursache. So wurde bereits erwähnt, dass die fehlende direkte Verbesserung für P6 (Pos. 69) und die mangelnden metalinguistischen Erklärungen bezüglich der Fehlerursache für P5 (Pos. 118) und P2 (Pos. 27) dazu führten, dass die Lernenden bei der Überarbeitung mit Herausforderungen konfrontiert waren. Auch E3, der sich ausschließlich metalinguistische Hinweise gewünscht hatte, nannte als Schwierigkeit „genau zu zu verstehen, war/ warum etwas falsch war und wie man das wechseln konnte“ (E3, Pos. 75), wobei insbesondere die Suche nach dem passenden Ausdruck herausfordernd war (siehe unten).

E3: [...] Generell vielleicht ja ähm ja „Hier muss ich Dativ benutzen“ oder so das (.) ziemlich klar, aber dann ja. Mit dem Wort ist ein bisschen schwieriger, weil man ja. Ähm das Lexik ist, ja, eine der schwierigste Dinge in irgendwe/ in in alle Sprachen eigentlich eigentlich, was zu lernen so (E3, Pos. 81).

Die Ansicht, dass die Suche nach dem korrekten Wortschatz komplexer war, teilten u.a. auch E4 (Pos. 104-109) und P7 (Pos. 35-40).

5.2.5 Sprachlernprozess +/-

Die Hauptkategorie des Sprachlernprozesses umfasst die Subkategorien ‚Allgemeine Unterstützung des Lernprozesses‘, ‚Förderung des Ausdrucks und der Rechtschreibung‘, ‚Förderung der Grammatikkenntnisse und der Metasprache‘, ‚Förderung des Schreibens von Texten‘ sowie ‚Bemerken persönlicher Lücken‘. Im Folgenden soll näher darauf eingegangen werden.

Allgemeine Unterstützung des Lernprozesses

Grundsätzlich gaben die Lernenden beider befragten Gruppen an, etwas durch das Feedback gelernt zu haben (vgl. dazu beispielsweise E2, Pos. 81-82; E7, Pos. 60-61; E8, Pos. 96-97; P2, Pos. 86, 110; P3, Pos. 76-77; P4, Pos. 62-63). An einer Stelle des Interviews fasst P2 dies wie folgt zusammen:

P2: [...] [I]ch glaube, für Leute zum Beispiel wie ICH, das (.) wir wollen ganz genau konkrete Sachen lernen oder gut reden. Für mich diese Feedback ist mehr wichtig als eine Stunde mit andere Person, das macht gleiche Fehler. Ähm (.) ähm (.) wenn re/ mit mir. Ist wie okay. Ich habe mehr gelernt mit diese Feedback als ähm halbe Stunde mit andere Person reden (P2, Pos. 107-108).

Häufig wurde zudem die eigenständige Auseinandersetzung mit der Fehlerursache (vgl. Kap. 5.2.4) als hilfreich für den Lernerfolg befunden (vgl. P3, Pos. 89-91; E2, Pos. 29; E3, Pos. 14-15), wie anhand des folgenden Zitats veranschaulicht werden soll:

E4: [...] DU (lachen) erklärst immer, WARUM ich muss das machen. Also es ist eine neue Regel für mich zu lernen. Und oft ähm suche ich mehr über diese Thema zum Beispiel. Also ja ich lerne mit Feedback (E4, Pos. 82).

Förderung des Ausdrucks und der Rechtschreibung

Neben der allgemeinen Unterstützung des Lernprozesses gaben zwei Lernende der Experimental- sowie drei Lernende der Kontrollgruppe auch an, durch das Feedback etwas im Bereich des Ausdrucks und der Rechtschreibung gelernt zu haben.

So wiesen E7 (Pos. 61-65), E8 (Pos. 99) und P3 (Pos. 77-85) darauf hin, durch das Feedback gelernt zu haben, welche Formulierungen für einen bestimmten Kontext bzw. für argumentative Texte adäquater sind. Der folgende Ausschnitt soll dies verdeutlichen:

E7: [...] so auch ja, wo ich die verschiedene ähm Wörter nutzen kann oder in welchem Sinne. //Ähm

I: Ja. Die// Bedeutung der Wörter quasi //hm (bejahend).

E7: Bedeutung// der Wörter, ja. (6) Hm (nachdenkend) ja auch wie ich ähm ähm (...) vielleicht schöner etwas schreiben oder sagen könnte? Ähm damit es nicht so einfach klingt, sondern mehr ähm ja nicht kompliziert, aber (..) ähm.

I: Ich verstehe.

E7: Mehr spannend? Ja (E7, Pos. 61-65).

P4 (Pos. 63) gab hingegen ein sehr präzises Beispiel, indem er auf das Verb „einlenken“ verwies, welches er sich durch das Feedback zu eigen gemacht habe. Zudem erklärte P6 (Pos. 67), durch das Feedback die Schreibweise des Konnektors „andererseits“ gelernt zu haben.

Förderung der Grammatikkenntnisse und der Metasprache

Eine Lernende der Kontroll- (P6) und sechs Lernende der Experimentalgruppe (E1, E3, E4, E5, E6 und E7) gaben im Laufe des Interviews an, durch das Feedback etwas im Bereich der Grammatik gelernt zu haben.

So nannten P6 (Pos. 67), E6 (Pos. 100) und E7 (Pos. 61) in diesem Zusammenhang die Satz- bzw. Verbstellung. Eine Lernende der Experimentalgruppe, die als Feedbackart die metasprachlichen Hinweise gewählt hatte, merkte ebenso an, gelernt zu haben, „wie ein Satz funktioniert“, und darüber hinaus durch das Feedback ihre metasprachlichen Kenntnisse verbessert zu haben:

E1: Und immer und ähm auch ähm okay GRAMMATIK und ihre diese „Relativpronoun“ oder ähm „Artikel“, muss ich sagen, dass wirklich die ersten Jahre meine ähm Sprache ähm (..) I/

I: Ja. Deines Sprachlernprozesses.

E1: Ja. Und dann habe ich ein bisschen vergessen, alle diese Wörter zu s/ zu sagen, ja, „Deklination“ oder... Und es ist gut, wieder zu wieder zu arbeiten über diese Nebensätze und wirklich zu verstehen, ähm wie eine Satz funktioniert, oder, ja, „Er Subjekt“ und „Die Artikel“ oder ja (E1, Pos. 130-132).

Hingegen hat E3 (Pos. 69) seinen Angaben zufolge die Deklination automatisiert, während E4 (Pos. 81-86) Infinitivstrukturen mit *zu* als Beispiel für ihren Lernzuwachs nannte. E5 (Pos. 64-67) erwähnte schließlich, hinsichtlich der Konnektoren etwas Neues gelernt zu haben.

Förderung des Schreibens von Texten

Eine weitere Subkategorie des Sprachlernprozesses stellt die Förderung des Schreibens von Texten dar; diesbezüglich äußerten sich eine Person der Kontroll- (P7) sowie drei Personen der Experimentalgruppe (E3, E6 und E8).

Beispielsweise erklärte P7 an mehreren Stellen des Interviews, dass das Feedback ihm dabei geholfen habe, den Text besser zu schreiben bzw. seine Meinung besser auszudrücken (vgl. „Und es hat mir geholfen, mein Text gut zum Schreiben. Und eigentlich BESSER als ich gedacht hat“, P7, Pos. 84; vgl. auch Pos. 10-12, 34). Auch E3 hat gelernt, was er im Hinblick auf das Schreiben generell besser machen soll (vgl. E3, Pos. 69).

E6 konnte durch das Feedback wiederum mehr schreiben und ihren Text somit verlängern (vgl. E6, Pos. 121-122), während E8 bezüglich der argumentativen Textsorte gelernt hat, sowohl positive als auch negative Aspekte in ihrer Argumentation zu berücksichtigen (vgl. E8, Pos. 103).

Bemerken persönlicher Lücken

Die Subkategorie ‚Bemerken persönlicher Lücken‘ ist jene mit den meisten Subcodes der Hauptkategorie ‚Sprachlernprozess‘. So gaben bis auf P4 alle interviewten Lernenden an, mithilfe des Feedbacks auf persönliche Lücken aufmerksam geworden zu sein.

Was die Experimentalgruppe betrifft, so merkte E1 beispielsweise an, durch das Feedback bemerkt zu haben, dass ihre Fehler nicht nur die Deklination, sondern auch die Satzstellung betrafen (vgl. E1, Pos. 49) und ihr noch einige „Basics“ fehlten (vgl. E1, Pos. 84-87): „So, es ist gut, Feedback zu haben, um wirklich die, was wir ähm verbessern sollten, ähm zu wissen“ (E1, Pos. 88). Das Feedback half der Lernenden somit, sie auf Aspekte aufmerksam zu machen, mit denen sie noch Schwierigkeiten hatte, und diese auch durch die metalinguistischen Hinweise zu benennen (vgl. E1, Pos. 143-150). Zudem bemerkte E7 diesbezüglich, dass sich ihre Fehler meist wiederholten (vgl. „[I]ch habe auch bemerkt, dass ich ähm oft die gleichen Fehler mache“, E7, Pos. 85).

Auch E2 (Pos. 73), E5 (Pos. 9), E6 (Pos. 134-136), E7 (Pos. 86-87) und E8 (Pos. 19) konnten anhand des Feedbacks feststellen, dass es hinsichtlich der Satzstellung noch Übungsbedarf gab. E4 (Pos. 86-91) gab an, durch das Feedback verstanden zu haben, dass sie sich noch weiter mit Infinitivstrukturen mit *zu* sowie mit trennbaren und untrennbaren Verben beschäftigen müsse. Auch E6 (Pos. 92, 98) bemerkte noch einen Lernbedarf bezüglich der Infinitivstrukturen mit *zu*

und der Konnektoren. Schließlich bezeichnete auch E7 (Pos. 89-93) die Infinitivstrukturen sowie die Adjektivdeklinations als schwierig.

Die Lernenden der Kontrollgruppe konnten anhand des Feedbacks ebenso zum Großteil bemerken, in welchen Bereichen es noch an Übung bedurfte. P1 nannte beispielsweise neben der Deklination (vgl. P1, Pos. 93) die Kommasetzung:

P1: [...] Ja, die Kommasetzung. Das habe ich früher nicht so gemerkt. Also ich/ ich schreibe, wie ich (lachen) es finde. Und in Tschechien/ Tschechisch gibt es viele Regeln dazu. In Englisch gibt es fast keine. Also in Deutsch, ich weiß nicht, also ha/ habe nicht immer nie über das ähm gel/ gelernt. Also, das ist vielleicht okay. Das kann ich eine Lücke füllen, etwas zu lernen, mehr (P1, Pos. 71).

P2 (Pos. 90, 108) befand das Feedback als nützlich, um die eigenen Fehler zu bemerken, nannte diesbezüglich jedoch keine bestimmten Beispiele. P3 (Pos. 39-45; 49-51) konnte durch das Feedback hingegen herausfinden, dass es bei der Adjektivdeklinations und den unterschiedlichen Möglichkeiten, die eigene Meinung zu äußern, noch Übungsbedarf gab. Zudem gab sie an, sich zukünftig auf den Satzbau konzentrieren zu wollen (vgl. P3, Pos. 106-107). Auch P6 merkte an, sich über ihre Fehler im Bereich der Verbstellung (vgl. P6, Pos. 20, 31-32) und der Deklinationen (vgl. P6, Pos. 24-26, 34) bewusst geworden zu sein und diesen Themen daher in Zukunft mehr Aufmerksamkeit schenken zu wollen (vgl. P6, Pos. 20), was auch aus dem folgenden Beispiel hervorgeht:

Hoffentlich ähm ja mache ich weniger Fehlern in Zukunft mit diese Positionen eigentlich. Das ist meine (.) ähm größte (.) Fehlern, glaube ich. Was/ so, was anders? Aber es war meistens ähm über Positionen. Es war auch ähm diese (.) ähm ähm nicht richtige Deklinationen, sehr oft. Aber meistens und mehr es war (für?) ja nur wegen die Positionen. Wegen DER Positionen (P6, Pos. 67).

Darüber hinaus stellte die Lernende auch Lernbedarf bei der Verwendung der Konnektoren sowie bei der Bestimmung des Geschlechts eines Substantivs fest (vgl. P6, Pos. 45-49). Dass P6 überhaupt ihre eigenen Fehler und damit ihren Lernbedarf identifizieren konnte, ist ihren Aussagen zufolge auch der Textsorte zu verdanken:

Ohne Kurs und ähm (im?) sogar mit Kurs ähm (.) man schreibt, schreibt? Ja nicht so oft (.) etwas wie Essay. Und dann ähm mit normale Übungen, ja, es ist nicht so einfach, solche ähm Problemen identifizieren, glaube ich. Weil mit Übungen musst du etwas schreiben, aber ähm mit Essay es ähm gibt besser Übersicht über Ganze (.)

I: Über die Kenntnisse quasi.

P6: Kenntnisse, ja (P6, Pos. 103-105).

Auch P5 gab an, durch das Feedback Bewusstsein über ihre Fehler erlangt zu haben (vgl. P5, Pos. 15). Demnach benötige sie insbesondere im Bereich der Grammatik noch Übung (vgl. P5, Pos. 47), unter anderem hinsichtlich des Unterschieds zwischen dem Relativpronomen *das* und der Subjunktion *dass* (vgl. „[I]ch habe Probleme mit diese DASS mit zwei S. Ich mache immer

diese ähm diese Fehler“, P5, Pos. 65). Schließlich stellte auch sie fest, noch Übungsbedarf hinsichtlich der Kasusdeklinaton zu haben (vgl. P5, Pos. 102).

5.2.6 Einbezug der Lernenden in den Feedbackprozess +/-

Eine weitere Hauptkategorie, die sich anhand der zusammenfassenden Inhaltsanalyse herausgebildet hat, ist jene des Einbezugs der Lernenden in den Feedbackprozess. Sie entstand aus den Subkategorien ‚Möglichkeit der Wahl des Feedbacks‘, ‚Berücksichtigung individueller Faktoren‘ und ‚Arbeitsaufwand der Lehrperson‘, welche im Folgenden näher beleuchtet werden sollen.

Möglichkeit der Wahl des Feedbacks

Die erste Subkategorie speist sich ausschließlich aus den Aussagen der Lernenden der Experimentalgruppe, da nur diese die Möglichkeit hatte, bezüglich der Feedbackart und des -mediums mitzubestimmen. Dass die Subcodes nur positive Aspekte enthalten, liegt daran, dass keine Nachteile im Hinblick auf die Wahl geäußert wurden. So empfanden es alle Lernenden als positiv, ihr Feedback selbst wählen zu dürfen, weshalb es häufig auch an zwei Stellen des Interviews als positiv hervorgehoben wurde (vgl. E1, Pos. 30-31, 33; E3, Pos. 32-33, 57; E4, Pos. 8-11, 115-116; E5, Pos. 38-39; E6, Pos. 65-70; E7, Pos. 8-9; E8, Pos. 19, 57). Demnach empfand es E1 als „nett, zu/ die Wahl ähm die Wahl zu haben“ (E1, Pos. 31). Für E3 war es auch „nützlich und bequem“ (E3, Pos. 33), obwohl er zuvor eigentlich nie über eine solche Möglichkeit nachgedacht hatte, da man das Feedback normalerweise einfach „bekommt“ (E3, Pos. 33). E7 beschrieb die Möglichkeit der Wahl ebenfalls als „sehr, sehr hilfreich“ (E7, Pos. 9). Darüber hinaus hob die Lernende positiv hervor, dass das Feedback durch die Wahl „personalisiert“ (E7, Pos. 37) war. E4 zeigte sich bezüglich der ihr eröffneten Wahlgelegenheit erstaunt und begründete dies wie folgt:

E4: Ja// ähm weil ähm ich früher ähm Sprache gelernt habe. Ich habe ähm Dolmetschen gemacht und niemals könnte ich ähm das wählen. Ähm aber das ist sehr interessant und sehr hilfreich. Mehr, als wenn nur ähm die Lehrerin wählt (E4, Pos. 8-11).

Zu einem späteren begründet sie dies weiter: „[W]eil, wenn eine Lehrer Zeit für Feedback ähm ähm nimmt, DANN denke ich, dass ich AUCH mehr Zeit für diese Feedback ähm ähm nehme“ (E4, Pos. 115-116). E5 bevorzugte es ebenso, die Wahl zu haben, wenngleich sie zusätzlich anmerkt, kein Problem mit Vorgaben zu haben:

E5: Ja, ich glaube, das ist besser, wenn wenn du ähm aussuchen kannst. Ähm es ist immer besser, wenn ähm du viel Möglichkeit ähm hast und dann ähm/ aber ich hätte kein Problem mit ähm die andere auch. Für mich, weil ich ich lerne nicht so viel am Anfang und dann, weil ich habe nicht so viel Zeit, und am/ ja aber ich glaube, das ist ähm immer besser, wenn du ähm ähm wählst ähm kann. //Ja (E5, Pos. 38-39).

Für E6 fühlte durch die Möglichkeit der Wahl die Wertschätzung der Lehrperson:

E6: Da das war super, das ist/ das war ein ähm (..) per/ persönliche ähm wie sagt man? *Approach*.

I: Hm (bejahend). Zugang. Ein //persönlicher Zugang, hm (bejahend).

E6: Zugang. Ja.// Ja ja ja ja ja. Und ähm (.) da man fühlt, dass der Lehrer schätzt ähm die Studenten (E6, Pos. 65-70).

E8 empfand es ebenso als „super cool“ zum ersten Mal ein Mitspracherecht bezüglich des Feedbacks gehabt zu haben (vgl. E8, Pos. 57).

Berücksichtigung individueller Faktoren

Die größte Unterkategorie, die mit der Wahlmöglichkeit und somit mit dem Einbezug der Lernenden in den Feedbackprozess im Zusammenhang steht, ist jene der Berücksichtigung individueller Faktoren.

So bemerkten viele Lernende der Experimentalgruppe, dass die Wahlmöglichkeit erlauben würde, die individuellen Bedürfnisse der unterschiedlichen Personen zu berücksichtigen. In diesem Sinne hielt E5 beispielsweise fest:

E5: Ähm (..) dann, ähm wann du hast drei Optionen, es ist immer besser als nur ein Option, weil ähm ähm Leute sind ähm ähm ähm verschieden und und dann ähm es ist nicht gut für mich, was ist gut für jemand anderes. So ja ich glaube, das ist nicht (.) so einfach nur ein Option ähm zu wählen ähm für alle Leute. Es ist ähm groß große Gruppe und ähm sechzehn oder sieben Leute. Es ist nicht einfach, nur eine Option zu zu wählen (E5, Pos. 41).

Auch laut E6 lernt jeder „in seinem eigenen (.) Rhythmus“ (E6, Pos. 72), weshalb sie es als positiv befand, dass z.B. jene Personen, die sich Informationen besser durch das Hören merken, ein Angebot dafür haben (vgl. E6, Pos. 70-72) oder dass Menschen, die den Computer bevorzugen, alles digital umsetzen können (vgl. E6, Pos. 58). Das Angebot zeugt ihren Aussagen zufolge, dass die Lehrperson die Lernenden schätzt (vgl. E6, Pos. 70). E7 bemerkt ebenso in diesem Sinne: „[I]ch finde das generell super, dass du darauf ähm achtest, dass wir auch dein Feedback gut verstehen ähm und dass du bemüht sich, ähm damit wir ähm ja zufrieden sind“ (E7, Pos. 101).

Auch E8 findet es „SUPER, dass man das ähm auswählen konnte und das vielleicht ähm einige wollen das auf Papier sehen, einige wollen das auf dem Laptop oder so“ (E8, Pos. 19). Beispielsweise bevorzugt sie persönlich, alles auf dem Papier zu verfassen, da sie bereits für ihr Studium viel Zeit am Laptop verbringt (vgl. E8, Pos. 33): „So// (.) ich ich einfach liebe

dieses Feedback. Das ist/ genau, ich finde, das ist genau, was ich brauche“ (E8, Pos. 61). Gleichzeitig fügt sie hinzu: „[A]ber ich habe auch Freunde, die ähm viel besser arbeiten, wenn Sie etwas hören können? Und so für diesen glaube/ für diese glaube ich, das [*die Möglichkeit der Wahl eines audiovisuellen Feedbacks, zum Beispiel*] ist der Schlüssel des Ganzen“ (E8, Pos. 57).

In der Tat gaben die Lernenden häufig an, ihre Bedürfnisse hinsichtlich es Feedbacks zu kennen. E1, die sich ausschließlich metalinguistische Hinweise als Feedbackart wünschte, wusste beispielsweise, was die beste Option für sie war (vgl. E1, Pos. 186). Demnach begründete sie ihre Wahl damit, dass sie sehr selbstkritisch ist und aufgrund dessen ein ‚besonderes‘ Feedback mit Tipps anstatt der Korrekturen brauchte, um sich nicht demotivieren zu lassen (vgl. E1, Pos. 100-104, 122-128). Auch E6 begründete ihre Wahl des schriftlichen Mediums damit, sich ihrer eigenen Bedürfnisse bewusst zu sein:

E6: [...] ich kenne mich selbst und ich ich schaue einmal und ähm alles was ich ähm im Computer/ oder am Computer //habe?

I: Am Computer// hm (bejahend).

E6: Am Computer habe ähm dann speichere ich in eine (Foldern?) und dann Schluss.

I: Hm hm (bejahend) ich //verstehe.

E6: (Aber?)// hier kann ich nochmal zum Beispiel, wenn ich ähm ähm (..) auf dem Weg bin, ja? (unv.) Da kann ich mit meinem Handy natürlich machen. Aber zu viel ähm für für Augen für (..) für den Kopf. LESEN ist ist gut. Für mich besser, ja, deswegen (E6, Pos. 60-64).

Auch zu einem späteren Zeitpunkt gab die Lernende an, besser mit ihrem visuellen Sinn zu lernen (vgl. E6, Pos. 82), und, dies wiederholt E6 mehrmals, die traditionelle Methode zu bevorzugen (vgl. E6, Pos. 11, 89-90, 144), da sie die andere Möglichkeiten nicht nutze (vgl. „Ich// ich würde gern probieren ähm auf audiovisuell, warum nicht, ja? Ähm ja. Aber ich weiß, dass ich nutze das in Zukunft nicht“, E6, Pos. 144). Gleichmaßen wusste E8, mit welcher Korrekturart sie sich nicht beschäftigen würde:

E8: [...] Ähm so ähm na ja, und ich glaube, dass in generell in der Schule bei mir oder an der Uni fast immer habe ich diese direkte Korr/ ähm so //diese direkte

I: Direkte Korrektur, ja, hm (bejahend).

E8: Korrektur. Danke schön. Ähm bekommen und deswegen glaube ich, es ist nicht für mich genug, weil ich weiß ganz genau, dass ich das durchlesen werde und dann, ja, es wird nur verschwinden, wenn/ so ich werde nie immer ähm durchgehen und das nochmal anschauen (E8, Pos. 69-71).

Des Weiteren fügt die Lernende später Folgendes hinzu: „Ähm ich glaube, dass diese kleine Beschreibungen, welche Fehler ich gemacht habe, diese sind genau, was ich brauche“ (E8, Pos. 149).

E7 erläuterte, dass sie es bevorzuge, mit der Hand anstatt auf dem Laptop zu schreiben, da sie so besser lerne (vgl. E7, Pos. 15). Nichtsdestotrotz wählte sie auch die audiovisuelle Option für digitale Abgaben, was sie wie folgt begründet:

E7: Ja ähm weil ähm so eine Möglichkeit habe ich vorher nicht bekommen und ich ähm will einfach schauen, ähm wie das funktioniert und ähm ja diese Möglichkeit ähm nutzen, weil ähm ja ich finde das auch besser, wenn man ähm ja zum Beispiel persönlich sprechen kann, oder/ hier geht es um ein Video, aber dass jemand es ja mündlich ähm erzählen kann (E7, Pos. 17).

Bezüglich der Feedbackart wusste die Lernende zudem bereits, dass die metalinguistischen Hinweise neben der Verbesserung für sie als Erinnerung reichen würden, wenngleich sie Lernenden, die die grammatikalischen Regeln noch nicht kennen, empfehlen würde, ausschließlich die Hinweise zu wählen (vgl. E7, Pos. 33).

Auch E3 schien zu wissen, was er brauchte. So begründete er seine Wahl der metalinguistischen Hinweise damit, bei ‚unvermeidbaren‘ Fehlern Hinweise zu brauchen, „aber nicht so viel sozusagen, sonst wäre es/ ist es zu einfach und dann nicht so nützlich, merke ich das nicht so fest“ (E3, Pos. 17), weshalb es ihm sehr gut gefiel, dass das Feedback, dass das Feedback klar war, „aber nicht so viel“ (E3, Pos. 56-57).

Dass die Berücksichtigung individueller Faktoren bei der Kontrollgruppe hingegen nicht immer gelang, scheint die folgende Äußerung einer Lernenden zu zeigen, die bei der Frage nach dem perfekten Feedback wie folgt antwortete:

P5: Oder vielleicht/ ähm, keine Ahnung, oder vielleicht, ob du siehst, dass jemand immer diese gleiche gleiche gleiche Problem ähm macht, kannst du vielleicht so (.) Material zuschicken in E-Mail oder so. Zum Beispiel (wenn ich?) Probleme mit die Fehler habe, ob du vielleicht eine gute so, ich weiß nicht, Information Sheets oder so haben, kannst du das mitschicken, ein E-Mail (P5, Pos. 166).

Auch ein Ausschnitt aus dem Interview mit P1 zeigt, dass dieser, was den Kommentar betrifft, etwas anderes gebraucht hätte:

[A]lso du hast den Text zurückgegeben und dann hast den Kommentar gegeben. Ich finde, ich würde das nicht so vielleicht ähm geschrieben brauchen. Ich würde auch ähm gern, wenn du zu mir sagst, wenn du mir dem Text (geb?): „Okay diese es war super gut, 3 Punkte“ (P1, Pos. 99).

Für P3 wäre das ideale Feedback sowohl mündlich als auch schriftlich (vgl. P3, Pos. 115):

So schriftlich und (.) ja, vielleicht online. Das ist ein bisschen einfacher und ähm, wenn es geht um etwas (.) ähm (.) ich denke eine Video ergänzen oder hinzufügen und das ist einfacher (P3, Pos. 115).

P5 hätte ebenso digitales Feedback per E-Mail bevorzugt (P5, Pos. 154). Den Bedürfnissen von P2, P6 und P7 scheint das gegebene Feedback allerdings entsprochen zu haben, da sie sich für zukünftige Kurse und schriftliche Texte dasselbe Format wünschen würden (vgl. P6, Pos. 125; P2, Pos. 39, 90; P7, Pos. 68).

Arbeitsaufwand der Lehrperson

Die letzte Subkategorie hinsichtlich des Einbezugs der Lernenden in den Feedbackprozess besteht aus nur zwei Subcodes und betrifft den Arbeitsaufwand der Lehrperson. Diesbezüglich merkte eine Lernende der Experimentalgruppe als negativen Aspekt an, dass das Geben einer Wahlmöglichkeit zu viel Mühe für die Lehrperson bedeuten würde (vgl. E5, Pos. 89).

Ein Lernender der Kontrollgruppe merkte dasselbe hinsichtlich des erhaltenen Kommentars an:

I: Ähm ja gibt es auch etwas, was dir vielleicht nicht so gut gefallen hat am Feedback, das ich dir gegeben habe?

P1: Hm (nachdenkend) (..) Ja. Ich weiß nicht, wie viel Zeit kann das dauern, etwas zu schreiben, weil ich weiß, wenn ich Kritik zu jemanden gebe, dann kann es viel dauern. Und ich denke vielleicht, „Oh, ich möchte den Person nicht ähm schlecht/ Gefühl haben oder zu machen.“

I: Ja, ja.

P1: Ähm und ich hatte keine schlechte Gefühl bekommen. Also du hast das //sehr gut gemacht, finde ich (P1, Pos. 36-39).

5.2.7 Medium +/-

Die Hauptkategorie des Mediums umfasst die Subkategorien ‚Besseres Einprägen von Inhalten durch das Medium‘, ‚Kompatibilität mit der Art der Korrektur‘, ‚Zugriff auf Texte und Informationen‘, ‚Vergleichbarkeit durch das Medium‘ und ‚Zeitersparnis durch das Medium‘, welche in diesem Kapitel im Zentrum stehen werden.

Besseres Einprägen von Inhalten durch das Medium

Die Subkategorie ‚Besseres Einprägen von Inhalten durch das Medium‘ speist sich erneut ausschließlich aus den Äußerungen der Lernenden der Experimentalgruppe (E2, E6, E7 und E8), welche im Rahmen des Interviews betonten, dass sie sich Inhalte durch das von ihnen gewählte Medium besser merken konnten.

In diesem Zusammenhang hob E2, die sich den Kommentar sowohl in audiovisueller als auch in schriftlicher Form gewünscht hatte, die Kombination des schriftlichen und auditiven Mediums positiv hervor, da sie sich dadurch Fehler besser einprägen konnte:

Aber was ICH total super finde, ist sind die ähm sind die Audio ähm Feedbacks. Ähm das fand ich eigentlich sehr in in innovativ, weil ich das vorher so nicht gekannt habe. Ähm und ich finde es extrem/ ähm ich merke die Sachen ja auch mit visuell, aber auch ähm mit das Hören besser als ich nur lese zum Beispiel (E2, Pos. 13).

Zudem leistete die eigenständig angefertigte Überarbeitung einen Beitrag dazu, dass sie sich Inhalte besser merken konnte, weshalb die Lernende sich auch für die Zukunft weiterhin eine Kombination aus audiovisuellem Feedback und Überarbeitungen wünschen würde (vgl. E2, Pos. 106):

Wenn ich das schreibe, sehe, höre und so weiter, dann ist das halt die Kombination, finde ich, von alle drei sehr wichtig und dann merke ich halt dann besser wie die Fehler, die ich gehabt habe, was könnte noch besser sein und so weiter (E2, Pos. 37).

Auch E6 gab an, sich durch das schriftliche Feedback in analoger Form Fehler besser merken zu können, da sie es nur in dieser Form erneut durchsehe (vgl. E6, Pos. 11). Gleichmaßen lernten E7 und E8 besser durch das Schreiben mit der Hand (vgl. E7, Pos. 15; E8, Pos. 37).

Kompatibilität mit der Art der Korrektur

Laut einem Lernenden der Experimentalgruppe eignete sich das schriftliche Medium besser für den von ihm gewählten Feedbacktyp (die metalinguistischen Hinweise):

Und die Schriftliche, weil ich ja ich glaube, es passt ziemlich gut mit den mit dem Feedbacktyp, weil ja ähm (.) zum Beispiel nur einen Hinweis sprachlich es ist, mindestens, hatte ich die Idee, ein bisschen (komisch ja?) „Hier ist es falsch, vielleicht Dativ“ ich meine den den ganzen ähm Informationen oder die Erklärung gibt, ja macht mehr Sinn, aber nur nur so Hinweise dachte ich ja schriftlich ist schon schon okay (E3, Pos. 25).

Zugriff auf Texte und Informationen

Was die Aussagen bezüglich des Mediums betrifft, so umfasst die Subkategorie ‚Zugriff auf Texte und Informationen‘ die meisten Codes. Die Äußerungen ergaben sich dadurch, dass die Lernenden der Experimentalgruppe ihre tatsächliche Wahl und die Personen der Kontrollgruppe das für sie perfekte Feedback für zukünftige Kurse damit begründeten. So sind die in schriftlichen Rückmeldungen enthaltenen Informationen laut einigen Proband*innen im Vergleich zu einem Video einfacher zugänglich, da das Video zu einem späteren Zeitpunkt erneut angesehen werden müsste, während es im Fall eines Blatt Papiers auch später reicht, einfach einen Blick darauf zu werfen (vgl. E1, Pos. 94-96; E3, Pos. 27; E6, Pos. 11; P2, Pos. 90; P4, Pos. 133; P7, Pos. 78). Zudem ist auf einem Blatt Papier nach P3 gut zu sehen, welche grammatikalischen Aspekte ggf. von Korrekturen betroffen sind. Letzteres kann auch wiederholt zur Hand genommen werden, während im Fall von mündlichem Feedback laut der Lernenden die Gefahr besteht, etwas falsch zu verstehen (vgl. P3, Pos. 67-71, 115). Für P1 stellt die Speicherung von Videos bzw. der dadurch verbrauchte Speicherplatz einen Nachteil dar (vgl. P1, Pos. 107).

Was die schriftliche Form des Feedbacks betrifft, so wurden wiederum unterschiedliche positive und negative Aspekte hinsichtlich des analogen und digitalen Formats hervorgehoben. Bezüglich des analogen Feedbacks wurde die Praktikabilität von E5 unter anderem damit begründet, dass sie dadurch vermeiden kann, ihren Laptop in den Unterricht oder ins Bett mitnehmen zu müssen und auf funktionierendes Internet angewiesen zu sein (vgl. E5, Pos. 11, 15, 25). Auch E6 fand es besser, unterwegs auf Papier zurückgreifen zu können (vgl. E6, Pos. 64). Zudem ist für sie persönlich das Ablegen von Blättern in einem Ordner besser als das Speichern am Computer, um später wieder darauf stützen zu können (vgl. E6, Pos. 29; 59-64). E3 und P5 waren diesbezüglich gegenteiliger Meinung; so empfand E3 es als Vorteil, digitale Formen des Feedbacks durch Kopien reproduzieren zu können (vgl. E3, Pos. 24-25), und auch P5 beschrieb es als „schwer“, Papier zu haben (vgl. P5, Pos. 158).

Vergleichbarkeit des Feedbacks durch das Medium

Weitere Vor- und Nachteile, die hinsichtlich des Mediums genannt wurden, betreffen die Vergleichbarkeit des Feedbacks. So ist durch das Blatt Papier für E1 ähnlich wie im Falle der Korrekturart der Vorteil gegeben, das Feedback mit vorangegangenen Rückmeldungen vergleichen zu können (vgl. E1, Pos. 94-98). P7, der ebenso schriftliches Feedback erhalten hatte, benannte die Vergleichbarkeit genauso als Vorteil, wobei er sich auf die Abstimmung der korrigierten Erstfassung des Textes mit der überarbeiteten Version bezog: „Aber in schriftlicher Form ich kann jederzeit das schnell nehmen, mein Neutext neben haben und vergleichen, was/ ob ich die Anweisungen ähm gemacht habe“ (P7, Pos. 78).

Zeitersparnis durch das Medium

Schließlich fand eine Bewertung des Mediums hinsichtlich der Zeit statt. Die meisten Lernenden der beiden Gruppen verglichen diesbezüglich die audiovisuelle Bildschirmaufnahme mit dem schriftlichen Feedback. Ihren Aussagen zufolge bietet das schriftliche Feedback einen klaren zeitlichen Vorteil, da ein Video (erneut) angehört werden müsste (vgl. E3, Pos. 27; E5, Pos. 10-11; E6, Pos. 11; E7, Pos. 19; P7, Pos. 78), wie anhand des folgenden Ausschnitts aus dem Interview mit E7 veranschaulicht werden soll:

Ähm aber ähm es dauert auch länger und ich habe nicht immer so viel Zeit, damit ich ähm ja alle Videos anschauen kann. Und ja manchmal schriftlich ähm ja es ist einfach schneller zu lesen und ähm zu bearbeiten (E7, Pos. 19).

Die einzige Lernende, die sich im Hinblick auf die Zeit äußerte und selbst auch tatsächlich audiovisuelles Feedback erhalten hatte, ist hingegen anderer Meinung:

Also beim Audio geht es eigentlich auch ähm schneller irgendwie. Als ich den Text lese, alles das dauert dann meistens länger, dann macht man meistens auch Notizen. Ähm, aber wenn es Audio ist, dann ähm geht es schneller halt ähm zeitlich und ähm ich mache dabei auch noch Notizen, aber ist da halt schneller. Also ich finde es super so. Ähm //genau (E2, Pos. 17).

Eine weitere Äußerung, die den Vorteil eines Mediums hinsichtlich der Zeit betrifft, bezieht sich nicht auf den Vergleich zwischen audiovisuellem und schriftlichem Feedback, sondern auf jenen der Produktion von analogen und digitalen Texten. Demnach ist es für E8 besser, auf dem Laptop oder Tablet zu schreiben, wenn es schnell gehen muss, auch wenn sie sich grundsätzlich Inhalte handschriftlich besser merkt (vgl. E8, Pos. 37).

5.2.8 Motivation +/-

Eine weitere bedeutende Hauptkategorie ist jene der ‚Motivation‘, welche die Subkategorien ‚Allgemeine Motivation durch den Feedbackprozess‘, ‚Motivation durch die Korrektur und das Medium‘, ‚Motivation durch den Kommentar‘, ‚Motivation durch die Überarbeitung‘ und ‚Geplante Schritte auf Basis des Feedbacks‘ umfasst, wobei insbesondere der letzten Kategorie die mit Abstand meisten Codes zugeordnet wurden.

Allgemeine Motivation durch den Feedbackprozess

Den Aussagen zweier Lernender der Kontroll- sowie der Experimentalgruppe zufolge erhöhte der Feedbackprozess die allgemeine Motivation. Bei den Lernenden der Kontrollgruppe führte dies zum Wunsch eines weiterführenden Kurses. So merkte P5 an, durch das Feedback die Motivation für einen Grammatikkurs gefunden zu haben:

P5: Ja. Ich denke, ich habe mich mehr zum ähm wegen die Feedback habe ich mich mehr motiviert gefühlt, ähm um diesen Grammatikkurs zu machen. So (.) ich denke, dass ich mache die Grammatik nächsten Monat und dann mache ich nochmal vielleicht nochmal die B2-Kurs? Keine Ahnung. Und dann C1. Vielleicht (.) ist es besser (P5, Pos. 49).

Auch P1 verwies darauf, nun die Motivation zu haben, einen C1-Kurs zu beginnen (vgl. P1, Pos. 93). Eine Lernende der Experimentalgruppe gab hingegen an, allgemein mehr Freude am Lernen zu haben, wie das folgende Beispiel zeigt:

E6: Nein, ich will nur mich bedanken. Ich motiviert jetzt bin, weil letzter Kurs war online hier und ähm ich habe es nicht geschafft, weil ähm das war so ohne ohne Unterstützung diese, ja? [...] Und jetzt (.) danke für deine Feedbacks für Unterstützung (lachend). //Lerne ich gern. Hm (bejahend) (E6, Pos. 148-150).

Bei E4 führte die Möglichkeit, das eigene Feedback wählen zu können, zum Wunsch einer tieferen Auseinandersetzung mit dem Feedback:

E4: Hm (nachdenkend) (...) ja, ich liebe, dass wir konnte ähm wählen. Ja. Und (...) ja ähm (.) vielleicht es ist auch gut, weil, wenn eine Lehrer Zeit für Feedback ähm ähm nimmt, DANN denke ich, dass ich AUCH mehr Zeit für diese Feedback ähm ähm nehme und nicht nur die ähm Hausaufgabe ja durchlesen und dann nicht (..) //ja.

I: Ja// nicht mehr anschaut //oder...?

E4: Ja. Wenn es viel Feedback ähm gibt, muss ich auch mehr arbeiten, um diese ähm Korrektur zu verstehen. //Ja (E4, Pos. 116-118).

Motivation durch die Modalität des Feedbacks

Auch die Korrekturart und das Medium konnten die Motivation der Lernenden beeinflussen, zumindest was die Experimentalgruppe betrifft, die sich dazu äußerte. So würde E1 viele Korrekturen in Rot als demotivierend empfinden (vgl. E1, Pos. 102-104). Die von ihr gewählten metalinguistischen Hinweise motivierten sie hingegen dazu, sich mit der Fehlerursache auseinanderzusetzen (vgl. E1, Pos. 172-179). Gleichermäßen gaben die metalinguistischen Hinweise E8 die Motivation, eine Überarbeitung anzufertigen (vgl. „[U]nd jetzt muss ich noch diese Überarbeitung ähm NOCH abgeben ähm noch abgeben. So (.) ja das ist eine gute Motivation“, E8, Pos. 71).

Eine weitere Lernende der Experimentalgruppe beschrieb auch das audiovisuelle Medium als motivationsgebend bzw. ermutigend, weshalb sie es bevorzugte, zusätzlich zum schriftlichen Feedback auch audiovisuelle Rückmeldungen zu bekommen (vgl. E4, Pos. 54-58).

Motivation durch den Kommentar

Ebenso als motivierend wurde der Kommentar empfunden, wie vier Lernende der Experimentalgruppe und ein Lernender der Kontrollgruppe anmerkten. Demnach empfanden E5 (Pos. 85), E6 (Pos. 46), E7 (Pos. 27) und P2 (Pos. 45, 53) es als motivierend, dass im Kommentar auch erwähnt wurde, was gut an dem Text war, wie anhand des folgenden Beispiels veranschaulicht werden soll:

E7: Ähm (..) ähm dass du schreibst, was ähm schlecht ist, aber auch was gut ist. Ähm das finde ich motivierend, weil ja damit kann ich auch merken, dass ich nicht nur schlecht schreibe, aber auch etwas gut mache. (Das ist gut?) für die Motivation (E7, Pos. 27).

E5 zufolge konnte dadurch besser an den verbesserungswürdigen Punkten gearbeitet werden:

So ich glaube dann wenn ein ähm schönes Feedback höfliches mit ähm (.) ähm gute Punkte, ähm ich glaube, das gibt auch Motivation. Und ähm, wenn wenn du sagst, das war schlecht, aber DAS war gut,

dann ähm wi/ wir wissen, dass etwas ist schön und wir können ähm BESSER arbeiten für die ähm andere Sache und ich glaube, das das ist sehr gut (E5, Pos. 85).

Sowohl E5 (Pos. 85) als auch E4 (Pos. 72-75) merkten zudem an, dass es sie demotiviert oder zumindest nicht motiviert hätte, wenn im Kommentar nur verbesserungswürdige Aspekte vorgekommen wären.

Motivation durch die Überarbeitung

Schließlich konnte auch die Überarbeitung motivationsfördernd sein, wie sowohl aus dem Interview mit E8 (Pos. 71) als auch aus jenem mit E2 (Pos. 37-39) hervorging. Im Folgenden soll dies anhand eines Beispiels veranschaulicht werden:

E2: [...] Und was ich noch ähm spannend fand, ich wir haben das ja bearbeitet, einmal. Und du hast das dann nochmal korrigiert, oder nicht?

I: Hm (bejahend), genau.

E2: Das fand ich voll total super, weil dann habe ich noch Fehler gehabt und (.) jetzt hab/ hatte ich zwei ähm oder dreimal habe ich das so gearbeitet und gesehen und das ähm fand ich auch extrem ähm hilfreich eigentlich, dass ich dann besser werden will, was ähm besser sein könnte eigentlich. (.) Genau (E2, Pos. 37-39).

Geplante Schritte auf Basis des Feedbacks

Die Unterkategorie ‚Geplante Schritte auf Basis des Feedbacks‘ enthält Aussagen, die ebenso auf die Nützlichkeit des Feedbacks und damit einen positiven Aspekt verweisen, indem Lernende angaben, das erhaltene Feedback auch in Zukunft berücksichtigen zu wollen.

In diesem Zusammenhang erklärte beispielsweise E1 auf die Frage, welche nächsten Schritte sie hinsichtlich des Feedbacks geplant habe: „Ähm ja, ich glaube, ich werde ähm deine Tipp für die nächste Text ähm benutzen. So, ja. Vielleicht würde ich ähm wieder ähm diesen Tipp zu denken und benutzen“ (E1, Pos. 164). Auch E2 gibt an, sich bezüglich ihrer nächsten Schritte zunächst auf die im Feedback angesprochenen Punkte konzentrieren und den Text noch weiter überarbeiten zu wollen:

Ich habe jetzt auch vorgenommen, dass ich am Abend das nochmal den Text nochmal zum Beispiel ähm bearbeite, nochmal schreibe, was ich dann nicht so ganz verstanden habe, werde ich dir beim nächsten Mal fragen. Vielleicht auch mache ich auch manchmal noch Recherche. Ähm genau ich muss noch ein Grammatikbuch kaufen, dann wäre das nur dann schauen, aber also die die erste Punkt sozusagen ist dann dann deine Feedbacks [...] woran ich arbeite (E2, Pos. 82).

Gleichermaßen stellte E4 die Überlegung an, den Text noch einmal zu schreiben und dann zu vergleichen (vgl. E4, Pos. 112). Zudem wollte sie das Feedback lernen „und nicht nur okay

lesen und dann vergessen“ (E4, Pos. 110). E3 wollte sich ebenso auf die aus dem Feedback hervorgegangenen Schwerpunkte, wie z.B. die n-Deklination, konzentrieren und generell mehr schreiben (vgl. E3, Pos. 83). Auch P5 merkte an, sich zu Hause mit der Kasusdeklinaton auseinanderzusetzen zu müssen (vgl. P5, Pos. 106), während P6 es für notwendig hielt, sich mit der Adjektivdeklinaton und der Verbstellung zu befassen (vgl. P6, Pos. 20, 24-26).

E7 gab an, zukünftig versuchen zu wollen, die im Text gemachten und sich wiederholenden Fehler zu vermeiden (vgl. E7, Pos. 85), und P2 nahm sich vor, seine Schreibprodukte stets zu korrigieren und noch einmal zu schicken (vgl. P2, Pos. 75). Genauso möchte sich P7 beim Verfassen des nächsten Textes auf die Hinweise des Feedbacks konzentrieren:

P7: [...] Nur jetzt ich weiß, dass bei der nächste Text, das ich schreiben werde, ähm ich werde, wie du es ergänzt hast, korrekt ähm ähm strukturieren. Mit ähm (..) ja. Wie ein normale Text mit ähm drei Paragraphs. Und ähm am meisten, dass das letzte Paragraph meine Meinung hat (P7, Pos. 61-62).

Weitere Aussagen bezüglich der nächsten Schritte bezogen sich weniger stark auf das Feedback als auf globale zukünftige Pläne. So gaben einige Lernende der beiden Gruppen an, früher oder später die B2-Prüfung machen zu wollen (vgl. P3, Pos. 101; P4, Pos. 117; P6, Pos. 57), mehr lesen (vgl. E5, Pos. 81), sprechen (vgl. P5, Pos. 53) oder z.B. schreiben zu wollen (vgl. E8, Pos. 135; P6, Pos. 112-113).

5.2.9 Übereinstimmung persönlicher Erwartungen mit dem Feedback +/-

Im Zusammenhang mit der Motivation und damit mit einem positiven Effekt des Feedbacks stehen auch die persönlichen Erwartungen an das Feedback bzw. die Übereinstimmung der persönlichen Selbsteinschätzung mit der erhaltenen Rückmeldung. Diesbezüglich gaben jeweils zwei Lernende der Experimental- sowie drei Lernende der Kontrollgruppe an, sich das Feedback erwartet zu haben, wobei dies meist mit dem Wissen darüber begründet wurde, noch viele (teilweise spezifische) Fehler zu machen (vgl. E3, Pos. 67; E4, Pos. 70-71; P2, Pos. 42-43; P3, Pos. 39; P5, Pos. 44-47, 65).

P7 hätte sich erwartet, etwas korrekt gemacht zu haben, verstand aber aufgrund des Feedbacks, dass dem nicht so war (vgl. P7, Pos. 22, 29-32). Auch P3 stimmte mit der Rückmeldung, die auf das Abschweifen der Lernenden hinwies, überein (vgl. P3, Pos. 25-29)

Darüber hinaus hätten sich zwei Lernende eine bessere Leistung von sich erwartet. Beispielsweise hätte sich E7 erwartet, besser zu schreiben bzw. weniger Fehler zu machen (vgl. E7, Pos. 53-57), fügte jedoch hinzu: „Aber das ist auch ein gutes Feedback für mich, dass ich

vielleicht mehr über/ überlegen sollte, auch wenn ich spreche. Ähm ja ähm ja. Aber ähm das ist nützlich (lachend)“ (E7, Pos. 57). Auch P6 hätte sich ein besseres Ergebnis erwartet:

Aber weil ich habe Deutsch wie gesagt fast nicht benutzt letzte ein paar Jahren, so ich habe alles, nicht alles vergessen, aber VIEL vergessen. So und ich habe nicht gedacht, dass es kann so sein, ähm so schnell und ähm so dramatisch. Ich würde sagen, ja (P6, Pos. 57).

Andere Lernende beider Gruppen waren von dem Feedback wiederum positiv überrascht (vgl. E1, Pos. 45-49; E5, Pos. 42-43, 44-47; E8, Pos. 94-95; P1, Pos. 57-59). So hätte sich beispielsweise E5 mehr Fehler erwartet, da sie kein Wörterbuch benutzt hatte und vorab nicht wusste, dass sie einen Text im Kurs hätte schreiben müssen; schlussendlich fand sie das Ergebnis allerdings besser als gedacht (vgl. E5, Pos. 42-43, 44-47). Auch E8 (Pos. 94-95), E3 (Pos. 50-51) und P1 (Pos. 57-59) hätten sich nicht so viel positives Feedback erwartet, wie folgendes Beispiel veranschaulicht:

P1: Hm (nachdenkend). Ich denke es war vielleicht nicht so viel kritisch. Ich habe ein bisschen mehr Kritik vielleicht oder viel Be/ Verbesserungen erwartet.

I: Aha?

P1: Also ja, das das ist normalerweise, denn die Feedback ich bekomme, ist, ähm (.) ich weiß 10% was ist gut, 90% was kann besser sein. So das war (.) ja (P1, Pos. 57-59).

P7 war ebenso positiv überrascht, jedoch hinsichtlich der Leistung seiner Überarbeitung durch die Rückmeldung (vgl. P7, Pos. 84-86).

5.2.10 Vergangene Erfahrungen +/-

Das Sprechen über vergangene Erfahrungen gab den Lernenden die Gelegenheit, Vergleiche mit dem erhaltenen Feedback zu ziehen und diesbezüglich positive und negative Aspekte hervorzuheben. Im Folgenden wird daher noch auf möglichst aussagekräftige Beispiele der Subkategorien ‚Allgemeine Erfahrungen mit (un-)ähnlichem Feedback‘, ‚Erfahrungen mit dem Kommentar‘, ‚Erfahrungen mit dem Medium und der Korrektur‘ sowie ‚Erfahrungen mit der Überarbeitung‘ eingegangen.

Allgemeine Erfahrungen mit (un-)ähnlichem Feedback

Eine Erfahrung, welche die Lernenden der Experimentalgruppe vorab noch nie gesammelt hatten und, wie in Kapitel 5.2.6 dargestellt, im Hinblick auf das erhaltene Feedback positiv unterstrichen, war die Wahlmöglichkeit. So gaben beispielsweise E4 (Pos. 11), E7 (Pos. 9) und E8 (Pos. 19, 57) an, vorher noch nie eine Wahlmöglichkeit hinsichtlich des Feedbacks gehabt zu haben, dies jedoch sehr hilfreich zu finden. Auch E1 merkte an, „nie ein wirklich Feedback

wie diese ähm ähm bekommen“ (E1, Pos. 116) zu haben, außer vielleicht in den ersten Jahren ihrer Schullaufbahn (vgl. E1, Pos. 116). Ähnlich formulierte es E6 und hob dabei die Ausführlichkeit und die Verbesserungsvorschläge des erhaltenen Feedbacks positiv hervor:

E6: [...] solches Feedback, ähm wie wir haben, ähm hatte ich früher nie, muss ich dir sagen, ja? Du machst das alles ausführlich und findest alles ähm ja u/ und gibst du gibst auch Tipps, ähm wie kann man den Text verbessern, und ähm ich finde es sehr, sehr nützlich, ja (E6, Pos. 15).

P1 erhielt normalerweise immer „nur den Text“ (P1, Pos. 13) und die Auskunft darüber, was schlecht war (vgl. P1, Pos. 15, 59). In diesem Zusammenhang bewertete der Lernende u.a. die Tatsache positiv, dass das erhaltene Feedback auch Informationen zur Struktur des Textes (vgl. P1, Pos. 17) sowie positive Hervorhebungen aufwies (vgl. P1, Pos. 41). Auch die Aussage „normalerweise lernt/ lerne ich nicht so viel von dem Feedback“ (P1, Pos. 17) scheint von der Nützlichkeit der erhaltenen Rückmeldung zu zeugen. Der Lernende verglich schließlich auch die erhaltenen Verbesserungstipps mit jenen aus dem Englischunterricht und befand diese Ähnlichkeit als schön (vgl. P1, Pos. 73).

P3 verglich die erhaltene Korrekturart ebenso mit einer, die sie einmal von einer Privatlehrerin erhalten hatte und gleichermaßen als sinnvoll ansah, da sie auch damals dazu angeleitet wurde, ihre Fehler selbst zu korrigieren (vgl. P3, Pos. 97).

P5 und P7 sprachen hingegen von vergangenen Erfahrungen, die sie aufgrund mangelnder Explizitheit nicht als hilfreich erachteten (vgl. P5, Pos. 136; P7, Pos. 54-60).

Erfahrungen mit dem Kommentar

Hinsichtlich des erhaltenen Kommentars gaben einige interviewte Lernende an, einen solchen zuvor nicht (vgl. E7, Pos. 47; E8, Pos. 87-89; P2, Pos. 45, 54-56; P4, Pos. 19) oder nur in reduzierterer Form erhalten zu haben (vgl. P1, Pos. 25). Dass ein Kommentar jedoch einen nützlichen Bestandteil des Feedbacks darstellt, veranschaulicht beispielsweise das folgende Zitat aus dem Interview mit E8:

E8: [...] So ich glaube, dass diese diese Beschreibung hilft ähm dabei, weil zum Beispiel hier (verweist auf den Text eines anderen Kurses) die Fehler wurde korrigieren und dann wurde so „Gut“ geschrieben oder nur so //ähm (zeigt etwas)

I: Hm (bejahend).// Ein Haken? (lachen)

E8: Ja, ein Haken ähm gezeichnet. Das ist okay, aber wenn ich lese „Oh das/ ich ich hatte zum Beispiel Spaß, wenn ich das gelesen habe.“ Das ist immer das das hilft (E8, Pos. 87-89).

Erfahrungen mit dem Medium und der Korrektur

Was die Erfahrungen mit der Korrektur betrifft, so gaben einige Lernende an, bereits Erfahrungen mit der erhaltenen Korrekturart gesammelt zu haben. Beispielsweise erhielt E2 für ihre Masterarbeit ebenso direkte Verbesserungen und Kommentare mit Erklärungen, was für die Studentin aufgrund der Komplexität nicht immer einfach war (vgl. E2, Pos. 24-27), jedoch auch der von ihr gewählten Feedbackart entspricht. In Englisch- und Russischkursen hatte E2 hauptsächlich direkte Verbesserungen erhalten (vgl. E2, Pos. 29), was die Lernende wie folgt kommentiert:

Also sie haben nur im Text korrigiert. Ähm so Vielfalt, wie es bei dir ist, (war?) nicht so. Ähm genau. Das fand ich eigentlich auch okay, aber ich lerne mehr, wenn es auch noch dazu geschrieben wird, WARUM (E2, Pos. 29).

Darüber hinaus bezeichnete sie das audiovisuelle Feedback als innovativ und fügte hinzu, dass sie dieses vor dem Kurs nicht gekannt habe (vgl. E2, Pos. 13).

Auch E5 gab an, in der Vergangenheit eine Kombination aus direkten Korrekturen und Hinweisen erhalten zu haben, so wie sie es im Rahmen des Deutschkurses gewählt hatte. „[A]ber ähm niemand ähm hat die die Möglichkeit ähm ähm gegeben, so das das war ähm was was sie machen und dann wir das bekommen. So, ja. Aber es es war kein Problem“ (E5, Pos. 37).

Für E7 waren audiovisuelle Feedbacks ebenso neu, weshalb sie sie zusätzlich zum schriftlichen Feedback gewählt hatte. Dafür kannte sie die Kombination aus direkter Korrektur und Hinweisen bereits und wählte diese aus, um das Feedback so aussehen zu lassen, wie in anderen Kursen (vgl. E7, Pos. 47-49, 51). Ähnlich wie E7 wählte auch E3 jene Korrektur, die er schon kannte und als „Standard“ (E3, Pos. 33) bezeichnete:

So JA ich muss auch sagen, ich habe diese gewählt vielleicht, weil ich das kenne, aber das, glaube ich, passt mir ganz gut so. Vielleicht (weil ich?) die anderen nicht kenne, aber ja (E3, Pos. 34-37).

Auch in der Kontrollgruppe hatten P4 (Pos. 108-111) und P5 (Pos. 138-140) bereits Erfahrungen mit der Kombination aus direkten Verbesserungen und indirekten Korrekturen gesammelt, diese jedoch unterschiedlich aufgefasst. So merkte P4 an, dass ihm die Feedbackerfahrung mit einer anderen Lehrperson nicht gefallen hatte: „[D]as war das Gleiche Typ (vor?) der Korrekturen, aber mir hat es nicht gut gefallen (.) mit ihr [*einer anderen Lehrperson, Anm.*], wenn i/ wenn ich mit ihr gearbeitet habe“ (P4, Pos. 108).

Auch andere Lernende berichteten von Erfahrungen, die für sie weniger hilfreich waren, weshalb sie Konsequenzen daraus gezogen haben. So berichteten beispielsweise E1 (Pos. 64-66) und E8 (Pos. 25, 69-71, 84-85) von Erfahrungen mit direkten Korrekturen, die sie schnell

wieder vergaßen, da sie sich die Verbesserungen nicht weiter ansahen. Außerdem merkte E1 an, durch die direkte Korrektur nicht sofort sehen zu können, warum etwas falsch war. Durch die metalinguistischen Hinweise war dies hingegen ersichtlich, was die Lernende positiv hervorhob (vgl. E1, Pos. 146-150). Andere Personen der Kontroll- und Experimentalgruppe bemängelten ebenso angesichts ihrer gesammelten Erfahrungen, dass in den Korrekturen meist Erklärungen zur Fehlerursache fehlten (vgl. z.B. E4, Pos. 35-41; P2, Pos. 19, 65-70).

Schließlich erwähnte P1, dass das Feedback zu seiner Masterarbeit immer mündlich besprochen wurde: „[D]ann bekomme ich nicht diese schriftliche Feedback, aber immer zu zweit und viel reden über das Text, über dies/ über die Meinungen. So/ so, das finde ich sehr, sehr gut“ (P1, Pos. 29). Im Zuge des Deutschkurses erhielt er allerdings schriftliches Feedback.

Erfahrungen mit der Überarbeitung

Hinsichtlich vergangener Erfahrungen der Lernenden mit der Überarbeitung von Texten merkten alle Personen, die sich dazu äußerten, an, bis zu diesem Zeitpunkt noch nie oder kaum einen Text überarbeitet zu haben (vgl. E1, Pos. 68; E2, Pos. 13, 31; E4, Pos. 23; E8, Pos. 19). Dadurch konnte E1 beispielsweise nicht sagen, welche Fehler sie in einem Text gemacht hatte (vgl. E1, Pos. 68), weil sie sich die Blätter nie wieder ansah (vgl. E1, Pos. 107-110). Auch E8 berichtete davon, sich Texte bei fehlendem Überarbeitungsauftrag nicht mehr angesehen und komplett vergessen zu haben (vgl. E8, Pos. 19, 69). Aus diesem Grund betonten die Lernenden den Nutzen der im Rahmen des Deutschkurses durchgeführten Überarbeitung mehrmals (vgl. „[W]enn ich das NOCHMAL überarbeiten muss und nochmal schreiben muss, das stehe irgendwo besser im Kopf“, E8, Pos. 99).

5.2.11 Zwischenfazit zur Analyse der Interviews

Bezüglich der Nachvollziehbarkeit des Feedbacks zeigte die Analyse der Interviews, dass die Fehlerursache für drei Teilnehmende der Kontrollgruppe in mehreren Fällen nicht aus der indirekten Korrektur zu eruieren war (vgl. z.B. P2, Pos. 27; P5, Pos. 126; P6, Pos. 86-91), weshalb eine Teilnehmende ChatGPT zu Rate gezogen hatte, um ihren Text überarbeiten zu können (vgl. P6, Pos. 69). Die restlichen Lernenden der Kontrollgruppe und Experimentalgruppe bezeichneten das Feedback großteils als klar und verständlich (vgl. P1, Pos. 81; P3, Pos. 87; P4, Pos. 29, 79; P7, Pos. 44-46; E1, Pos. 182; E2, Pos. 47; E3, Pos. 63; E4, Pos. 33; E7, Pos. 101; E8, Pos. 39, 114-115); dabei spielte z.B. für E7 (Pos. 35) auch der

Zeitpunkt des Feedbacks eine Rolle. In Bezug auf die Übersicht merkten E2 (Pos. 57) und P7 (Pos. 74) einen Verbesserungsbedarf an.

Hinsichtlich des Feedbackkommentars wurde insbesondere die Nennung der gut gelungenen Aspekte von den Lernenden der beiden Gruppen positiv hervorgehoben (vgl. z.B. P1, Pos. 41; P2, Pos. 51; P5, Pos. 21; E1, Pos. 74; E5, Pos. 85; E6, Pos. 46; E7, Pos. 27; E8, Pos. 49). Diese gab ein gutes Gefühl (vgl. E8, Pos. 149) und wurde teilweise explizit als motivierend bezeichnet (vgl. P2, Pos. 45, 53; E5, Pos. 85; E7, Pos. 27). Außerdem halfen die positiven Punkte den Proband*innen zum Teil, sich auf das Verbesserungswürdige zu konzentrieren (vgl. P1, Pos. 41; E5, Pos. 85) und den eigenen Text trotz der Korrekturen als gut zu befinden (vgl. P2, Pos. 99). Für jeweils einen Teilnehmenden der beiden Gruppen hätte Kritik hingegen deutlicher kommuniziert werden können (vgl. P4, Pos. 11; E3, Pos. 49).

Auch die Tipps und Verbesserungsvorschläge wurden von einer Person der Kontroll- und zwei Personen der Experimentalgruppe mehrmals als hilfreicher Aspekt des Feedbacks erwähnt (vgl. P4, Pos. 101; E1, Pos. 72-74; E6, Pos. 15, 21, 41, 46), weshalb beispielsweise E1 explizit anmerkt, zukünftig ggf. auf die Ratschläge zurückgreifen zu wollen (vgl. E1, Pos. 164).

Darüber hinaus bewerteten drei Lernende der Kontroll- und eine der Experimentalgruppe die Hilfestellung bezüglich der Strukturierung des Textes als nützlich (vgl. P1, Pos. 17; P2, Pos. 45; P7, Pos. 10; E5, Pos. 59-61). Zusätzlich wurde die Persönlichkeit des Kommentars von zwei Personen der Experimentalgruppe (vgl. E5, Pos. 9; E7, Pos. 23-25) herausgestrichen, während die Ausführlichkeit des Feedbacks wiederum von Untersuchungsteilnehmenden beider Gruppen als gut befunden wurde (vgl. E6, Pos. 15; P3, Pos. 86-87; P5, Pos. 16-21).

Zu den positiven und negativen Aspekten, die hinsichtlich der Korrektur(art) genannt wurden, zählt unter anderem die Vergleichbarkeit zwischen Fehler und Korrektur, welche insbesondere von jenen Lernenden als nützlich bezeichnet wurde, welche die Möglichkeit der Wahl hatten und sich für eine Kombination aus direkter Verbesserung und metalinguistischen Hinweisen entschieden hatten (vgl. E2, Pos. 20-21; E4, Pos. 64-67; E5, Pos. 18-19; E6, Pos. 29-31; E7, Pos. 27). Dies ermöglichte, die korrekte Version zu sehen und mehr über die Fehlerursache zu erfahren (vgl. E5, Pos. 18-19), zukünftige Fehler zu vermeiden (vgl. E4, Pos. 64-67) und besser zu lernen (vgl. E2, Pos. 20-21). Zwei Personen der Kontrollgruppe, die aufgrund der vorgegebenen Korrekturart teilweise keinen Vergleich ziehen konnten, erwähnten in diesem Zusammenhang hingegen den Nachteil, den Fehler nicht immer verbessern zu können (vgl. P1, Pos. 87; P6, Pos. 91-93).

Was die Auseinandersetzung mit der Fehlerursache betrifft, so hoben sowohl Proband*innen der Kontroll- als auch der Experimentalgruppe die Beschäftigung damit positiv hervor (vgl. P1, Pos. 87, 91, 99; P2, Pos. 19; P3, Pos. 97; E1, Pos. 33; E2, Pos. 29; E3, Pos. 15; E4, Pos. 82; E7, Pos. 28-29; E8, Pos. 25). Während die Lernenden der Kontrollgruppe sowie jene der Experimentalgruppe, die ausschließlich metalinguistische Hinweise erhielten, vor allem das eigenständige Nachdenken über den Grund des Fehlers als wichtig beschrieben (vgl. P1, Pos. 87, 91, 99; P2, Pos. 19; P3, Pos. 97; E1, Pos. 33; E3, Pos. 15; E8, Pos. 25), äußerten sich die Personen der Experimentalgruppe, die zusätzlich eine direkte Verbesserung erhielten, vor allem positiv im Hinblick auf das Wissen um die Fehlerursache (vgl. E2, Pos. 29; E4, Pos. 82; E7, Pos. 28-29).

E7 bezeichnete mit Blick auf die Korrekturart auch die Zeitersparnis als Vorteil, die mit der direkten Verbesserung einhergeht (vgl. E7, Pos. 29), während E8, welche die metalinguistischen Hinweise gewählt hatte, es schätzte, mehr Zeit aufzuwenden, um gründlich über ihre Fehler nachdenken zu können (vgl. E8, Pos. 25).

Bezüglich der Hauptkategorie der Überarbeitung lässt sich festhalten, dass diese manchen Lernenden zufolge viel Zeit in Anspruch nahm (vgl. E7, Pos. 77; P1, Pos. 79; P2, Pos. 73); nur E8 merkte an, dass dies ihren Bedürfnissen entspreche (vgl. E8, Pos. 45). Nichtsdestotrotz konnten die meisten Proband*innen, die sich dazu äußerten, einen allgemeinen Nutzen daraus ziehen, da sie die erneute Verfassung des Textes beispielsweise als hilfreich beschrieben (vgl. E2, Pos. 13; E4, Pos. 122-124; E7, Pos. 77; P2, Pos. 39). Drei Personen der Experimentalgruppe gaben zudem an, sich das Feedback dadurch besser merken zu können (vgl. E2, Pos. 13, 34-37; E6, Pos. 122-124, 126-132; E8, Pos. 97-99). Außerdem betonten zahlreiche Lernende, insbesondere aber jene der Experimentalgruppe, sich durch die Überarbeitung intensiver mit dem Feedback befasst zu haben (vgl. E1, Pos. 33; E2, Pos. 37; E4, Pos. 27; E6, Pos. 19; E7, Pos. 85; E8, Pos. 45; P2, Pos. 36-39; P4, Pos. 17).

Aus den Interviews gingen auch Herausforderungen in Bezug auf die Revisionshandlungen hervor. Diese bestanden für die Untersuchungsteilnehmenden der beiden Gruppen u.a. darin, den Text global bzw. hinsichtlich des Aufbaus oder der Komplexität zu verbessern (vgl. P1, Pos. 77-79; P7, Pos. 40; E5, Pos. 77-79; E7, Pos. 71). Häufig wurde aber auch die Suche nach der Fehlerursache als schwierig bezeichnet. So hatten insbesondere drei Lernende der Kontrollgruppe Schwierigkeiten dabei, ihre Fehler zu korrigieren (vgl. P2, Pos. 27; P5, Pos. 118; P6, Pos. 69). E3 (Pos. 75), E4 (Pos. 104-109) und P7 (Pos. 35-40) empfanden vor allem die Verbesserung des Wortschatzes als herausfordernd.

In Bezug auf die Hauptkategorie des Sprachlernprozesses gaben die Lernenden beider befragten Gruppen grundsätzlich an, etwas durch das Feedback gelernt zu haben (vgl. dazu z.B. E2, Pos. 81-82; E7, Pos. 60-61; E8, Pos. 96-97; P2, Pos. 86, 110; P3, Pos. 76-77; P4, Pos. 62-63), was zum Teil auf die Beschäftigung mit der Fehlerursache zurückgeführt wurde (vgl. P3, Pos. 89-91; E2, Pos. 29; E3, Pos. 14-15).

Hinsichtlich des Ausdrucks und der Rechtschreibung wiesen drei Personen darauf hin, adäquate Formulierungen für einen bestimmten Kontext bzw. die argumentative Textsorte gelernt zu haben (vgl. E7, Pos. 61-65; E8, Pos. 99; P3, Pos. 77-85), während P4 (Pos. 63) ein Beispiel für einen neuen Ausdruck und P6 (Pos. 67) eines bezüglich der Orthografie gab.

Eine Lernende der Kontroll- sowie sechs der Experimentalgruppe merkten zudem an, ihre Grammatikkenntnisse verbessert zu haben; dies betrifft beispielsweise die Satz- bzw. Verbstellung (vgl. P6, Pos. 67; E6, Pos. 100; E7, Pos. 61), die metasprachlichen Kenntnisse (vgl. E1, Pos. 130-132), die Anwendung der Deklination (vgl. E3, Pos. 69), Infinitivstrukturen mit *zu* (vgl. E4, Pos. 81-86) und die Konnektoren (vgl. E5, Pos. 64-67).

Die Rückmeldungen ermöglichten den Proband*innen zufolge außerdem einen generellen Lernzuwachs hinsichtlich des Schreibens von Texten (vgl. E3, Pos. 69; E6, Pos. 121-122; E8, Pos. 103; P7, Pos. 10-12, 34, 84).

Schließlich wiesen die meisten Lernenden (mit Ausnahme von P4) darauf hin, durch das Feedback auf persönliche Lücken bzw. verbesserungswürdige Aspekte aufmerksam geworden zu sein. Dies betraf in der Experimentalgruppe insbesondere den Satzbau (vgl. E1, Pos. 49; E2, Pos. 73; E5, Pos. 9; E6, Pos. 134-136; E7, Pos. 86-87; E8, Pos. 19), aber z.B. auch die (Adjektiv-)Deklination (vgl. E1, Pos. 49; E7, Pos. 89-93) und Infinitivstrukturen mit *zu* (vgl. E6, Pos. 92, 98; E4, Pos. 86-91).

Auch in der Kontrollgruppe wurde u.a. ein Lernbedarf bezüglich der (Adjektiv-)Deklination (vgl. P1, Pos. 93; P3, Pos. 39-45; P5, Pos. 102; P6, Pos. 24-26, 34) und des Satzbaus festgestellt (vgl. P3, Pos. 106-107; P6, Pos. 20, 31-32). Weitere Themen umfassten z.B. die Kommasetzung (vgl. P1, Pos. 71) und den Unterschied zwischen dem Relativpronomen *das* und der Subjunktion *dass* (vgl. P5, Pos. 65).

Was die Hauptkategorie ‚Einbezug der Lernenden in den Feedbackprozess‘ betrifft, so wurde die ‚Möglichkeit der Wahl des Feedbacks‘ von allen Lernenden der Experimentalgruppe (teilweise mehrmals) positiv unterstrichen (vgl. E1, Pos. 30-31, 33; E3, Pos. 32-33, 57; E4, Pos. 8-11, 115-116; E5, Pos. 38-39; E6, Pos. 65-70; E7, Pos. 8-9; E8, Pos. 19, 57). Die Rückmeldung wurde diesbezüglich zum Teil als „personalisiert“ (E7, Pos. 37) und die Lehrperson als wertschätzend (vgl. E6, Pos. 65-70) beschrieben. Darüber hinaus konnte die Wahlmöglichkeit

zu mehr Engagement mit dem Feedback führen (vgl. „[W]eil, wenn eine Lehrer Zeit für Feedback ähm ähm nimmt, DANN denke ich, dass ich AUCH mehr Zeit für diese Feedback ähm ähm nehme“, E4, Pos. 115-116).

Hinsichtlich der Subkategorie ‚Berücksichtigung individueller Faktoren‘ wurde positiv herausgestrichen, dass die Wahlmöglichkeit es erlaube, die individuellen Bedürfnisse der unterschiedlichen Personen zu bedenken (vgl. E5, Pos. 41; E6, Pos. 70-72; E8, Pos. 57), was wiederum von den Bemühungen der Lehrperson gegenüber den Lernenden zeuge (vgl. E7, Pos. 101). Des Weiteren ging aus den Aussagen hervor, dass die Personen der Experimentalgruppe meist wussten, was sie brauchten (vgl. z.B. E1, Pos. 100-104, 122-128, 186; E3, Pos. 17; E6, Pos. 60-64, 82; E8, Pos. 61, 149) und ihre Wünsche, sei es, mit der Hand zu schreiben und weniger Zeit am Laptop zu verbringen (vgl. E7, Pos. 15; E8, Pos. 33) o.Ä., durch die Wahl des Feedbacks berücksichtigt werden konnten (vgl. z.B. E8, Pos. 61, 149).

Auch in der Kontrollgruppe sahen P2 (Pos. 125), P6 (Pos. 125) und P7 (Pos. 68) ihre Bedürfnisse hinsichtlich des Feedbacks zu schriftlichen Texten als erfüllt an. Dass dies jedoch nicht für die gesamte Gruppe der Fall war, ging aus den Aussagen von P1 (Pos. 99), P3 (Pos. 115) und P5 (Pos. 154) hervor, die andere Medienformate bevorzugt hätten.

Schließlich wurde als Nachteil des Feedbackprozesses (aufgrund der Wahl und des Kommentars) zweimal ein zu hoher Arbeitsaufwand für die Lehrperson angemerkt (vgl. E5, Pos. 89; P1, Pos. 36-39).

Aus der Hauptkategorie des Mediums konnte entnommen werden, dass sich vier Lernende der Experimentalgruppe Inhalte durch das von ihnen gewählte Medium besser merken konnten (vgl. E2, Pos. 13, 37; E6, Pos. 11; E7, Pos. 15; E8, Pos. 37). Eine Person sprach sich diesbezüglich für eine Kombination aus einem schriftlichen und auditiven Medium aus (vgl. E2, Pos. 13) und eine weitere hingegen für schriftliches Feedback in analoger Form (vgl. E6, Pos. 11). E7 (Pos. 15) und E8 (Pos. 37) konnten sich Korrekturen durch die Produktion handschriftlicher Texte besser einprägen. Zudem hob ein Lernender die Kompatibilität des schriftlichen Mediums mit den metalinguistischen Hinweisen positiv hervor (vgl. E3, Pos. 25). Aus der Subkategorie ‚Zugriff auf Texte und Informationen‘ ging hervor, dass viele Lernende beider interviewter Gruppen in einem Video bzw. in audiovisuellem Feedback den Nachteil sahen, dass die Informationen darin weniger einfach zugänglich sind als jene auf einem Blatt Papier, da das Video dafür (erneut) angesehen werden muss (vgl. E1, Pos. 94-96; E3, Pos. 27; E6, Pos. 11; P2, Pos. 90; P4, Pos. 133; P7, Pos. 78). Ansonsten wurden vereinzelt noch u.a. der dafür benötigte Speicherplatz (vgl. P1, Pos. 107) sowie die Gefahr, etwas falsch zu verstehen (vgl. P3, Pos. 115), als Nachteil genannt. Dahingegen könne Papier eine Übersicht bezüglich

der Fehler bieten (vgl. P3, Pos. 67-71) und an verschiedenen Orten (ohne Internet) konsultiert werden (vgl. E5, Pos. 11, 15, 25; E6, Pos. 64). Hinsichtlich der Vorteile einer digitalen bzw. analogen Speicherung des Feedbacks gab es schließlich unterschiedliche Meinungen (vgl. E3, Pos. 24-25; E6, Pos. 29, 59-64; P5, Pos. 158).

Auch die Vergleichbarkeit, die durch das Medium zwischen aktuellen und vergangenen Rückmeldungen (vgl. E1, Pos. 94-98) sowie zwischen der Überarbeitung und der Erstfassung des Textes (vgl. P7, Pos. 78) gegeben ist, wurde von zwei Lernenden, die schriftliches Feedback erhalten hatten, positiv gewertet.

Was die Zeitersparnis durch das Medium betrifft, so sahen die meisten Personen im schriftlichen Feedback einen klaren zeitlichen Vorteil, während die audiovisuelle Bildschirmaufnahme (auch für die Lernenden der Kontrollgruppe, die nach dem idealen Feedback für die Zukunft gefragt wurden) eher als Zeitaufwand gesehen wurde (vgl. E3, Pos. 27; E5, Pos. 10-11; E6, Pos. 11; E7, Pos. 19; P7, Pos. 78). Nur jene Probandin, die selbst audiovisuelles Feedback erhalten hatte, bezeichnete dieses als „schneller“ (E2, Pos. 17). Eine Zeitersparnis konnte das schriftliche Medium zudem bei der Produktion schriftlicher Texte bieten (vgl. E8, Pos. 37).

Im Kapitel zur Kategorie der Motivation konnte aufgezeigt werden, dass diese im Allgemeinen durch das Feedback stieg, zumindest im Falle zweier Lernender beider Gruppen. So gaben zwei Personen der Kontrollgruppe an, aufgrund des Feedbackprozesses die Motivation für einen weiterführenden Kurs gefunden zu haben (vgl. P1, Pos. 93; P5, Pos. 49). Eine Lernende der Experimentalgruppe fand hingegen ihre Freude am Lernen (vgl. E6, Pos. 148-150) und ihre Kollegin den Willen, sich mehr Zeit für die Auseinandersetzung mit dem Feedback zu nehmen (vgl. E4, Pos. 116-118).

Bezüglich Modalität des Feedbacks wurde auf einen motivierenden Einfluss der metalinguistischen Hinweise verwiesen (vgl. E1, Pos. 172-179; E8, Pos. 71). Auch das audiovisuelle Medium erhöhte die Motivation einer Lernenden (vgl. E4, Pos. 54-58). Ebenso und als motivierend wurde die anzufertigende Überarbeitung (vgl. E2, Pos. 37-39; E8, Pos. 71), insbesondere aber die Hervorhebung der gut gelungenen Aspekte in den Kommentaren empfunden (vgl. E4, Pos. 72-75; E5, Pos. 85; E6, Pos. 46; E7, Pos. 27; P2, Pos. 45, 53).

Die Nützlichkeit des Feedbacks sowie der motivationsfördernde Aspekt scheinen auch aus den geplanten Schritten hervorzugehen. So merkten Lernende beider Gruppen an, sich zukünftig auf das erhaltene Feedback konzentrieren bzw. dieses anwenden zu wollen (vgl. E1, Pos. 164; E2, Pos. 82; E3, Pos. 83; E4, Pos. 110; P7, Pos. 61-62). P5 (Pos. 106), P6 (Pos. 20, 24-26) und E7 (Pos. 85) nannten diesbezüglich die sich wiederholenden Fehler, wie z.B. die

Adjektivdeklinaton. E2 (Pos. 82) und E4 (Pos. 112) gaben an, den Text noch einmal überarbeiten zu wollen, P2 (Pos. 75) nahm sich vor, zukünftige Texte stets zu korrigieren und E3 (Pos. 83) gab generell an, mehr schreiben zu wollen.

Was die Kategorie ‚Übereinstimmung persönlicher Erwartungen mit dem Feedback‘ betrifft, so ging daraus hervor, dass sich zwei Lernende der Experimental- sowie drei Lernende der Kontrollgruppe das Feedback (und teilweise „die vielen Fehler“) erwartet hatten (vgl. E3, Pos. 67; E4, Pos. 70-71; P3, Pos. 39; P2, Pos. 42-43; P5, Pos. 44-47, 65). E7 (Pos. 53-57) und P6 (Pos. 57) hätten sich ein besseres Ergebnis erhofft, während andere Lernende der beiden Gruppen positiv überrascht waren, entweder hinsichtlich ihrer Leistungen in der Erstfassung (vgl. E1, Pos. 45-49; E5, Pos. 42-43, 44-47; E8, Pos. 94-95; P1, Pos. 57-59) oder bezüglich der Überarbeitung (vgl. P7, Pos. 84-86).

Die Hauptkategorie ‚Vergangene Erfahrungen‘ zeigte in Bezug auf die allgemeinen Erfahrungen der Teilnehmenden mit (un-)ähnlichem Feedback, dass die Proband*innen einen positiven Aspekt des erhaltenen Feedbacks unterstrichen, indem sie ihn mit einer ähnlichen (sehr guten) Erfahrung aus der Vergangenheit gleichsetzten (vgl. z.B. die Erfahrungen von P3 mit metalinguistischem Feedback, Pos. 97) oder indem sie diesen mit einem weniger guten Erlebnis verglichen (vgl. z.B. P1, Pos. 17; P5, Pos. 134; P7, Pos. 54-60). Auf diese Weise wurde die erhaltene Rückmeldung beispielsweise hinsichtlich ihrer Ausführlichkeit, der Verbesserungsvorschläge (vgl. E6, Pos. 15; P1, Pos. 73; P5, Pos. 136) und der metalinguistischen Erklärungen als nützlich befunden (vgl. P3, Pos. 97; P7, Pos. 54-60).

Ferner konnte festgestellt werden, dass einige Lernende der beiden Gruppen im Rahmen vergangener Lernkontexte nie einen Kommentar zu ihrem Text erhalten (vgl. E7, Pos. 47; E8, Pos. 87-89; P2, Pos. 45, 54-56; P4, Pos. 19) oder eine Überarbeitung ihres Textes durchgeführt hatten (vgl. E1, Pos. 68; E2, Pos. 13, 31; E4, Pos. 23; E8, Pos. 19), was teilweise dazu geführt hatte, dass der korrigierte Text in Vergessenheit geraten war (vgl. E8, Pos. 19, 69).

Aus den Erfahrungen mit der Korrektur(art) ging hervor, dass ein Teil der Experimentalgruppe jene Feedbacktypen wählte, die bereits aus vergangenen Kursen oder anderen Lernkontexten bekannt gewesen waren (vgl. E2, Pos. 24-27; E3, Pos. 34-37; E7, Pos. 47-49, 51); andere Personen dieser Gruppe entschieden sich hingegen für eine Art der Verbesserung, welche sie vorher noch nicht erhalten hatten und als sinnvoll erachteten (d.h. metalinguistische Hinweise). So hatten E1 (Pos. 64-66) und E8 (Pos. 25, 69-71, 84-85) die Erfahrung gemacht, sich nicht mit direkten Verbesserungen auseinanderzusetzen und diese daher schnell wieder zu vergessen, weshalb sie sich für das Feedback metalinguistische Hinweise wünschten.

In der Kontrollgruppe gaben P4 (Pos. 108-111) und P5 (Pos. 138-140) an, bereits Erfahrungen mit der Kombination aus direkten Verbesserungen und indirekten Korrekturen gesammelt zu haben, wenngleich P4 die Erfahrung mit einer anderen Lehrperson nicht geschätzt hatte.

Was das Medium betrifft, so erwies sich die audiovisuelle Bildschirmaufnahme für jene Personen, die sie gewählt hatten, als neu (vgl. E2, Pos. 13; E7, Pos. 17).

5.3 Auswertung aller korrigierten Texte

Dieses Kapitel widmet sich der Analyse aller korrigierten Texte und soll zunächst einen allgemeinen Überblick über die Ergebnisse verschaffen. Danach werden die individuellen Resultate der einzelnen Lernenden in den Blick genommen (vgl. Kap. 5.3.1 & 5.3.3) und zusammengefasst (vgl. Kap. 5.3.2 & 5.3.4). Im Zwischenfazit erfolgt schließlich ein Résumé der daraus gewonnenen Erkenntnisse (vgl. Kap. 5.3.5).

Die Analyse der korrigierten Texte, d.h. jene der Erstfassung sowie jene der ersten und zweiten Überarbeitung, veranschaulicht zunächst eindrücklich einen Unterschied in den Vorkenntnissen der beiden Gruppen. So verzeichnete die Kontrollgruppe von Beginn an eine deutlich höhere Gesamtfehlerquote (die sich aus der Summe der gemachten Fehler und der Wortanzahl der jeweiligen Texte ergibt) als die Experimentalgruppe. Nichtsdestotrotz konnten sowohl die Kontroll- als auch die Experimentalgruppe ihre Gesamtfehlerquote im Rahmen beider Überarbeitungen reduzieren, wie in Abbildung 9 veranschaulicht wird.

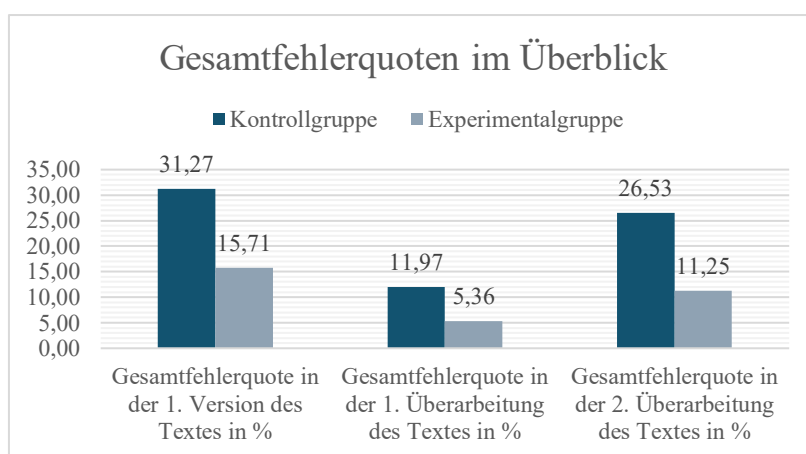


Abb. 9: Gesamtfehlerquoten im Überblick

Während die Kontrollgruppe, im Vergleich zur Erstfassung des Textes, ihre Gesamtfehlerquote in der ersten Überarbeitung durchschnittlich um 19,3% und in der zweiten um 4,47% senken konnte, reduzierte die Experimentalgruppe ihre Quote im Zuge der ersten Textrevision um

10,35% und in der zweiten um 4,46%. Die folgende Grafik veranschaulicht, in welchen Bereichen die Korrekturen erfolgten:

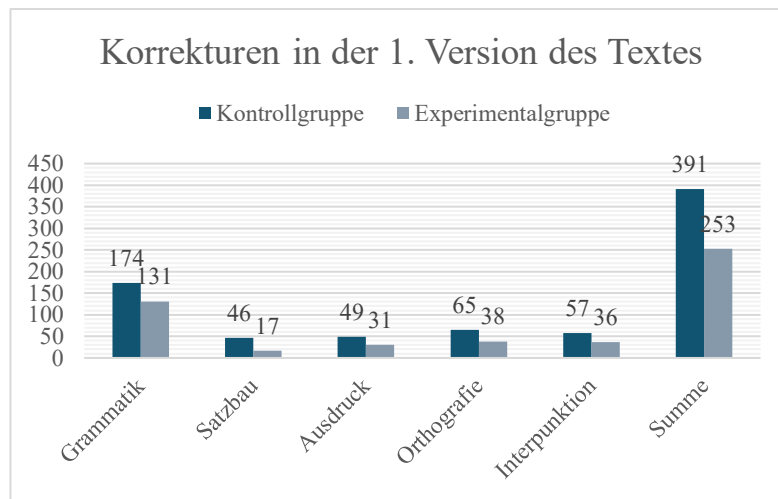


Abb. 10: Korrekturen in der ersten Version des Textes

Wie bereits aus der Gesamtfehlerquote hervorgegangen ist, wurden bei der Kontrollgruppe mehr Korrekturen vorgenommen als bei der Experimentalgruppe. Der mit Abstand größte Teil der Korrekturen stand in beiden Gruppen in Zusammenhang mit grammatikalischen Phänomenen, während die restlichen Kategorien eine ähnlich große Anzahl an Fehlern aufwiesen. Die verhältnismäßig größte Differenz zwischen den beiden Gruppen konnte in der Erstfassung des Textes hinsichtlich des Satzbaus ausgemacht werden, welcher bei der Experimentalgruppe weniger häufig eine Fehlerquelle darstellte als bei der Kontrollgruppe.

Infolge der ersten Überarbeitung des verfassten Textes reduzierte sich der Fehleranteil beider Gruppen in allen Kategorien und die Unterschiede innerhalb der Gruppen verringerten sich insbesondere mit Blick auf die Kriterien des Satzbaus, des Ausdrucks und der Interpunktion, wie aus der folgenden Grafik entnommen werden kann:

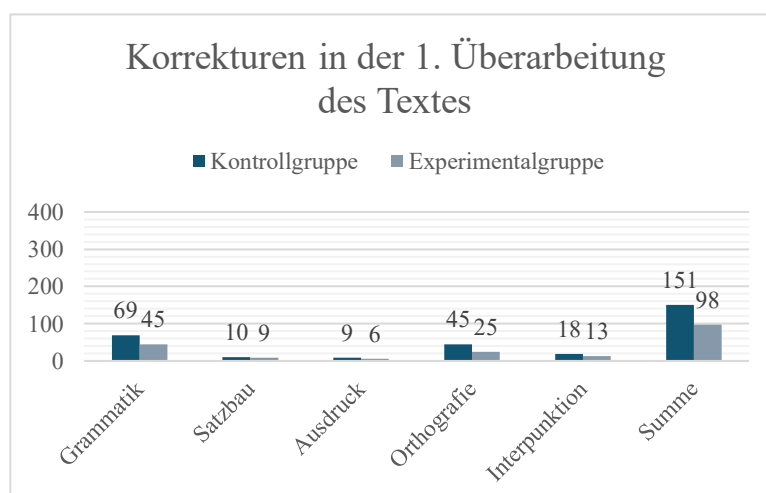


Abb. 11: Korrekturen in der ersten Überarbeitung

Die durch das Feedback zunächst verringerten Differenzen zwischen den beiden Gruppen vergrößerten sich erneut in den Bereichen ‚Grammatik‘, ‚Satzbau‘ und ‚Interpunktion‘ im Rahmen der zweiten Überarbeitung, wie das folgende Diagramm zeigt:

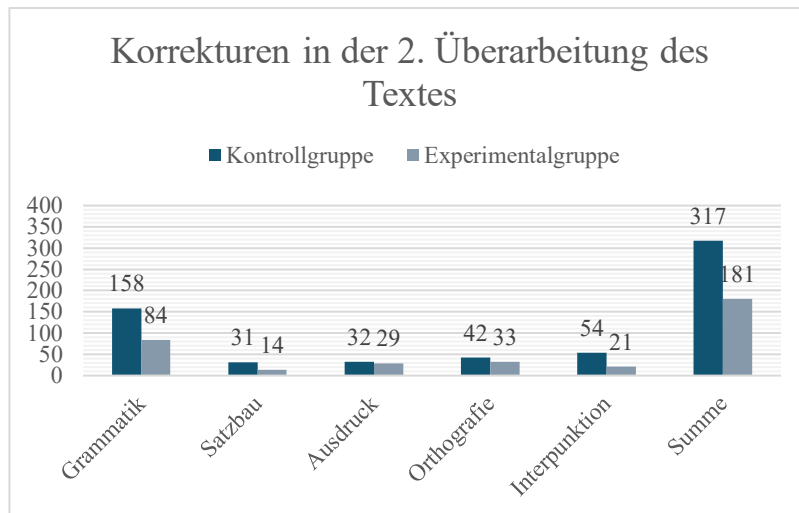


Abb. 12: Korrekturen in der zweiten Überarbeitung

Bei der Experimentalgruppe erfolgten im Vergleich zur Erstfassung des Textes weniger Korrekturen in den Bereichen ‚Grammatik‘ und ‚Interpunktion‘, während die Korrekturen in den Überarbeitungen der Kontrollgruppe in diesen Bereichen vergleichsweise kaum oder nur geringfügig abgenommen haben. Dafür wurden bei der Kontrollgruppe bezüglich des Satzbaus, des Ausdrucks und der Orthografie im Vergleich zur Erstfassung des Textes weniger Verbesserungen vorgenommen, wodurch sich die Balken der beiden Gruppen an dieser Stelle angenähert haben.

In den folgenden Unterkapiteln soll nun näher auf die Überarbeitungen der einzelnen Lernenden eingegangen werden, um neben der Anzahl an Korrekturen in den jeweiligen Texten auch auf weitere Revisionshandlungen eingehen zu können, welche im Hinblick auf das Feedback vorgenommen wurden.

5.3.1 Ergebnisse der Kontrollgruppe

Anhand der Analyse der Texte von P1 konnte die folgende Tabelle erstellt werden:

Tab. 7: Ergebnisse von P1

Wortanzahl			
	In der Erstfassung	In der 1. Überarbeitung (inkl. Feedback)	In der 2. Überarbeitung (ohne Feedback)
Wortanzahl	182	202	216

Globale Optimierungsleistung			
	Hinweise im Feedback	Umsetzung in der 1. Überarbeitung (inkl. Feedback)	Umsetzung in der 2. Überarbeitung (ohne Feedback)
Inhalt	Ein wichtiges Ziel des B2-Niveaus ist es, die eigene Meinung mithilfe von Begründungen und Beispielen zu argumentieren. Begründe daher deine Argumente (z.B. mit „weil“ oder „da“) – so kann man sie besser nachvollziehen.	-	-
Aufbau	-	-	-
Sprachliche Mittel	Konnektoren wie „einerseits...“, „andererseits“ oder „zwar..., aber“ und Redemittel wie „Meiner Ansicht/Auffassung nach“ bieten sich gut an, um verschiedene Perspektiven und den eigenen Standpunkt darzustellen.	Meiner Meinung nach (P1 Überarbeitung 1, Pos. 5)	Auf einer Seite (P1 Überarbeitung 2, Pos. 4) meiner Meinung nach (P1 Überarbeitung 2, Pos. 4) nach meiner Ansicht (P1 Überarbeitung 2, Pos. 7)

Korrekturen hinsichtlich der sprachlichen Richtigkeit			
Klassifizierung	Fehler in der Erstfassung	Fehler in der 1. Überarbeitung (inkl. Feedback)	Fehler in der 2. Überarbeitung (ohne Feedback)
Grammatik	19	11	21
Satzbau	7	2	4
Ausdruck	11	3	9
Orthografie	4	2	3
Interpunktion	10	0	9
Gesamtfehlerquote			
<u>Fehlerzahl</u>	(51 / 182) x 100	(18 / 202) x 100	(46 / 216) x 100
Wortzahl x 100	28,02	8,91	21,3

Hinsichtlich der globalen Optimierungsleistung veranschaulicht die Tabelle, dass P1 bezüglich der im Feedback gegebenen Hinweise vor allem jene zu den sprachlichen Mitteln berücksichtigt hat. So wurden insbesondere in der zweiten Überarbeitung die für die argumentative Textsorte typischen Redemittel *Meiner Meinung nach*, *Nach meiner Ansicht* und *Auf einer Seite* eingebaut. Dem Hinweis, die eigenen Argumente mit *da* oder *weil* zu begründen, wurde hingegen nicht nachgekommen.

Was die Korrekturen betrifft, so veranschaulicht die Tabelle, dass sich die Gesamtfehlerquote von P1 mithilfe des Feedbacks von 28,02% auf 8,91% verringert hat; auch in der zweiten Überarbeitung bleibt die Quote um 6,72% niedriger als in der Erstfassung, wobei keine Verringerung eines spezifischen Fehlertyps festgemacht werden kann.

Bei P2 konnte ebenso die Gesamtfehlerquote in beiden Überarbeitungen verringert werden, wie die folgende Tabelle veranschaulicht:

Tab. 8: Ergebnisse von P2

Wortanzahl			
	In der Erstfassung	In der 1. Überarbeitung (inkl. Feedback)	In der 2. Überarbeitung (ohne Feedback)
Wortanzahl	194	206	200

Globale Optimierungsleistung			
	Hinweise im Feedback	Umsetzung in der 1. Überarbeitung (inkl. Feedback)	Umsetzung in der 2. Überarbeitung (ohne Feedback)
Inhalt	nicht mit schlechte Sachen für andere Leute (P2 Version 1, Pos. 7) – wurde unterstrichen Für die Einleitung würde ich eher allgemein starten, um das Interesse der lesenden Person zu wecken.	belästigen Sie anderen Menschen nicht mit schlechten Dingen (P2 Überarbeitung 1, Pos. 7) -	müssen sie einfach mit Respekt zu machen (P2 Überarbeitung 2, Pos. 8) -
Aufbau	Ich denke, dass der Beginn deines Textes auch gut als Schluss gepasst hätte, weil er deine Meinung schön zusammenfasst.	-	-
Sprachliche Mittel	Redemittel wie „Meiner Ansicht/Auffassung nach“ oder „Ich bin der Meinung/Auffassung, dass...“ bieten sich gut für argumentative Texte an und helfen, den Wortschatz zu variieren.	-	-

Korrekturen hinsichtlich der sprachlichen Richtigkeit			
Klassifizierung	Fehler in der Erstfassung	Fehler in der 1. Überarbeitung (inkl. Feedback)	Fehler in der 2. Überarbeitung (ohne Feedback)
Grammatik	29	13	26
Satzbau	11	3	7
Ausdruck	6	1	5
Orthografie	8	4	5
Interpunktion	8	2	5
Gesamtfehlerquote			
<u>Fehlerzahl</u>	(62 / 194) x 100	(23 / 206) x 100	(48 / 200) x 100
Wortzahl x 100	31,96	11,16	24

So erfolgte im Rahmen der ersten Überarbeitung eine Reduktion der Gesamtfehlerquote um zwei Drittel; in der zweiten Überarbeitung war die Quote im Vergleich zur Erstfassung um 7,96% niedriger.

Hinsichtlich der globalen Optimierungsleistung wurde eine Stelle, deren Bedeutung für die Lehrperson nicht klar war, in den Überarbeitungen jeweils umformuliert. Kommentare bezüglich einer allgemeineren Einleitung und einer möglichen Veränderung des Aufbaus wurden nicht berücksichtigt; des Weiteren wurden die im Kommentar erwähnten Redemittel nicht verwendet.

P3 berücksichtigt Hinweise zur globalen Optimierungsleistung in der ersten sowie teilweise auch in der zweiten Überarbeitung:

Tab. 9: Ergebnisse von P3

Wortanzahl			
	In der Erstfassung	In der 1. Überarbeitung (inkl. Feedback)	In der 2. Überarbeitung (ohne Feedback)
Wortanzahl	208	185	171

Globale Optimierungsleistung			
	Hinweise im Feedback	Umsetzung in der 1. Überarbeitung (inkl. Feedback)	Umsetzung in der 2. Überarbeitung (ohne Feedback)
Inhalt	Stellen wir uns vor, wieso Umweltschutz und kämpfen gegen der Klimaänderung verbindet mit Kunst? Insbesondere eine so wertvolle Stück. Ist Blut gießen an einem Pelzmantel nicht mehr in Mode? (Das ist nur ein Witz). (P3 Version 1, Pos. 7) – Ich würde dir empfehlen, dich hier auf einzelne Argumente zu beschränken und diese mithilfe von Beispielen zu begründen. Ich hatte den Eindruck, dass du manchmal ein bisschen abschweifst – was denkst du darüber?	Ich denke immer daran: Wieso wird Umweltschutz und der Kampf gegen des Klimawandels mit Kunst verbunden? (P3 Überarbeitung 1, Pos. 8)	Andererseits, wieso könnte Kunst und kämpfen gegen der Klimaveränderung verbinden sein? (P3 Überarbeitung 2, Pos. 7)
Aufbau	-	-	-
Sprachliche Mittel	Redemittel wie „Meiner Ansicht/Auffassung nach“ oder „Ich bin der Meinung/Auffassung, dass...“ bieten sich gut an, um auf deine eigene Meinung zu verweisen und den Wortschatz zu variieren.	Ich bin der Auffassung (P3 Überarbeitung 1, Pos. 6) Meine Ansicht nach (P3 Überarbeitung 1, Pos. 9)	-

Korrekturen hinsichtlich der sprachlichen Richtigkeit			
Klassifizierung	Fehler in der Erstfassung	Fehler in der 1. Überarbeitung (inkl. Feedback)	Fehler in der 2. Überarbeitung (ohne Feedback)
Grammatik	29	10	27
Satzbau	11	0	7
Ausdruck	10	1	4
Orthografie	7	1	7
Interpunktion	7	2	7
Gesamtfehlerquote			
<u>Fehlerzahl</u>	(64 / 208) x 100	(14 / 185) x 100	(52 / 171) x 100
Wortzahl x 100	30,77	7,57	30,41

Eine Stelle, an der P3 abzuschweifen scheint (vgl. Tab. 9 bzw. P3 Version 1, Pos. 7), wurde im Text markiert. Im Kommentar wurde dann auf das mögliche Abschweifen hingewiesen, woraufhin P3 diese Stelle in ihren überarbeiteten Versionen streicht. Den Hinweis bezüglich der textsortenspezifischen Redemittel berücksichtigt P3 in ihrer ersten, jedoch nicht in ihrer zweiten Überarbeitung. Darüber hinaus konnte die Gesamtfehlerquote nur in der ersten Überarbeitung reduziert werden.⁵

Anders sind die Ergebnisse von P4. Der Lernende setzt die Hinweise hinsichtlich des Inhalts und des Aufbaus in beiden Überarbeitungen um, wie in der folgenden Tabelle ersichtlich:

Tab. 10: Ergebnisse von P4

Wortanzahl			
	In der Erstfassung	In der 1. Überarbeitung (inkl. Feedback)	In der 2. Überarbeitung (ohne Feedback)
Wortanzahl	171	170	148

Globale Optimierungsleistung			
	Hinweise im Feedback	Umsetzung in der 1. Überarbeitung (inkl. Feedback)	Umsetzung in der 2. Überarbeitung (ohne Feedback)
Inhalt	Wenn man ein Argument gewinnen möchte, muss es man immer gewinnen mit Menschen _ die noch keine Meinung nach haben. Solche Aktionen, die schaden beliebte Kunstwerke, macht die zögerliche Menschen wuttend. (P4 Version 1, Pos. 6) - Unter Punkt 1) – Hier war mir der Zusammenhang nicht ganz klar; vielleicht könntest du diesen Teil	Wenn man ein Argument ueberzeugend argumentieren moechte, muss man immer die Menschen, die noch keine Meinung haben, gewinnen. Solche Aktionen, die beliebte Kunstwerke schaden, machen die zoegerliche Menschen wuttend. (P4 Überarbeitung 1, Pos. 5)	Andererseits, viele beschädete, jedoch beliebte Kunstwerke machen die zögerliche Menschen wuttend. (P4 Überarbeitung 2, Pos. 4)

⁵ An dieser Stelle sei angemerkt, dass P4 seine erste Überarbeitung im Textverarbeitungsprogramm *Word* verfasste, da er online am Unterricht teilnahm.

	umformulieren oder etwas ergänzen?		
Aufbau	Du hast deinen Text mithilfe der Absätze und Titel gut strukturiert. (Die Titel im Text sind gar nicht notwendig. 😊) Ich würde zu Beginn auch ein Pro-Argument in die Argumentation einbauen (nach der Einleitung) – mit Konnektoren wie z.B. „einerseits – andererseits“ und „zwar – aber“ kann man danach gut in eine andere Richtung lenken.	Keine Titel mehr, dafür Nummerierungen (Feedback: Konnektoren verwenden) Einerseits ist der Ziel als strebensvoll und groszuegig vorgestellt, andererseits ist der Erfolg eine Schade, die ein Paar millionen Euros kostet. Ein Paar millionen, die man fuer bessere, klimapositive Zwecke, verwenden koennte. (P4 Überarbeitung 1, Pos. 3)	Keine Titel und Nummerierungen mehr, stattdessen Konnektoren Einerseits kann sich man mit Argumenten der Aktivisten einverstanden. Dadurch, dass die Aktiviste so viel Fokus durch radikale Zwecke auf Klimawandel stellen, macht das Thema mehr sichtbar. (P4 Überarbeitung 2, Pos. 4)
Sprachliche Mittel	Redemittel wie „Meiner Ansicht/Auffassung nach“ oder „Ich bin der Meinung/Auffassung, dass...“ bieten sich gut an, um auf die eigene Meinung zu verweisen.	-	-

Korrekturen hinsichtlich der sprachlichen Richtigkeit			
Klassifizierung	Fehler in der Erstfassung	Fehler in der 1. Überarbeitung (inkl. Feedback)	Fehler in der 2. Überarbeitung (ohne Feedback)
Grammatik	18	8	21
Satzbau	5	1	5
Ausdruck	6	1	6
Orthografie	2	12	3
Interpunktion	1	1	3
Gesamtfehlerquote			
<u>Fehlerzahl</u>	(32 / 171) x 100	(23 / 170) x 100	(38 / 148) x 100
Wortzahl x 100	18,71	13,53	25,68

Eine inhaltlich unklare Stelle wurde in beiden Überarbeitungen umformuliert, wie im Feedback erbeten. Ferner wurden die Titel, die zunächst für die Gliederung der Absätze eingebaut wurden, zunächst durch Nummerierungen und anschließend durch Konnektoren ersetzt; auch ein Pro-Argument wurde in beiden Überarbeitungen ergänzt und anschließend durch Kontra-Argumente abgeschwächt. Die im Kommentar erwähnten textspezifischen Redemittel wurden hingegen nicht eingebaut.

Während die Gesamtfehlerquote im Zuge der ersten Überarbeitung reduziert werden konnte, erhöhte sich diese in der zweiten Überarbeitung der Erstfassung.

Eine größere Reduktion der Gesamtfehlerquote erfolgte hingegen bei P5 (vgl. Tab. 11).

Tab. 11: Ergebnisse von P5

Wortanzahl			
	In der Erstfassung	In der 1. Überarbeitung (inkl. Feedback)	In der 2. Überarbeitung (ohne Feedback)
Wortanzahl	171	177	169

Globale Optimierungsleistung			
	Hinweise im Feedback	Umsetzung in der 1. Überarbeitung (inkl. Feedback)	Umsetzung in der 2. Überarbeitung (ohne Feedback)
Inhalt	-	-	-
Aufbau	-	-	-
Sprachliche Mittel	Redemittel wie „Meiner Ansicht/Auffassung nach“ oder „Ich bin der Meinung/Auffassung, dass...“ bieten sich gut an, um auf deine eigene Meinung zu verweisen und den Wortschatz zu variieren.	Ich bin der Auffassung (P5 Überarbeitung 1, Pos. 5)	Keine Variation

Korrekturen hinsichtlich der sprachlichen Richtigkeit			
Klassifizierung	Fehler in der Erstfassung	Fehler in der 1. Überarbeitung (inkl. Feedback)	Fehler in der 2. Überarbeitung (ohne Feedback)
Grammatik	18	10	18
Satzbau	1	0	0
Ausdruck	3	1	1
Orthografie	35	15	13
Interpunktion	14	4	14
Gesamtfehlerquote			
<u>Fehlerzahl</u>	(71 / 171) x 100	(30 / 177) x 100	(46 / 169) x 100
<u>Wortzahl x 100</u>	41,52	16,95	27,22

So veranschaulicht die Tabelle, dass die Fehlerquote der Lernenden bei der ersten Verfassung des Textes insbesondere aufgrund von orthografischen Fehlern sehr hoch war, was auf die Groß- und Kleinschreibung zurückzuführen ist. Im Zuge der beiden überarbeiteten Versionen konnten die orthografischen Fehler jedoch konstant reduziert werden. Verglichen dazu konnten die korrigierten Phänomene im Bereich der Grammatik und Interpunktion in der zweiten Überarbeitung nicht verbessert werden; zwar nahm die Lernende hinsichtlich der Deklination der Artikel und der Adjektive deutlich mehr Veränderungen in der letzten Version ihres Textes vor, diese glückten allerdings nicht. Die Integration der textsortenspezifischen sprachlichen Mittel erfolgte nur im Rahmen der ersten Textrevision.

Auch bei P6 wurden sowohl in der ersten als auch in der zweiten Überarbeitung weniger Korrekturen vorgenommen, wobei hier ebenso die Gesamtfehlerquote des ersten Textes sehr hoch war (vgl. Tab. 12).

Tab. 12: Ergebnisse von P6

Wortanzahl			
	In der Erstfassung	In der 1. Überarbeitung (inkl. Feedback)	In der 2. Überarbeitung (ohne Feedback)
Wortanzahl	218	213	211

Globale Optimierungsleistung			
	Hinweise im Feedback	Umsetzung in der 1. Überarbeitung (inkl. Feedback)	Umsetzung in der 2. Überarbeitung (ohne Feedback)
Inhalt	-	-	-
Aufbau	-	-	-
Sprachliche Mittel	Vielleicht könntest du den Wortschatz noch mehr variieren, indem du Redemittel wie „Meiner Ansicht/Auffassung nach“ oder „Ich bin der Meinung/Auffassung, dass...“ verwendest, um deine eigene Meinung zu äußern.	-	-

Korrekturen hinsichtlich der sprachlichen Richtigkeit			
Klassifizierung	Fehler in der Erstfassung	Fehler in der 1. Überarbeitung (inkl. Feedback)	Fehler in der 2. Überarbeitung (ohne Feedback)
Grammatik	43	5	29
Satzbau	10	2	6
Ausdruck	11	2	5
Orthografie	7	9	9
Interpunktion	14	3	10
Gesamtfehlerquote			
Fehlerzahl	(85 / 218) x 100	(21 / 213) x 100	(59 / 211) x 100
Wortzahl x 100	38,99	9,86	27,96

So konnten die Fehler in beiden Überarbeitungen im Hinblick auf die Kriterien ‚Grammatik‘, ‚Satzbau‘, ‚Ausdruck‘ und ‚Interpunktion‘ reduziert werden, wobei insbesondere Korrekturen von grammatikalischen Phänomenen an Umfang verloren. Der Hinweis zur Variation der sprachlichen Mittel wurde von P6 in keiner der Überarbeitungen beachtet.

Die letzte Person der Kontrollgruppe, deren Ergebnisse hier noch abschließend präsentiert werden, nahm in der ersten Überarbeitung diverse globale Optimierungsleistungen vor:

Tab. 13: Ergebnisse von P7

Wortanzahl			
	In der Erstfassung	In der 1. Überarbeitung (inkl. Feedback)	In der 2. Überarbeitung (ohne Feedback)
Wortanzahl	90	139	96

Globale Optimierungsleistung			
	Hinweise im Feedback	Umsetzung in der 1. Überarbeitung (inkl. Feedback)	Umsetzung in der 2. Überarbeitung (ohne Feedback)
Inhalt	Ein wichtiges Ziel des B2-Niveaus ist es, die eigene Meinung mithilfe von Begründungen und Beispielen zu argumentieren. Ich würde dir daher empfehlen, die Argumente noch weiter auszubauen; vielleicht könntest du sie (teilweise) noch begründen (z.B. mit „weil“ oder „da“) und ein Beispiel geben?	weil viele Wissenschaftler bestehen sie darauf, dass es kein Zurück mehr gibt _ wenn wir nicht schnell etwas tun. (P7 Überarbeitung 1, Pos. 4) da sie überall in den Medien sind. (P7 Überarbeitung 1, Pos. 5) weil die Medien betrachten sie und die Aktivisten der letzte Generation als gleich (P7 Überarbeitung 1, Pos. 7)	-
Aufbau	Am Ende könntest du noch einmal alles kurz zusammenfassen und deine eigene Meinung betonen.	-	-
Sprachliche Mittel	Redemittel wie „Meiner Ansicht/Auffassung nach“ oder „Ich bin der Meinung/Auffassung, dass...“ und Konnektoren (einerseits..., andererseits, deshalb usw.) bieten sich für diese Textsorte gut an. Du hast bereits ein paar verwendet – weiter so!	Einerseits (P7 Überarbeitung 1, Pos. 6) andererseits (P7 Überarbeitung 1, Pos. 6)	-

Korrekturen hinsichtlich der sprachlichen Richtigkeit			
Klassifizierung	Fehler in der Erstfassung	Fehler in der 1. Überarbeitung (inkl. Feedback)	Fehler in der 2. Überarbeitung (ohne Feedback)
Grammatik	18	12	16
Satzbau	1	2	2
Ausdruck	2	0	2
Orthografie	2	2	2
Interpunktion	3	6	6
Gesamtfehlerquote			
<u>Fehlerzahl</u>	(26 / 90) x 100	(22 / 139) x 100	(28 / 96) x 100
Wortzahl x 100	28,89	15,83	29,17

Wie anhand der Beispiele in der Tabelle ersichtlich, wurden zwar keine Änderungen hinsichtlich des Schlusses vorgenommen, allerdings wurden die Argumente gemäß des Hinweises im Feedback in der ersten Überarbeitung durch Nebensätze mit *weil* und *da*

gewinnbringend begründet. Darüber hinaus wurden die Konnektoren *einerseits* und *andererseits* verwendet, um die Argumente gegenüberzustellen.

Neben den globalen Optimierungsleistungen reduzierte sich auch die Gesamtfehlerquote in der ersten Überarbeitung um knapp die Hälfte. Dahingegen wies die zweite Revision keine Reduktion der Fehler auf und auch die Ergänzungen, die in der ersten überarbeiteten Version vorgenommen worden waren, fanden keinen Eingang in die letzte Fassung des Textes.

5.3.2 Zusammenfassung der Ergebnisse der Kontrollgruppe

Zusammenfassend lässt sich bezüglich der analysierten Texte der Kontrollgruppe festhalten, dass das Feedback zur globalen Optimierungsleistung auf unterschiedliche Weise berücksichtigt wurde. So wurde auf inhaltliche Anmerkungen in vier von fünf Fällen eingegangen – in einem von vier Fällen nur im Rahmen der ersten Überarbeitung.

Von den drei Lernenden, die einen Ratschlag in Bezug auf den Aufbau erhielten, setzte eine Person diesen in beiden überarbeiteten Versionen des Textes um; zweimal blieb er unberücksichtigt. Hinweise zu sprachlichen Mitteln wurden in vier von sieben Fällen umgesetzt, jedoch nur einmal davon in beiden Überarbeitungen.

Hinsichtlich der Gesamtfehlerquote konnten die Analysen der individuellen Ergebnisse der zum Großteil verdeutlichen, was sich bereits in der Analyse der Gesamtergebnisse gezeigt hat: So konnten die Lernenden ihre Fehlerquote im Rahmen der ersten Überarbeitung deutlich reduzieren; nur im Fall von P4 war die Reduktion von 5% vergleichsweise gering. Diesbezüglich ist aber auch anzumerken, dass bei P4 im Vergleich zu den anderen Proband*innen weniger Korrekturen in der Erstfassung vorgenommen worden waren.

Der Vergleich der ersten Version mit der zweiten Überarbeitung veranschaulichte wiederum, dass nicht alle Personen der Kontrollgruppe ihre Gesamtfehlerquote langfristig verringern konnten. So zeigten die einzelnen Analysen, dass sich die Fehlerquote zwar bei P1, P2, P5 und P6 auch in der zweiten Überarbeitung als niedriger erwies als in der Erstfassung; bei P3 und P7 stieg sie jedoch wieder auf die Quote der Erstfassung und bei P4 war sie höher als in der ersten Version des Textes.

5.3.3 Ergebnisse der Experimentalgruppe

In diesem Unterkapitel wird nun auf die einzelnen Schreibprodukte der Experimentalgruppe eingegangen. Die Analyse der Texte von E1 ergaben die unten dargestellten Ergebnisse.

Tab. 14: Ergebnisse von E1

Wortanzahl			
	In der Erstfassung	In der 1. Überarbeitung (inkl. Feedback)	In der 2. Überarbeitung (ohne Feedback)
Wortanzahl	166	174	161

Globale Optimierungsleistung			
	Hinweise im Feedback	Umsetzung in der 1. Überarbeitung (inkl. Feedback)	Umsetzung in der 2. Überarbeitung (ohne Feedback)
Inhalt	Zum Beispiel antwortet ein Arbeitnehmer _ Email während er mit seinem Kollege anruft. (E1 Version 1, Pos. 4) – Passiert das im Büro nicht? 😊 Zum Schluss möchte ich unterstreichen _ dass in unsere Leben immer mehr verbunden mit Technologie den menschlicher Kontakt ist, eine wichtige Dinge zu behalten. (E1 Version 1, Pos. 5) – Satzstellung + Bedeutung nicht klar	Zum Beispiel zum Beispiel ruft ein Arbeitnehmer seinem Kollege an, während er um seine Kindern sich kümmert. (E1 Überarbeitung 1, Pos. 4) Zum Schluss möchte ich unterstreichen, dass im unseren immer mehr verbunden Leben den menschlicher Kontakt ist, eine wichtige Dinge zu behalten. (E1 Überarbeitung 1, Pos. 6)	- (erneut dasselbe Beispiel wie in der Erstfassung) Zum Schluss möchte ich unterstreichen, dass den menschlicher Kontakt eine wichtige Dinge ist. (E1 Überarbeitung 2, Pos. 5)
Aufbau	-	-	-
Sprachliche Mittel	Variation an Konnektoren (z.B. deswegen = daher = deshalb) Generell bieten sich Redemittel wie „einerseits... andererseits“ oder z.B. „zwar... aber“ gut an, um Vor- und Nachteile gegenüberzustellen.	Variation an Konnektoren: Deswegen (E1 Überarbeitung 1, Pos. 4), Deshalb (E1 Überarbeitung 1, Pos. 4)	Variation an Konnektoren: Deshalb (E1 Überarbeitung 2, Pos. 3), Deswegen (E1 Überarbeitung 2, Pos. 4) Andererseits (E1 Überarbeitung 2, Pos. 4) (inhaltlich jedoch nicht sinnvoll verwendet)

Korrekturen hinsichtlich der sprachlichen Richtigkeit			
Klassifizierung	Fehler in der Erstfassung	Fehler in der 1. Überarbeitung (inkl. Feedback)	Fehler in der 2. Überarbeitung (ohne Feedback)
Grammatik	26	12	20
Satzbau	2	2	0
Ausdruck	3	3	7
Orthografie	4	0	3
Interpunktion	7	1	2
Gesamtfehlerquote			
Fehlerzahl	(42 / 166) x 100	(18 / 174) x 100	(32 / 161) x 100
Wortzahl x 100	25,30	10,34	19,88

Wie aus der Tabelle entnommen werden kann, wurden zwei Textstellen der Erstfassung im Hinblick auf ihren Inhalt kommentiert; diese Stellen wurden von E1 in der ersten Überarbeitung sinngemäß geändert, in der zweiten Überarbeitung jedoch nur an einer Stelle. Bezüglich der sprachlichen Mittel wurde eine Variation der Konnektoren empfohlen, welche anschließend in beiden überarbeiteten Versionen auch umgesetzt wurde. Der für die Gegenüberstellung von Argumenten empfohlene Konnektor *andererseits* wurde nur in der zweiten Überarbeitung eingesetzt, allerdings an einer wenig sinnvollen Position.

Hinsichtlich der Gesamtfehlerquote von 25,3% ist festzustellen, dass sich diese mithilfe des Feedbacks um 14,96% verringerte, während sie im Zuge der zweiten Überarbeitung um 5,42% sank. Was die analysierten Kriterien betrifft, so bleibt die Anzahl der Korrekturen insbesondere in den Kategorien ‚Grammatik‘ und ‚Interpunktion‘ in beiden überarbeiteten Versionen niedriger, steigt jedoch in der zweiten Überarbeitung im Bereich des Ausdrucks.

Weniger verringert haben sich die Korrekturen im Fall von E2, wie die folgende Tabelle veranschaulicht:

Tab. 15: Ergebnisse von E2

Wortanzahl			
	In der Erstfassung	In der 1. Überarbeitung (inkl. Feedback)	In der 2. Überarbeitung (ohne Feedback)
Wortanzahl	295	334	304

Globale Optimierungsleistung			
	Hinweise im Feedback	Umsetzung in der 1. Überarbeitung (inkl. Feedback)	Umsetzung in der 2. Überarbeitung (ohne Feedback)
Inhalt	-	-	-
Aufbau	Achte auf die Absätze deines Hauptteils: Es wäre logischer, einen Absatz zwischen den Vor- und Nachteilen zu machen.	Absätze gemacht	Absätze gemacht
Sprachliche Mittel	Da es bei dieser Textsorte darum geht, die eigene Meinung darzustellen, würde ich dir empfehlen, Redemittel wie „Meiner Ansicht/Auffassung/Meinung nach“ oder „Ich vertrete den Standpunkt, dass...“, zu verwenden.	Meine Meinung nach (E2 Überarbeitung 1, Pos. 4) Meines Ansicht nach (E2 Überarbeitung 1, Pos. 4) Meines Erachtenst (E2 Überarbeitung 1, Pos. 5) Meine Auffassung nach (E2 Überarbeitung 1, Pos. 8)	Meiner Auffassung nach (E2 Überarbeitung 2, Pos. 9)

Korrekturen hinsichtlich der sprachlichen Richtigkeit			
Klassifizierung	Fehler in der Erstfassung	Fehler in der 1. Überarbeitung (inkl. Feedback)	Fehler in der 2. Überarbeitung (ohne Feedback)
Grammatik	15	13	14
Satzbau	0	0	0
Ausdruck	3	0	7
Orthografie	3	11	7
Interpunktion	5	2	6
Gesamtfehlerquote			
<u>Fehlerzahl</u>	(26 / 295) x 100	(26 / 334) x 100	(34 / 304) x 100
Wortzahl x 100	8,81	7,78	11,18

Demnach ging die Gesamtfehlerquote von E2 in der ersten Überarbeitung kaum zurück und stieg minimal im Rahmen der zweiten Überarbeitung.⁶

Bezüglich der globalen Optimierungsleistungen ging aus der Analyse hervor, dass der Hinweis hinsichtlich der Absätze sowohl in der ersten als auch in der zweiten überarbeiteten Version berücksichtigt wurde. Auch die empfohlenen textsortenspezifischen Redemittel wurden in beiden Überarbeitungen eingesetzt, wenngleich deutlich weniger häufig im Zuge der zweiten Revision.

Im Vergleich dazu fand im Fall von E3 der Tipp zur Verwendung der Redemittel keine Berücksichtigung, wie im Folgenden ersichtlich ist:

Tab. 16: Ergebnisse von E3

Wortanzahl			
	In der Erstfassung	In der 1. Überarbeitung (inkl. Feedback)	In der 2. Überarbeitung (ohne Feedback)
Wortanzahl	207	205	205

Globale Optimierungsleistung			
	Hinweise im Feedback	Umsetzung in der 1. Überarbeitung (inkl. Feedback)	Umsetzung in der 2. Überarbeitung (ohne Feedback)
Inhalt	-	-	-
Aufbau	-	-	-
Sprachliche Mittel	Da es bei dieser Textsorte darum geht, die eigene Meinung darzustellen, würde ich dir empfehlen, Redemittel wie „Meiner Ansicht/Auffassung/Meinung nach“ oder „Ich vertrete den Standpunkt, dass...“, zu verwenden.	-	-

⁶ In diesem Zusammenhang sei angemerkt, dass E2 am Tag der Verfassung des ersten Textes nicht anwesend war, weshalb eine Hausübung für die erste Überarbeitung herangezogen wurde, welche im Textverarbeitungsprogramm *Word* verfasst wurde.

Korrekturen hinsichtlich der sprachlichen Richtigkeit			
Klassifizierung	Fehler in der Erstfassung	Fehler in der 1. Überarbeitung (inkl. Feedback)	Fehler in der 2. Überarbeitung (ohne Feedback)
Grammatik	19	7	11
Satzbau	1	1	1
Ausdruck	4	0	1
Orthografie	4	3	3
Interpunktion	5	0	0
Gesamtfehlerquote			
<u>Fehlerzahl</u>	(33 / 207) x 100	(11 / 205) x 100	(16 / 205) x 100
Wortzahl x 100	15,94	5,37	7,80

Was die Gesamtfehlerquote betrifft, so konnte diese sowohl durch die erste als auch durch die zweite Überarbeitung deutlich reduziert werden. Insbesondere in den Bereichen ‚Grammatik‘ und ‚Interpunktion‘ kam es in den überarbeiteten Versionen zu weniger (bzw. keinen) Korrekturen.

Auch E4 konnte ihre Gesamtfehlerquote in beiden Überarbeitungen reduzieren:

Tab.17: Ergebnisse von E4

Wortanzahl			
	In der Erstfassung	In der 1. Überarbeitung (inkl. Feedback)	In der 2. Überarbeitung (ohne Feedback)
Wortanzahl	221	246	222

Globale Optimierungsleistung			
	Hinweise im Feedback	Umsetzung in der 1. Überarbeitung (inkl. Feedback)	Umsetzung in der 2. Überarbeitung (ohne Feedback)
Inhalt	Dafür kann Homeoffice Zeit sparen. (E4 Version 1, Pos. 5) – Wiederholung	Dafür kann Homeoffice ein guter Kompromiss sein. (E4 Überarbeitung 1, Pos. 5)	Dafür ist Homeoffice eine Lösung. (E4 Überarbeitung 2, Pos. 5)
	Allerdings kann mehr Freizeit auch eine Nachteile sein, weil man keine bestimmte Arbeitszeit hat. (E4 Version 1, Pos. 5) – Beispiel?	Man muss nicht von 9 bis 17 Uhr arbeiten, Homeoffice bietet mehr Flexibilität. (E4 Überarbeitung 1, Pos. 5)	Man muss nicht von 9 bis 15 Uhr im Büro sein. (E4 Überarbeitung 2, Pos. 5)
	und ist weniger produktiv. (E4 Version 1, Pos. 6) – Wiederholung + Im Kommentar: Vielleicht könntest du in Zukunft versuchen, darauf zu achten, dass du dich nicht zu häufig wiederholst. Je vielfältiger du deine	und ist weniger aufmerksam. (E4 Überarbeitung 1, Pos. 6)	Aber für mich _ wenn man sich um die Kinder kümmert, arbeitet man nicht so gut. (E4 Überarbeitung 2, Pos. 6)

	Meinung argumentiert, desto besser.		
Aufbau	-	-	-
Sprachliche Mittel	Konnektoren wie „einerseits... andererseits“ oder „zwar... aber“ sowie weitere Redemittel, um die Meinung auszudrücken (z.B. „Meiner Ansicht nach“ oder „Ich vertrete den Standpunkt, dass...“) könnten deinen Text meines Erachtens noch bereichern.	Ich bin der Auffassung (E4 Überarbeitung 1, Pos. 6)	Ich bin der Auffassung (E4 Überarbeitung 2, Pos. 6)

Korrekturen hinsichtlich der sprachlichen Richtigkeit			
Klassifizierung	Fehler in der Erstfassung	Fehler in der 1. Überarbeitung (inkl. Feedback)	Fehler in der 2. Überarbeitung (ohne Feedback)
Grammatik	11	2	7
Satzbau	4	0	2
Ausdruck	4	0	2
Orthografie	3	1	3
Interpunktion	3	2	2
Gesamtfehlerquote			
Fehlerzahl	(25 / 221) x 100	(5 / 246) x 100	(16 / 222) x 100
Wortzahl x 100	11,31	2,03	7,21

Wie in der Tabelle erkennbar, waren insbesondere in der ersten überarbeiteten Version kaum noch Korrekturen vorzunehmen. Bei der zweiten Revision stiegen die Fehler, verglichen zu den restlichen Kriterien, vor allem im grammatikalischen Bereich erneut an. Hinsichtlich der globalen Optimierungsleistungen wurden im Feedback u.a. zwei Wiederholungen sowie ein fehlendes Beispiel in der Argumentation vermerkt. E4 setzte die Anmerkungen anschließend in beiden Überarbeitungen um. Des Weiteren wurden die empfohlenen Redemittel in den späteren Versionen des ursprünglichen Schreibprodukts eingesetzt; die im Kommentar erwähnten Konnektoren blieben hingegen unberücksichtigt.

Im Vergleich dazu setzte E5 die vorhandenen Hinweise zu den Konnektoren in beiden Überarbeitungen um, wie in der Zeile zu den sprachlichen Mitteln ersichtlich:

Tab. 18: Ergebnisse von E5

Wortanzahl			
	In der Erstfassung	In der 1. Überarbeitung (inkl. Feedback)	In der 2. Überarbeitung (ohne Feedback)
Wortanzahl	155	216	174

Globale Optimierungsleistung			
	Hinweise im Feedback	Umsetzung in der 1. Überarbeitung (inkl. Feedback)	Umsetzung in der 2. Überarbeitung (ohne Feedback)
Inhalt	-	-	-
Aufbau	Es wäre gut, wenn du eine kurze Einleitung schreiben könntest, die das Interesse bei dem/der Lesenden weckt. Außerdem wäre es wichtig, die eigene Meinung ganz am Ende noch einmal zusammenzufassen. Dafür könntest du z.B. mit „Zusammenfassend“ oder „Abschließend“ starten. Trenne bitte die Einleitung, den Hauptteil und den Schluss durch Absätze.	Einleitung und Schluss wurden umgesetzt (vgl. E5 Überarbeitung 1, Pos. 4 und 8) Abschließend (E5 Überarbeitung 1, Pos. 8) Absätze vorhanden	Einleitung und Schluss wurden umgesetzt (vgl. E5 Überarbeitung 2, Pos. 3) Absätze fehlen
Sprachliche Mittel	Ich würde dir auch empfehlen, Konnektoren wie „einerseits... andererseits“ oder „zwar... aber“ zu verwenden, um die Vor- und Nachteile gegenüberzustellen. Generell sind Konnektoren und komplexe Nebensätze essentiell für dieses Niveau – versuch dich in zukünftigen Texten insbesondere darauf zu konzentrieren.	Einerseits das ist sehr groß Problem, andererseits kann man besser oranisieren und Zeit sparen. (E5 Überarbeitung 1, Pos. 6) Man kann klug sein und diese Zeit sowohl für das Laufen als auch für das Training nutzen. (E5 Überarbeitung 1, Pos. 7)	Aber wenn man gut organisiert ist, kann man sowohl Zeit sparen als auch gut arbeiten. (E5 Überarbeitung 2, Pos. 3) Zum Schluss würde ich sagen, dass Homeoffice einerseits gut ist, _ andererseits schlecht ist. (E5 Überarbeitung 2, Pos. 3)

Korrekturen hinsichtlich der sprachlichen Richtigkeit			
Klassifizierung	Fehler in der Erstfassung	Fehler in der 1. Überarbeitung (inkl. Feedback)	Fehler in der 2. Überarbeitung (ohne Feedback)
Grammatik	14	6	10
Satzbau	2	3	3
Ausdruck	4	0	1
Orthografie	5	5	5
Interpunktion	1	1	1
Gesamtfehlerquote			
Fehlerzahl	(26 / 155) x 100	(15 / 216) x 100	(20 / 174) x 100
Wortzahl x 100	16,77	6,94	11,49

Auch die Hinweise zum Aufbau des Textes wurden von E5 in beiden überarbeiteten Versionen berücksichtigt, wobei in der zweiten Überarbeitung keine Absätze gemacht wurden.

Bezüglich der vorgenommenen Korrekturen lässt sich anhand der Tabelle feststellen, dass E5 ihre Gesamtfehlerquote mithilfe ihrer Revisionshandlungen verringern konnte, wenngleich dies

im Zuge der ersten Überarbeitung deutlicher in Erscheinung tritt als in der zweiten und eher die grammatikalischen Phänomene zu betreffen scheint.

E6 nahm ebenso einige Veränderungen an ihrem Text vor; jedoch wurden Hinweise im Feedback nur teilweise umgesetzt:

Tab. 19: Ergebnisse von E6

Wortanzahl			
	In der Erstfassung	In der 1. Überarbeitung (inkl. Feedback)	In der 2. Überarbeitung (ohne Feedback)
Wortanzahl	168	216	172

Globale Optimierungsleistung			
	Hinweise im Feedback	Umsetzung in der 1. Überarbeitung (inkl. Feedback)	Umsetzung in der 2. Überarbeitung (ohne Feedback)
Inhalt	Mir ist _ besser im Büro mit anderen Kollegen _ arbeiten als zu Hause immer alleine _ sitzen. (E6 Version 1, Pos. 4) – Warum? Im Kommentar: An wenigen Stellen könnte ein Argument vielleicht noch deutlicher begründet oder mit einem Beispiel versehen werden. Die Einleitung kann allgemein bleiben und sich z.B. auf die Aktualität beziehen. Im Schlussteil sollte die eigene Meinung noch einmal zusammengefasst werden.	Begründungen fehlen teilweise noch Einleitung und Schluss wurden umgesetzt	- Die Einleitung ist vorhanden, der Schluss wieder ähnlich der Erstfassung
Aufbau	Um den Text zu strukturieren, würde ich dir empfehlen, Absätze zwischen Einleitung, Hauptteil und Schluss zu machen und Konnektoren (wie z.B. „Zusammenfassend“, „Abschließend“) zu verwenden.	Absätze wurden gemacht	Es wurden keine Absätze gemacht
Sprachliche Mittel	Zusätzliche Redemittel für die eigene Meinung, wie z.B. „Meiner Auffassung nach“ oder „Ich vertrete den Standpunkt, dass...“ könnten deinen Text noch bereichern.	Ich vertrete den Standpunkt (E6 Überarbeitung 1, Pos. 5) Meiner Ansicht nach (E6 Überarbeitung 1, Pos. 5) Meiner Auffassung nach (E6 Überarbeitung 1, Pos. 5)	Meine Ansicht nach (E6 Überarbeitung 2, Pos. 3)

	Die Du-Form ist eher umgangssprachlich. Ich würde dir empfehlen, in Texten „man“ oder das Passiv zu bevorzugen.	Keine Du-Form mehr	Keine Du-Form mehr
--	---	--------------------	--------------------

Korrekturen hinsichtlich der sprachlichen Richtigkeit			
Klassifizierung	Fehler in der Erstfassung	Fehler in der 1. Überarbeitung (inkl. Feedback)	Fehler in der 2. Überarbeitung (ohne Feedback)
Grammatik	10	1	7
Satzbau	2	2	3
Ausdruck	3	3	6
Orthografie	5	5	4
Interpunktion	6	2	6
Gesamtfehlerquote			
<u>Fehlerzahl</u>	(26 / 168) x 100	(13 / 216) x 100	(26 / 172) x 100
Wortzahl x 100	15,48	6,02	15,12

So geht aus der Tabelle hervor, dass E6 den Hinweis zu den Begründungen in der ersten Überarbeitung nur teilweise und in der zweiten hingegen nicht berücksichtigt hat. Zudem wurden die Anmerkungen bezüglich des Einleitungs- und Schlussteils vor allem im Rahmen der ersten Revision umgesetzt. Auch die Absätze, welche Einleitung und Schluss vom Hauptteil trennen sollten, sind nur in der ersten Überarbeitung vorhanden. Dafür wurden die Hinweise zu den sprachlichen Mitteln beide Male berücksichtigt.

Hinsichtlich der Gesamtfehlerquote ergab die Analyse, dass sich diese nur in der ersten überarbeiteten Version reduzierte, insbesondere im Hinblick auf das Kriterium der Grammatik. Im Zuge der zweiten Überarbeitung konnte die Fehlerquote nicht verringert werden.

Zu einer deutlicheren Reduktion der Korrekturen kam es im Fall von E7, wie die folgende Tabelle veranschaulicht:

Tab. 20: Ergebnisse von E7

Wortanzahl			
	In der Erstfassung	In der 1. Überarbeitung (inkl. Feedback)	In der 2. Überarbeitung (ohne Feedback)
Wortanzahl	196	205	187

Globale Optimierungsleistung			
	Hinweise im Feedback	Umsetzung in der 1. Überarbeitung (inkl. Feedback)	Umsetzung in der 2. Überarbeitung (ohne Feedback)
Inhalt	-	-	-
Aufbau	-	-	-
Sprachliche Mittel	Ich würde dir empfehlen, für die eigene Meinung mehr Redemittel wie „Meiner Ansicht/Auffassung/Meinung nach“ oder „Ich vertrete den	daher (E7 Überarbeitung 1, Pos. 6)	Je mehr man nur zu Hause sitzt, desto weniger Motivation sich zu bewegen hat man.

	Standpunkt, dass...“, zu verwenden. Damit kannst du Wiederholungen von „ich finde“ vermeiden. Um den Text auf das nächste Level zu heben, würde ich dir empfehlen, mehr komplexe Nebensätze und Konnektoren (außerdem, zudem, daher, je... desto usw.) zu verwenden. Auch wären ein paar Passivstrukturen schön.	Je weniger menschlichen Kontakten man hat, desto negativer wirkt das auf das Wohlbefinden (E7 Überarbeitung 1, Pos. 7)	(E7 Überarbeitung 2, Pos. 6)
--	---	--	------------------------------

Korrekturen hinsichtlich der sprachlichen Richtigkeit			
Klassifizierung	Fehler in der Erstfassung	Fehler in der 1. Überarbeitung (inkl. Feedback)	Fehler in der 2. Überarbeitung (ohne Feedback)
Grammatik	13	2	5
Satzbau	2	0	2
Ausdruck	2	0	1
Orthografie	8	0	4
Interpunktion	4	4	2
Gesamtfehlerquote			
<u>Fehlerzahl</u>	(29 / 196) x 100	(6 / 205) x 100	(14 / 187) x 100
Wortzahl x 100	14,80	2,93	7,49

Bereits aus der Gesamtfehlerquote kann entnommen werden, dass diese durch die erste Überarbeitung drastisch und durch die zweite Revision immer noch um die Hälfte reduziert werden konnte. Dies betrifft insbesondere Fehler im Bereich der Grammatik, aber auch die Orthografie. An dieser Stelle sei allerdings noch einmal darauf hingewiesen, dass E7 ihre erste überarbeitete Version im Vergleich zu den anderen Proband*innen deutlich später abgegeben hatte, da sie am Tag der Überarbeitung nicht anwesend war. Was die globale Optimierungsleistung betrifft, so wurden die Hinweise zu den Konnektoren im Rahmen beider Überarbeitungen berücksichtigt, die textsortenspezifischen Redemittel wurden hingegen nicht ergänzt.

Im Fall von E8 gab es im Feedback keine Hinweise zu möglichen globalen Optimierungsleistungen, da der Text hinsichtlich des Inhalts, des Aufbaus und der eingesetzten sprachlichen Mittel bereits als vollständig erachtet wurde:

Tab. 21: Ergebnisse von E8

Wortanzahl			
	In der Erstfassung	In der 1. Überarbeitung (inkl. Feedback)	In der 2. Überarbeitung (ohne Feedback)
Wortanzahl	266	273	234

Globale Optimierungsleistung			
	Hinweise im Feedback	Umsetzung in der 1. Überarbeitung (inkl. Feedback)	Umsetzung in der 2. Überarbeitung (ohne Feedback)
Inhalt	-	-	-
Aufbau	-	-	-
Sprachliche Mittel	-	-	-

Korrekturen hinsichtlich der sprachlichen Richtigkeit			
Klassifizierung	Fehler in der Erstfassung	Fehler in der 1. Überarbeitung (inkl. Feedback)	Fehler in der 2. Überarbeitung (ohne Feedback)
Grammatik	23	2	10
Satzbau	4	1	3
Ausdruck	8	0	4
Orthografie	6	0	4
Interpunktion	5	1	2
Gesamtfehlerquote			
<u>Fehlerzahl</u>	(46 / 266) x 100	(4 / 273) x 100	(23 / 234) x 100
Wortzahl x 100	17,29	1,47	9,83

E8 gelang es ebenso, mithilfe der Überarbeitungen ihre Gesamtfehlerquote jeweils deutlich zu reduzieren. Aus dem Vergleich der unterschiedlichen Kriterien geht hervor, dass insbesondere Grammatikfehler, aber beispielsweise auch jene im Bereich des Ausdrucks in den überarbeiteten Versionen abnahmen.

5.3.4 Zusammenfassung der Ergebnisse der Experimentalgruppe

Zusammenfassend zeigte die Analyse der Texte der Experimentalgruppe auch hier individuelle Unterschiede hinsichtlich der globalen Optimierungsleistungen auf. So wurden inhaltliche Hinweise zwar in allen drei Fällen stets beachtet, in der ersten überarbeiteten Version jedoch einmal nur teilweise und in der zweiten Überarbeitung zweimal nur zum Teil. Anmerkungen bezüglich des Aufbaus, die in insgesamt drei Fällen gemacht wurden, fanden in der ersten Revision stets, in der zweiten nur einmal vollständig und einmal zum Teil Berücksichtigung. Bei sieben von acht Proband*innen enthielt das Feedback Empfehlungen im Hinblick auf die zu verwendenden sprachlichen Mittel. Vier Personen setzten diese Empfehlung in beiden Überarbeitungen um, zwei Personen zum Teil und eine Person bedachte den Hinweis in keiner der beiden überarbeiteten Versionen. Das Feedback zu globalen Optimierungsleistungen wurde demnach außer in einem Fall stets berücksichtigt, wenngleich manchmal nur teilweise.

Was die individuellen Gesamtfehlerquoten betrifft, veranschaulichte die Analyse der Texte der einzelnen Proband*innen, dass diese in sechs von acht Fällen (vgl. E1, E3, E4, E5, E7 und E8) im Rahmen beider Überarbeitungen abnahm. In insgesamt drei Fällen lag die Fehlerquote auch

bei der zweiten Überarbeitung, verglichen zur Erstfassung, bei der Hälfte (vgl. E3, E7 und E8). E6 konnte ihre Gesamtfehlerquote nur im Zuge der ersten Revision reduzieren und bei E2 erhöhte sich die Gesamtfehlerquote in der zweiten Überarbeitung im Vergleich zur Erstfassung.

5.3.5 Zwischenfazit zur Auswertung aller korrigierten Texte

Werden die analysierten Schreibprodukte der Kontroll- und Experimentalgruppe miteinander verglichen, lässt sich feststellen, dass sich die Gesamtfehlerquote der beiden Gruppen im Rahmen der ersten Überarbeitung deutlich verringerte, bei der Kontrollgruppe (mit 19,3%) deutlicher als bei der Experimentalgruppe (mit 10,35%). Im Zuge der zweiten Überarbeitung reduzierte sich die Gesamtfehlerquote beider Gruppen um ca. 4,5%.

Die Betrachtung der individuellen Schreibprodukte zeigte, dass alle Lernenden beider Gruppen ihre Fehlerquote im Rahmen der ersten Überarbeitung verringern konnten. Im Zuge der zweiten Revision, die für die meisten Lernenden ca. vier Wochen später erfolgte, konnten in der aus sieben Personen bestehenden Kontrollgruppe vier Personen (P1, P2, P5 und P6) ihre Gesamtfehlerquote reduzieren, in der aus acht Personen bestehenden Experimentalgruppe verringerte sich diese bei sechs Personen (E1, E3, E4, E5, E7 und E8), davon bei drei Personen um die Hälfte (E3, E7 und E8).

Hinsichtlich der globalen Optimierungsleistungen ging aus der Analyse der individuellen Texte hervor, dass die Lernenden beider Gruppen die Anmerkungen zum Inhalt, zum Aufbau und zu den sprachlichen Mitteln individuell unterschiedlich stark berücksichtigten. Auffällig ist, dass die Mehrheit der Lernenden der Kontrollgruppe die Hinweise zum Inhalt und zu den sprachlichen Mitteln zwar im Zuge der ersten Überarbeitung berücksichtigten, in der zweiten Überarbeitung mit Ausnahme von jeweils einem Fall jedoch nicht. Auch die Ratschläge bezüglich des Aufbaus wurden in zwei von drei Fällen nicht bedacht. Im Gegensatz dazu setzten die Lernenden der Experimentalgruppe die im Feedback enthaltenen Anmerkungen zum Inhalt sowie zu den sprachlichen Mitteln in beiden Überarbeitungen (wenngleich manchmal nur zum Teil) um; nur eine Person der Experimentalgruppe bedachte die sprachlichen Mittel in keiner der beiden Überarbeitungen. Auch die Hinweise in Bezug auf den Aufbau wurden in zwei von drei Fällen zumindest teilweise berücksichtigt.

5.4 Zusammenführung und Diskussion

Dieses Kapitel stellt den Versuch dar, die analysierten Daten und Dokumente zusammenzuführen und zu diskutieren, um die folgenden Forschungsfragen weitestgehend beantworten zu können:

1. Für welche Feedbackmethode entscheiden sich die Lernenden der Experimentalgruppe? Gibt es Präferenzen bei der Auswahl? Wenn ja, warum?
2. Welche positiven und negativen Aspekte nennen die Lernenden der Experimental- und Kontrollgruppe bezüglich des erhaltenen Feedbacks? Gibt es Unterschiede in den beiden Gruppen?
3. Welche Auswirkungen hat das Feedback auf die Überarbeitungen der Gruppen und welche Rückschlüsse können daraus gezogen werden?

Dafür werden zunächst die angegebenen Feedbackpräferenzen durch die aus den Interviews hervorgegangenen Begründungen ergänzt. Im Anschluss sollen die Aspekte des Feedbackprozesses, die von den Lernenden als nützlich oder weniger hilfreich dargestellt wurden (vgl. Kap. 5.2), sowie die Ergebnisse der analysierten Texte (vgl. Kap. 5.3) zusammengefasst und theoretisch eingebettet werden, um sie abschließend in Relation zu setzen.

Was die Feedbackpräferenzen der Experimentalgruppe betrifft, so wurden diese bereits in Kapitel 5.1 dargelegt. Im vorliegenden Kapitel soll die Wahl der Lernenden noch durch die mündlichen Daten ergänzt werden. Demnach wählten drei der acht Personen, die an dem Forschungsprojekt teilnahmen (d.h. E1, E3 und E8), eine Korrektur, bei der Fehler angestrichen und mit metalinguistischen Hinweisen versehen wurden. Begründet wurde dies mit dem Wunsch, sich bewusst und aktiv mit den eigenen Fehlern auseinanderzusetzen (vgl. E1, Pos. 33; E3, Pos. 15; E8, Pos. 25, 27), um das Feedback nicht in Vergessenheit geraten zu lassen (vgl. E1, Pos. 64; E3, Pos. 15, 17). In diesem Sinne wurde im theoretischen Teil dieser Arbeit bereits darauf hingewiesen, dass das aktive Engagement der Lernenden eine essentielle Voraussetzung für die Wirksamkeit der Rückmeldungen darstellt (vgl. Nicol, 2010, S. 513; Henderson et al., 2019, S. 1407; Ryan, 2020, S. 1).

Der Großteil der Experimentalgruppe (vgl. E2, E4, E5, E6 und E7) bevorzugte hingegen eine noch explizitere Korrektur und wählte eine Kombination aus metalinguistischen Hinweisen und direkten Verbesserungen, was unter anderem mit dem Aspekt der Zeitersparnis (vgl. E7, Pos. 29) und dem der Vergleichbarkeit zwischen dem Fehler und der korrekten Version begründet wurde (vgl. E2, Pos. 21; E5, Pos. 19; E6, Pos. 29; E7, Pos. 27). Die Vergleichbarkeit ermögliche

es, besser lernen zu können (vgl. E2, Pos. 21), die Fehlerursache in Erfahrung zu bringen (vgl. E5, Pos. 19; E7, Pos. 27) und zukünftige Fehler zu vermeiden (vgl. E4, Pos. 65-69). Dies könnte erklären, warum keine Person ausschließlich indirektes Feedback durch Anstreichen gewählt hatte. Dass Lernende generell explizite Korrekturen bevorzugen, worunter vor allem metalinguistische Erklärungen verstanden werden, die auf den Fehler verweisen und Auskunft über die Gründe der Korrektur geben (vgl. Zhang et al., 2021, S. 8), wurde bisher auch in anderen Studien konstatiert (vgl. Zhang et al., 2021, S. 8; Settinieri, 2022, S. 187).

Auch die vergangenen Erfahrungen mit Feedbackarten und -medien, welche sich u.a. auf die Effizienz von Rückmeldungen auswirken können (vgl. Martinez, 2022, S. 81), schienen die Lernenden in ihrer Wahl beeinflusst zu haben. So gaben beispielsweise E7 und E3 explizit an, das Feedback gewählt zu haben, welches sie bereits aus vergangenen Kursen kannten (vgl. E7, Pos. 47-49, 51; E3, Pos. 33, 34-37). Andere Lernende berichteten wiederum von schlechten Erfahrungen mit bestimmten Korrekturarten, weshalb sie sich bewusst für einen anderen Feedbacktyp entschieden hatten. E1 (Pos. 64-66) und E8 (E8, Pos. 25, 69-71, 84-85) erläuterten beispielsweise, sich in vergangenen Kursen nie mit direkten Verbesserungen auseinandergesetzt zu haben. Darum hatten sie im Rahmen des B2.2-Kurses metalinguistische Hinweise gewählt. Bei der Wahl des Mediums schienen vergangene Erfahrungen ebenso eine Rolle gespielt zu haben. So gaben E2 (Pos. 13) und E7 (Pos. 17) an, unter anderem deshalb für das audiovisuelle Feedback optiert zu haben, da sie es vorher noch nicht gekannt hatten. Grundsätzlich wurde allerdings eindeutig das schriftliche Feedback bevorzugt; so wählten alle Lernenden diese Option aus. Nur zwei Personen (E2 und E4) wünschten sich zusätzlich zur schriftlichen Rückmeldung eine audiovisuelle Bildschirmaufnahme. E4 begründete dies damit, das audiovisuelle Medium als ermutigend zu empfinden (vgl. E4, Pos. 54-58), während E2 angab, sich das Feedback durch die Kombination mehrerer Medien besser merken zu können (vgl. E2, Pos. 13, 37). Diesbezüglich erläutern auch Henderson et al. (2019, S. 1410):

Feedback comments can be communicated more effectively using various modes. Different modes of feedback comments can cater for a variety of learner needs in differing contexts. In some contexts, a mixture of modes can complement each other and help learners' sense-making of the information.

Des Weiteren sparte E2 nach eigenen Angaben mit audiovisuellem Feedback Zeit (vgl. E2, Pos. 17), ein Aspekt, den Rymarczyk (2022, S. 131) ebenso erwähnt, der jedoch nicht von den anderen Untersuchungsteilnehmenden geteilt wird (siehe unten). Eine weitere Lernende (E7) wählte die Bildschirmaufnahme nur für den Fall einer digitalen Abgabe aus. Neben dem Wunsch, sich das bisher unbekannte Format einmal anzusehen, gab E7 auch an, generell mündliche Feedbackgespräche zu bevorzugen (vgl. E7, Pos. 17).

Die Wahl des schriftlichen Mediums wurde meist damit begründet, dass sich der Zugriff auf geschriebene Informationen den Proband*innen zufolge einfacher gestalten würde als im Falle eines Videos, welches erneut angesehen werden müsste (vgl. E1, Pos. 94-96; E3, Pos. 27; E6, Pos. 11); diese Ansicht vertraten auch Personen der Kontrollgruppe, wenn sie nach dem idealen Feedback gefragt wurden (vgl. P2, Pos. 90; P4, Pos. 133; P7, Pos. 78). Auf den Vorteil, den schriftliche Rückmeldungen durch ihre Dauerhaftigkeit im Vergleich zu mündlichem Feedback bringen, verwiesen ebenso Bitchener & Storch (2016, S. 123). Obgleich der Nachteil gesprochenen Feedbacks, d.h. seine Vergänglichkeit, durch die Bildschirmaufnahme entfällt (vgl. Rymarczyk, 2022, S. 131), bleibt für jene Lernenden, die selbst schriftliches Feedback erhielten, ein zeitlicher Minuspunkt durch das erneute Ansehen bestehen (vgl. E3, Pos. 27; E5, Pos. 10-11; E6, Pos. 11; E7, Pos. 19). Bezüglich des Ortes konstatierten die Lernenden ferner, im Fall von schriftlichem Feedback unabhängiger zu sein (vgl. E5, Pos. 11, 15, 25; E6, Pos. 64). Als weiteres Argument wurde auf die Vergleichbarkeit zwischen aktuellen und vergangenen Rückmeldungen verwiesen, die das schriftliche Medium ermöglicht (vgl. E1, Pos. 94-98), sowie darauf, dass sich letzteres besser für metalinguistische Erklärungen eignen würde (vgl. E3, Pos. 25). Außerdem argumentierten Lernende, sich insbesondere durch das handschriftliche Verfassen von Texten Korrekturen besser merken zu können, weshalb das Feedback ebenfalls in dieser Form erwünscht war (vgl. E6, Pos. 11; E7, Pos. 15; E8, Pos. 37). Aber auch die Speicherung geschriebener Texte wurde von den Lernenden als einfacher angesehen, wobei es hier bezüglich des analogen und digitalen Formats unterschiedliche Meinungen gab (vgl. E6, Pos. 29, 59-64; E3, Pos. 24-25).

Hinsichtlich der Frage nach den positiven und negativen Aspekten, welche die Proband*innen der Experimental- und der Kontrollgruppe mit Blick auf den Feedbackprozess nannten, konnten anhand der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) mittels des induktiven Ansatzes insgesamt zehn Hauptkategorien aus den Interviews herausgearbeitet und in Kapitel 5.2 dargelegt werden. Im Folgenden sollen die aussagekräftigsten Punkte der Kategorien sowie aufgekommene Unterschiede zwischen den beiden Gruppen noch einmal aufgegriffen werden, um sie mit der bisherigen Forschung verknüpfen und die zweite Forschungsfrage weitgehend beantworten zu können.

So ging aus der Analyse der ersten Hauptkategorie der Nachvollziehbarkeit des Feedbacks hervor, dass das Feedback von den meisten Lernenden beider Gruppen als klar und verständlich bezeichnet wurde (vgl. P1, Pos. 81; P3, Pos. 87; P4, Pos. 29, 79; P7, Pos. 44-46; E1, Pos. 182; E2, Pos. 47; E3, Pos. 63; E4, Pos. 33; E7, Pos. 101; E8, Pos. 39, 114-115), was, wie in Kapitel 2.2 erwähnt, von zentraler Bedeutung ist, um den Lernenden zu erlauben, die Rückmeldungen

auch nutzen zu können (vgl. Burwitz-Melzer, 2022, S. 13-14). Ein Unterschied, der diesbezüglich zwischen den beiden Gruppen festgestellt werden konnte, ist jener, dass drei Personen der Kontrollgruppe anmerkten, das Öfteren Schwierigkeiten dabei gehabt zu haben, die Ursache des Fehlers zu verstehen (vgl. z.B. P2, Pos. 27; P5, Pos. 126; P6, Pos. 86-91), was bei der Experimentalgruppe nicht der Fall war. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die Lehrperson und Verfasserin dieser Arbeit aufgrund der differenzierten Korrektur von Performanz- und Kompetenzfehlern intuitiv entscheiden musste, worum es sich handelte, was offensichtlich nicht immer glückte (vgl. „Ich war 10 Minuten (nur?) ähm (.) wo ist die Fehler? (Ich weiß nur?) Aber ich verstehe das. Du weißt nicht, was ich weiß“, P2, Pos. 27). Dass diese Trennung von Performanz- und Kompetenzfehlern grundsätzlich nicht immer eindeutig zu eruieren ist, wurde auch von Dlaske & Krekeler (2015, S. 142, 154, 156) konstatiert, weshalb die individuellen Faktoren der Lernenden stets bedacht werden sollten. Die Frage, die hierbei aufkommt, ist, inwiefern Lehrpersonen dazu in der Lage sind, diese zu berücksichtigen, wenn sie ihre Lernenden in den heutzutage gängigen Kursformaten oft nur bis zu zwei Monate begleiten.

Bezüglich der Hauptkategorie des Feedbackkommentars hoben beide Gruppen vornehmlich die Nennung der gut gelungenen Elemente (vgl. z.B. P1, Pos. 41; P2, Pos. 51; P5, Pos. 21; E1, Pos. 74; E5, Pos. 85; E6, Pos. 46; E7, Pos. 27; E8, Pos. 49) sowie die Tipps und Verbesserungsvorschläge positiv hervor (vgl. z.B. P4, Pos. 101; E1, Pos. 72-74; E6, Pos. 15, 21, 41, 46), Aspekte, die auch in der Forschungsliteratur als wünschenswert erachtet werden (vgl. Grotjahn und Kleppin, 2017, S. 26; Sigott et al., 2021, S. 214, 220, 235-236). Aus guten Gründen zu loben, erscheint daher durchaus seine Berechtigung zu haben (vgl. Hattie & Clarke, 2019, S. 45), wenngleich es laut der bereits dargelegten Literatur nicht den größten Einfluss auf die Wirksamkeit des Feedbacks haben mag (vgl. Busse, 2015, S. 202; Grotjahn & Kleppin, 2017, S. 256). Gleichzeitig weist beispielsweise Busse (2015, S. 208) darauf hin, auf ein angemessenes Verhältnis von Ermutigungen und kritischen Äußerungen zu achten (vgl. Busse, 2015, S. 208). Dies scheint nicht immer gelungen zu sein, da sich jeweils ein Teilnehmender der beiden Gruppen mehr Kritik gewünscht hätte (vgl. P4, Pos. 11; E3, Pos. 49).

Hinsichtlich der Korrektur(art) bewerteten vor allem die Personen der Experimentalgruppe, die sowohl direkte Verbesserungen als auch metalinguistische Hinweise erhielten, die Vergleichbarkeit zwischen den gemachten Fehlern und der Korrektur als positiv (vgl. E2, Pos. 20-21; E4, Pos. 64-67; E5, Pos. 18-19; E6, Pos. 29-31; E7, Pos. 27), während die Beschäftigung mit der Fehlerursache von Lernenden beider Gruppen als nützlich befunden wurde (vgl. P1, Pos. 87, 91, 99; P2, Pos. 19; P3, Pos. 97; E1, Pos. 33; E2, Pos. 29; E3, Pos. 15; E4, Pos. 82; E7,

Pos. 28-29; E8, Pos. 25). Auch in Bezug auf die Überarbeitung wurde von beiden Gruppen positiv angemerkt, sich dadurch intensiver mit dem Feedback auseinandergesetzt zu haben (vgl. E1, Pos. 33; E2, Pos. 37; E4, Pos. 27; E6, Pos. 19; E7, Pos. 85; E8, Pos. 45; P2, Pos. 36-39; P4, Pos. 17), obgleich der damit einhergehende Zeitaufwand zum Teil als nachteilig beschrieben wurde (vgl. E7, Pos. 77; P1, Pos. 79; P2, Pos. 73).

Bezüglich der Herausforderungen im Zuge der Überarbeitung fiel erneut auf, dass ausschließlich Lernende der Kontrollgruppe angaben, Schwierigkeiten bei der Suche nach dem Grund des Fehlers gehabt zu haben (vgl. P2, Pos. 27; P5, Pos. 118; P6, Pos. 69). Lernende der Experimentalgruppe erklärten hingegen, sich das Feedback durch die wiederholte Verfassung des Textes besser merken zu können (vgl. E2, Pos. 13, 34-37; E6, Pos. 122-124, 126-132; E8, Pos. 97-99).

Aus der Hauptkategorie des Sprachlernprozesses konnte entnommen werden, dass die Untersuchungsteilnehmenden beider Gruppen (mit Ausnahme von P4) durch das Feedback einen Lernbedarf hinsichtlich eines bestimmten Aspektes konstatierten, was eine zentrale Funktion des Feedbacks darstellt (vgl. Philipp, 2019, S. 123). Außerdem gaben die Proband*innen an, etwas durch das Feedback gelernt zu haben (vgl. dazu z.B. E2, Pos. 81-82; E7, Pos. 60-61; E8, Pos. 96-97; P2, Pos. 86, 110; P3, Pos. 76-77; P4, Pos. 62-63), wobei insbesondere Lernende der Experimentalgruppe (und P6) darauf hinwiesen, ihre Grammatikkenntnisse verbessert zu haben.

Kleppin und Grotjahn (2017, S. 260) zufolge kann die selbstständige und bewusste Beschäftigung mit den eigenen Fehlern und deren Ursachen, welche laut den meisten Personen beider Gruppen stattfand, die Motivation erhöhen. In diesem Zusammenhang bildete sich Letztere als eine weitere Hauptkategorie im Rahmen der Analyse der Interviews heraus. Nach Busse (2015, S. 207) ist die Motivation „ein entscheidender Faktor für die Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen“. Diesbezüglich ist auffallend, dass vor allem die Experimentalgruppe die Feedbackart (vgl. E1, Pos. 172-179; E8, Pos. 71; E4, Pos. 54-58), die gut gelungenen Aspekte in den Kommentaren (vgl. E4, Pos. 72-75; E5, Pos. 85; E6, Pos. 46; E7, Pos. 27; P2, Pos. 45, 53) sowie die Überarbeitung (vgl. E2, Pos. 37-39; E8, Pos. 71) als motivierend beschrieb, was damit zusammenhängen könnte, dass individuelle Unterschiede, wie z.B. Feedbackpräferenzen, einen Einfluss auf die Rezeption von Rückmeldungen haben können (vgl. Busse, 2015, S. 207).

Auch die Hauptkategorie ‚Einbezug der Lernenden in den Feedbackprozess‘ speiste sich insbesondere aus den Aussagen der Experimentalgruppe. So beurteilte diese die Möglichkeit der Wahl des Feedbacks als positiv (vgl. E1, Pos. 30-31, 33; E3, Pos. 32-33, 57; E4, Pos. 8-11,

115-116; E5, Pos. 38-39; E6, Pos. 65-70; E7, Pos. 8-9; E8, Pos. 19, 57), da die Lernenden meist wussten, was sie brauchten (vgl. z.B. E1, Pos. 100-104, 122-128, 186; E3, Pos. 17; E6, Pos. 60-64, 82; E8, Pos. 61, 149). Die mit der Wahlmöglichkeit einhergehende Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse wurde ebenso des Öfteren positiv hervorgehoben (vgl. z.B. E5, Pos. 41; E6, Pos. 70-72; E8, Pos. 57). Tatsächlich ist es, wie aus der Analyse der Interviews entnommen werden kann, unmöglich, auf die Wünsche aller Lernenden mithilfe eines bestimmten Feedbackdesigns einzugehen (vgl. Henderson et al., 2019, S. 1409). So zeigte sich bei der Kontrollgruppe, dass die Bedürfnisse dreier Personen hinsichtlich des Mediums unberücksichtigt blieben, was aus ihren Präferenzen für zukünftige Kurse hervorging (vgl. P1, Pos. 99; P3, Pos. 115; P5, Pos. 154). Daher wäre es notwendig, „das Feedback den individuellen Lernenden anzupassen“ (Busse, 2015, S. 207). Kleppin und Grotjahn (2017, S. 260) zufolge könnten sich Lehrkräfte in diesem Sinne auf die Vorlieben der Lernenden einlassen, wenngleich dies herausfordernd sein kann.

Im Hinblick auf das Medium konnte festgestellt werden, dass grundsätzlich beide Gruppen mehr Vorteile im schriftlichen Medienformat sahen (vgl. z.B. E1, Pos. 94-96; E3, Pos. 27; E6, Pos. 11; P2, Pos. 90; P4, Pos. 133; P7, Pos. 78), u.a. aufgrund der damit einhergehenden Zeitersparnis (vgl. E3, Pos. 27; E5, Pos. 10-11; E6, Pos. 11; E7, Pos. 19; P7, Pos. 78). Positive Eigenschaften des Mediums bezüglich des Lernprozesses, wie z.B. die Unterstützung im Einprägen von Informationen, wurden nur von Lernenden der Experimentalgruppe angemerkt (vgl. z.B. E2, Pos. 13, 37; E6, Pos. 11; E7, Pos. 15; E8, Pos. 37).

Was die zwei letzten Hauptkategorien, ‚Übereinstimmung persönlicher Erwartungen mit dem Feedback‘ und ‚Vergangene Erfahrungen‘, betrifft, konnten keine auffallenden Unterschiede zwischen den Lernenden der beiden Gruppen festgestellt werden; so gab es in beiden Gruppen jeweils Personen, die sich ein besseres Ergebnis erwartet hätten (vgl. E7, Pos. 53-57; P6, Pos. 57) oder hingegen positiv hinsichtlich ihrer Leistungen überrascht waren (vgl. E1, Pos. 45-49; E5, Pos. 42-43, 44-47; E8, Pos. 94-95; P1, Pos. 57-59), sowie Proband*innen, die in Bezug auf ihre vergangenen Erfahrungen mit dem Feedback Negatives und Positives berichteten. Tatsächlich gaben die Untersuchungsteilnehmenden beider Gruppen zum Teil an, noch nie einen Kommentar zu ihrem Text bekommen (vgl. E7, Pos. 47; E8, Pos. 87-89; P2, Pos. 45, 54-56; P4, Pos. 19) oder eine Überarbeitung durchgeführt zu haben (vgl. E1, Pos. 68; E2, Pos. 13, 31; E4, Pos. 23; E8, Pos. 19), was unter anderem damit zusammenhängen könnte, dass das Thema Feedback im Allgemeinen im Rahmen der Lehrer*innenbildung noch zu wenig Beachtung erhält (vgl. Rymarczyk, 2022, S. 132) sowie häufig implizit und wenig

systematisiert vermittelt wird (vgl. Schädlich, 2022, S. 144). Ein Zitat von Fix (2008, S. 164) scheint demnach immer noch aktuell zu sein:

Der Unterricht im Schreiben endet in der Praxis häufig dann, wenn der erste Textentwurf vorliegt – unabhängig davon, ob traditionelles, freies, kreatives oder integratives Schreiben praktiziert wird. Eine Überarbeitung findet selten statt.

Hinsichtlich der Forschungsfrage zu den Auswirkungen des Feedbacks auf die Überarbeitungen können u.a. die Ergebnisse der analysierten Texte herangezogen werden, welche in Kapitel 5.3 dargelegt wurden. Um die Aussagekraft der Analyse der schriftlichen Dokumente zu evaluieren und weitere Rückschlüsse aus den Resultaten der Schreibprodukte ziehen zu können, soll im Folgenden zudem versucht werden, einen Bezug zwischen letzteren und den analysierten Interviews herzustellen.

Aus der Auswertung der korrigierten Texte ging hervor, dass die Gesamtfehlerquoten dank des Feedbacks in beiden Überarbeitungen beider Gruppen verringert werden konnte. Im Rahmen der ersten Revision, bei der u.a. das Feedback herangezogen werden durfte, reduzierte die Kontrollgruppe ihre Fehlerquote um 19,3%, während die Experimentalgruppe ihre Fehlerquote um 10,35% verringerte. In diesem Zusammenhang sei angemerkt, dass die Gesamtfehlerquote der Kontrollgruppe von Beginn an doppelt so hoch war wie jene der Experimentalgruppe, was begründen könnte, warum die Kontrollgruppe ihre Fehlerquote während der ersten Überarbeitung deutlicher senken konnte als die Experimentalgruppe.

Die Analyse der individuellen Schreibprodukte zeigte ferner, dass es allen Lernenden im Rahmen der ersten Überarbeitung gelang, ihre Gesamtfehlerquote zu senken (vgl. Kap. 5.3 und 5.3.5). Diese Tatsache scheint sich darin widerzuspiegeln, dass die meisten Proband*innen der beiden Gruppen das erhaltene Feedback als klar und verständlich bezeichneten (vgl. Kap. 5.2.1 und 5.2.11). Nichtsdestotrotz reduzierte sich die Gesamtfehlerquote auch insbesondere bei jenen drei Lernenden der Kontrollgruppe, für die die indirekte Korrekturart nicht immer verständlich war und bei der Überarbeitung eine Herausforderung darstellte (vgl. z.B. P2, Pos. 27; P5, Pos. 126; P6, Pos. 86-91).

Da Truscott und Hsu (2008, S. 299-300) darauf hinweisen, dass das Ergebnis einer einzelnen Textrevision mithilfe des Feedbacks nur wenig Aussagekraft bezüglich dessen Wirksamkeit hat, erscheinen insbesondere die Resultate der zweiten Überarbeitung von Interesse, welche vier Wochen später ohne Hinzunahme von Hilfsmitteln erfolgte. Dabei senkten beide Gruppen ihre Fehlerquote um ca. 4,5% und damit weniger deutlich als zuvor. Werden die individuellen Ergebnisse der Lernenden betrachtet, geht daraus hervor, dass im Rahmen der zweiten Bearbeitung des Textes vier (von sieben) Personen der Kontrollgruppe (d.h. P1, P2, P5 und P6)

sowie sechs (von acht) Personen der Experimentalgruppe (d.h. E1, E3, E4, E5, E7 und E8) ihre Gesamtfehlerquote verringern konnten. Dass die Mehrzahl der Untersuchungsteilnehmenden beider Gruppen ihre Gesamtfehlerquote auch noch im Zuge der zweiten Überarbeitung reduzieren konnte, wenn auch auf weniger signifikante Weise im Vergleich zur ersten Textrevision, könnte beispielsweise damit zusammenhängen, dass sich die Lernenden insgesamt u.a. aufgrund der gewählten bzw. vorgegebenen Korrekturart und der Überarbeitung mit der Fehlerursache auseinandersetzen konnten und dies als nützlich befanden (vgl. P1, Pos. 87, 91, 99; P2, Pos. 19; P3, Pos. 97; E1, Pos. 33; E2, Pos. 29; E3, Pos. 15; E4, Pos. 82; E7, Pos. 28-29; E8, Pos. 25). So konstatierten die Lernenden zum Teil, sich die Verbesserungen dadurch besser merken zu können (vgl. z.B. E8, Pos. 97-99). In diesem Zusammenhang fiel auf, dass es zwei der drei Proband*innen der Experimentalgruppe (E3 und E8), welche die metalinguistischen Hinweise als Feedbackart gewählt hatten, um sich genauer mit den eigenen Fehlern befassen zu können, schafften, ihre Gesamtfehlerquote auch durch die zweite Überarbeitung zu halbieren (vgl. Kap. 5.3.3).

Des Weiteren dürfte das Bemerken der persönlichen Lücken im Bereich der Grammatik, wie z.B. bezüglich der (Adjektiv-)Deklination (vgl. z.B. E1, Pos. 49; E7, Pos. 89-93; P1, Pos. 93; P3, Pos. 39-45; P5, Pos. 102; P6, Pos. 24-26, 34) oder der Infinitivstrukturen mit *zu* (vgl. z.B. E6, Pos. 92, 98; E4, Pos. 86-91) ebenso einen positiven Einfluss auf die zweite Überarbeitung gehabt haben, zumindest, was die Experimentalgruppe betrifft. So verzeichnete Letztere auch im Rahmen der zweiten überarbeiteten Version des Textes eine deutlich niedrigere Gesamtanzahl an Grammatikfehlern im Vergleich zur Erstfassung (vgl. Kap. 5.3). In der Kontrollgruppe gelang es vor allem P6, ihre Fehler im Bereich der Grammatik während der zweiten Textrevision zu reduzieren, wie aus der Analyse der individuellen Texte hervorging (vgl. Kap. 5.3.1).

Von den Personen, die konstatierten, ihre Kenntnisse hinsichtlich des Satzbaus erweitert zu haben (vgl. P6, Pos. 67; E6, Pos. 100; E7, Pos. 61), verringerte ebenso nur P6 ihre Fehler in den überarbeiteten Fassungen (vgl. Kap. 5.3.1). Ob E7 (Pos. 61-65) und E8 (Pos. 88) bezüglich des Ausdrucks langfristig dazulernen konnten, konnte aus den analysierten Texten nicht eruiert werden.

Auffällig ist zudem, dass jene zwei Lernenden, die sich, was den ersten Text betrifft, ein besseres Ergebnis erwartet hätten (vgl. E7, Pos. 53-57; P6, Pos. 57), ihre Fehlerquote in beiden Überarbeitungen deutlich senken konnten. Beide Personen hatten ihren Text allerdings auch zu einem späteren Zeitpunkt abgegeben.

Wird also ausschließlich die Fehlerquote herangezogen, erscheint die Wahlmöglichkeit in Bezug auf das Feedback keinen positiven Einfluss auf die Überarbeitungen der Texte gehabt zu haben. Aus der Analyse der globalen Optimierungsleistungen konnte jedoch entnommen werden, dass die Proband*innen der Experimentalgruppe häufiger die Hinweise aus dem Feedback zum Aufbau, dem Inhalt und den sprachlichen Mitteln berücksichtigten als jene der Kontrollgruppe, worauf im Folgenden abschließend noch näher eingegangen werden soll.

Grundsätzlich gingen die Lernenden mit der Herausforderung, den Text global zu optimieren, unterschiedlich um (vgl. P1, Pos. 77-79; P7, Pos. 40; E5, Pos. 77-79; E7, Pos. 71). So nahm P7 zwar globale Optimierungsleistungen in der ersten, nicht aber in der zweiten Überarbeitung vor. P1 ging in seinen revidierten Versionen gar nicht auf die Hinweise im Feedback ein (vgl. Kap. 5.3.1). E5 und E7 konnten die globalen Optimierungsleistungen hingegen trotz der erwähnten Schwierigkeiten in beiden Überarbeitungen umsetzen (vgl. Kap. 5.3.3).

Bezüglich der von E3 (Pos. 75) und P7 (Pos. 35-40) geschilderten Schwierigkeiten, den Wortschatz zu korrigieren, ging aus der Analyse der Texte hervor, dass E3 alle vier Unstimmigkeiten im Ausdruck in der ersten überarbeiteten Version verbessern und in der zweiten bis auf einen Fehler reduzieren konnte. Im Gegensatz dazu korrigierte P7 die zwei verbesserungswürdigen Ausdrücke in der ersten, nicht aber im Zuge der zweiten Revision.

Bei jenen Lernenden, die insbesondere die Möglichkeit der Vergleichbarkeit zwischen Fehler und Korrektur positiv hervorhoben (vgl. E2, Pos. 20-21; E4, Pos. 64-67; E5, Pos. 18-19; E6, Pos. 29-31; E7, Pos. 27), um beispielsweise zukünftige Fehler zu vermeiden (vgl. E4, Pos. 64-67), schienen sich die Ergebnisse im Gesamten nicht von jenen der anderen Teilnehmenden zu unterscheiden.

Zudem fällt auf, dass jene Proband*innen, welche die Tipps und Verbesserungsvorschläge in den Kommentaren als hilfreich bezeichneten (vgl. P2, Pos. 45; P4, Pos. 101; P7, Pos. 10; E1, Pos. 72-74; E5, Pos. 59-61; E6, Pos. 15, 21, 41, 46), diese nicht immer umsetzten. So wurden die Hinweise zwar von den Personen der Experimentalgruppe vollständig (im Fall von E1 und E5) oder zum Teil bedacht (vgl. E6), in der Kontrollgruppe wurden sie jedoch außer von P4 nicht berücksichtigt. Einen Aspekt, über den auch P4 in seinen Überarbeitungen hinwegsaß, betrifft die sprachlichen Mittel. Dies könnte damit zusammenhängen, dass er sich klarere Kritik gewünscht hätte (vgl. P4, Pos. 11), weshalb er den sehr allgemeinen darauf bezogenen Hinweis⁷ unter dem Punkt „Tipps“ nicht für seine Textrevisionen heranzog (vgl. Kap. 5.3.1). E3, der

⁷ Vgl. „Redemittel wie ‚Meiner Ansicht/Auffassung nach‘ oder ‚Ich bin der Meinung/Auffassung, dass...‘ bieten sich gut an, um auf die eigene Meinung zu verweisen“ (Quelle: Schriftliches Feedback).

genauso seine Unsicherheit bezüglich des ‚diplomatischen‘ Kommentars äußerte, integrierte die sprachlichen Mittel ebenso wenig in seinen bearbeiteten Versionen (vgl. Kap. 5.3.3).

Grundsätzlich setzten jene Lernenden, die angaben, sich zukünftig allgemein auf das erhaltene Feedback konzentrieren bzw. dieses anwenden zu wollen (vgl. E1, Pos. 164; E2, Pos. 82; E4, Pos. 110; P7, Pos. 61-62), auch die globalen Optimierungsleistungen in beiden Überarbeitungen um, mit Ausnahme von P7, der dies nur in der ersten Neufassung des Textes tat.

Dass die im Kommentar enthaltenen Hinweise häufiger von den Lernenden der Experimental- als von jenen der Kontrollgruppe berücksichtigt wurden, könnte eventuell mit der höheren Gesamtfehlerquote der Kontrollgruppe zusammenhängen, die einen einschränkenden Effekt auf die vorzunehmenden Revisionshandlungen gehabt haben könnte.

Die häufigere Umsetzung der globalen Optimierungsleistungen von Seiten der Experimentalgruppe könnte aber auch mit motivationalen Elementen in Verbindung stehen. So merkten die Lernenden letzterer Gruppe, wie bereits erwähnt, im Vergleich zu jenen der Kontrollgruppe in Summe häufiger an, einzelne Aspekte des Feedbackprozesses als motivierend zu empfinden (vgl. E1, Pos. 172-179; E2, Pos. 37-39; E4, Pos. 54-58, 72-75, 116-118; E5, Pos. 85; E6, Pos. 46, 148-150; E7, Pos. 27; E8, Pos. 71; P1, Pos. 93; P2, Pos. 45, 53; P5, Pos. 49). Von den hier zitierten Lernenden der Experimentalgruppe (E1, E2, E4, E5, E6, E7 und E8) wurden die im Feedbackkommentar enthaltenen Hinweise in allen Überarbeitungen (wenngleich nicht immer in demselben Ausmaß) umgesetzt (vgl. Kap. 5.3.3). Im Gegensatz dazu wurden sie von den Personen der Kontrollgruppe (P1, P2 und P5), die von einer gesteigerten Motivation sprachen, nur von P5 und nur in der ersten Überarbeitung berücksichtigt (vgl. Kap. 5.3.1).

Schließlich scheint, damit im Zusammenhang stehend, auch die Wahlmöglichkeit des Feedbacks einen Einfluss auf die globalen Optimierungsleistungen der Experimentalgruppe gehabt zu haben, welche das einzige Element darstellte, das das Feedback der beiden Gruppen voneinander unterschied und von allen Lernenden der Experimentalgruppe positiv hervorgehoben wurde (vgl. E1, Pos. 30-31, 33; E3, Pos. 32-33, 57; E4, Pos. 8-11, 115-116; E5, Pos. 38-39; E6, Pos. 65-70; E7, Pos. 8-9; E8, Pos. 19, 57). So wurde die Gelegenheit der aktiven Mitbestimmung des Feedbacks u.a. mit mehr Engagement in Verbindung gebracht (vgl. „[W]eil, wenn eine Lehrer Zeit für Feedback ähm ähm nimmt, DANN denke ich, dass ich AUCH mehr Zeit für diese Feedback ähm ähm nehme“, E4, Pos. 115-116), was, wie bereits erwähnt, eine essentielle Voraussetzung für wirksames Feedback darstellt. Zudem konnten die unterschiedlichen Bedürfnisse der Lernenden auf diese Weise berücksichtigt werden (vgl. Kap.

5.2.6), was laut Henderson et al. (2019, S. 1409) u.a. die Aufnahmebereitschaft der Lernenden für Feedbackkommentare erhöhen kann.

6 Conclusio und Ausblick

Das Ziel dieser Masterarbeit bestand darin, die Präferenzen von fortgeschrittenen Deutschlernenden bezüglich frei zu wählender Feedbackmodalitäten zu erforschen sowie die Auswirkungen hinsichtlich des Mitbestimmungsrechts der erwachsenen Lernenden auf den Feedbackprozess zu untersuchen. Dafür wurden im Zuge einer Aktionsforschung zum einen argumentative Texte und zwei zeitversetzte Überarbeitungen einer Kontroll- und Experimentalgruppe erfasst und zum anderen retrospektive Interviews mit den Proband*innen durchgeführt. Die Feedbackpräferenzen wurden anhand eines ausgeteilten Papierbogens erhoben.

Die aus der Analyse der Daten und Dokumente hervorgegangenen Ergebnisse sollen nun für eine abschließende Beantwortung der Forschungsfragen dargelegt werden. Anschließend werden die Limitationen der durchgeführten Aktionsforschung reflektiert und zukünftige Forschungsperspektiven aufgezeigt.

Hinsichtlich der ersten Forschungsfrage, die nach der Feedbackpräferenzen der Experimentalgruppe fragt, ging aus der Analyse der Daten und Dokumente hervor, dass die meisten Personen (E2, E4, E5, E6 und E7) im Rahmen ihrer Wahl explizite Rückmeldungen (d.h. eine Kombination aus einer direkten Verbesserung und metalinguistischen Hinweisen) bevorzugten, was mit den Ergebnissen der Studie von Zhang et al. (2021, S. 8) übereinstimmt. Begründet wurde dies auf unterschiedlichste Weise (vgl. Kap. 5.2.11 & Kap. 5.4), jedoch am häufigsten mit dem Vorteil, den gemachten Fehler auf diese Weise mit der korrekten Version vergleichen zu können (vgl. E2, Pos. 21; E5, Pos. 19; E6, Pos. 29; E7, Pos. 27).

Drei der acht Lernenden (E1, E3 und E8) wählten als Korrekturart metalinguistische Hinweise, was vor allem mit dem Wunsch nach einer aktiven Auseinandersetzung mit dem Feedback begründet wurde (vgl. E1, Pos. 33; E3, Pos. 15; E8, Pos. 25, 27), welche eine wesentliche Voraussetzung für wirksames Feedback darstellt (vgl. Nicol, 2010, S. 513; Henderson et al., 2019, S. 1407; Ryan, 2020, S. 1).

Auch vergangene Erfahrungen, die die Effizienz von Rückmeldungen beeinflussen können (vgl. Martinez, 2022, S. 71), standen mit der Wahl der Lernenden in Zusammenhang und dienten daher ebenso als Argumentation für die eigene Entscheidung (vgl. Kap. 5.2.10).

Was die Wahl des Mediums betrifft, so wählten alle Lernenden das schriftliche Medium in analoger oder digitaler Form, was vornehmlich mit dem einfacheren Zugriff auf die Informationen (vgl. E1, Pos. 94-96; E3, Pos. 27; E6, Pos. 11) sowie mit der Zeitersparnis im Vergleich zum audiovisuellen Medium begründet wurde (vgl. E3, Pos. 27; E5, Pos. 10-11; E6, Pos. 11; E7, Pos. 19). Die audiovisuelle Bildschirmaufnahme wurde nur als Zusatz (E2 und E4) oder als Alternative (E7) gewählt, was wiederum auf verschiedene Ursachen, wie die Innovation des Mediums (E2 und E7), die Zeitersparnis (E2), das bessere Einprägen (E2) und z.B. eine damit einhergehende Ermutigung (E4), zurückzuführen war.

Die Lernenden der Experimentalgruppe hatten demnach stets eine eindeutige und differenzierte Begründung für ihre Entscheidung und gaben häufig an, ihre eigenen Bedürfnisse sowie ihren Umgang mit bestimmten Feedbackarten zu kennen (vgl. z.B. E1, Pos. 100-104, 122-128, 186; E3, Pos. 17; E6, Pos. 60-64, 82; E8, Pos. 61, 149).

Was die zweite Forschungsfrage nach den positiven und negativen Aspekten des Feedbackprozesses und den diesbezüglichen Unterschieden in den beiden Gruppen betrifft, so konnte anhand der Analyse der Interviews festgestellt werden, dass sich die Gruppen in zahlreichen Aspekten einig waren. Demnach war das Feedback für die meisten Lernenden klar und verständlich (vgl. Kap. 5.2.1), was für die weitere Nutzung des Feedbacks essentiell ist (vgl. Burwitz-Melzer, 2022, S. 13-14). Auch die Hervorhebung der gut gelungenen Aspekte im Kommentar sowie die darin enthaltenen Tipps und Verbesserungsvorschläge bezeichneten die Proband*innen beider Gruppen als nützlich, wenngleich sich zwei Lernende (P4 und E3) deutlichere Kritik gewünscht hätten (vgl. Kap. 5.2.2). Hinsichtlich der Korrekturen und Überarbeitungen hoben beide Gruppen insbesondere die damit einhergehende Auseinandersetzung mit der Fehlerursache positiv hervor, obwohl dies etwas Zeit in Anspruch nahm (vgl. Kap. 5.2.3 & 5.2.4). Des Weiteren gaben Untersuchungsteilnehmende beider Gruppen an, sich aufgrund des Feedbacks eines bestimmten Lernbedarfs bewusst geworden zu sein (vgl. Kap. 5.2.5), was Kleppin und Grotjahn (2017, S. 260) zufolge u.a. die Motivation steigern kann.

Die Gruppen waren sich ebenso bezüglich der Vorteile des schriftlichen Mediums einig und nannten damit einhergehend häufig die Zeitersparnis als wesentlichen Pluspunkt (vgl. Kap. 5.2.7). Zudem konnten Übereinstimmungen in beiden Gruppen angesichts der persönlichen Erwartungen an das Feedback gefunden werden. So gab es Lernende, die in Bezug auf das Ergebnis ihres Textes positiv überrascht waren, und andere, die sich ein besseres Resultat erwartet hätten (E7 und P6). Auch hinsichtlich vergangener Erfahrungen gaben beispielsweise Proband*innen beider Gruppen an, noch nie einen Kommentar bekommen oder eine

Überarbeitung angefertigt zu haben, was sie dazu veranlasste, diese Aspekte bezüglich des erhaltenen Feedbacks positiv hervorzuheben (vgl. Kap. 5.2.10). Dass mangelnde Gelegenheiten vorherrschen, um sich mit erhaltenen Rückmeldungen zu befassen, ist demnach immer noch aktuell (vgl. Fix, 2008, S. 164; Grotjahn & Kleppin, 2017, S. 257; Hattie & Clarke, 2019, S. 3). Schließlich konnten anhand der Analyse auch die folgenden Unterschiede festgestellt werden: Häufiger vorkommende Schwierigkeiten beim Verständnis der Ursache des Fehlers und damit einhergehend bei der Überarbeitung des Textes wurden vor allem von drei Lernenden der Kontrollgruppe und nicht von jenen der Experimentalgruppe konstatiert (vgl. z.B. P2, Pos. 27; P5, Pos. 118, 126; P6, Pos. 69, 86-91), was auf die nicht immer eindeutig vorzunehmende Trennung zwischen Performanz- und Kompetenzfehler zurückzuführen sein könnte, auf die bereits mehrmals verwiesen wurde (vgl. Dlaska & Krekeler, 2015, S. 142, 154, 156).

Ein weiterer Unterschied ergab sich durch die positive Bewertung der Wahlmöglichkeit des Feedbacks, welche naturgemäß nur von der Experimentalgruppe vorgenommen werden konnte, da die Kontrollgruppe nicht die Gelegenheit bekam, ihre Feedbackmodalitäten zu wählen. Damit einhergehend werteten die Lernenden der Experimentalgruppe insbesondere die Berücksichtigung individueller Faktoren als positiv (vgl. Kap. 5.2.6), für deren Beachtung in der Forschungsliteratur plädiert wird (vgl. Busse, 2015, S. 207). Auch die positiven Eigenschaften des Mediums wurden vor allem von der Experimentalgruppe unterstrichen (vgl. z.B. E2, Pos. 13, 37; E6, Pos. 11; E7, Pos. 15; E8, Pos. 37). Gleichzeitig blieben die Bedürfnisse einiger Lernender der Kontrollgruppe hinsichtlich des Mediums unberücksichtigt (vgl. P1, Pos. 99; P3, Pos. 115; P5, Pos. 154), was darauf zurückzuführen ist, dass ein Feedbackdesign nicht die Bedürfnisse aller Individuen zufriedenstellen kann (vgl. Henderson et al., 2019, S. 1409).

Außerdem war in Bezug auf die Motivation und damit einem zentralen Faktor für die Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen (vgl. Busse, 2015, S. 207) auffallend, dass fast ausschließlich die Lernenden der Experimentalgruppe spezifische Aspekte wie jene der Feedbackart, der positiven Hervorhebungen in den Kommentaren und der Überarbeitung als motivierend bezeichneten (vgl. Kap. 5.2.8).

Bezüglich der letzten Forschungsfrage, die nach den Auswirkungen des Feedbacks auf die Überarbeitungen fragt, ging aus Kapitel 5.3 hervor, dass die Lernenden beider Gruppen ihre Gesamtfehlerquote im Rahmen beider Überarbeitungen verringern konnten, was v.a. auf die Verständlichkeit der Rückmeldungen und die Auseinandersetzung mit letzteren zurückgeführt wird. Durch die erste Revision konnte die Kontrollgruppe ihre grundsätzlich höhere Gesamtfehlerquote durch das Feedback mit 19,3% deutlicher verringern als die Experimentalgruppe mit 10,35%, was nach Truscott und Hsu (2008, S. 299-300) alleine noch

wenig aussagekräftig ist. Im Zuge der um vier Wochen zeitversetzten zweiten Revision verringerte sich die Gesamtfehlerquote in beiden Gruppen ohne Hinzunahme von Hilfsmitteln oder Feedback deutlich weniger stark, nämlich um ca. 4,5%. Die Wahlmöglichkeit hatte demnach, im Vergleich zur Kontrollgruppe, keinen Einfluss auf die Gesamtfehlerquote der Experimentalgruppe.

Aus der Analyse der globalen Optimierungsleistungen ging allerdings hervor, dass die Lernenden der Experimentalgruppe die im Kommentar befindlichen Hinweise zum Aufbau, zum Inhalt und zu den sprachlichen Mitteln häufiger in ihren Überarbeitungen bedachten als jene der Kontrollgruppe, was unter anderem auf die höhere Gesamtfehlerquote der Proband*innen letzterer Gruppe zurückgeführt werden könnte. Nichtsdestotrotz lässt dieses Ergebnis auch die Hypothese aufkommen, dass die Möglichkeit der Wahl durch die Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse und die damit einhergehenden motivationalen Aspekte zu einer erhöhten Aufnahmebereitschaft für Feedbackkommentare geführt (vgl. Henderson et al., 2019, S. 1409) und somit die globalen Optimierungsleistungen der Lernenden positiv beeinflusst hat.

6.1 Limitationen

An dieser Stelle sollte jedoch auch darauf hingewiesen werden, dass die Aussagekraft der Ergebnisse bestimmten Einschränkungen unterworfen ist. So gibt es mehrere Faktoren zu beachten, die hinsichtlich der Resultate eine Rolle gespielt haben könnten. Beispielsweise könnte die Tatsache, dass die empirische Untersuchung an zwei unterschiedlichen Sprachschulen stattgefunden hat, dadurch einen Einfluss auf die Ergebnisse gehabt haben, dass die Lernenden der Experimentalgruppe am Ende des Kurses mit einer offiziell anerkannten Abschlussprüfung konfrontiert wurden, während der Abschlusstest der Kontrollgruppe auf freiwilliger Basis erfolgte (vgl. Kap. 4). Auch eine 75%-prozentige Anwesenheitspflicht bestand nur im Fall der Experimentalgruppe. Es kann daher nicht ausgeschlossen werden, dass sich diese Umstände auf die Motivation oder die Leistung der Lernenden ausgewirkt haben. In diesem Zusammenhang ist auch das Macht- und Autoritätsverhältnis zu reflektieren, welches zwischen Lehrpersonen und Lernenden z.B. aufgrund institutioneller Gegebenheiten bestehen kann und im Zuge einer Aktionsforschung quasi unumgänglich ist. So könnten die Proband*innen dadurch beeinflusst worden sein, dass die Forschende gleichzeitig die Lehrperson ihres Kurses darstellte. Bei der Betrachtung der Ergebnisse sollte daher auch dieser Umstand berücksichtigt werden.

Schließlich könnten Suggestionen im Interview, wenngleich (manchmal erfolglos) versucht wurde, diese zu vermeiden, die Antworten der Lernenden beeinflusst haben. So war es als Lehrperson u.a. schwierig, die entsprechende Freude zurückzuhalten, wenn Lernende beispielsweise von erhöhter Motivation sprachen (vgl. P5, Pos. 50-51).

6.2 Reflexionen über das methodische Vorgehen und Implikationen für zukünftige Forschungen

Aufgrund der genannten Limitationen wäre es notwendig, die durchgeführte Untersuchung zu replizieren, um einen Vergleich hinsichtlich der Ergebnisse zu ermöglichen. Im besten Fall sollte dies in einem größeren Rahmen geschehen, um noch aussagekräftigere Daten zu erhalten. Außerdem wäre es notwendig, vergleichbare Studien über einen noch längeren Zeitraum durchzuführen, um langfristige Effekte des gewählten Zugangs besser erforschen zu können (vgl. Kang & Han, 2015, S. 12). Des Weiteren könnten auch Anpassungen im Hinblick auf das methodische Vorgehen vorgenommen werden, weshalb dieses im Folgenden noch reflektiert werden soll.

Grundsätzlich bot die Heranziehung unterschiedlicher Daten die Gelegenheit, den Forschungsgegenstand aus diversen Perspektiven zu betrachten und umfassender zu beschreiben (vgl. Knorr & Schramm, 2022, S. 97). Bezüglich der Interviews konnte im Rahmen der Durchführung allerdings konstatiert werden, dass sich Teilnehmende teilweise nicht mehr so gut an alle Details des Feedbackprozesses erinnern konnten, weshalb es besser wäre, diese jeweils kurz nach der ersten Überarbeitung durchzuführen, was mit organisatorischen Schwierigkeiten einhergehen könnte. Darüber hinaus stellte sich bei der Analyse der Interviews heraus, dass es sich aufgrund der Wahlmöglichkeit und der damit differenzierten Leitfäden als herausfordernd erwies, die genannten positiven und negativen Aspekte der beiden Gruppen miteinander zu vergleichen, ohne dabei andere genannte Elemente zu vernachlässigen. Zwar ist von einer solchen Einschränkung im Rahmen qualitativer Interviews auszugehen (vgl. Riemer, 2022a, S. 170), die Ausmaße sollten jedoch nicht unterschätzt werden.

Was sich hinsichtlich des methodischen Vorgehens als sehr nützlich erwies, war die Pilotierung. Dadurch konnte die Verfasserin zum einen an der Vorstellung der unterschiedlichen Feedbackarten arbeiten, um sicherzugehen, dass die Wahl des Feedbacks dadurch nicht beeinflusst wurde. Ferner ging daraus hervor, dass es sinnvoll war, ein Beispiel der Bildschirmaufnahme zu zeigen, damit es für alle Lernenden möglich war, sich etwas darunter vorzustellen. Schließlich konnte anhand der Pilotierung festgestellt werden, mit welchen

Feedbacktypen die Verfasserin selbst (nicht) gut zurechtkam. So erschienen für eine umfassende Korrektur metalinguistische Hinweise anhand von Korrekturzeichen weder für sie, noch für die Kursteilnehmenden gewinnbringend. Wird Lernenden also die Möglichkeit gegeben, bezüglich des Feedbacks mitzubestimmen, sollte die Lehrperson vorab auch testen, mit welchen Korrekturmodi sie gut arbeiten kann, da es wenig sinnvoll erscheint, etwas anzubieten, das nur mit Unwillen umgesetzt werden kann und sich ggf. negativ auf die Rezeption der Rückmeldung auswirkt.

Schließlich veranschaulichen die umfassenden Aspekte, die im Rahmen der Interviews als positiv oder negativ bezeichnet wurden, dass in zukünftigen Studien zu korrektivem Feedback auch andere Elemente des Feedbackprozesses, wie der Kommentar oder die Überarbeitung, berücksichtigt werden sollten, wenngleich dies die Faktorenkomplexion erhöht (vgl. Marx, 2022, S. 98). Demnach erscheint der ausschließliche Blick auf die Effizienz von einzelnen Feedbackarten aufgrund der vielen Variablen, die die Wirksamkeit beeinflussen können, überholt. Denn aus dem theoretischen und empirischen Teil dieser Arbeit ging hervor, dass es kein Patentrezept oder magisches Feedbackdesign gibt, welches sich für alle Lernenden als günstig erweist (vgl. Busse, 2015, S. 207; Henderson et al., 2019, S. 1402). Stattdessen sind es viele unterschiedliche Aspekte des Feedbackprozesses, die den Lernenden zum Lernerfolg verhelfen können; einer davon eventuell jener der aktiven Mitbestimmung.

Literaturverzeichnis

- Alkhawajah, F. (2022). The effect of written corrective feedback on the acquisition of different types of linguistic features. *English Language Teaching*, 15(9), 32. <https://doi.org/10.5539/elt.v15n9p32>
- Baurmann, J. (2008). *Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik* (3. Aufl.). Klett Kallmeyer.
- Becker-Mrotzek, M., & Böttcher, I. (2018). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen* (8. Aufl.). Cornelsen.
- Benitt, N. (2020). Aktionsforschung. In W. Hallet, F. G. Königs, H. Martinez (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht* (1. Aufl., S. 513-517). Klett Kallmeyer.
- Benson, S., & DeKeyser, R. (2019). Effects of written corrective feedback and language aptitude on verb tense accuracy. *Language Teaching Research*, 23(6), 702–726. <https://doi.org/10.1177/1362168818770921>
- Bitchener, J., & Knoch, U. (2010). Raising the linguistic accuracy level of advanced L2 writers with written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 19(4), 207-217.
- Bitchener, J., & Storch, N. (2016). *Written corrective feedback for L2 development*. Multilingual Matters.
- Bitchener, J. (2021). Written corrective feedback. In H. Nassaji & E. Kartchava (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Corrective Feedback in Second Language Learning and Teaching* (1. Aufl., S. 207–225). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108589789.011>
- Bohnensteffen, M. (2020). Fehler und Fehlerkorrektur. In W. Hallet, F. G. Königs, H. Martinez (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht* (1. Aufl., S. 490-494). Klett Kallmeyer.
- Burwitz-Melzer, E. (2022). Not the Icing, but the Cake: Feedback, Motivation und komplexe Lernaufgaben. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer, & L. Schmelter (Hrsg.), *Feedback beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen: Arbeitspapiere der 42. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (1. Aufl., S. 11–20). Narr Francke Attempto. <https://doi.org/10.24053/9783823395690>
- Burwitz-Melzer, E., Riemer, C., & Schmelter, L. (Hrsg.). (2022). *Feedback beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen: Arbeitspapiere der 42. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (1. Aufl.). Gunter Narr Verlag. <https://doi.org/10.24053/9783823395690>
- Burwitz-Melzer, E., & Steininger, I. (2022). Inhaltsanalyse. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke, & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (2. Aufl., S. 277–291). Narr Francke Attempto. <https://doi.org/10.24053/9783823394327>
- Busse, V. (2015). Förderung von schriftsprachlichen Kompetenzen im Fremd- bzw. Zweitsprachenunterricht: Zum Verhältnis von Motivation und schriftlichem Feedback. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 1, 201–214.
- Caspari, D. (2022). Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke, & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (2. Aufl., S. 7–21). Narr Francke Attempto. <https://doi.org/10.24053/9783823394327>
- Caspari, D., & Grünewald, A. (2022). Prototypische Forschungsdesigns. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke, & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (2. Aufl., S. 69–84). Narr Francke Attempto. <https://doi.org/10.24053/9783823394327>
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(1–4), 161–170. <https://doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>
- Daase, A., Hinrichs, B., & Settinieri, J. (2014). Befragung. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier García, N. Gültekin-Karakoç, & C. Riemer (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung* (S. 103–122). Ferdinand Schöningh.
- Depner, G. (2019). Fehlertypologie und -korrektur. In J. Roche (Hrsg.), *Sprachen lehren* (S. 133-154). Narr Francke Attempto.
- Diehr, B. (2022). Feedback im Fremdsprachenunterricht Mit Rückmeldungen den Blick nach vorn richten. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer, & L. Schmelter (Hrsg.), *Feedback beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen: Arbeitspapiere der 42. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (1. Aufl., S. 33–43). Narr Francke Attempto. <https://doi.org/10.24053/9783823395690>
- Dlaska, A., & Krekeler, C. (2015). Fehlerkorrektur im studienbegleitenden und -vorbereitenden Deutschunterricht. *Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*, 1, 140–158.

- Dresing, T., & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Auflage). Eigenverlag.
- Eisenberg, P. (2020). *Grundriss der deutschen Grammatik. Der Satz* (5. Aufl.). J. B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05094-6>
- Ekanayaka, W. I., & Ellis, R. (2020). Does asking learners to revise add to the effect of written corrective feedback on L2 acquisition? *System*, 94, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102341>
- Feldmeier, A. (2014). Besondere Forschungsansätze: Aktionsforschung. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier García, N. Gültekin-Karakoç, & C. Riemer (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung* (S. 255–267). Ferdinand Schöningh.
- Ferris, D. R. (2010). Second language writing research and written corrective feedback in SLA: Intersections and practical applications. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 181–201. <https://doi.org/10.1017/S0272263109990490>
- Fix, M. (2008). *Texte schreiben: Schreibprozesse im Deutschunterricht* (2. Auflage). Ferdinand Schöningh.
- Flick, U. (2012). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (5. Aufl.). Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Glaboniat, M., & Ziehr, H. (2016). *ÖSD Zertifikat B2. Übungsmaterialien* (ÖSD, Hrsg.; 6. Aufl., Bd. 1).
- Grotjahn, R., & Kleppin, K. (2017). Feedback zu schriftlichen Lernerproduktionen. In B. Akukwe, R. Grotjahn, & S. Schipolowski (Hrsg.), *Schreibkompetenzen in der Fremdsprache: Aufgabengestaltung, kriterienorientierte Bewertung und Feedback* (S. 255–291). Narr Francke Attempto.
- Grum, U., & Legutke, M. K. (2022). Sampling. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke, & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (2. Aufl., S. 85–96). Narr Francke Attempto. <https://doi.org/10.24053/9783823394327>
- Han, Y., & Hyland, F. (2019). Learner engagement with written feedback: A sociocognitive perspective. In K. Hyland & F. Hyland (Hrsg.), *Feedback in Second Language Writing* (2. Aufl., S. 247–264). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108635547.015>
- Hattie, J. (1999). *Influences on student learning*. University of Auckland, Inaugural Lecture: Professor of Education, 1–25.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hattie, J. (2017). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning for Teachers“* (3. Aufl.). Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Hattie, J., & Clarke, S. (2019). *Visible Learning: Feedback* (1. Aufl.). Routledge.
- Haudeck, H. (2008). *Fremdsprachliche Wortschatzarbeit außerhalb des Klassenzimmers. Eine qualitative Studie zu Lernstrategien und Lerntechniken in den Klassenstufen 5 und 8*. Narr.
- Heine, L., & Schramm, K. (2022). Introspektion. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke, & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (2. Aufl., S. 181–189). Narr Francke Attempto. <https://doi.org/10.24053/9783823394327>
- Henderson, M., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D., Dawson, P., Molloy, E., & Mahoney, P. (2019). Conditions that enable effective feedback. *Higher Education Research & Development*, 38(7), 1401–1416. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1657807>
- Hyland, K., & Hyland, F. (2019). Contexts and issues in feedback on L2 writing. In K. Hyland & F. Hyland (Hrsg.), *Feedback in Second Language Writing* (2. Aufl., S. 1–22). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108635547.003>
- Kang, E., & Han, Z. (2015). The efficacy of written corrective feedback in improving L2 written accuracy: A meta-analysis. *The Modern Language Journal*, 99(1), 1–18. <https://doi.org/10.1111/modl.12189>
- Kang, E. Y. (2024). Model-based feedback for L2 writing revision: The role of vocabulary size and language aptitude. *International Journal of Applied Linguistics*, 34(1), 103–116. <https://doi.org/10.1111/ijal.12480>
- Kleppin, K. (2010). Fehleranalyse und Fehlerkorrektur. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch* (Bd. 1, S. 1060–1072). De Gruyter Mouton.
- Kleppin, K. (2019). Korrekatives Feedback und Verfahren der interaktionistischen dynamischen Evaluation. In J. Roche (Hrsg.), *Sprachen lehren* (S. 189–207). Narr Francke Attempto.
- Knorr, P., & Schramm, K. (2022). Triangulation. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke, & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (2. Aufl., S. 97–104). Narr Francke Attempto. <https://doi.org/10.24053/9783823394327>

- Kolb, E., & Klippel, F. (2022). Dokumentensammlung. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke, & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (2. Aufl., S. 130–137). Narr Francke Attempto. <https://doi.org/10.24053/9783823394327>
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93267-5>
- Legutke, M. K. (2022). Texte, Daten und Dokumente als Forschungsgrundlage. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke, & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (2. Aufl., S. 63–68). Narr Francke Attempto. <https://doi.org/10.24053/9783823394327>
- Maar, V., Schellhardt, C., & Şimşek, Y. (2022). Erheben und Erfassen von Lerner Sprache und Korpuserstellung. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke, & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (2. Aufl., S. 190–201). Narr Francke Attempto. <https://doi.org/10.24053/9783823394327>
- Mackey, A., Bryfonski, L., Parlak, Ö., Pipes, A., Sağdıç, A., & Suh, B.-R. (2021). Tools to measure the effectiveness of feedback. In H. Nassaji & E. Kartchava (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Corrective Feedback in Second Language Learning and Teaching* (1. Aufl., S. 111–129). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108589789.006>
- Martinez, H. (2022). Feedback zum Thema Feedback: „ganz schön komplex!“ In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer, & L. Schmelter (Hrsg.), *Feedback beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen: Arbeitspapiere der 42. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (1. Aufl., S. 78–88). Gunter Narr Verlag. <https://doi.org/10.24053/9783823395690>
- Marx, N. (2022). Keine Qual der Wahl. Zum Uptake von Feedback zu schriftlichen Texten. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer, & L. Schmelter (Hrsg.), *Feedback beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen: Arbeitspapiere der 42. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (1. Aufl., S. 89–100). Gunter Narr Verlag. <https://doi.org/10.24053/9783823395690>
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (13. Aufl.). Beltz.
- Miao, J., Chang, J., & Ma, L. (2023). Research trends of written corrective feedback in L2 writing: A bibliometric analysis. *SAGE Open*, 13(1), 215824402211351. <https://doi.org/10.1177/21582440221135172>
- Nassaji, H., & Kartchava, E. (2021). Corrective feedback in second language teaching and learning. In H. Nassaji & E. Kartchava (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Corrective Feedback in Second Language Learning and Teaching* (1. Aufl., S. 1–20). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108589789.001>
- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: Improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501–517. <https://doi.org/10.1080/02602931003786559>
- Nieweler, A. (2020). Formen des Feedbacks. In W. Hallet, F. G. Königs, H. Marinez (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht* (1. Aufl., S. 480–484). Klett Kallmeyer.
- Pelaez-Morales, C. (2017). L2 writing scholarship in JSLW: An updated report of research published between 1992 and 2015. *Journal of Second Language Writing*, 38, 9–19. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2017.09.001>
- Philipp, M. (2019). *Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik und der systematischen schulischen Schreibförderung* (7. Aufl.). Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Rädiker, S., & Kuckartz, U. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA: Text, Audio und Video*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22095-2>
- Riemer, C. (2022a). Befragungen. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke, & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (2. Aufl., S. 162–180). Gunter Narr Verlag. <https://doi.org/10.24053/9783823394327>
- Riemer, C. (2022b). Intentional statt inzidentell. Zur Effektivität mündlichen korrektiven Feedbacks in der L2-Unterrichtsinteraktion. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer, & L. Schmelter (Hrsg.), *Feedback beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen: Arbeitspapiere der 42. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (1. Aufl., S. 113–124). Gunter Narr Verlag. <https://doi.org/10.24053/9783823395690>
- Roshan, S. (2021). The effects of written corrective feedback and revision on second language development. *Konińskie Studia Językowe*, 9(4)21, 435–454. <https://doi.org/10.30438/ksj.2021.9.4.2>

- Rummel, S., & Bitchener, J. (2015). The effectiveness of written corrective feedback and the impact Lao learners' beliefs have on uptake. *Australian Review of Applied Linguistics*, 38(1), 66–84. <https://doi.org/10.1075/aral.38.1.04rum>
- Ryan, T. (2020). *Effective feedback in digital learning environments*. 1–8. https://melbourne-cshe.unimelb.edu.au/_data/assets/pdf_file/0004/3417079/effective-feedback-in-digital-learning-environments_final.pdf
- Rymarczyk, J. (2022). „Keine Antwort ist auch eine Antwort“ gilt hier nicht. Zur Notwendigkeit von Wissen zu Rückmeldungen für Fremdsprachenlehrkräfte. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer, & L. Schmelter (Hrsg.), *Feedback beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen: Arbeitspapiere der 42. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (1. Aufl., S. 125–134). Gunter Narr Verlag. <https://doi.org/10.24053/9783823395690>
- Schädlich, B. (2017). Feedback. In C. Surcamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze-Methoden-Grundbegriffe* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage). J.B. Metzler Verlag.
- Schädlich, B. (2022). Feedback als Entscheidung und Selbstäußerung. Mehrsprachigkeit und Gegenstände des Französischunterrichts im Fokus. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer, & L. Schmelter (Hrsg.), *Feedback beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen: Arbeitspapiere der 42. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (1. Aufl., S. 135–146). Gunter Narr Verlag. <https://doi.org/10.24053/9783823395690>
- Schluer, J. (2022). *Digital Feedback Methods* (1. Aufl.). Gunter Narr Verlag. <https://doi.org/10.24053/9783823395324>
- Schröder, K. (2017). Fehler. In C. Surcamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze-Methoden-Grundbegriffe* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage). J.B. Metzler Verlag.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1–4), 209–231. <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- Settinieri, J. (2014). Planung einer empirischen Studie. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier García, N. Gültekin-Karakoç, & C. Riemer (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung*. Ferdinand Schöningh.
- Settinieri, J. (2022). Passgenaues Feedback – wer, wie, was, wann? In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer, & L. Schmelter (Hrsg.), *Feedback beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen: Arbeitspapiere der 42. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (1. Aufl., S. 183–192). Gunter Narr Verlag. <https://doi.org/10.24053/9783823395690>
- Sigott, G., Fleischhacker, M., Sihler, S., & Cesnik, H. (2021). Der Effekt von direktiven und nicht-direktiven schriftlichen Feedbackkommentaren von Schreibberaterinnen auf Texte von EFL-Studierenden. In C. Heine & D. Knorr (Hrsg.), *Schreibwissenschaft methodisch* (S. 213–241). Peter Lang.
- Surkamp, C. (2022). Feedback im fremdsprachlichen Literatur- und Kulturunterricht. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer, & L. Schmelter (Hrsg.), *Feedback beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen: Arbeitspapiere der 42. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (1. Aufl., S. 193–204). Gunter Narr Verlag. <https://doi.org/10.24053/9783823395690>
- Truscott, J., & Hsu, A. Y. (2008). Error correction, revision, and learning. *Journal of Second Language Writing*, 17(4), 292–305. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2008.05.003>
- Van Beuningen, C. G.; De Jong, N. H. & Kuiken, F. (2011), Evidence on the effectiveness of comprehensive error correction in second language writing. *Language Learning*, 62(1), 1-41. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2011.00674.x>
- Viebrock, B. (2022). Feedback im Fremdsprachenunterricht und im Kontext fremdsprachendidaktischer Lehrer:innenbildung. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer, & L. Schmelter (Hrsg.), *Feedback beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen: Arbeitspapiere der 42. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (1. Aufl., S. 205–214). Gunter Narr Verlag. <https://doi.org/10.24053/9783823395690>
- Vogt, K. (2022). Assessment Feedback in der unterrichtsbezogenen Leistungsbeurteilung des Fremdsprachenunterrichts. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer, & L. Schmelter (Hrsg.), *Feedback beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen: Arbeitspapiere der 42. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (1. Aufl., S. 215–224). Gunter Narr Verlag. <https://doi.org/10.24053/9783823395690>

- Winstone, N. E., Nash, R. A., Rowntree, J., & Parker, M. (2017). 'It'd be useful, but I wouldn't use it': Barriers to university students' feedback seeking and recipience. *Studies in Higher Education*, 42(11), 2026–2041. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1130032>
- Zhang, T., Chen, X., Hu, J., & Ketwan, P. (2021). EFL students' preferences for written corrective feedback: Do error types, language proficiency, and foreign language enjoyment matter? *Frontiers in Psychology*, 12, 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.660564>

Internetquellen

- AFP Deutschland (2022, 15. November). *Wien: Klima-Aktivisten schütten Farbe auf Klimt-Gemälde* | AFP [Video]. YouTube. Abgerufen am 25. März 2024, von <https://www.youtube.com/watch?v=Wwx1DpfWy0I>
- Dudenredaktion (o.J.). Kybernetik, die. In *Duden Online*. Abgerufen am 14. April 2024, von <https://www.duden.de/rechtschreibung/Kybernetik>
- Galileo (2019, 6. Februar). *Homeoffice – Ist das eine gute Lösung?* | Galileo | ProSieben [Video]. YouTube. Abgerufen am 14. Juni 2024, von <https://www.youtube.com/watch?v=v0J66Quwd0c>

Hilfsmittelverzeichnis

- KI Video Indexer. (o. J.). [Software]. <https://www.videoindexer.ai/>
- VERBI Software. (2021). MAXQDA 2022 [Software]. <https://www.maxqda.com/>

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Zeitplan über die Gewinnung der Daten und Dokumente der Kontrollgruppe	39
Tab. 2: Zeitplan über die Gewinnung der Daten und Dokumente der Experimentalgruppe	41
Tab. 3: Induktiv gebildete Kategorien und Ankerbeispiele	47
Tab. 4: Kriterienraster	51
Tab. 5: Gewählte Korrekturarten	55
Tab. 6: Gewählte Medien	56
Tab. 7: Ergebnisse von P1	98
Tab. 8: Ergebnisse von P2	100
Tab. 9: Ergebnisse von P3	101
Tab. 10: Ergebnisse von P4	102
Tab. 11: Ergebnisse von P5	104
Tab. 12: Ergebnisse von P6	105
Tab. 13: Ergebnisse von P7	105
Tab. 14: Ergebnisse von E1	108
Tab. 15: Ergebnisse von E2	109
Tab. 16: Ergebnisse von E3	110
Tab. 17: Ergebnisse von E4	111
Tab. 18: Ergebnisse von E5	112
Tab. 19: Ergebnisse von E6	114
Tab. 20: Ergebnisse von E7	115
Tab. 21: Ergebnisse von E8	116

Anhang

A Texte der Kontrollgruppe

P1 Version 1

1

P1

2

1. Version

3

Die Welt wird immer wärmer und man sieht keine größere KontraMaßnahmen von den Politiken. Davon sind, vor allem jüngere, Leute sehr frustriert und nehmen die Aktion selbst. In diesen Text wird über demonstrativ Kunstzerstörung argumentiert.

4

Erst, der Kunst sollte nicht so wichtig als die Erde sein, denke ich, und natürlich das Geld von Kulturinstitutionen kann für Klimaschutz verwendet sein. Zum Beispiel, die Kunstinstitutionen können nur Wochenends geöffnet sein und das Geld kann zum die ärmste Leute gehen und erlauben ihnen _ Solaranlagen zu kaufen.

5

Auf der andere Seite, meine ich, dass die Aufmerksamkeit fokussiert sich nicht auf __ was die Klimaaktivisten sagen, aber nur __ was sie zerstört haben. Das macht es leichter für manche Leute _ eigentlich die Klimaaktivisten nur wie totale verrückte _ sehen. Genau wie meine Eltern, für Beispiel.

6

Letztens, sind meine Meinung nach die Klebeaktionen viel besser _ um eine Veränderung in Mainstreambehaltung zu machen. Wenn der Ring geklebt und gesperrt ist, Tausende wird affektiert. Aber mit Kunst, sehen wir das nur im Fern.

7

In Zusammenfassung sind die Kunstzerstörungen gut gemeint und auch ethisch, aber andere Formen von Protest oder Störungen kann besser sein.

8

182 Wörter

P1 Überarbeitung 1

1

P1

2

1. Überarbeitung

3

Die Welt wird immer wärmer und keine größeren Kontramaßnahmen wird von den Politiker durchgesetzt. Darüber sind, vor allem jüngere, Leute sehr frustriert und nehmen die Aktion selbst in die Hand. In diesem Text wird über demonstrative Kunstzerstörung argumentiert.

4

Zunächst denke ich, dass die Kunst nicht so wichtig wie die Erde sein sollte. Nach meinen Ansicht kann das Geld von Kulturinstitutionen für Klimaschutz verwendet werden. Zum Beispiel können die

Kunstinstitutionen nur wochenends geöffnet sein. Dadurch ersparene Geld kann zu den ärmsten Leuten gehen und ihnen Solaranlagen zu kaufen erlauben.

-
- 5 Auf der anderen Seite meine ich, dass die Aufmerksamkeit sich nicht auf das, was die Klimaaktivisten sagen, fokussiert, aber nur darauf, was sie zerstört haben. Meiner Meinung nach macht es das für manche Leute leichter, eigentlich die Klimaaktivisten nur als totale verrückte anzusehen. Genauso wie meine Eltern und Großeltern.
-
- 6 Schließlich sind die Klebeaktionen meiner Meinung nach viel besser, um eine Veränderung in Mainstream zu bewirken. Zum Beispiel soll der Ring in Wien geklebt und gesperrt sein, Tausende werden betroffen. Aber wenn Kunst mit den Farben zerstört ist, sehen wir das nur in der Nachrichten.
-
- 7 Zusammenfassend können die Kunstzerstörungen gut gemeint _ und auch _ ethisch gesehen werden, aber andere Formen von Protest oder Störungen scheinen wirksamer.
-
- 8 202 Wörter
-

P1 Überarbeitung 2

- 1
- P1
-
- 2 2. Überarbeitung
-
- 3 Die Erde wird immer wärmer, aber man sieht keine große Maßnahmen von den Politiker dagegen. Es ist keine Überraschung dann, dass viele, vor allem jüngere, Leute sehr frustriert sind und die Situation in eigene Hände _. In diesen Text wird über einen Art diesen Aktionen, nämlich Kunstzerstörung, argumentiert.
-
- 4 Auf einer Seite sollte der Kunst, meiner Meinung nach, nicht so wichtig als die Erde sein, aber trotzdem gibt man viel Geld auf die Kultur und nicht die Umwelt aus. Deswegen glaube ich, dass man die Geld in die Kultur sparen soll.
-
- 5 Zum Beispiel können die Kunstinstitution nur Wochendes geöffnet sein und die gesparene Geld könnte zu den ärmste Leute gehen und erlauben ihnen _ die Solaranlagen zu kaufen. *[Ab hier wurde der restliche Text mit Pfeilen usw. korrigiert und nicht neu verfasst. P1 hat diesbezüglich auf dem Papier angemerkt, dass der folgende Teil schnell korrigiert wurde.]*
-
- 6 Auf der andere Seite, meine ich, dass die Aufmerksamkeit sich nicht auf __ was die Klimaaktivisten sagen _ fokussiert, aber nur __ was sie zerstört haben. Das macht es leichter _ die Klimaaktivisten für manche Leute eigentlich nur wie totale verrückte _ sehen. Genau wie meine Eltern, zum Beispiel.
-
- 7 Letzens, sind nach meiner Ansicht die Klebeaktionen viel besser _ um eine Veränderung in Meinstreambehaltung zu machen. Wenn der Ring geklebt und gesperrt ist, Tausende wird affektiert. Aber mit Kunstzerstörungen, sehen wir das nur im Fern.
-
- 8 In Zusammenfassung sind nach meiner Ansicht die Kunstzerstörungen gut gemeint und auch ethisch, aber andere Formen von Protest oder Störungen kann besser sein.
-

P2 Version 1

1

P2

2

1. Version

3

Meiner Meinung zum diesem Thema ist, dass alle Personen ihre Ideen erklären kommen _ aber immer mit respekt, damit die anderen Personen können der auch respektieren. Wenn die Leute machen Sachen und denken nicht an anderen Personen _ für mich ihren Ideen verlieren ihre Kraft und dann hören sie auf, mich zu interessieren.

4

Für mich ein wichtige Pro ist, dass wir ein Große Problem mit den Klima haben und wir müssen _ selbe ändern oder bald haben wir ein Großes Problem mit den Wasser, z.B. in Spanien gibt _ jetzt Wasser beschränkungen weil es das ganze Jahr nicht geregnet hat.

5

Andererseits ist für mich ein Kontra, wie die Aktivisten ruinieren Kunst von anderen Künstler; es ist nich die fehler von die Künstler, dass _ ein Probleme mit den Klima gibt. Z.B. das Video, das wir gerade gesehen haben.

6

_ Andere Kontra ist für mich, dass die Leute, die von diese Kunst dasfrutieren wollen, können sie nicht _ weil die Aktivisten _ zerstört haben _ z.B. ich bin morgen im Museum und das passiert und _ für mich wäre _ wirklich traurig _ weil _ nicht mein Schuld ist.

7

Deswegen glaube ich, dass die Leute müssen ihre Ideen gut demonstrieren und nicht mit schlechte Sachen für andere Leute _

8

194 Wörter

P2 Überarbeitung 1

1

P2

2

1. Überarbeitung

3

Meine Meinung zu diesem Thema ist, dass alle Personen ihre Ideen erklären können, aber immer mit Respekt, damit die anderen Personen dir auch respektieren können. Wenn die Leute Sachen machen und nicht an andere Personen denken, verliert für mich ihre Idee Kraft und dann hören sie auf, mich zu interessieren.

4

Für mich ist ein wichtiges Pro Argument für die Aktionen der Klimaaktivisten, dass wir ein großes Problem mit dem Klima haben und wir _ selbe ändern müssen oder bald haben wir ein großes Problem mit

dem Wasser. Z.B. gibt es in Spanien jetzt Wasserbeschränkungen, weil es das ganze Jahr nicht geregnet hat.

- | | |
|---|---|
| 5 | Andererseits ist für mich ein Kontra _ wie die Aktivisten Kunst von anderen Künstler ruinieren; es ist nicht der fehler von den Künstler, dass es ein Problem mit dem Klima gibt. Wie z.B. in dem Video, das wir gerade gesehen haben. |
| 6 | Noch _ anderen Kontra ist für mich, dass die Leute, die von dieses Kunst genießen wollen, dies nicht können, weil Aktivisten sie zerstört haben. Z.B. bin ich morgen im Museum und das passiert, die wäre es für mich wirklich traurig, weil es nicht meine Schuld ist. |
| 7 | Deswegen glaube ich, dass die Leute ihre Ideen gut demonstrieren müssen und belästigen Sie anderen Menschen nicht mit schlechten Dingen _ _ |
| 8 | 206 Wörter |

P2 Überarbeitung 2

- | | |
|---|--|
| 1 | P2 |
| 2 | 2. Überarbeitung |
| 3 | Meiner Meinung auf diesem Thema ist, dass alle Menschen ihre Ideen erklären könnten _ aber mit Respekt, wenn du die Leute nicht respektierst _ dann bekommst du auch keine. |
| 4 | Wenn die Leute seine sachen machen und nicht an anderen Personen denken, für mich verlieren ihren Ideen die Kraft und dann hören sie auf, mich zu interessieren. |
| 5 | Für mich ist ein wichtige Pro, dass wir ein große Problem mit den Klima haben und wir _ selber ändern müssen oder bald haben wir ein große Problem mit den Wasser, z.B. in Spanien gibt es jetzt Wasser beschränkungen, weil es das ganze Jahr nicht gerechnet hat. |
| 6 | Andererseits ist für mich ein Kontra, wie ruinieren die Aktivisten Kunst vom anderen Künstler; es ist nicht der Fehler vom dem Künstler, dass es ein Problem mit den Klima gibt. Z.B. Das Video, das wir gerade gesehen haben. |
| 7 | _ Andere Kontra ist für mich, dass die Leute, die von diesem Kunst disfrutieren wollen, können sie nicht, weil die Aktivisten _ zerstört haben, z.B. Ich bin Morgen in einem Museum und etwas so passiert, und für mich wäre _ wirklich traurig, weil _ nicht mein Schuld ist. |
| 8 | Deswegen glaube ich, dass die Leute, die ihre Ideen demonstrieren wollen, müssen sie einfach mit Respekt zu machen. |
| 9 | 200 Wörter |

P3 Version 1

1	P3
2	1. Version
3	Heutzutage hören wir viele Nachrichten darüber, dass eine Klimaaktivist etwas zerstört hat. (Wie in dem Video, den wir gesehen haben). Es war sehr schockierend für mich zu schauen, weil ich kann diese Mentalität nicht verstehen und bin ich gar nicht einverstanden damit.
4	Wenn ich _ nachdenke _ ich kann das sehen, dass diese Mann möchte etwas wirklich verrückt getan, um einige Achtsamkeit zu kriegen. Aber was kommt nach _ Achtsamkeit?
5	Meine Meinung ist das, dass diese Tat nur Polarisierung verursacht statt eine Lösung. Einerseits Die Leuten _ die interessiert sich nicht nach Umweltschutz _ werden nur immer noch mehr ignorant (oder wütend) sein. „Warum soll ich ein verrückte Mann anzuhören, der ein sehr berühmte und wichtige Gemälde verletzt wollte?“
6	Wahrscheinlich er hatte etwas zu sagen, aber wir erfahren das nie _ was es war...
7	Andererseits das ist auch möglich, dass er auch andere Aktivisten wütend gemacht hat. Stellen wir uns vor, wieso Umweltschutz und kämpfen gegen der Klimaänderung verbindet mit Kunst? Insbesondere eine so wertvolle Stück. Ist Blut gießen an einem Pelzmantel nicht mehr in Mode? (Das ist nur ein Witz).
8	Zu meine Meinung _ bestätigen und eine kurze Zusammenfassung zu schreiben, ich denke __ mit diese Taten erreichen man offen nur Negativität _ und das zerstört nicht nur eine Gemälde _ sondern auch ihre Ziel: den Umweltschutz.
9	208 Wörter

P3 Überarbeitung 1

1	P3
2	1. Überarbeitung
3	Heutzutage hören wir viele Nachrichten darüber, dass ein Klimaaktivist etwas zerstört hat. (Wie _ dem Video, das wir gesehen haben.) Es war sehr schockierend für mich zu schauen, weil ich diese Mentalität nicht verstehen kann, und damit bin ich gar nicht einverstanden.
4	Wenn ich darüber nachdenke, kann ich das sehen, dass dieser Mann etwas wirklich verrücktes tun wollte, um einige Aufmerksamkeit zu bekommen.
5	Aber was ist der nächste Schritt nach der Aufmerksamkeit?

6	Ich bin der Auffassung, dass diese Tat nur Polarisierung verursacht, statt eine Lösung. Einerseits werden die Leute _ die sich nicht _ Umweltschutz interessieren _ nur noch ignoranter oder eben wütend.
7	„Warum soll ich einem verrückt Mann _, der ein sehr berühmtes und wichtiges Gemälde beschädigen wollte?“ Wahrscheinlich hatte er etwas zu sagen, aber _ erfahren das nie, was es war...
8	Andererseits ist es auch möglich, dass er auch andere Aktivisten wütend gemacht hat. Ich denke immer daran: Wieso wird Umweltschutz und der Kampf gegen des Klimawandels mit Kunst verbunden?
9	Meine Ansicht nach diese Thema ist das, dass man mit diesen Taten offen nur Negativität erreicht, und das zerstört nicht nur ein Gemälde, sondern auch ihres Ziel: den Umweltschutz.
10	185 Wörter

P3 Überarbeitung 2

1	P3
2	2. Überarbeitung
3	Heutzutage können wir immer mehr darüber hören, dass ein Klimaaktivist eine Gemälde zerstören hat. Meine Meinung danach ist, dass diese Leuten wollen nur einige Aufmerksamkeit bekommen. Wenn ich versuche _ diese Tat nachzudenken, kann ich es sehe, dass diese Mann nur irgendetwas wirklich verrückt machen wollte _ _ um jeder Preis diese Aufmerksamkeit zu kriegen. Aber was kommt danach?
4	Ich glaube _ diese Art und Weise – statt eine Lösung – glaube Polarisierung verursacht und deshalb kann ich mit diesem Mentalität eigentlich nicht einverstanden sein.
5	Einerseits, die Leute _ die _ interesieren ihr nicht noch _ Umweltschutz _ werden bestimmt noch ignoranter oder eben wütend sein. Könnten sie einfach daran denken: Warum solle ich einen verrückten Mann anzuhören, der eine sehr Wichtige und berühmte Gemälde zerstören wollte?
6	Wahrscheinlich er hätte etwas zu sagen, aber wir erfahren es nie _ was es wäre...
7	Andererseits, wieso könnte Kunst und kämpfen gegen der Klimaveränderung verbinden sein? Als ein kurze Zusammenfassung kann ich nur das sage, dass diese Bewegungen erreichen man nur Negativität, wass kann nicht nur eine Gemälde zerstören, sondern auch ihre Ziel: den Umweltschutz.
8	171 Wörter

P4 Version 1

1	P4
2	1. Version
3	_ Kampf gegen den Klimawechsel ist eine der wichtigsten Themen unserer Zeit. Wir haben schon viele Methoden entwickelt, um negative Konsequenzen davon zu vermeiden. Vor einem Jahr ist eine neue, radikale Methode entstanden, die viel Aufmerksamkeit von _ Medien bekommen hat – die Kunstbeschädigung.
4	Ich kann mit angeblichen Aktivisten nicht einverstanden _ aufgrund _ ein Bar Argumenten.
5	1. PR
6	Wenn man ein Argument gewinnen möchte, muss es man immer gewinnen mit Menschen _ die noch keine Meinung nach haben. Solche Aktionen, die schaden beliebte Kunstwerke, macht die zögerliche Menschen wuttend.
7	2. Quelle des Problems
8	Die Ursachen und Lösungen des Klimawechsel liegen tief in unserer Wirtschaft und politischen Strukturen. Deswegen verschwimmen solche Aktionen den Fokus, der wir auf richtigen und riesigen Fragen stellen möchten.
9	3. Schaden für andere Aktivisten
10	Es kommt oft vor, dass alle Aktivisten hinter eines Thema sehen so aus, als ob sie _ komplett gleiche Meinung haben. Das ist überhaupt nicht wahr, und solche Aktionen können nur _ Schaden für das „Image“ von allen Aktivisten verursachen.
11	Aufgrund diesen 3 Argumente bin ich mit diesen Aktionen nicht einverstanden.
12	171 Wörter

P4 Überarbeitung 1

1	P4
2	1. Überarbeitung
3	Der Kampf gegen _ Klimawandel ist eine der wichtigsten Themen unserer Zeit. Wir haben schon viele Methoden entwickelt, um negative Konsequenzen davon zu vermeiden. Obwohl ist vor einem Jahr eine neue radikale Methode entstanden, die viel Aufmerksamkeit von den Medien bekommen hat – die

Kunstbeschädigung. Einerseits ist der Ziel als strebensvoll und groszuegig vorgestellt, andererseits ist der Erfolg eine Schade, die ein Paar millionen Euros kostet. Ein Paar millionen, die man fuer bessere, klimapositive Zwecke, verwenden koennte.

-
- | | |
|---|---|
| 4 | Ich kann aufgrund von ein Paar Argumenten mit angeblichen Klimaaktivisten nicht einverstanden sein. |
|---|---|
-
- | | |
|---|--|
| 5 | 1. Wenn man ein Argument ueberzeugend argumentieren moechte, muss man immer die Menschen, die noch keine Meinung haben, gewinnen. Solche Aktionen, die beliebte Kunstwerke schaden, machen die zoegerliche Menschen wuttend. |
|---|--|
-
- | | |
|---|--|
| 6 | 2. Die Ursachen und Loesungen des Klimawendels liegen tief in unserer Wirtschaft und politischen Strukturen. Daher lassen solche Aktionen den Fokus, den wir auf richtige und riesige Fragen legen moechten, verschwimmen. |
|---|--|
-
- | | |
|---|--|
| 7 | 3. 3. Es kommt oft vor, dass alle Aktivisten hiner ein Thema so aussehen, als ob sie die gleiche Meinung haben.... |
|---|--|
-
- | | |
|---|------------|
| 8 | 170 Wörter |
|---|------------|
-

P4 Überarbeitung 2

- | | |
|---|----|
| 1 | P4 |
|---|----|
-
- | | |
|---|------------------|
| 2 | 2. Überarbeitung |
|---|------------------|
-
- | | |
|---|--|
| 3 | _ Kampf gegen der Klimawandel ist eine der wichtigsten Themen unserer Zeit. Die Menschen haben schon viele, positive und wissenschaftliche Methode entwickelt, um die negative Konsequenze davon zu vermeiden. Dennoch ist vor einem Jahr eine neue, radikale Methode entstanden, die viel Aufmerksamkeit von _ Medien bekommen hat – die Kunstbeschädigung. |
|---|--|
-
- | | |
|---|---|
| 4 | Einerseits kann sich man mit _ Argumenten der Aktivisten einverstanden _. Dadurch, dass die Aktiviste so viel Fokus durch radikale Zwecke auf _ Klimawandel stellen, macht das Thema mehr sichtbar. Andererseits, viele beschädete, jedoch beliebte Kunstwerke machen die zögerliche Menschen wuttend. Zudem kann man auch argumentieren, dass die Ursache und Lösungen der Klimawandel muss man tief in unserer gegenwertigen Wirtschaft und Politik suchen. Deshalb überschwimmt diese Beschädigung das Fokus _ das wir auf richtige Probleme stellen müssen. Folglich kann man auch argumentieren, dass verschiedene Klimaaktiviste unterschiedliche Lösungen auf das Problem haben können. Deswegen können solche radikale Lösungen sehr einfach ein negatives „Image“ der Klimaaktivisten verursachen. |
|---|---|
-
- | | |
|---|------------|
| 5 | 148 Wörter |
|---|------------|
-

P5 Version 1

1

P5

2

1. Version

3

Alle sprechen jetzt über die Klimat aktivisten, und über __ was in einen museum in Wien passiert ist. Aktivisten haben dort eine berühmte Gemälde mit färbe zerstört __ um aufmerksamkeit zu bekommen.

4

Ich habe gehört __ dass ein paar Wienerer Leute denke __ das die aktion sehr toll ist und notwendig __ um reaktionen zu bekommen. Einerseits verstehe ich __ das die aktivisten demonstrieren wollen __ aber anderseits verstehe ich nicht __ warum sie das in eine museum sollen.

5

Ich bin der meinung __ das diese aktion sehr kontraproduktiv ist. Sie können einfach andere metoden benutzen __ um eine demonstration zu machen. Die lösung ist nicht __ unser kultur und geschichte zu zerstören. Sie erreichen auch nicht ihre Ziel mit diese art von aktionen, sie machen nur die Bürger wüten und sind in die Zukunft weniger ernst genommen. Ich bin der meinung __ das __ diese art von aktion nur der Fokus verschwimmt. Jetzt sprechen die Bürger über die gestörte kultur, nicht das umwelt.

6

Am ende möchte ich betonen, dass umwelts demonstrationen sind wichtig __ aber eine umwelts demonstration __ das kunst ins museum zerstört, macht keine sinn.

7

171 Wörter

P5 Überarbeitung 1

1

P5

2

1. Überarbeitung

3

Alle sprechen jetzt über die Klimataktivisten und über das __ was in eine Museum in Wien passiert ist. Aktivisten haben dort ein berühmte Gemälde mit Färbe zerstört, um Aufmerksamkeit zu bekommen.

4

Ich habe gehört, dass ein paar Wienerer denken, dass die aktion sehr toll ist und notwendig, um Reaktionen zu bekommen. Einerseits verstehe ich, dass die Aktivisten demonstrieren wollen, aber andererseits verstehe ich nicht, warum sie das in ein Museum tun.

5

Ich bin der meinung, dass diese aktion sehr kontraproduktiv ist. Sie können einfach andere Methoden benutzen, um eine Demonstration zu machen. Die Lösung ist nicht, unsere Kultur und Geschichte zu zerstören. Ich bin der Auffassung, dass sie mit diese art von Aktionen nicht ihr Ziel erreichen. Sie machen nur die Bürger wütend und bekommen in die Zukunft weniger ernst genommen.

6

Ich bin der meinung __ das durch dies art von Aktionen nur der Fokus verschwimmt. Jetzt sprechen die Bürger über die zerstörte Kultur, nicht über die Umwelt.

- 7 Am ende, möchte ich betonen, dass Umwelt demonstration wichtig sind _ aber eine demonstration, dass kunst in Museum zerstört, macht keinen Sinn.

8 177 Wörter

P5 Überarbeitung 2

1

P5

2

2. Überarbeitung

-
- 3 Alle sprechen jetzt über _ _ was die Klimaaktivisten in einem Museum in Wien gemacht haben. Sie haben dort einer berühmte Gemälde mit Farbe zerstört, um Aufmerksamkeit zu bekommen.

-
- 4 Ich habe gehört _ dass ein paar Wienerer denken _ dass die Aktion sehr toll ist, und notwendig um Reaktionen zu bekommen. Einerseits verstehe ich _ dass die Aktivisten demonstrieren wollen _ aber anderseits verstehe ich nicht _ warum sie das in ein Museum machen wollen.

-
- 5 Ich bin der Meinung _ dass diese Aktion sehr kontraproduktiv ist. Sie können einfach andere Methoden benutzen _ um eine Demonstration zu machen. Die Lösung ist nicht _ unserer Kultur und Geschichte zu zerstören. Sie erreichen auch nicht ihr Ziel mit dieser Art von Aktionen, die Bürgerer bekommen nur wütend und die Aktivisten sind in die Zukunft weniger ernst genommen.

-
- 6 Ich bin der Meinung _ dass _ diese Art von Aktionen nur der Fokus verschimmt. Jetzt sprechen die Bürgerer über die gestörte Kultur, nicht das Umwelt.

-
- 7 Am Ende möchte ich betonen _ dass es wichtig ist _ Demonstration durchzuführen _ aber eine Demonstration _ dass Kunst zerstört, macht keine Sinn.

8 169 Wörter

P6 Version 1

1

P6

2

1. Version

-
- 3 Das Klimawandel meiner Meinung nach ist das wichtigste Thema heute. Jeder Mensch kann jetzt sehen _ dass das Wetter sich dramatisch geändert _ und wir alle müssen etwas tun _ um unsere Planet zu retten.

-
- 4 Es war bald eine Situation _ wann Klimaaktivisten eine Provokation organisiert. Sie haben etwas aus Kunstwerke geworfen _ damit wollten sie die Achtung von der Gesellschaft zu bekommen.

- 5 Ich glaube, dass diese Aktion Aufmerksamkeit von Politikern und Bürgern zu diesem kritischen Thema gelenkt. Nicht nur Politiker, sondern auch Medien haben diese Situation gesehen. Deshalb sogar mehr Leute können die Information über diesen Protest im Internet und auch Zeitungen und Fernsehensendungen sehen. Ich glaube, dass das einen langfristigen Effekt haben kann.
-
- 6 Eine andere Seite solcher Aktionen kann auch ein negativer Effekt sein. Mit dem Werfen von Sachen auf Kunstwerke können diese beschädigt werden, und das kann theoretisch einen umgekehrten Effekt haben. Die Aktivisten können nach anderen Wegen suchen, um ihren Protest zu äußern.
-
- 7 Um dieses Thema zum Ende zu bringen, würde ich sagen, dass es unbedingt gut ist, dass Leute versuchen, etwas zu tun, um den Klimawandel zu stoppen. Es wäre gut, wenn sie einen idealen Weg zu protestieren finden könnten, der nicht so zerstörerisch ist. Aber ich würde auch fragen: Brauchen wir wirklich alle diese Kunstwerke, wenn wir unsere Erde verlieren?
-
- 8 218 Wörter

P6 Überarbeitung 1

1

P6

2

1. Überarbeitung

- 3 Meiner Meinung nach ist der Klimawandel das wichtigste Thema heutzutage. Jeder Mensch kann jetzt sehen, dass das Wetter sich dramatisch geändert hat, und wir alle müssen etwas tun, um unseren Planeten zu retten. Es gab vor kurzem eine Situation, in der Klimaaktivisten eine Provokation organisiert haben. Sie haben etwas auf Kunstwerke geworfen, um die Aufmerksamkeit von der Gesellschaft zu bekommen. Ich glaube, dass diese Aktion Aufmerksamkeit von Politikern und den Bürgerinnen auf dieses kritische Thema gelenkt hat. Nicht nur Politiker, sondern auch Medien haben diese Situation gesehen. Deshalb sogar mehr Leute die Information über diesen Protest im Internet und auch in Zeitungen und Fernsehsendungen sehen können. Ich glaube, dass das langfristige Effekt haben kann. Andererseits können solche Aktionen auch einen negativen Effekt haben. Mit dem Werfen von Sachen auf Kunstwerke können diese Werke beschädigt werden, und das kann theoretisch einen umgekehrten Effekt haben. Die Aktivisten können nach anderen Wegen suchen, um ihren Protest zu äußern. Um dieses Thema zum Ende zu bringen, würde ich sagen, dass es unbedingt gut ist, dass Leute versuchen, etwas zu tun, um den Klimawandel zu stoppen. Es wäre gut, wenn sie einen idealen Weg zu protestieren finden könnten, der nicht so zerstörerisch ist. Aber ich würde auch fragen: Brauchen wir wirklich alle diese Kunstwerke, wenn wir unsere Erde verlieren.

4 213 Wörter

P6 Überarbeitung 2

1

P6

2. Überarbeitung

-
- 3 Meiner Meinung nach ist das Klimawandel am wichtigsten Thema heutzutage. Jeder Mensch kann jetzt sehen, dass das Wetter sich dramatisch geändert hat und _ um unser Planet zu retten _ wir alle etwas zu machen müssen.
-
- 4 Kurz war es eine Situation, wenn Klimaaktiviste ein Provokation organisiert haben. Sie haben an die Kunstwerke etwas geworfen _ als sie die Aufmerksamkeit von der Gesellschaft bekommen wollten.
-
- 5 Ich glaube, dass diese Aktion die Aufmerksamkeit von den Politikerin und den Bürgerinnen zum kritischen Thema gelenkt hat. Nicht nur die Politiker _ sondern auch die Medien diese Situation bemerkt haben. Deshalb sogar mehr Leute die Information über dieser Protest im Internet, _ den Zeitungen und den Fernsehsendungen sehen können. Ich glaube, dass _ ein langzeitiges Effekt haben kann.
-
- 6 Andererseits, können solche Aktionen auch ein negative Effekt haben. Bei schädige Sachen an Kunstwerke werfen könnten die Aktivisten diese Werke schädigen und statt ein umgekehrter Effekt _ bekommen. Die Aktivisten sollten nach eine andere Weg _ _ ihre Protest zu äußern suchen.
-
- 7 Zum Ende, würde ich sagen, dass es unbedingt gut ist, dass die Leute _ um _ Klimawandel zu stoppen, etwas _ machen versuchen. Es wäre aber besser _ wenn sie eine ideale Weg _ zu protestieren finden könnten, der wäre nicht so zerstörerisch. Aber ich würde auch fragen, ob wir wirklich alle diese Kunstwerke brauchen _ weil wir unser Planet verlieren.
-
- 8 211 Wörter

P7 Version 1

1

P7

2

1. Version

3

Letztens ist _ oft passiert, Aktivisten Öl auf Gemälde in Museums zu werfen.

4

Diese Maßnahmen haben sich Aufmerksamkeit auf ein wichtiges Thema gezogen.

5

Die Klimawandel ist ein wichtiges Thema, das uns alles betrifft _ und diese Aktionen haben mehrere Leute sensibilisiert.

6

Auf die andere Seite die Gemälde könnten beschädigt werden und die Kulturerbe für immer verloren wird.

7

Zusätzlich werden negative Gefühle über die Klimaaktivisten generiert, etwas _ dass der sehr lange Kampf der traditionelle Klimaaktivisten untergräbt.

8

Meine Meinung nach sollten die Klimaaktivisten der „Letzte Generation“ _ einen anderen Weg finden _ _ die Leuten zu sensibilisieren.

P7 Überarbeitung 1

1

P7

2

1. Überarbeitung

3

In der letzten Zeit ist es oft passiert, das Aktivisten versuchen _ Öl auf Gemälde in Museen zu schütten.

4

Diese Maßnahmen haben Aufmerksamkeit auf die Klimawandel gezogen, ein wichtiges Thema _ das uns alle betrifft, weil viele Wissenschaftler bestehen sie darauf, dass es kein Zurück mehr gibt _ wenn wir nicht schnell etwas tun.

5

Diese Aktionen haben mehrere Leute sensibilisiert, da sie überall in den Medien sind.

6

Einerseits hilft dies Aufmerksamkeit _ die Leute zu sensibilisieren, andererseits gibt es das Gefahr, das die Gemälde beschädigt werden können und das Kulturerbe für immer verloren gehen.

7

Zusätzlich werden negative Gefühle über die Klimaaktivisten generiert, etwas, das den sehr langen Kampf der traditionelle Klimaaktivisten untergräbt, weil die Medien betrachten sie und die Aktivisten der letzte Generation als gleich,

8

Meiner Meinung nach sollten die Klimaaktivisten der „Letzten Generation“ daher einen anderen Weg finden, _ die Leute zu sensibilisieren _

9

139 Wörter

P7 Überarbeitung 2

1

P7

2

2. Überarbeitung

3

Letztens ist _ oft passiert, Aktivisten Öl auf Gemälde in Museums zu werfen, um Aufmerksamkeit auf ein wichtiges Thema wie die Klimawandel zu ziehen.

4

Es ist ein wichtiges Thema, das uns alle betrifft _ und diese Aktionen haben mehrere Leute sensibilisiert _

5

Auf die andere Seite diese Aktionen könnten die Gemälde beschädigen und die Kulturerbe wird für immer verloren _

- 6 Zusätzlich werden negative Gefühle über die Klimaaktivisten generiert, etwas __ dass der sehr lange Kampf der traditionelle Klimaaktivisten undergräbt __
-
- 7 Meine Meinung nach sollten die Klimaaktivisten der letzte Generation einen anderen Weg finden __ die Leuten zu sesibilisieren und für die Klimawandel kämpfen.
-
- 8 96 Wörter

B Texte der Experimentalgruppe

E1 Version 1

- 1
- E1
-
- 2
1. Version
-
- 3 Mit der Coronavirusepidemie haben wir über Homeoffice viele gesprochen und ein steigenden Teil der Angestellten wollen das Recht auf Homeoffice haben.
-
- 4 Meiner Meinung nach ist Homeoffice nicht eine gute Idee. Ich glaube, dass es die Produktivität der Arbeiternehmer reduziert, weil sie mehrere Aufgaben gleichzeitig machen. Zum Beispiel antwortet ein Arbeitnehmer __ Email __ während er mit seinem Kollege anruft. Deswegen verlor er sein Konzentration. Es ist nützlich auch zu bemerken, dass es die Grenzen zwischen Arbeit und Privatleben verwischt. In der Tat kann es schwierig __, sein Job zu stoppen __ wenn Leute die ganze Tag Nachrichten bekommen. Zum Beispiel war mein Vater während covid immer auf seinem Handy, um kein Nachricht zu verfehlen. Deswegen bin ich überzeugt, dass die Angestellten ein Abschaltungsanspruch haben sollten. Allerdings verstehe ich __ dass __ viele Vorteile auf Homeoffice gibt. Weniger Transportzeiten, bequemer für Personen mit Kinder oder mehr Freizeit sind einigen Gründen.
-
- 5 Zum Schluss möchte ich unterstreichen __ dass in unsere Leben __ immer mehr verbunden mit Technologie __ den menschlicher Kontakt ist, eine wichtige Dinge zu behalten.
-
- 6 166 Wörter

E1 Überarbeitung 1

- 1
- E1
-
- 2
1. Überarbeitung
-
- 3 Mit der Coronavirusepidemie haben wir viel über Homeoffice gesprochen und ein steigender Teil der Angestellten will das Recht auf Homeoffice haben.
-

- 4 Meiner Meinung nach ist Homeoffice keine gute Idee. Ich glaube, dass es die Produktivität der Arbeitnehmer reduziert, weil sie mehrere Aufgaben gleichzeitig machen. Zum Beispiel zum Beispiel ruft ein Arbeitnehmer seinem Kollege an, während er um seine Kindern sich kümmert. Deswegen verliert er seine Konzentration. Es ist nützlich auch zu bemerken, dass das Homeoffice die Grenzen zwischen Arbeit und Privatleben verwischt. In der Tat kann es schwierig __ seinen Job abubrechen, wenn Leute den ganze Tag Nachrichten bekommen. Zum Beispiel war mein Vater während Covid immer auf seinem Handy, um keine Nachricht zu verfehlen. Deshalb bin ich überzeugt, dass die Angestellten das Recht der Abschaltung haben sollten.
-
- 5 Allerdings verstehe ich auch, dass es viele Vorteile auf dem Homeoffice gibt. Weniger Transportzeiten, die Bequemlichkeit für Personen mit Kindern oder mehr Freizeit sind einige Gründe.
-
- 6 Zum Schluss möchte ich unterstreichen, dass im unseren immer mehr verbunden Leben den menschlicher Kontakt ist, eine wichtige Dinge zu behalten.
-
- 7 174 Wörter

E1 Überarbeitung 2

- 1
- E1
-
- 2
2. Überarbeitung
-
- 3 Seit der Coronavirusepidemie wird die Homeoffice Thema viel diskutiert. Deshalb fragt ein steigenden Teil der Angestellten __ das Recht auf Homeoffice zu haben.
-
- 4 Meiner Meinung nach wird es keine gute Idee. Ich glaube, dass die Produktivität der Arbeitnehmer reduziert wird, weil sie mehrere verschiedene Aufgaben gleichzeitig machen würden. Zum Beispiel wurde ein Arbeitnehmer auf sein Email antworten, während er mit seinem Kollege anrufen würde. Die Wirkung darauf würde das Verlor seiner Konzentration. Andererseits ist es nützlich zu bemerken, dass es die Grenzen zwischen Arbeit und Privatleben verwischt. In der Tat stellt _ eine Schwierigkeit dar, wann sein Job zuenden, wenn wir den ganzen Tag Nachrichten bekommen. Zum Beispiel erinnere ich mich an meinen Vater _ immer auf seinem Handy, um nichts zu verfehlen. Deswegen bin ich überzeugt, dass die Angestellten ein Abschaltungsanspruch haben sollten. Allerdings verstehe ich die mehrere Vorteile dem Homeoffice. Einigen Gründen sind zum Beispiel die weniger Transportzeiten, ...
-
- 5 Zum Schluss möchte ich unterstreichen, dass den menschlicher Kontakt eine wichtige Dinge ist.
-
- 6 161 Wörter

E2 Version 1

- 1
- E2
-

-
- 3 In der modernen Gesellschaft ist Online-Shopping sehr beliebt. Besonders die jüngere Generation bevorzugt __ zu Hause mit einem Klick Waren zu bestellen und Zeit zu sparen. Es gibt aber immer noch Menschen, die dazu neigen, die Waren, sei es Kleidung, Möbel usw. __ im Geschäft einzukaufen.
-
- 4 Ich persönlich kaufe sehr selten online ein, da ich mehr schlechte als gute Erfahrungen gemacht habe. Beispielsweise werde ich beim Onlineeinkaufen immer aufgefordert, persönliche Daten anzugeben. Sobald ich sie eingebe, werden sie für einige Zeit gespeichert. Es ist schwer abzuschätzen, für welche Zwecke sie dann verwendet werden. Außerdem erhalte ich dann auch andauernd Werbungen, __ Angebote per E-Mail, diese überfüllen meinen Posteingang. Zweitens ist es so, dass ich nur mit Rechnung kaufe. D.h. ich kaufe erst __ und wenn ich die Ware erhalte, bezahle ich es. Oft passiert es aber so, dass ich die Waren zurückgeschickt habe, weil es entweder mit __ Größe oder Qualität nicht gepasst hat. Selbst nachdem ich einige Waren zurückgeschickt habe, werde ich trotzdem zur Zahlung aufgefordert. In solchen Fällen muss ich dann Kontakt mit dem Händler aufnehmen und klarstellen, dass die Waren bereits retourniert wurden. Das ist für mich ein sehr mühsamer Prozess.
-
- 5 Ein weiterer Grund, warum ich selten online einkaufe, ist, dass ich bereits viel Zeit im Internet verbringe. Wenn ich online nach Produkten suche, würde das meinen Internetkonsum noch weiter erhöhen. Das möchte ich vermeiden. Daher bevorzuge ich es, persönlich in Geschäfte zu gehen. Auf der anderen Seite, gibt uns __ Online Einkaufen __ schnell einzukaufen, aber auch mehr Auswahl zu treffen __ sowie gibt es unterschiedliche Zahlungsarten, wie E- Payment, Vorkasse usw.
-
- 6 Zusammenfassend kann man sagen, dass sowohl __ Online Einkauf als auch __ Kauf im Geschäft verschiedene Vorteile und Nachteile haben kann. Meiner Meinung nach ist es ein Luxus, beide zu haben, sowohl __ Online Einkauf als auch __ Kauf im Geschäft.
-
- 7 295 Wörter
-

E2 Überarbeitung 1

1

E2

2

1. Überarbeitung

-
- 3 In der modernen Gesellschaft ist Online-Shopping sehr beliebt. Besonders die jüngere Generation bevorzugt es, zu Hause mit einem Klick Waren zu bestellen und Zeit zu sparen. Es gibt aber immer noch Menschen, die dazu neigen, die Waren, sei es Kleidung, Möbel usw., im Geschäft einzukaufen.
-
- 4 Ich persönlich kaufe sehr selten online ein, da ich mehr schlechte als gute Erfahrung gemacht habe. Meiner Meinung nach sollte man aufpassen, welche persönliche Daten man beim Einkaufen angibt. Beispielsweise werde ich beim Onlineeinkaufen immer aufgefordert, persönliche Daten anzugeben. Sobald ich sie eingebe, werden sie für einige Zeit gespeichert. Es ist schwer abzuschätzen für welche Zwecke sie verwendet werden. Meiner Ansicht nach könnte es als Nachteil betrachtet werden.
-
- 5 __ Zweiter Nachteil ist es auch, dass ich dann andauernd Werbungen und Angebote per E-mail __, dies überfüllen meinen Posteingang. Ausserdem ist es so, dass ich nur mit Rechnung einkaufe. D.h. ich kaufe zuerst das gewünschte Produkt und __ wenn ich die Ware erhalte, bezahle ich sie. Oft passiert __ aber so, dass ich die Waren zurückgeschickt habe, weil diese entweder bezüglich der Größe oder Qualität nicht
-

gepasst haben. Selbst nachdem ich einige Waren zurückgeschickt habe, werde ich trotzdem zur Zahlung aufgefordert. In solchen Fällen muss ich dann Kontakt mit dem Händler aufnehmen und klarstellen, dass die Waren bereits retourniert wurden. Meines Erachtens, könnte _ Prozess auch als Nachteil gesehen werden, weil es doch zeitaufwendig ist.

6	Ein weiterer Grund, warum ich selten online einkaufe, ist, dass ich bereits viel Zeit im Internet verbringe. Wenn ich online nach Produkte suchen würde, würde das meinen Internetkonsum erhöhen. Das möchte ich vermeiden. Daher bevorzuge ich es, persönlich in Geschäfte zu gehen.
7	Als Vorteil könnte ich die Schnelligkeit nennen. d.h. online Waren einzukaufen geht schneller als in Geschäfte. Außerdem hat man online mehr Auswahlmöglichkeiten.
8	Meine Auffassung nach könnte unterschiedliche Zahlungsarten wie E-payment, Vorkasse usw. beim Onlineeinkauf als Vorteil gesehen werden.
9	Zusammenfassend kann man sagen, dass sowohl der Onlineeinkauf als auch der Kauf im Geschäft verschiedene Vorteile und Nachteile haben können. Meiner Meinung nach ist es ein Luxus, beide zu haben.
10	334 Wörter

E2 Überarbeitung 2

1

E2

2

2. Überarbeitung

3

In der modernen Gesellschaft ist Online-Shopping sehr beliebt. Besonders die jüngere Generation bevorzugt __ zu Hause mit einem Klick Waren zu bestellen und Zeit zu sparen. Es gibt aber immer noch Menschen, die dazu neigen, die Waren, sei es Kleidung, Möbel usw. _ im Geschäft einzukaufen.

4

Ich persönlich kaufe sehr selten online ein, da ich mehr schlechte als gute Erfahrungen gemacht habe. Beispielweise werde ich beim Onlineeinkaufen immer aufgefordert, persönliche Daten anzugeben. Sobald ich sie eingebe, werden sie für einige Zeit gespeichert. Es ist schwer abzuschätzen, für welche Zwecke sie dann verwendet werden.

5

_ Zweite negative Erfahrung ist, dass ich dann andauernd Werbungen, _ Angebote per E-Mail erhalte, welche meinen Posteingang überfüllen.

6

Als nächstes ist es so, dass ich nur mit Rechnung kaufe. D.h. ich kaufe erst und _ wenn ich die Ware erhalte, bezahle ich es. Oft passiert es aber so, dass ich die Waren zurückgeschickt habe, weil es bezüglich der Größe oder Qualität nicht gepasst hat.

7

Obwohl ich einige Waren rechtzeitig zurückgeschickt habe, werde ich trotzdem zur Zahlung aufgefordert. In solchen Fällen muss ich dann Kontakt mit dem Händler aufnehmen und klarstellen, dass die Waren bereits retourniert wurden. Das ist für mich ein sehr mühsamer Prozess.

- 8 Ein weiterer Grund, warum ich selten online einkaufe, ist, dass ich bereits viel Zeit im Internet verbringe. Wenn ich online nach Produkte suche, würde das meinen Internetkonsum noch weiter erhöhen. Das möchte ich vermeiden. Daher bevorzuge ich _ in den Geschäften einzukaufen.
-
- 9 Meiner Auffassung nach könnte Als Vorteil vom Onlineeinkaufen die Schnelligkeit nennen. Beim Onlineeinkaufen spart man zum Beispiel Faktenzeit.
-
- 10 Als nächster Vorteil könnte viele Auswahlmöglichkeiten sein _ sowie gibt es unterschiedliche Zahlungsarten, wie E-Paymant, Vorkasse usw.
-
- 11 Zusammenfassend kann man sagen, dass sowohl _ online Einkauf als auch _ Kauf im Geschäft verschiedene Vorteile und Nachteile haben kann. Meiner Meinung nach ist es ein Luxus sowohl _ online Einkauf als auch _ Kauf im Geschäft zu haben.
-
- 12 304 Wörter

E3 Version 1

- 1
- E3
-
- 2
1. Version
-
- 3 Besonders nach der Corona Pandemie ist die Aufmerksamkeit über Homeoffice stark gestiegen. Jetzt _ dass die Pandemie Beschränkungen aufgehoben sind, streiten die Firmen und die Mitarbeiter über das Recht auf Telearbeit.
-
- 4 Einerseits, wird die Flexibilität als klarer Vorteil von Angestellte genannt. Man kann länger schlafen, manche kleine personelle Aufgabe erledigen, besser sich um die Kinder kümmern und weniger Zeit im Stau verschwenden. Andererseits, fürchten die Unternehmen, dass es eine sinkende Produktivität bedeutet. Trotzdem belegen viele Studien, dass dieses nicht der Fall ist, sondern genau das Gegenteil: die Leute sind zufriedener und haben mehr Freizeit, und das umwandelt sich zu eine bessere Produktivität, auch wenn man wenigen Stunden arbeitet. Man muss dennoch _ achten, dass kein beste Arbeitszeit auch gefährlich sein kann. Es gibt immer Ausgabe zu erledigen _ aber man soll auf einen Punkt mit dem Arbeit Schluss machen. Das kann besonders schwierig sein, wenn der Chef oder die Chefin aus der Arbeitszeit anruft oder etwas per Email anfordert. Es ist in solchen Fällen nicht immer einfach seine Rechte zu bewahren. Deshalb sollen feste Regelungen und Gesetze durchgesetzt werden, um die Angestellte zu schützen.
-
- 5 Zum Schluss, ist der Homeoffice ein guter Schritt in der Richtung besser Lebensqualität, der zur modernen Welt der Digitalisierung gehört. Aber er muss richtig gestalten sein.
-
- 6 207 Wörter

E3 Überarbeitung 1

1

E3

2

1. Überarbeitung

3

Besonders nach der Coronapandemie ist die Aufmerksamkeit AUF Homeoffice stark gestiegen. Jetzt, DA/WO die Pandemiebeschränkungen aufgehoben sind, streiten die Firmen und die Mitarbeiter über das Recht auf Telearbeit.

4

Einerseits wird die Flexibilität als klarer Vorteil von AngestellteN genannt. Man kann länger schlafen, manche kleine personelle Aufgabe erledigen, sich um die Kinder besser kümmern und weniger Zeit im Stau verschwenden. Andererseits fürchten die Unternehmen, dass mehr Homeoffice eine sinkende Produktivität bedeutet. Trotzdem belegen viele Studien, dass dies nicht der Fall ist, sondern genau das Gegenteil. Die Leute sind zufriedener und haben mehr Freizeit, und dass entwickelt sich zu einer besseren Produktivität, auch wenn man wenige Stunde arbeitet. Mann muss dennoch darauf achten, dass keine festgelegte Arbeitszeit auch gefährlich sein kann. Es gibt immer Aufgabe zu erledigen, aber man sollte zu einem Punkt mit der Arbeit Schluss machen. Das kann besonders schwierig sein, wenn der Chef oder die Chefin AUßER der Arbeitszeit anruft oder etwas per Email anfordert. Es ist in solchen Fällen nicht immer einfach, seine Rechte zu behahren. Deshalb sollten feste Regelungen und Gesetze durchgesetzt werden, um die AngestellteN zu schützen. Zum Schluss ist Homeoffice ein guter Schritt in Richtung besseren Lebensqualität, die zur modernen Welt der Digitalisierung gehört. Aber er muss richtig gestaltet sein.

5

205 Wörter

E3 Überarbeitung 2

1

E3

2

2. Überarbeitung

3

Besonders nach der Coronapandemie ist die Aufmerksamkeit an Homeoffice stark gestiegen. Seit die Pandemiebeschränkungen aufgehoben sind, streiten die Firmen und die Mitarbeiter über das Recht auf Telearbeit.

4

Einerseits wird die Flexibilität als klarer Vorteil von Angestellten genannt. Man kann länger schlafen, manche kleine personelle Aufgabe erledigen, sich besser um die Kinder kümmern und weniger Zeit im Stau verschwenden. Andererseits fürchten die Unternehmen, dass Homeoffice eine sinkende Produktivität bedeutet. Trotzdem belegen viele Studien, dass das nicht der Fall ist, sondern genau das Gegenteil: je zufriedener die Leute sind und je mehr Freizeit sie haben, desto produktiver sie sind, auch wenn sie wenige Stunden arbeiten. Mann muss dennoch darauf achten, dass kein festgelegter Arbeitszeit auch problematisch sein kann. Es gibt immer Aufgabe zu erledigen, aber man soll zu einem Punkt mit dem Arbeit aufhören. Das kann besonders schwierig sein, wenn der Chef oder die Chefin nach der Arbeitszeit anruft oder etwas per Email anfordert. In solchen Fällen ist es nicht immer einfach, seine Rechte zu

bewahren. Deshalb sollen feste Regelungen und Gesetze durchgesetzt werden, um die Angestellte zu schützen.

5 Zum Schluss ist der Homeoffice ein guter Schritt in der Richtung einer besseren Lebensqualität, der zur modernen Welt der Digitalisierung gehört, wenn man auf die möglichen Problemen achtet.

6 205 Wörter

E4 Version 1

1

E4

2

1. Version

3

Sollten alle das Recht auf Homeoffice haben?

4

Homeoffice ist mehr und mehr populär, vor allem nach der Covidzeit. Aber ist Homeoffice eine gute Invention? Schauen wir mal die Vor- und Nachteile!

5

Ein entscheidender Vorteil ist, dass man im Homeoffice Zeit spart. Im Alltag haben Menschen nicht viel Zeit, um alles gut _ machen. Arbeit, Kinder, Hobby, Sport: zu vielen Bedürfnisse, aber zu wenig Zeit. Dafür kann Homeoffice Zeit sparen. Zum Beispiel braucht man keine Zeit, um _ Arbeit zu fahren. Das bedeutet auch weniger Transportkosten. Allerdings kann mehr Freizeit auch eine Nachteile sein, weil man keine bestimmte Arbeitszeit hat. _

6

Ich bin der Auffassung, dass man im Homeoffice weniger Produktivität hat. Manche Leute sagen, dass sie _ mit Homeoffice, um die Kinder zu kümmern können. Aber für mich _ wenn man sich um die Kinder kümmert, arbeitet man nicht so gut und ist weniger produktiv. Man macht verschiedene Aufgaben und er konzentriert sich nicht auf nur eine Sache.

7

Von Nachteil ist auch dass, man sich (noch) weniger bewegt. Man bleibt zu Hause den ganzen Tag und geht nicht für frische Luft. Das kann für die Gesundheit schlecht sein, weil es wichtig ist _ aktiv _ sein und _ draußen gehen.

8

Zum Allenfassen würde ich sagen, dass Homeoffice gut ist, um Zeit zu sparen. Aber ist es schlecht für die Produktivität und kann es auch für die Gesundheit gefährlich sein.

9

221 Wörter

E4 Überarbeitung 1

1

E4

2

1. Überarbeitung

3 Sollten alle das Recht auf Homeoffice haben?

4 Homeoffice ist mehr und mehr populär, vor allem nach der Covidzeit. Aber ist Homeoffice eine gute Erfindung? Um diese Frage zu beantworten, möchte ich auf einige Vor- und Nachteile eingehen.

5 Ein entscheidender Vorteil ist, dass man im Homeoffice Zeit spart. Im Alltag haben Menschen nicht viel Zeit, um alles gut zu machen. Arbeit, Kinder, Hobby, Sport: zu viele Bedürfnisse, aber zu wenig Zeit. Dafür kann Homeoffice ein guter Kompromiss sein. Zum Beispiel braucht man keine Zeit, um zu Arbeit zu fahren. Das bedeutet auch weniger Transportkosten. Allerdings kann mehr Freizeit auch ein Nachteil sein, weil man keine bestimmte Arbeitszeit hat. Man muss nicht von 9 bis 17 Uhr arbeiten, Homeoffice bietet mehr Flexibilität.

6 Ich bin der Auffassung, dass man im Homeoffice unproduktiver ist. Manche Leute sagen, dass sie sich mit Homeoffice um die Kinder kümmern können. Aber für mich, arbeitet man nicht so gut, wenn man sich um die Kinder kümmert _ und ist weniger aufmerksam. Man macht verschieden Aufgaben und man konzentriert sich nicht auf nur eine Sache.

7 Von Nachteil ist auch, dass man sich (noch) weniger bewegt. Man bleibt den ganzen Tag zu Hause und geht nicht in die frische Luft. Das kann für die Gesundheit schlecht sein, weil es wichtig ist, aktiv zu sein und nach draußen zu gehen.

8 Zusammenfassend würde ich sagen, dass Homeoffice gut ist, um Zeit zu sparen. Aber es ist schlecht für die Produktivität und es kann auch für die Gesundheit gefährlich sein.

9 246 Wörter

E4 Überarbeitung 2

1

E4

2

2. Überarbeitung

3 Sollten alle das Recht auf Homeoffice haben?

4 Homeoffice ist populärer, von allem nach der Covidzeit. Aber ist Homeoffice eine gute Invention? Wir werden die Vor- und Nachteile analysieren.

5 Ein entscheidender Vorteil ist, dass man im Homeoffice Zeit spart. Im Alltag haben Menschen nicht viel Zeit, um alles zu machen. Arbeit, Kinder, Hobby, Sport: zu Vielen Bedürfnissen, aber zu wenig Zeit. Dafür ist Homeoffice eine Lösung. Zum Beispiel braucht man keine Zeit, um zu die Arbeit zu fahren. Das bedeutet auch weniger Transportkosten. Allerdings kann mehr Freizeit auch eine Nachteile sein, weil man keine bestimmte Arbeitszeit hat. Man muss nicht von 9 bis 15 Uhr im Büro sein.

6	Ich bin der Auffassung, dass man im Homeoffice weniger produktiv ist. Manche Leute sagen, dass sie _ mit Homeoffice, um die Kinder zu kümmern können. Aber für mich _ wenn man sich um die Kinder kümmert, arbeitet man nicht so gut. Man macht verschiedene Dinge und man konzentriert sich nicht nur auf eine Sache.
7	Von Vorteil ist auch dass, man sich (noch) weniger bewegt. Man bleibt zu Hause den ganzen Tag und geht nicht _ draußen. Das kann für die Gesundheit schlecht sein, weil es wichtig ist, aktiv zu sein.
8	Schließlich würde ich sagen, dass Homeoffice gut ist, um Zeit zu sparen. Jedoch ist es schlecht für die Produktivität und es kann auch für die Gesundheit gefährlich sein.
9	222 Wörter

E5 Version 1

1	E5
2	1. Version
3	Sollten alle das Recht auf Homeoffice haben?
4	Ich bin der Meinung, dass Homeoffice Arbeit nicht schlecht ist. Natürlich gibt _ dazu viele Vorteile und Nachteile, wie zum Beispiel wenig Kommunikation mit Kollegen ist. Ich glaube _, das muss nicht immer richtig sein, weil heutzutage es viele online Plattformen für Kommunikation gibt. Mein Chef hat immer am Vormittag Homeoffice _ aber wir können ihn einfach mit Zoom anrufen und Fragen diskutieren. Ich bin der Ansicht, dass keine bestimmte Arbeitszeit ein richtig Problem sein kann. Viele Leute können keine Grenze zwischen Arbeitszeit und Freizeit machen. Während _ Homeoffice Arbeit habe ich viele Zeit am Handy verbracht. Aber wenn man gut organisiert ist, kann man Zeit sparen und mehr Freizeit haben. Im Homeoffice müssen wir nicht mit der Straßenbahn zur Arbeit fahren oder zur Arbeit spazieren, darum bewegen wir _ weniger. Man kann klug sein und diese Zeit für _ laufen oder _ Training nutzen. Ich glaube, das man kann immer _ Situation und die Mängel verbessern.
5	155 Wörter

E5 Überarbeitung 1

1	E5
2	1. Überarbeitung
3	Sollten alle das Recht auf Homeoffice haben?

- 4 Heutzutage Arbeit im Homeoffice ist sehr populär. Viele Leute arbeite im Homeoffice oder würde gern im Homeoffice arbeiten. Mit administrativen Jobs das ist zwar kein Problem, man braucht nur einen Computer und guten Internet, aber es gibt viele Jobs _ wo man kein Homeoffice nutzen kann.
-
- 5 Ich bin der Meinung, dass Arbeit im Homeoffice nicht schlecht ist. Natürlich gibt es diesbezüglich viele Vorteile und Nachteile, wie zum Beispiel wenig kommunikation mit Kollegen. Ich glaube aber, das muss nicht immer richtig sein, weil es heutzutage viele Online-Plattformen für kommunikation gibt. Mein Chef hat immer am Vormittag Homeoffice, aber wir können ihn einfach mit Zoom anrufen und Fragen diskutieren.
-
- 6 Ich bin der Ansicht, dass keine bestimmte Arbeitszeit ein richtiges Problem sein kann. Viele Leute können keine Grenze zwischen Arbeitszeit und Freizeit ziehen. Während der Arbeit im Homeoffice habe ich viel Zeit am Handy verbracht. Einerseits das ist _ sehr groß Problem, andererseits kann man _ besser oranisieren und Zeit sparen. Dann hat mann mehr Freizeit.
-
- 7 Im Homeoffice müssen wir nicht mit der Straßenbahn zur Arbeit fahren oder zur Arbeit spazieren, darum bewegen wir uns weniger. Man kann klug sein und diese Zeit sowohl für das Laufen als auch für das Training nutzen.
-
- 8 Abschließend glaube ich, dass man jede Situation und die Mängel verbessern kann.
-
- 9 216 Wörter

E5 Überarbeitung 2

1

E5

2

2. Überarbeitung

3 Heutzutage ist es möglich wegen des Internets in Homeoffice zu arbeiten. Darum nutzen viele Menschen diese Möglichkeit. Natürlich in diese situation gibt es viele Vorteile und Nachteile, wie zum Beispiel weniger Kommunikation mit kollegen. Ich bin der Meinung, dass das muss nicht immer richtig sein, weil heute es viele online Plattformen für Kommunikation gibt. Ich habe ein Beispiel für diese Situation in meiner Arbeit, weil mein Chef oft im Homeoffice arbeitet. Wir können ihn einfach mit Zoom anrufen und über Fragen diskutieren. Ich bin der Ansicht, dass keine bestimmte Arbeitszeit ein richtig Problem sein kann. Viele Menschen können keine Grenze zwischen Arbeitszeit und Freizeit machen. Aber wenn man gut organisiert ist, kann man sowohl Zeit sparen als auch gut arbeiten. Im Homeoffice muss man nicht mit der Straßenbahn zur Arbeit fahren oder zur Arbeit spazieren, darum bewegt man _ weniger. Man kann klug sein und diese Zeit für _ laufen oder für _ Training nutzen. Zum Schluss würde ich sagen, dass Homeoffice einerseits gut ist, _ andererseits schlecht ist. Aber man kann immer _ Situation und die Mängel verbessern.

4 174 Wörter

E6 Version 1

1	
	E6
2	1. Version
3	Sollten alle das Recht auf Homeoffice haben?
4	„Zu Hause arbeiten“ – könnte ein Traum für viele Menschen sein. Es klingt gut und man kann viel Flexibilität bekommen und alles selbst planen. Es ist so bequem, dass du länger schlafen kannst und unnötige organisatorische Sachen vermeidest. Die Zeit sparen – ist hier ein Hauptvorteil. Von Vorteil ist auch, dass man überall, wo er will _ arbeiten kann. Keine bestimmte Arbeitszeit _ haben hat für verschiedene Menschen _ verschiedene Bedeutung. Meine Ansicht nach ist das eine große Nachteile, weil du dich in der Zeit verlieren kannst. Nur Die Menschen, die sich sehr gut organisieren können, können ihre Zeit zwischen Arbeit und Hausarbeit aufteilen. Mir ist _ besser _ im Büro mit anderen Kollegen _ arbeiten _ als zu Hause immer alleine _ sitzen. _
5	Ich fühle mich glücklich, weil mir beide Varianten passen. Ich kann den Unterricht sowohl online als auch in der Schule (im Büro) führen. Zum einen, es war _ super Fähigkeit während der Coronazeit, zum anderen ich habe meine Schüler und Kollegen bei der Arbeit sehr vermisst! : -)
6	168 Wörter

E6 Überarbeitung 1

1	
	E6
2	1. Überarbeitung
3	Sollten alle das Recht auf Homeoffice haben?
4	„Zu Hause arbeiten“ könnte ein Traum für viele Menschen sein. Es klingt gut und man kann viel Flexibilität bekommen und alles selbst planen. Wenn es mehr Zeit in der Früh gibt, dann kann man länger schlafen, einen leckeren Frühstück kochen oder beliebte Sport machen.
5	Ich vertrete den Standpunkt, dass die Zeit sparen zu können ein Hauptvorteil ist. Von Vorteil ist auch, dass man überall, wo man will _ arbeiten kann. Keine bestimmte Arbeitszeit zu haben hat für verschiedene Menschen eine unterschiedliche Bedeutung. Meiner Ansicht nach, ist das ein großer Nachteil, weil die Zeit einfach verloren werden kann. Meiner Auffassung nach nur die Menschen, die sich sehr gut organisieren können, können ihre Zeit zwischen Arbeit und Hausarbeit aufteilen. Für mich ist es besser, mit anderen Kollegen im Büro zu arbeiten, als immer alleine zu Hause vor dem Computer zu sitzen.
6	Zum Schluss wollte ich sagen, dass ich mich glücklich fühle, weil mir beide Varianten passen. Meine Arbeit kann sowohl im Büro als auch zu Hause statt finden. Zum einen war es eine gute Gelegenheit während der Coronazeit, zum anderen habe ich meine Schüler und Kollegen bei der Arbeit sehr vermisst!

Zusammenfassend ist es besonders erfreulich, dass die Menschen jetzt mit allen modernen Technologien so viele Möglichkeiten in der Arbeitswelt bekommen.

7 216 Wörter

E6 Überarbeitung 2

1

E6

2

2. Überarbeitung

3

„Zu Hause zu arbeiten“ – könnte eine Traum für viele Menschen sein. Die Idee klingt gut und man kann mehr Flexibilität bekommen und alles selbst planen. Es sieht so bequem aus, dass man länger schlafen kann und unnötige organisatorische Sachen vermeidet. Die Zeit zu sparen – ist hier ein Hauptvorteil. Von Vorteilen ist auch, dass man überall, wo er will _ arbeiten kann. Viele Homeofficearbeiter keine bestimmte Arbeitszeit haben, deshalb fühlen sie sich wohl und frei. Meine Ansicht nach ist das eine große Nachteile, weil Selbstplanung nicht immer effektiv ist. Wenn ich Zeit zwischen Arbeit und Hausarbeit aufteilen muss, dann fühle ich mich anstrengend. Mir sieht es so aus, als ob immer etwas wichtiger wäre. Ich finde es besser _ im Büro mit anderen kollegen zu arbeiten _ als zu Hause immer vor dem Bildschirm zu sitzen.

4

Ich fühle mich glücklich, weil mir beide Varianten passen. Ich kann den Unterricht sowohl online als auch im Büro führen. Einerseitig, es war _ super Möglichkeit während der koronazeit, andererseits ich habe meine Schüler und kollegen bei der Arbeit sehr vermisst!

5

172 Wörter

E7 Version 1

1

E7

2

1. Version

3

Das Homeoffice ist heutzutage sehr populär und wird von vielen Arbeitsgeber angeboten. Viele Arbeitnehmer würden sogar eine Stelle ohne diese Möglichkeit nicht berücksichtigen. Ist aber von zu Hause _ zu arbeiten immer gut?

4

Ein entscheidener Vorteil ist, dass man viel Zeit spart. Der Weg zur Arbeit kann manchmal sehr lange dauern. Oft steht man lange im Stau oder ist der U-Bahn kaputt. Wenn man von zu Hause _ arbeitet _ muss man die Zeit für den Transport nicht verlieren.

5

Was ich noch von Vorteil halte, ist _ dass man in verschiedenen Orten arbeiten darf, zum Beispiel im Ausland. Damit kann man die Urlaubstage sparen und gleichzeitig die Familie besuchen oder einen neuen Ort besichtigen.

- 6 Andererseits, finde ich nur von zu Hause _ zu arbeiten schlecht für die Gesundheit zu sein. Man hat keine Motivation sich zu bewegen und sitzt oft nur zu Hause. Es kann auch negative psychische Aufwirkungen haben. Wenn man weniger menschlichen Kontakten hat, wirkt es negativ auf das Wohlbefinden.
-
- 7 Zusammenfassend hat das Homeoffice sowohl Nachteile als auch Vorteile. Ich finde es gut, wenn man selbst entscheiden kann, wie man arbeiten will. Diese Möglichkeit finde ich, neben dem Gehalt und der Flexibilität, entscheidend _ wenn es um die Stellenauswahl geht.
-
- 8 196 Wörter

E7 Überarbeitung 1

- 1
- E7
-
- 2
1. Überarbeitung
-
- 3 Das Homeoffice ist heutzutage sehr populär und wird von vielen Arbeitgebern angeboten. Immer mehr Arbeitnehmer würden sogar eine Stelle ohne diese Möglichkeit nicht berücksichtigen. Ist es aber immer gut _ von zu Hause aus zu arbeiten?
-
- 4 Ein entscheidender Vorteil ist, dass man viel Zeit spart, weil der Weg zur Arbeit manchmal sehr lange dauern kann. Oft steht man lange im Stau oder die U-Bahn ist kaputt. Wenn man von zu Hause aus arbeitet, verliert man nicht die Zeit für den Transport.
-
- 5 Was ich noch von Vorteil halte _ ist, dass man an verschiedenen Orten arbeiten kann, zum Beispiel im Ausland. Damit kann man Urlaubstage sparen und gleichzeitig die Familie besuchen oder einen neuen Ort besichtigen.
-
- 6 Andererseits ist nur von zu Hause _ zu arbeiten, schlecht für die Gesundheit. Man sitzt oft nur zu Hause, daher hat man keine Motivation sich zu bewegen und sitzt nur zu Hause.
-
- 7 Es kann auch negative psychische Auswirkungen haben. Je weniger menschlichen Kontakten man hat, desto negativer wirkt das auf das Wohlbefinden _
-
- 8 Zusammenfassend hat das Homeoffice sowohl Nachteile als auch Vorteile. Meiner Meinung nach ist es gut, wenn man selbst entscheiden kann, wie man arbeiten will. Diese Möglichkeit finde ich neben dem Gehalt und der Flexibilität entscheidend, wenn es um die Stellenauswahl geht.
-
- 9 205 Wörter

E7 Überarbeitung 2

- 1
- E7
-

2. Überarbeitung

-
- 3 Das Homeoffice ist heutzutage sehr populär und wird von vielen Arbeitsgeber angeboten. Immer mehr Arbeitsmehmer würde sogar eine Stelle ohne diese Möglichkeit nicht berücksichtigen. Ist aber von zu Hause aus zu arbeiten immer gut?
-
- 4 Ein entscheidener Vorteil ist, dass man viel Zeit spart. Der Weg zur Arbeit kann manchmal sehr lange dauern, weil man oft sehr lange im Stau steht oder ist die U-Bahn kaputt. Wenn man von zu Hause aus arbeitet, muss man die Zeit für den Transport nicht verlieren.
-
- 5 Was ich noch von Vorteil halte _ ist, dass man in verschiedenen Orten, zum Beispiel im Ausland, arbeiten kann. Damit kann man gleichzeitig sowohl die Familie besuchen, als auch einen neuen Ort besichtigen.
-
- 6 Andererseits finde ich nur von zu Hause aus zu arbeiten schlecht für die Gesundheit. Je mehr man nur zu Hause sitzt, desto weniger Motivation sich zu bewägen hat man. Es kann auch negative psychische Auswirkungen haben. Wenn man weniger menschlichen Kontakten hat, wirkt es negativ auf das Wohlbefinden.
-
- 7 Zusammenfassend hat das Homeoffice sowohl Nachteile als auch Vorteile. Diese Möglichkeit finde ich, neben dem Gehalt und der Flexibilität, entscheidend _ wenn es um die Stellenauswahl geht.
-
- 8 187 Wörter

E8 Version 1

1

E8

2

1. Version

-
- 3 Es ist kein Geheimniss, dass die Coronavirus Pandemie die Arbeitsstandarden deutlich verändert hat. Eine der Veränderungen, die _ Pandemie mitgebracht hat, ist die Einführung des Homeoffices. Jetzt wollen viele Unternehmens diese Arbeitsmethode einführen. Aber, um das in die gesunde und bewusste Weise zu machen, muss man beide Vorteile und Nachteile abwägen.
-
- 4 Einerseits scheint Homeoffice wie ein Synonym für Bequemlichkeit, denn man kann einfach zu Hause arbeiten. Das bedeutet weniger Transportkosten, aber auch viel mehr Zeit, die man im Verkehrsmittel verbringen würde. Dieser Aspekt gilt als besonders wichtig für alleinerziehende Elternteilen oder Menschen mit körperlichen Beeinträchtigungen. Von Vorteil ist auch, dass es möglich ist, durch Telearbeit oder Onlinetreffens viel mobiler zu sein. Ich schätze persönlich diese Möglichkeit, weil ich reisen liebe. Es würde viel einfacher sein, z.B. Hobby und Arbeit zu verbinden oder eine Karriere im Ausland zu machen _ ohne das Heimatsland zu verlassen.
-
- 5 Andererseits ist es besonders wichtig _ die Nachteile zu überlegen. Erstens, die Nebenwirkungen auf die geistliche und körperliche Gesundheit sind noch nicht klar geworden. Die Tatsache, dass man von der realen Kommunikation abgeschnitten ist, kann sehr stark die psychische Lage _ solches Mitarbeiters beeinflussen. Mit Zeit kann man _ einfach ausgeschlossen fühlen und unter Kommunikationsmangel leiden.
-

Meiner Meinung nach ist auch _ körperliche Gesundheit gedroht. Noch weniger Bewegung und _ unrichtige Position vom Bildschirm können zu den zukünftigen Problemen führen.

-
- 6 Zusammenfassend, meines Erachtens ist der Homeoffice eine einzigartige Möglichkeit __ die Welt der Arbeit weiterzuentwickeln. Er kann neue Wege und Methoden einführen, die normalerweise nicht möglich wären. Jedoch muss man _ immer _ bewusst sein und verantwortlich mit den Nachteile umgehen, sodass der Homeoffice eine Verbesserung sonst eine Verschlechterung für Mitarbeiter ist.
-

7 266 Wörter

E8 Überarbeitung 1

1

E8

2

1. Überarbeitung

-
- 3 Es ist kein Geheimnis, dass die Coronapandemie die Arbeitsstandards deutlich verändert hat. Eine der Veränderungen, die die Pandemie mitgebracht hat, ist die Einführung des Homeoffice. Jetzt wollen viele Unternehmen diese Methode einführen. Aber, um das in eine gesunde und bewusste Weise zu machen, muss man Vorteile und Nachteile abwägen.
-

- 4 Einerseits scheint Homeoffice ein Synonym für Bequemlichkeit zu sein, denn man kann einfach zu Hause arbeiten. Das bedeutet weniger Transportkosten, aber auch viel mehr Zeit, die man im Verkehrsmittel verbringen würde. Dieser Aspekt gilt als besonders wichtig für alleinerziehende Elternteile oder Menschen mit körperlichen Beeinträchtigungen. Von Vorteil ist auch, dass es möglich ist, durch Telearbeit oder Onlinetreffen viel mobiler zu sein. Ich persönlich schätze diese Möglichkeit, weil ich Reisen liebe. Es wäre viel einfacher, zum Beispiel Hobby und Arbeit zu verbinden oder eine Karriere im Ausland zu machen, ohne das Heimatland zu verlassen.
-

- 5 Andererseits ist es besonders wichtig, über die Nachteile nachzudenken. Erstens sind die Nebenwirkungen auf die geistige und körperliche Gesundheit noch nicht klar geworden. Die Tatsache, dass man von der realen Kommunikation abgeschnitten ist, kann die psychische Lage von Mitarbeitern sehr stark beeinflussen. Mit der Zeit kann man sich einfach ausgeschlossen fühlen und unter Kommunikationsmangel leiden. Meiner Meinung nach ist auch die körperliche Gesundheit bedroht. Noch weniger Bewegung und eine falsche Position vor dem Bildschirm können zu zukünftigen Problemen führen.
-

- 6 Zusammenfassend ist meines Erachtens das Homeoffice eine einzigartige Möglichkeit, um die Welt der Arbeit weiterzuentwickeln. Es kann neue Wege und Methoden übertragen, die normalerweise nicht möglich wären. Jedoch muss man sich immer bewusst darüber sein, um verantwortlich mit den Nachteilen umzugehen, sodass das Homeoffice eine Verbesserung, statt eine Verschlechterung für Mitarbeiter ist.
-

7 273 Wörter

E8 Überarbeitung 2

1

E8

2

2. Überarbeitung

3

Es ist kein Geheimnis, dass die Coronapandemie die Arbeitsstandards deutlich verändert hat. Eine der Veränderungen, die sie mitgebracht hat, ist die Einführung des Homeoffices. Jetzt wollen viele Firmen diese Arbeitsmethode einführen. Jedoch, um das bewusst zu machen, muss man Vorteile und Nachteile abwägen.

4

Einerseits scheint der Begriff „Homeoffice“ wie ein Synonym für Bequemlichkeit, denn man kann einfach zu Hause arbeiten. Das bedeutet weniger Transportkosten und viel mehr Zeit, die man im Verkehrsmittel verbringen würde. Dieser Aspekt gilt als besonders wichtig für alleinerziehende Elternteile oder Menschen mit körperlichen Beeinträchtigungen. Von Vorteil ist auch die Möglichkeit, die ich persönlich schätze, weil ich reisen liebe, durch Telearbeit oder Onlinetreffens mobiler zu sein. Es wäre viel einfacher, z.B. Hobby und Arbeit zu verbinden oder eine Karriere im Ausland zu machen, ohne das Heimat zu verlassen.

5

Andererseits ist es besonders wichtig _ die Nachteile zu überlegen. Erstens sind die Nebenwirkungen auf die geistliche und körperliche Gesundheit nicht noch klar geworden. Die Tatsache, dass man von der realen Kommunikation abgeschnitten ist, kann sehr stark die psychische Lage von Mitarbeitern beeinflussen. In Laufe der Zeit kann man sich ausgeschlossen fühlen und unter Kommunikationsmangel leiden.

6

Meiner Meinung nach ist auch die körperliche Gesundheit bedroht. Noch weniger Bewegung und _ unrichtige Position vom Bildschirm können zu den zukünftigen Problemen führen.

7

Zusammenfassend, meines Erachtens ist Homeoffice eine einzigartige Möglichkeit, die Welt der Arbeit weiterzuentwickeln. Es kann neue Methoden einführen, die unter anderen Umständen nicht möglich wären.

8

234 Wörter

C Transkripte

P1

1

Interview mit P1

2

I: So ja. Also wir nehmen das Ganze jetzt auf (lachen). Für dich als Info. Ähm, gut, ähm ich wollte dich zuerst ein paar einfache Dinge fragen, also wenn es okay ist. Zum Beispiel ähm darf ich fragen, wie alt du bist? (lachen)

3

P1: Ähm, 27, denke ich.

4

I: Zwanzig? (lachen)

5

P1: //27.

6

I: 27// okay. 27. Und woher kommst du? Nochmal hier für das/

7

P1: Tschechien.

8	I: Aus Tschechien. Genau, super, danke. Und welche Sprachen sprichst du?
9	P1: Ähm Tschechisch, Englisch, Deutsch, Dänisch und ich habe auch Japanisch gelernt, //aber nicht spreche fließend oder so.
10	I: AH// okay, interessant. Gut, danke, das ist nur ja eine interessante Info für mich. Du weißt, wir sprechen heute über das Thema Feedback, vor allem.
11	P1: Hm (bejahend).
12	I: Und ähm ja. Du hast ja von mir vor kurzem Feedback bekommen auf einen Text, den du im Unterricht geschrieben hast. Ja, und ich wollte dich fragen, was denkst du denn so über dieses Feedback? Hast du irgendeine Meinung dazu? (lachen)
13	P1: Hm (bejahend). Ja. Für mich es war etwas Neues. Also normalerweise bekommt man nur den Text.
14	I: Hm (bejahend).
15	P1: (Hört?) also gut oder nicht so gut. Und dann man muss ein bisschen ähm beachten, was sind die (Patterns?), das habe ich schlecht gemacht und dann generell macht das nicht.
16	I: Ja.
17	P1: Und ja, also es dauert ein bisschen mehr und ich denke, normalerweise lernt/ lerne ich nicht so viel von dem Feedback. Also vielleicht, wenn es um Grammatik geht, dann ist das genug. Aber vielleicht sind die Strukturung oder Struktierung von dem Text oder ob es zusammen gut passt. Das ist auch sehr schwierig zu weisen von normal Feedbacks. Also das habe ich sehr ähm schön hier gefunden. //(von dir?)
18	I: Okay// ah, danke, hm (bejahend) (lachen). Okay. Also normalerweise hast du keine Erfahrung damit, dass man dir eben Tipps zur Strukturierung und so gibt. Darf ich fragen, welche Erfahrungen hast du denn bis jetzt gemacht mit Feedback? Also hast du immer eine bestimmte Art Feedback bekommen? Also du hast schon gesagt ja gut oder schlecht zum Beispiel, ähm, aber vielleicht kannst du mir da noch ein paar Details sagen, nur damit ich eine Idee habe.
19	P1: Also (.) in die Schulsystem in Tschechien. Ja, das ist immer nur so, wie hast du hier gemacht [<i>zeigt Korrektur, Anm.</i>], also ja.
20	I: Ja, ja.
21	P1: Und dann bekommt man vielleicht hier und hier und das //(unv.)
22	I: Okay//. Also dann wird es zum Beispiel angestrichen oder //wird es direkt verbessert?
23	P1: Ja.// Ähm (..) vielmals gibt es auch Fragen. Also dann kann man verstehen, warum den ähm (fragst?) etwas und hat nicht so viel gefallen.
24	I: Okay.
25	P1: Und (.) ja, aber es ist normalerweise nicht so viel Schreiben.
26	I: Okay. Also normalerweise stellen die Lehrer fragen, also, auf dem Text.
27	P1: Ja.
28	I: Hm hm (bejahend).
29	P1: Und dann habe ich Feedback von/ also auf die Universität. Da gibt es besser, also ähm wenn ich den Prüfung schreibe dann es ist das Gleich, aber dann wenn ich die Thesis, also die Arbeit/ Masterarbeit schreibe, dann bekomme ich nicht diese schriftliche Feedback, aber immer zu zweit und viel reden über das Text, über dies/ über die Meinungen. So/ so, das finde ich sehr, sehr gut.
30	I: Ja, so mündliches Feedback.
31	P1: Genau.
32	I: Quasi. Hm okay //interess-
33	P1: Aber// natürlich dauert das mehr Zeit.

34	I: Ja, das ist richtig, ja. Ähm, aber gut zu wissen ja, danke. (lachen)
35	P1: Hm (bejahend).
36	I: Ähm ja gibt es auch etwas, was dir vielleicht nicht so gut gefallen hat am Feedback, das ich dir gegeben habe?
37	P1: Hm (nachdenkend) (..) Ja. Ich weiß nicht, wie viel Zeit kann das dauern, etwas zu schreiben, weil ich weiß, wenn ich Kritik zu jemanden gebe, dann kann es viel dauern. Und ich denke vielleicht, „Oh, ich möchte den Person nicht ähm schlecht/ Gefühl haben oder zu machen.“
38	I: Ja, ja.
39	P1: Ähm und ich hatte keine schlechte Gefühl bekommen. Also du hast das //sehr gut gemacht, finde ich.
40	I: (lachen)// okay.
41	P1: Und (4) ja. Ich hat sehr gut gefallen/ mir hat es sehr gut gefallen, die also (.) beginnen mit positive Dinge. Und dann war es so viel einfacher, okay jetzt kann, wie kann ich es so verbessern?
42	I: Hm (bejahend).
43	P1: Und (...) ja, vielleicht. Das war die einzige Ding, das kommt zu mir, war ähm also ich habe vielleicht die Konnektoren ähm meiner Meinung nach auch ein bisschen benutzt.
44	I: Ja.
45	P1: Also ich war nicht sicher: Okay, wie viel mehr möchtest du diese Konnektoren zu haben? Das war ein bisschen ähm nicht exakt zu mir.
46	I: Ja ja.
47	P1: So das war die einzige Ding. Also das habe ich gedacht: „Okay. Ja okay. Vielleicht 70% habe ich gemacht, okay ein bisschen mehr wäre besser“. Und so das konstruktiv Feedback funktioniert sehr gut wie so.
48	I: Okay okay ja. Weil ich geschrieben habe, glaube ich, „einerseits und andererseits wäre praktisch“ und so. Ja.
49	P1: Hm (bejahend)
50	I: Das ware/ Das war vor allem auch so, ja als Tipp vielleicht, wenn du über Vor- und Nachteile sprichst, dass dieser Konnektor sehr praktisch ist. Dieses ja „Einerseits ist es gut, andererseits...“, genau. Aber ja, ich finde, du hast sehr viele Konnektoren verwendet und das hat mir sehr gut gefallen. Also ich würde da auch gar nicht/ ja. Ich möchte da gar nichts bemängeln, es war sehr gut (lachen). War nur so ein Tipp für Vor- und Nachteile quasi, dass das Praxis praktisch sein kann.
51	P1: Aha, okay. //Hm (bejahend).
52	I: Ja// ja. Du hast das sehr gut gemacht mit den Konnektoren auf jeden Fall. (..) Ja (.) ähm also ich hoffe, das ist jetzt ein bisschen besser für dich, so als Info (lachen).
53	P1: Ja.
54	I: Also du brauchst nicht noch mehr. Das war sehr gut, so wie du es gemacht hast.
55	P1: Okay, hm (bejahend).
56	I: Genau (lachen). Gut, ja, was habe ich noch für dich als Frage? Ja eine Frage wäre noch: Inwiefern passt mein Feedback zu deiner Selbsteinschätzung? Also hast du dir ein bisschen erwartet, was ich dir als Feedback gegeben habe oder hättest du dir eine andere (.) ja ein anderes Feedback erwartet vielleicht?
57	P1: Hm (nachdenkend). Ich denke es war vielleicht nicht so viel kritisch. Ich habe ein bisschen mehr Kritik vielleicht oder viel Be/ Verbesserungen erwartet.
58	I: Aha?

59	P1: Also ja, das das ist normalerweise, denn die Feedback ich bekomme, ist, ähm (.) ich weiß 10% was ist gut, 90% was kann besser sein. So das war (.) ja.
60	I: Okay.
61	P1: //(lachen)
62	I: Ah// ja. Also ich habe dann den Text wirklich sehr gut gefunden, also deshalb (lachend), das viele positive ähm Lob. Ähm okay aber sonst (.) ähm oder möchtest du hier noch etwas ergänzen, etwas hinzufügen?
63	P1: Ja, vielleicht das ist für mich, weil ich immer dachte, dass mein Niveau von Deutsch nicht so gut sieht/ ist. Also B2.2 mache ich.
64	I: Ja.
65	P1: Und ich dachte also B2.2 ähm diese Fehler ich mache, das soll nicht sein, das dachte ich (lachen).
66	I: Okay okay, ja, ich verst/
67	P1: Das ist der Grund, weil sage ich, ich habe ein bisschen mehr Kritik erwartet. //Ja.
68	I: Hm hm (bejahend)// Ähm okay. Ja, es gibt immer ein paar kleine Dinge, die man/ an denen man arbeiten kann, wie die Position der Verben zum Beispiel. Ähm aber im Großen und Ganzen, ja, wie gesagt, die Struktur war super und ja, auch wie du die Konnektoren eingesetzt hast. Aber es ist gut zu wissen für mich ja, was deine Selbsteinschätzung ist. (lachen)
69	P1: Hm (bejahend).
70	I: Ähm okay, danke. Ähm und ja konntest du durch das Feedback irgendetwas lernen und wenn ja, was? (lachen)
71	P1: Hm (bejahend). (5) Ja, die Kommasetzung. Das habe ich früher nicht so gemerkt. Also ich/ ich schreibe, wie ich (lachen) es finde. Und in Tschechien/ Tschechisch gibt es viele Regeln dazu. In Englisch gibt es fast keine. Also in Deutsch, ich weiß nicht, also ha/ habe nicht immer nie über das ähm gel/ gelernt. Also, das ist vielleicht okay. Das kann ich eine Lücke füllen, etwas zu lernen, mehr.
72	I: Hm hm (bejahend). (.) Interessant.
73	P1: Und (.) dann war es für mich sehr gut, dass (.) denn dieser Moment wird, der Lehrer sagt zu mir: „Okay, du brauchst die Konnektoren und den Text muss fließend sein und es muss die Argumentation gut haben.“ Das war auf Ende die Hochschule in Englisch. Wir haben so viel geübt, und das war ein Flashback (lachen). Und dann habe ich erinnert: Okay was hat der Englischlehrer gesagt? Und ja, das war sehr toll, was ist das vielleicht Ähnliches zum Englisch.
74	I: Okay. Also du kannst das ein bisschen mit deiner Erfahrung aus der Vergangenheit verbinden.
75	P1: Hm (bejahend).
76	I: Und weißt jetzt, wie du damit umgehen kannst. Okay ja, spannend, danke. (lachen) Ähm und ja, ich hätte noch wenige Fragen an dich. Ähm genau, du hast ja auch den Text überarbeitet und mir die Überarbeitung abgegeben. Ähm ich wollte dich fragen: Gab es Herausforderungen oder Schwierigkeiten bei dieser Überarbeitung?
77	P1: Hm (bejahend). (...) Ja, ich denke, es war für mich nicht so leicht, weil es war wie eine große Übung zu machen. Aber jetzt muss es ein bisschen besser sein. Ähm und ich möchte nicht so (.) nur die Fehler, das ich gemacht habe, einfach ähm bessern. Ich möchte ein bisschen auch der ganzen Text verbessern, also.
78	I: Ja.
79	P1: So das da/ das war ein bisschen Herausforderung. Es dauert ein bisschen mehr und deswegen hat/ habe ich das ein bisschen prokrastiniert auch (unv.) „Okay, ich brauche eine Stunde für das.“ Und dann habe ich endlich im Zug gemacht, weil es viel Zeit war.

80	I: Ja ja. Ich verstehe. Also es hat viel Zeit in Anspruch genommen. Ähm und auch/ du hast ja gesehen, ich habe ein paar Wörter in deinem Text nur unterstrichen und andere habe ich verbessert. Ähm wie hast du denn das gefunden oder wie war das für dich ähm diese Art von Korrektur?
81	P1: Ähm (.) ich denke, das war ein viellei/ vielleicht ein oder zweimal, das habe ich ein bisschen mehr/ das musste ich ein bisschen mehr nachdenken. Aber es war nicht so oft und meistens weißte/ wüsste ich das okay das ist/ ähm es soll R oder M sein auf dem Ende. Oder diese Wort mas/ macht ähm keinen Sinn in Deutsch. (lachen)
82	I: Hm (bejahend).
83	P1: Und. (...)
84	I: Wie findest du das generell, wenn jemand nur unterstreicht oder was würdest du bevorzugen?
85	P1: Hm (bejahend.)
86	I: Eine Verbesserung direkt oder wenn jemand nur den Fehler unterstreicht?
87	P1: (...) Ich denke, dass es ist gut, wenn (.) man weiß nicht, was der Fehler ist. Dann muss bisschen nachdenken. Aber ja es/ es hat auch die Nachteile, dass man kann vielleicht nicht so (.) kennen (unv.) dann kann ich das nicht verbessern oder ich verbessere es und es war nicht so wie korrekt.
88	I: Ja ja.
89	P1: So/
90	I: Ich verstehe.
91	P1: Für Lernen ich denke, es ist besser, ein bisschen nachdenken „Okay. Nichts geschrieben. Ich muss nachdenken.“ (.) Ja.
92	I: Okay (..) Gut, ja danke. Ähm genau ähm ja ich habe dich schon gefragt zu deinen Erfahrungen. Ähm ja hast du jetzt nächste Schritte geplant für deine nächsten Texte oder generell so für den Kurs aufgrund meines Feedbacks zum Beispiel?
93	P1: Aufgrund hm (bejahend). (5) Ähm nicht konkret. Also keine Plane, weil ein bisschen zu viel los für mich jetzt ist persönlich. So ich denke, ich würde gern ein bisschen mehr die Grammatik wiederholen. Deutsch also nicht nur B2 und auch das frühere, also ich habe hier gesehen, wie viel Fehler kann ich machen mit den Deklinationen oder R, N (lachen) wie so. Ähm aber andererseits meine ich okay jetzt habe ich ein bisschen die Traktion zum C1 anfangen. Also ich möchte nicht so lange warten, ich viellei/ ich fühle vielleicht einen Monat mache ich Pause und dann fange ich mit dem C1.
94	I: Hm (bejahend). Also das ist ein bisschen eine Motivation, habe ich das richtig verstanden, für dich? Also oder Attraktion? Was hast du gesagt? Entschuldigung, das habe ich nicht so gut gehört.
95	P1: Aha? Ähm (5) ich denke, e/ die Motivation und das Niveau. Ich dachte, dass ich würde mehr Zeit brauchen, aber jetzt denke ich in einem Monat vielleicht kann ich die Grammatik viel verbessern und auch diese Texten zu schreiben und dann gebe ich zu meine Freundin. Sie kann Korrektur auch machen.
96	I: Ja ja.
97	P1: Ja ich muss nicht so viel (schrecken?) von diese schreib/ Texten zu schreiben. Und es ist auch ein bisschen Spaß, denke ich, (ja?) kreativ.
98	I: Ja. Schön. Okay ja ich bin sicher, dass du deine Ziele erreichen kannst mit deiner Motivation. Wie du sagst ja, wenn man motiviert lernt, dann kann man das auch schaffen. Ähm sehr gut ja ähm eine Frage noch vielleicht ähm und zwar, wenn du die Wahl hättest, ähm dir das perfekte Feedback auszusuchen, also auch das Medium zum Beispiel, also ob mündlich, schriftlich, online oder im Kurs. Ähm und auch die Art eben, anstreichen oder verbessern, wie auch immer, Fragen stellen. Was wäre für dich das perfekte Feedback?
99	P1: Ich finde es sehr gut mit diese Text. Also wie hast du gemacht. Es/ es war viel ähm Möglichkeiten zur Verbesserung mit dem Rote. Also was kann man machen und auch ein bisschen nachdenken (.) nicht alles ergänzen. Und (4) ja, ich denke vielleicht, ich würde nicht so sensitiv mit diese ähm also du hast den Text zurückgegeben und dann hast den Kommentar gegeben. Ich finde, ich würde das nicht so vielleicht ähm

geschrieben brauchen. Ich würde auch ähm gern, wenn du zu mir sagst, wenn du mir dem Text (geb?): „Okay diese es war super gut, 3 Punkte“. Ja, aber dann finde ich, okay, das funktioniert nicht, wenn du 20 Schüler hast oder so.

-
- 100 I: Ja, ja.
-
- 101 P1: Ich denke, ich habe nicht so große Präferenz, aber ich kann sehen dann, wenn man das mündlich macht, dann kann ich vielleicht besser fragen oder du siehst, dass ich verstehe, was du gemeint hast.
-
- 102 I: Hm hm hm (bejahend). Das ist ein guter Punkt. Ähm ja, ich frage, weil es gibt in letzter Zeit ähm auch die Möglichkeit zum Beispiel, dass man eine audiovisuelle Bildschirmaufnahme macht. Also dass ich mich selbst Filme, während ich deinen Text sehe vor mir am Laptop und das KOMMENTIERE und das könnte ich schicken zum Beispiel. Aber dann sehe ich deine Reaktion nicht und du kannst nicht direkt jetzt eine Frage stellen zum Beispiel.
-
- 103 P1: Ja.
-
- 104 I: Ähm aber ja. Vielleicht wäre das auch eine mündliche Option, um Zeit zu sparen, sozusagen. Dass man das //nicht im Kurs macht.
-
- 105 P1: Ah// ich denke, das würde nicht so gut für mich. Ich denke, das ist ein bisschen zu kompliziert. //(unv.)
-
- 106 I: Zu kompliziert.//
-
- 107 P1: Mit der Video es hat auch ein bisschen große (.) Megabytes. //(Das ist ein bisschen?)
-
- 108 I: Ja, das stimmt.//
-
- 109 P1: problematisch und auf den Zeit, dass „Okay ich sage das Video jetzt“. Also ich denke, das, was hast du gemacht, ist sehr gut für mich auch persönlich auch.
-
- 110 I: Okay, ja vielen Dank, das hilft mir sehr. Ähm ja, hast du noch Fragen an mich? Möchtest du etwas ergänzen?
-
- 111 P1: Hm (nachdenkend) (...) Ja vielleicht ich mir interessiert, was ähm was ist die Frage, die Masterarbeit und ja, was ist/
-
- 112 I: //Ja.
-
- 113 P1: Hm (nachdenkend).// Was hast du vielleicht/ was erwartest du? //Und wie ist das?
-
- 114 *(I berichtet vom Forschungsvorhaben.)*
-
- 115 P1: Ah okay hm (bejahend). //Verstehe. Interessant (lachen).
-
- 116 I: Ja.// Ich bin schon sehr gespannt, ja (lachen). Also ja, du hast mir sehr viele hilfreiche Dinge gesagt und ja, vielen Dank, dass du dir die Zeit genommen hast für dieses Interview. Es hat jetzt doch eine halbe Stunde gedauert wirklich ja.
-
- 117 P1: Gerne gerne.
-
- 118 I: Das hat mir wirklich sehr geholfen (lachen). Ja, hast du noch sonst noch Feedback an mich, oder? (lachen)
-
- 119 P1: Ja, alles gut. Ich war nicht gestresst, oder (lachen).
-
- 120 I: Okay super (lachen). Das freut mich. Ja dann vielen Dank nochmal und wir sehen uns wieder am Montag dann in unserem Kurs. (lachen)
-
- 121 P1: Vielen Dank ja und viel Glück mit das Arbeit.
-
- 122 I: Ja, danke dir. Danke.
-
- 123 P1: Bis Montag. Tschüss.
-
- 124 I: Bis Montag. Ciao.

P2

1	Interview mit P2
2	I: Das heißt (.) wir können auch mit dem Interview starten (lachen). Ähm also ich beginne mit ganz ähm einfachen Fragen, die man so zu Beginn stellt. Nämlich zum Beispiel: Darf ich fragen, wie alt du bist? (lachen)
3	P2: (lachen) Ähm ich bin ähm 35 Jahre alt.
4	I: 35. Okay.
5	P2: Ich schaue junge au/ (.) aber (lachen).
6	I: Du schaust jünger aus. Ja (lachen). Das Internet war kurz blockiert (lachen). Ähm (räuspern) okay und ähm woher kommst du nochmal fürs //Interview?
7	P2: Ähm// ich komme aus Spanien.
8	I: Aus Spanien. //Woh/
9	P2: Ja.// Von Barcelona.
10	I: Ah aus Barcelona, okay. Cool, interessant. Und ähm welche Sprachen sprichst du?
11	P2: Ähm Spanien/ Sp/ Spanisch, ähm ein bisschen Deutsch und (.) wenig wenig Englisch. Ich (habe?) mehr Deutsch als //Englisch jetzt (lachen).
12	I: Ja, okay// gut, interessant. Ähm also du sprichst kein Katalanisch nur so aus //Interesse?
13	P2: Nein nein nein.// Nein ich bin/ ich komme aus Salamanca. Ist (in der Nähe von?) Madrid, aber wie normalerweise niemand kennt Salamanca, ich sage immer Barcelona.
14	I: Ah, wirklich (lachen). Also auf der anderen Seite irgendwie //aber.
15	P2: Ja.// Ich habe zehn Jahre/ meine letzte zehn Jahre dort gelebt. //In Barcelona.
16	I: Ah okay.// Ah spannend (lachen). Okay. Gut, ja ähm, wie du weißt, ähm ist das heutige Thema des Interviews das Feedback. Und ähm ja, du hast jetzt vor kurzem von mir Feedback bekommen zu einem Text, den du im Unterricht geschrieben hast.
17	P2: Hm (bejahend).
18	I: Ähm und ich wollte dich fragen: Was denkst du denn über dieses Feedback? Hast du eine bestimmte Meinung dazu?
19	P2: Ähm ich glaube ist gute gute Idee. Zum Beispiel die andere (.) Deutschkurs oder ähm die andere Sachen von Deutsch, das ich habe gemacht, ähm einfach die Lehrer oder die Lehrerin korrigiert und ja. „Das ist die die Fehler“, aber sie sagen nichts, warum. Oder wo ist und so. Und diese Feedback ist eine (.) Sachen (.) wo (.) selbst (.) nochmal denken und ja. Wo ist die Fehler? Oder warum ich habe das gemacht? Oder so. Ist nicht so einfach nur „Das ist ähm nicht gut“ und fertig. Ich glaube diese diese (..) ähm diese Momente ist gut für uns. Für wie wie kann man selber denken und nochmal warum oder oder wie. (lachen) Nicht so einfach, wie ja „Das ist schlecht“ und „Das ist nicht so und so“. //Aber, ist gut.
20	I: Ja ja.// Ich verstehe. Ja, weil (.) ich habe eine Mischung gemacht aus ähm Unterstreichen und teilweise habe ich auch Dinge korrigiert.
21	P2: Ja ja ja.
22	I: Ähm genau. Also (.) ähm wie hast du das denn gefunden, dass ich teilweise Dinge korrigiert habe und teilweise etwas unterstrichen habe?
23	P2: Ähm ist gut. (.) Du machst/ diese Sachen, das du machst ähm nur mit ähm (..) hm (nachdenkend) (.) wie heißt das? Nicht starke Farbe. Wie (das ist wie?) das ist ein kleiner Fehler (.) ähm mit wie/ ähm das. Und die große Fehler ist wie „Okay, hier ist der Fehler, musst du selber denken, wo ist“. Ich ich glaube, ist ist gute Idee, weil die andere sind kleine Sachen, das ich habe viele Male gesehen da/ f/ wie kann ich wie wie kann ich ähm nein wie konnte ich das schreiben? Weil ich weiß, dass ich habe dies/ wenn ich lese.

	Wirklich? Oder Verb am Ende oder so und (.) ist viele Male zu nicht denken (lachen). Ich ich wollte schneller schreiben oder schnell fertig oder so und ich denke nicht und dann, wenn du schickst mir die Korrektur (die Korrektur(en?) (.) Ja. Aber ist gute ist gute Technik.
24	I: Okay okay. Also es hat dir gut gefallen okay. (lachen) Gut, ja vielen Dank. Ähm (.) hast du oder gibt es auch etwas an dem Feedback, das dir nicht so gut gefallen hat vielleicht?
25	P2: Von deine? //Von deine Feedback?
26	I: Ja. Hm (bejahend)// Generell, also alles, was du von mir so bekommen hast.
27	P2: (..) Nein. Ich glaube nicht. Weil (.) hm (nachdenkend) (am?) Moment die Feedba/die Feedback haben mir geholfen, wegen (.) ein bisschen mehr denken oder selber denken. Normal ist, dass ähm ich weiß nicht, wo ist die Fehler. Oder (.) ähm die Problem oder die Problem, das ich sehe (.) ähm vielleicht in ein Fehler, wo (du schickst?) ähm „Das ist schlecht“ oder „Das ist nicht gut und hier ist die Fehler“, ist, du weißt nicht was is/ was ich weiß, weil ich habe die andere Deutschkurs mit anderen ähm Deutschlehrer gemacht. Und du weißt nicht ganz genau „Ja P2 sicher weiß das“. Oder (.) war einmal das (.) wo ist die Fehler? Ich war 10 Minuten (nur?) ähm (.) wo ist die Fehler? (Ich weiß nur?) Aber ich verstehe das. Du weißt nicht, was ich weiß.
28	I: Ja, ja.
29	P2: Okay du weißt, dass ich bin in B2.2. Aber für mich B2.1 war wie wie wie wir haben nichts gemacht und ich war wirklich nicht zufrieden mit diese Sachen und wir haben null bis zehn gemacht wie (.) (lachen) mit dir zehn, Vollgas, und in die andere war wie „Ja, okay. Heute Deutschkurs. Okay.“ Und (.) auch für [zwei andere Personen aus dem Deutschkurs] war/ wir haben gesprochen f/. Am Anfang war zu (schwer?) wegen (.) jetzt ist wie eine normale Semi-Intensiv-Deutschkurs. //(Und f/ und früher war wie f/)
30	I: Ja, okay, ich verstehe.//
31	P2: Okay ja, sprechen und reden haha und fertig, weißt du? Für uns war eine gute/ eine starke ähm Wechsel.
32	I: Hm (bejahend). Ich //verstehe.
33	P2: Und// aber normalerweise ähm in diese Fehler wir wissen, wie kann man korrigieren, aber waren ein paar Sachen, das f/ ich weiß (nicht?) (lachen). Ja aber ich verstehe, dass du kannst nicht jede Fehler schreiben: „Ja hier ist wegen das oder wegen das und so.“
34	I: Genau ja. Das ist so ein bisschen das/ also das ist ein guter Punkt, was du sagst. Es ist nicht immer leicht, zu wissen, ähm was weiß die Person schon und was nicht. Ich muss das ein bisschen intuitiv machen. Ähm deshalb, ja, vielleicht bleiben wir gleich bei dem Thema Überarbeitung. Weil du hast den Text dann auch überarbeitet, also noch einmal geschrieben. Was war denn hier für dich, oder (.) ja ähm welche Schwierigkeiten oder Herausforderungen gab es denn für dich bei der Überarbeitung?
35	P2: (..) Hm (nachdenkend) zum Beispiel, wenn du hast diese/ die Text im Deutschkurs von uns gegeben.
36	I: Genau. Ich habe ihn euch zurückgegeben und dann hattet ihr wieder Zeit, den noch einmal zu schreiben.
37	P2: Ja, das ist gut. Ich glaube, es ist gute Idee, weil zum Beispiel, ich bin eine Person, das ich brauche (.) nochmal machen und nochmal machen und nochmal machen. Und wenn ich mache vielleicht zwei-, dreimal, endlich ich lerne (lachen). Ich nicht so/ ich bin nicht eine Person, das (.) okay. Ähm ich lese alles und ich weiß und ich lese noch einmal nach. Ich muss Fehler und Fehler korrigieren und Fehler und dritte, vierte Fehler ich weiß. (lachen) //(unv.)
38	I: Ja, ich verstehe, das ist normal. Entschuldigung.//
39	P2: Und für mich diese System oder diese Technik ist gut, weil ich muss schon wieder alles schreiben und schon wieder und so. Und das ist/ das ist gut für mich, weil ich brauche //das (lachen).
40	I: Ja.// Okay okay, ja danke. Aber gab es auch irgendwelche Schwierigkeiten dabei oder hattest du Probleme, als du das noch einmal schreiben musstest //mit meinem Feedback?
41	P2: Nein// ich glaube nicht, war(en?) alles klar, wie wie, wenn du ähm die Feedback per per E-Mail schickst, ist: „Okay, hier ist die Fehler und du weißt diese Änderung oder 'der', 'die', 'das' oder so“. Diese einfache Sachen (lachen). (Und so ist einfach?) markiert und (.) ja okay „Diese Sätze ist nicht gut

strukturiert“ oder oder so. Ich glaube, ist ist gute ist einfach für uns, ist nicht schwierig zu machen. Einfach ein bisschen denken.

-
- 42 I: Okay (lachen) gut, ja danke ähm für diese Info. Ähm ich schaue nur auf meine Fragen, genau, ähm ja eine Frage habe ich noch, genau: Wie oder inwiefern hat denn das Feedback das ich dir gegeben habe ähm mit deiner Selbsteinschätzung zusammengepasst? Also hast du es dir erwartet, was ich dir geschrieben habe im Feedback, oder war irgendetwas für dich eine ganz neue Information?
-
- 43 P2: Hm (nachdenkend) (.) nein, waren nicht neue für MICH, weil ich weiß, wo/ welche sind meine Fehler (lachen).
-
- 44 I: Okay.
-
- 45 P2: (..) Niemand hat mir gesagt „Hey P2 machst du oder strukturierst du gut die Texte.“ Du bist die einzige Person, das hat mir gesagt. Aber aber (.) okay ich mache nicht so viele Texte. Aber aber ja, ich weiß wo/ welche sind meine Fehler, aber ist gut für mich, wenn ich lese „Okay ja“. Aber zumindest ist ein bisschen Motivation auch für mich, wenn du sagst „Okay machst du das gut, machst du das gut, aufpassen mit das, aufpassen mit das“. Und (.) zum Beispiel, wenn du hast mir geschickt diese ähm einmal hast du mir geschickt ähm (.) Deklinationen oder Änderung von Adjektiven //oder so.
-
- 46 I: Genau.//
-
- 47 P2: Pah.
-
- 48 I: (lachen)
-
- 49 P2: Sicher sie denkt, dass ich bin Idiot, weil ich WEISS das.
-
- 50 I: //Nein.
-
- 51 P2: Wenn ich// schreibe etwas, ich ich kom/ ich vergesse komplett. Oder wenn ich spreche. Weil, wenn ich rede, ist wie (.) ich ich vergesse alles. Ich weiß, dass immer die zweite Verb geht am Ende. Ich weiß diese Änderung. Und meine Freundin ist mit mir. Das/ da/ aber ich habe schlecht gelernt und wie ich jeden Tag rede mit Leute, das hat keine Ahnung, wie ich, mi/ von Deutsch, dann die anderen machen die gleichen Fehler und ist/ ich muss diese Sachen korrigieren. Aber ist ist gut für mich diese kleine Info, wie ähm „Zumindest hast du gut gemacht, aber die Fehler sind da. (lachen) Auch.“
-
- 52 I: Ja ja, okay ja gut. Danke. Ich freue mich, wenn es dir hilft ja (lachen) das Feedback. Das ist natürlich schön (lachen). //Ähm.
-
- 53 P2: Es ist// auch ein bisschen Motivation, weil erste Mal ich habe alles rot gesehen, aber dann die Feedback war ähm gut. (Also?) okay. Es war nicht so schlecht.
-
- 54 I: Genau genau (lachen). Okay schön. Ähm gut, danke und ähm was wollte ich dich noch fragen? Genau. Ich glaube, ich habe dich schon einiges gefragt. Ja, also vielleicht wenn du noch kurz sagen könntest/ du hast ja schon andere Kurse auch gemacht und schon ein bisschen Erfahrungen ähm vielleicht gesammelt mit Feedback. Du hast vorhin gesagt, normalerweise korrigieren die Lehrer einfach nur und schreiben keinen Kommentar, habe ich das richtig verstanden? Oder möchte/
-
- 55 P2: Ja ja. (.) Oder ich habe so gelernt. Wie (.) zum Beispiel (.) ähm wie war die (.) in die letzte Deutschkurs ich/ ich habe fünf oder sechs ähm wie te/ es ist eine 200 400 Wörter. Und (.) ja, okay (.) das ist die Fehler, das ist die Fehler, das ist die Fehler, fertig.
-
- 56 I: Ja, //okay.
-
- 57 P2: Und// was ich habe gemacht (unv.) und bam nächste. (unv.) Okay passt. Aber mit diese Sache nicht. Ich muss nochmal nochmal nochmal. Deswegen (.) es gibt viele Mal, dass ich ich habe nicht gewusst/ oder ich wusste nicht, wo ist die Fehler.
-
- 58 I: Hm (bejahend).
-
- 59 P2: Ich kann wissen (ähm?) ja, vielleicht war das. Aber (.) niemand hat mir erklärt oder ähm „Hier ist die Fehler“ oder //(unv.)
-
- 60 I: Okay also//
-

61	P2: „Musst du korrigieren“ oder so.
62	I: Ja. Also war es in anderen Kursen so, dass die Lehrer oder Lehrerinnen das nur unterstrichen haben, oder haben sie/
63	P2: Ja.
64	I: Ja?
65	P2: Hm (nachdenkend) oder er hat die gute Lösung geschrieben/
66	I: Ja? Aha. Aber nicht WARUM quasi.
67	P2: Nein.
68	I: Hm hm (bejahend). Okay.
69	P2: Okay. Das ist so und fertig. Aber für mich es gibt viele Mal, dass ich kann verstehen „Okay ja, das ist so“. Aber wenn ich weiß nicht warum //(unv.)
70	I: Dann hilft das nicht so viel// ich verstehe (lachen). Okay gut, danke. Ja, das ist auch interessant für mich. Ähm ähm ja, ich habe nicht mehr so viele Fragen für dich. Wir sind auch schon fast am Ende unseres Interviews. Eine Frage wäre noch: Was sind denn deine nächsten Schritte jetzt, wenn du an zukünftige Texte denkst oder generell an unseren Kurs? Ähm durch das Feedback, das du bekommen hast, hast du jetzt irgendwelche Schritte geplant (lachen), wie du //vorgehen möchtest?
71	P2: Hm (nachdenkend)// zum Beispiel ich wollte heute machen die (.) die (.) Text von Zeitungsartikel. Und ich weiß, dass sicherlich ich bekomme viele, viele Feedback (lachend). Weil diese Konjunktiv 1/ okay diese zwei Tage ich war noch nie ähm ich war noch/ nein/ ich war nicht im Kurs (.) und ich habe fast alles verstanden, aber ist ein bisschen schwierig (unv.). Ich bin bereit für eine gute Feedback (lachen).
72	I: (lachen) Okay super. //(lachen) Gut.
73	P2: (unv.)/(..) Sie ist gut. Für mich ist gut, ich sage dir. Vielleicht, okay. Ich habe keine Zeit für ähm diese Woche nochmal schreiben oder kontrollieren so, weil mit meine Arbeit ist ein bisschen stressig für mich (lachen).
74	I: Ja, //ich verstehe.
75	P2: Aber ja// ich versuche immer „Okay ich muss das korrigieren, ich muss nochmal schicken“ und und so.
76	I: Hm (bejahend). Musst du/ hast du viel Arbeit mit mir (lachen).
77	P2: (lachen) Ja ist ähm weil ich benutze meine Ruhetags für Deutschkurs. //(unv.) Ich habe keine Pause.
78	I: Ah wirklich sehr motiviert.// Ah ich verstehe. (lachen) Aber es ist super, wenn es dir hilft (lachen) auf jeden Fall.
79	P2: Ja ja wirklich.
80	I: (räuspern) Apropos helfen. Genau, das wollte ich dich noch fragen ähm konntest
81	du durch das Feedback irgendetwas Spezifisches lernen?
82	P2 (..) Wie meinst du? Ähm.
83	I: Hm (nachdenkend). Hast du irgendetwas gelernt durch dieses Feedback, das du von mir bekommen hast?
84	P2: Etwas gelernt. Aber f/ wegen Deutsch? // Oder wegen ähm (.)
85	I: Hm (bejahend).// Ja.
86	P2: Hm (nachdenkend) (.) Ja. (.) Die neue Sachen (lachen), dass ich habe Fehler gemacht, ich habe (.) schon gelernt. Weil zum Beispiel, ich bin ein bisschen so, ich zum Beispiel vielleicht, ich mache einen Fehler, ich korrigiere, ich denke „Okay. (.) Ich habe nichts gelernt“. Aber dann, eine Woche später, wenn ich mache weiter w/ weiter weiter, dann „Ah ja, das war von diese Moment oder diese Beispiel oder in

diese Text“ und so. Ich brauche zwei Woche für meine Kopf in Ordnung mit Deutsch (lachen) (unv.) ist und und so. Aber ja ja ich habe wirklich (.) ähm gelernt von diese Feedback, weil ich sage dir die letzte Deutschkurs „Ah okay passt. Ciao.“ und fertig (lachen).

-
- 87 I: Okay, ich verstehe, ja. Ja danke für DIESES Feedback auch an mich (lachen). Ähm GUT ähm, die letzte Frage von mir (lachen) ähm dann lasse ich dich auch schon (lachen) ähm, wenn du dir das perfekte Feedback aussuchen könntest, ja? Das Feedback, das dir am besten gefällt. Auch das Medium zum Beispiel, ob es mündlich oder schriftlich ähm sein kann oder ein, ich weiß nicht, ein ein Video oder ja (.) wie auch immer (.) Ähm welches //Feedback würdest du dir aussuchen?
-
- 88 P2: (unv.)//
-
- 89 I: Ah entschuldigung (lachen).
-
- 90 P2: (lachen) Ich glaube, ein Video ist *too much* für ein Feedback (lachen). Und (glaube ich?). Und auch für mich ähm soll ich jetzt die Videos sehen? Und ich glaube, wie du machst ist mehr (unv.), weil (.) zum Beispiel du machst ein Video nicht mit deine Video schauen und meine Texte auch und „Ah nein hier. Okay, ich habe nicht gehört ähm ich schaue noch einmal“ und so. Ich habe ist gute gute System. Ich glaube für mich, ich bin nicht so (.) Feedback-Expert (lachen) in diese Sachen, aber ähm ich glaube, ist die erste Mal auch, dass ich habe mit Feedback so gearbeitet oder (.) beim Kurs gemacht und für mich ist ist wirklich gut, weil sind die Sachen, das du brauchst ähm lernen und wissen. „Hier ist die Fehler, hier ist die Fehler, hier ist die Fehler - versuchst du noch einmal.“ Ich schicke dir, ich bekomme noch einmal. „Aufpassen mit das das das das das“. Und diese zwei (.) ähm (.) ahm Versuche?
-
- 91 I: Hm (nachdenkend) diese zwei, also, dass du zwei Mal den Text schreiben musst?
-
- 92 P2: Ja. Ja ich/ ist mehr klar in meine Kopf.
-
- 93 I: Hm (bejahend). //Ich verstehe.
-
- 94 P2: Ich glaube// ist gute Technik, oder ähm (.) zum Beispiel für die Sachen korrigieren.
-
- 95 I: Hm (bejahend) okay. Also das/ auch das schriftliche Format hat dir gefallen,
-
- 96 dass du einen Kommentar bekommen hast.
-
- 97 P2: Ja.
-
- 98 I: Oder würdest //du/
-
- 99 P2: Ja//, weil ist wie ich wie ich habe gesagt, ist wie ein bisschen „Okay du schaust, alles rot oder alles gelb“, aber dann schaust die kleine Erklärung, warum oder „Hey aufpassen, aber das ist gut, das ist gut, das ist gut“ ist ein bisschen wie ähm okay (.) ich habe nicht so schlecht gemacht. Das schaut ein bisschen so, aber (lachen) //(ist okay ja?)
-
- 100 I: Ja ja// okay. Also (.) das das ist wichtig auch für mich zu wissen. Also (.) okay. SCHRIFTLICH ist gut und auch diese //Kombi/
-
- 101 P2: Ja ja// ist einfach und klar. Ich glaube. Brauchst du nicht mehr komplizierte Sachen. Wenn du willst wissen, wo ist die Fehler, hier ist die Fehler aufpassen und das das fertig.
-
- 102 I: Hm hm (bejahend). //Okay.
-
- 103 P2: Und// (.) ich glaube, mehr Informationen vielleicht für mich wäre ein bisschen.
-
- 104 I: Zu viel.
-
- 105 P2: Schwierig oder langweilig. Ah nein ah nein //nächste (lachen).
-
- 106 I: Okay// Gut zu wissen, gut zu wissen (lachen). Ja, vielen Dank ähm (.) danke auch, dass du dir, wie gesagt, dass du dir die Zeit genommen hast, diese Fragen zu beantworten. Möchtest du noch irgendetwas hinzufügen, etwas, was ich dich nicht gefragt habe vielleicht und (.) //was dir jetzt noch einfällt?
-
- 107 P2: Hm (nachdenkend) (wegen?) Feedbacks// und (7) nein ich glaube (.) wie ich habe gesagt, ist ist mehr (.) oder ich glaube, für Leute zum Beispiel wie ICH, das (.)
-

- 108 wir wollen ganz genau konkrete Sachen lernen oder gut reden. Für mich diese Feedback ist mehr wichtig als eine Stunde mit andere Person, das macht gleiche Fehler. Ähm (.) ähm (.) wenn re/ mit mir. Ist wie okay. Ich habe mehr gelernt mit diese Feedback als ähm halbe Stunde mit andere Person reden. Es läuft wie ich/ weil du die/ das war die Fehler in die andere Kurs ähm ja ähm viel Kommunikation, viele sprechen und so, ja aber wenn ich rede, mit Leute, das rede/ red/ diese Leute reden auch schlecht mir. Ich habe nichts gelernt. Mit diese Feedback ist zumindest eine Sache für mich, wo ich kann schauen, wo ist die Fehler, wie soll ich machen oder (.) ähm wo soll ich die Sachen korrigieren und so. Glaube ich. Ist gute Technik.
-
- 109 I: Okay.
-
- 110 P2: Und ich habe viel gelernt in diese Sache. //(lachen)
-
- 111 I: Ja? SUPER//. Ja, das freut mich sehr, wenn es dir geholfen hat. Vielen Dank ähm für diese Infos und für deine Zeit. Jetzt bin ich auch fertig mit meinem Interview (lachen). Danke dir. Und ja wir sehen uns wieder am Montag, würde ich
-
- 112 sagen, oder? Im Kurs. (lachen)
-
- 113 P2: //(lachen) Perfekt, danke.
-
- 114 I: Super. Ich wünsche dir ein// schönes Wochenende, P2. (lachen) Danke, vielen //Dank.
-
- 115 P2: Ciao.//
-
- 116 I: Tschüss.

P3

- 1 **Interview mit P3**
-
- 2 I: Also wir nehmen das jetzt schon auf. Ähm genau. Ja ALSO. Ich starte mit ein paar ähm einfachen Fragen. Ja? Und dann kommen wir zum Thema Feedback (lachen). Ähm eine Frage ist ähm darf ich fragen, wie alt du bist? (lachen)
-
- 3 P3: Ja, ich bin ähm 28 //Jahre alt.
-
- 4 I: 28.// Okay, gut, danke. Und woher ähm kommst du nochmal fürs Interview?
-
- 5 P3: Ich komme aus Ungarn, ähm aus Sopron.
-
- 6 I: Aus SOPRON, ah, okay.
-
- 7 P3: Ja, also ich habe ähm in ähm Budapest gewohnt für 10 Jahre, aber ori/ originally I'm from S/ ah/ (.) ich bin aus Sopron. (lachen)
-
- 8 I: (lachen) Okay, okay. Spannend. Also, das ist ja gar nicht so weit weg von Wien auch, oder? S/
-
- 9 P3: Ja, das ist nur ein Stunde.
-
- 10 I: Hm hm (bejahend), wow, cool. (lachen) Ähm und welche Sprachen sprichst du?
-
- 11 P3: Ich spreche Ungarisch (lachen), Englisch und ähm Deutsch. (lachen) Es war sehr witzig, weil letztes Woche war ich in [*Name eines Ortes*] für ein Beratung.
-
- 12 I: Ja.
-
- 13 P3: Und die Frau hat mir gefragt, welche Sprache spreche ich. Und ich habe gesagt Ungarisch, Englisch und Deutsch und sie hat gesagt, wenn ich Deutsch gesagt, wenn ich Deutsch gesagt: „HM.“ (lachen)
-
- 14 I: Wirklich? Oh.
-
- 15 P3: Ja.
-
- 16 I: Okay, ist nicht sehr sympathisch. (lachen) Aber gut, es gibt immer so Leute. (lachen)

17	P3: Ja, aber es war witzig. Ich nehme das nicht persönlich.
18	I: Okay. Na ja, ich finde ja (.) das passt natürlich auf jeden Fall, dass du sagst, du kannst Deutsch sprechen. (lachen) Ähm (.) gut. Ja das waren auch schon meine Einstiegsfragen. Ähm du weißt, heute sprechen wir über das Thema Feedback ähm und du hast im/ in unserem Kurs ähm einen Text geschrieben, zu dem du von mir Feedback bekommen hast. Ähm und ich wollte dich fragen, was denkst du denn über dieses Feedback? (lachen)
19	P3: Ja ähm, ich denke, es war sehr gut und das ist die/ ja die erste Text war ganz rot (lachen) (unv.).
20	I: Wa/ Ach so war ganz rot? (lachen)
21	P3: Ja ähm wegen des Fehlers.
22	I: (lachen) Ich verstehe, ja.
23	P3: Und die die ähm nächste war, ich denke, viel besser.
24	I: Ja.
25	P3: Und deine Feedback war sehr gut, weil ähm (.) das ist wahr. Ja, ich ja ich lerne noch diese Wort, aber ich habe (es hier?)
26	I: Ja ja, super.
27	P3: Also ja, diese abweis/ abweisen/ weifen.
28	I: Aha, abschweifen.
29	P3: Ja. Ah abschweifen. Ja, ich mache das immer, also das (.) das war ein bisschen ähm (.) ja ähm ich bin mir selbst bewusst. (lachen)
30	I: Ja ja. (lachen) Also hat es dir geholfen, dieses Feedback, oder (.) ähm also du hast gesagt du du schweifst ab oder du ähm du bist selbstbewusst. Inwiefern meinst du selbstbewusst?
31	P3: Ja ich bin SCHON selbst selbst bewusst, weil du hattest gesagt. Also, ich kenne das, ich mache das manchmal. Ähm nicht nur auf Deutsch, sondern in ähm alle (Art?) mein Leben. (lachen)
32	I: Ah ich verst/ ich //verstehe.
33	P3: Und ähm das// ja ja das war eine gu/ gute Feedback, dass ich mache auf Deutsch (unv.). Also ich achte darauf.
34	I: Okay, okay. Ah, ich verstehe, selbstbewusst. Ähm ich habe ähm ich war kurz verwirrt, weil selbstbewusst bedeutet <i>confident</i> .
35	P3: //Ah ähm.
36	I: Aber du meinst// ja bewusst, du weißt das, //dass du das machst.
37	P3: Ja ja, ich// meine bewusst.
38	I: Ich verstehe. Ich verstehe. Ja. AH ja gut, also ähm ich habe nämlich auch eine Frage ähm, inwiefern das Feedback mit deiner Selbsteinschätzung zusammenpasst. Also inwiefern hast du dir erwartet, was ich ähm dir als Feedback gegeben habe? Waren Dinge dabei, die dich überrascht haben oder eher nicht überrascht haben? Ähm (.)
39	P3: Hm (nachdenkend) gute Frage. (lachen) Ich war ni/ nicht so überrascht, weil ich kenne das. Ich mache viel Fehler immer noch, deshalb gehe ich nach Deutschkurs. Aber ähm aber ich ähm könnte das/ ich wusste das nicht, welche besonderes Fehler mache ich. Zum Beispiel ähm ich habe ähm herausgefunden, dass ähm ich mache diese, wir haben darüber geredet, ähm ich mache diese Adjektivdeklinaton immer falsch, weil es ist eine sehr, sehr weite Kenntnis, das ich kann mich mich nicht mehr erinnern. //(lachen)
40	I: Hm (bejahend) ja.//
41	P3: Also ich habe das wieder gehört und ja nicht perfekt, aber ich denke, ich verstehe das schon besser.
42	I: Super.

43	P3: Weil ähm ja, ich habe so viele Fehler gemacht mit das.
44	I: Hm hm (bejahend) ähm/
45	P3: Und das war eine gute Feedbackpunkt.
46	I: Ja ja.
47	P3: Und/
48	I: Okay, also die Adjektivdeklinaton und du hast gesagt, eben mit dem Abschweifen, dass du das auch weißt, dass du das machst, okay.
49	P3: Ja ja ja. Und auch diese ähm Meinungäußerungen. Das (.) ich denke, das ist sehr wichtig, aber manchmal ist ein bisschen kompliziert, weil es gibt so viele verschiedene ähm Art und Weise, wie können wir eine Meinung äußern.
50	I: Ja ja, das stimmt. (lachen)
51	P3: Also (.) ja, aber ich muss alles üben. Immer. (lachen)
52	I: Das ist normal. (lachen) (husten)
53	P3: Ja ja, ich hoffe. (lachen)
54	I: Ja, natürlich. Und du hast das ja super gemacht auch bei der Überarbeitung. Ähm darüber werden wir auch gleich sprechen. Ähm aber ich habe dich vorhin gefragt, genau, was du über das Feedback denkst. Ähm du hast ein paar/ du hast gemeint, das hat dir/ oder es war sehr gut. Gibt es auch etwas, was dir nicht so gut gefallen hat an dem Feedback?
55	P3: Hm (nachdenkend) (..) ich denke nicht. Also, es war nichts, was mir nicht gefallen hat, aber eine Plus könnte das sein, dass zum Beispiel ähm diese besondere ähm Grammatikformular [<i>P3 meint metasprachliche Begriffe, Anm.</i>] ähm konkret zu schreiben. Also für DICH, ich denke, das ist selbstverständlich (lachen). Aber ähm zum Beispiel, weil ich habe ähm Deutsch auf Ungarisch, auf Englisch und auf Deutsch gelernt. Also (.) manchmal diese Grammatikformulare, die Namen, die besonderes Namen sind ein bisschen kompliziert. Also wenn du vielleicht das ähm aufschreiben könntest, das wäre (mehr?) einfach (..) ähm die Fehler korrigieren.
56	I: Ja, ich verstehe. Also zum Beispiel, wenn das Problem ähm ähm oder wenn es noch Schwierigkeiten bei der Adjektivdeklinaton gibt, dass ich dann konkret schreibe „Adjektivdeklinaton“ ähm. //Hm hm hm (bejahend).
57	P3: Ja ja. Zum Beispiel, wenn du eine Muster siehst, ähm eine Fehlermuster (lachen), dann ähm du kannst die besonderen Namen, Grammatikformularenamen aufschreiben anschreiben. (unv.)
58	I: Ja ja, aufschreiben.
59	P3: Anschreiben. (lachen)
60	I: (lachen) Genau, genau. Ja dieses Grammatikthema. Ja ähm ich verstehe. Ja vielen Dank für für diesen Tipp. Ich habe, glaube ich, bei dir versucht, in deinem (räuspern) ähm Feedback ähm darauf hinzuweisen, dass die SATZSTELLUNG ähm auch ein wichtiges Thema ist.
61	P3: Hm (bejahend).
62	I: Es hat jetzt keinen bestimmten Namen, also (.) k/ keinen wichtigen Namen, den man braucht. Einfach Satzstellung (lachen).
63	P3: Ja ja ja.
64	I: Genau, genau. Ähm aber ja, das ist ein ein sehr guter Tipp ja danke. Ich muss das konkreter sagen (lachen) (räuspern). Okay danke. Und ähm ja ähm oder möchtest du hier noch etwas ergänzen? Gibt es noch etwas, was was dir einfällt, //was man besser machen könnte?
65	P3: Hm (nachdenkend) ich denke, das war alles.
66	I: Ja? Okay gut, dann (.) sonst falls du noch mehr Ideen hast, gerne her damit (lachen) ähm (.)

67	P3: Ah ja aber ich denke, das ist sehr gut, dass du immer eine (.) Papier ähm gibst zu uns, weil es ist sehr gut, in einem Blatt zu sehen die ganze Thema oder diese Meinungsäußerungen ähm Formular. Oder diese/ also das ist auch etwas, was mir gefällt. <i>[Den schriftlichen Kommentar hat I meist mit dem Laptop verfasst und ausgedruckt, um Zeit zu sparen, Anm.]</i>
68	I: Hm hm (bejahend) hm (nachdenkend) warum gefällt dir das? Darf ich fragen? (lachen)
69	P3: Weil es ist sehr kompliziert, diese Dingen eine konkret ähm (..) was meine ich? Unter einen Hut zu bringen?
70	I: Ja ja. Sehr gut (lachen).
71	P3: Also (.) also ja, weil manchmal ich ähm glaube etwas und ich denke, das ist ein Kategorie, aber manchmal es ich denke es falsch. Also es ist sehr gut, wenn ich kann diese Dingen auf einem Blatt sehen, weil ich bin sicher dann, das ist eine Kategorie und ein Regel und so etwas.
72	I: Hm hm (bejahend).
73	P3: Weil manchmal mache ich ähm selbst diese Grammatiksachen und ja manchmal ich mache falsch (lachen).
74	I: Hm hm (bejahend). Also es ist gut, wenn du immer alles auf einen Blick sehen kannst quasi.
75	P3: Ja ja ja.
76	I: Hm hm (bejahend). Okay ja, danke (lachen). Ist auch gut zu wissen (räuspern). Und ähm ja, ich wollte dich auch fragen ähm, konntest du etwas/ entschuldigung (husten) meine Stimme (husten) so, jetzt ist sie wieder da. Ähm konntest du etwas ähm Bestimmtes lernen durch das Feedback? Das wollte ich dich auch noch fragen (lachen).
77	P3: (..) Ähm (..) eine bestimmt/ ähm ich meine, ich habe viel gelernt (lachen). Ich kann nicht eine bestimmte Dinge ähm sagen, aber vielleicht die Regeln (lachen), was soll ich immer achten, wenn ich eine Text schreibe. Also das ist sehr wichtig, weil ähm alle Sprache macht man diese Dingen anders.
78	I: Hm hm (bejahend). Meinst du den Aufbau von dem Text, die Struktur oder...?
79	P3: Ja zum Beispiel die Aufbau auch, aber (.) auch die (.) Formular. Was sollen wir benutzen oder manchmal für mich persönlich, es ist ein bisschen schwierig zu verstehen. Also (.) ähm nicht die Bedeutung verstehen, aber die (..) Wie soll ich das sagen? (.) Ah entschuldigung.
80	I: //Alles gut.
81	P3: (unv.)// Okay. Also ähm/
82	I: (..) Oh, jetzt hör ich dich leider nicht mehr.
83	(Verbindungsstörungen)
84	I: Okay, ja. Jetzt höre ich dich. (lachen)
85	P3: Also ähm manchmal persönlich ein bisschen schwierig ist das ähm, wie like offiziell ist ein Äußerung. Also also ist das eine ähm sage ich das zu ein Freund oder kann ich das sagen in eine sehr offizielle Situation? Ja, das ist manchmal schwierig. Ich kann (..) ja ähm (räuspern) also oft kann ich das verstehen. Aber manchmal (.) keine Ahnung. (lachen)
86	I: Ja, also der Stil quasi ja. Wie ist das stilistisch? Genau ah okay das ist auch ein guter Punkt ja, hm (bejahend). Gut, danke. Ähm ja (.) ähm genau und jetzt kommen wir auch schon zur Überarbeitung, ähm die du gemacht hast zu diesem Feedback, also zum Text. Ähm ich wollte dich fragen: Gab es Schwierigkeiten oder Herausforderungen bei der Überarbeitung des Textes? Genau.
87	P3: Ähm (ernst?) gesagt, es war sehr einfach (lachen) zu korrigieren. Weil du hast diese ähm detailte Feedback gegeben und (auch?) die rote Ergänzungen. Das war sehr hilfreich. Also (.) ja, (ernst?) gesagt, es war sehr einfach zu ausüben.
88	I: Hm hm (bejahend) okay. Gut, danke. Ähm ja ich habe ja ein paar Wörter unterstrichen und dann vielleicht etwas dazu geschrieben in Klammer und manchmal habe ich es direkt korrigiert. Ähm wie hast

	du das denn gefunden? (.) Beziehungsweise hast du schon Erfahrungen damit gesammelt, auch vielleicht in anderen Kursen, die du gemacht hast?
89	P3: Ja, also das ist eine sehr gute Frage. Ähm ja, wenn du korrigierst jetzt nicht nur etwas dazu ähm schreibst, dann einfacher zu ergänzen und aus/ ähm ausüben. Aber ja ähm das ist weniger Gedanken. //(lachen) Wenn du (.) ja/
90	I: Hm (bejahend) ja, wenn ich es selbst korrigiere.//
91	P3: Ja ja ja. Also vielleicht, wenn ich selbst korrigiere, das ist ähm (.) das ka/ deswegen kann ich mehr lernen.
92	I: Hm hm (bejahend). Ja (.) das ist ähm interessant. Ähm und ähm hast du auch schon in anderen oder/ du hast ja schon du hast gesagt auf Englisch Deutsch gelernt und auf Ungarisch. Ähm hast du hier ähnliche Erfahrungen gesammelt?
93	P3: Hm (verneinend, nachdenkend). Ich habe Deutsch in die Grundschule gelernt. Also (.) das war sehr (..) ähm <i>strict</i> ?
94	I: Ja, sehr streng.
95	P3: Ja, sehr streng. Und ähm ich denke, das funktioniert eigentlich nicht, weil ich habe ähm auf Papier für acht Jahre Deutsch gelernt. Aber (.) ähm (lachen) selbstverständlich das funktioniert nicht, weil es war sehr (.) also wir mussten alles einprägen, aber nicht die Kenntnis, nur die Regeln. Und das war nicht hilfreich, weil (.) ich könnte nicht verstehen, was ich lerne.
96	I: Hm hm (bejahend).
97	P3: Ich denke diese Methode funktioniert nicht, aber ähm ja ähm vor acht Jahren habe ich auch Deutsch gelernt und ich (hatte?) eine Privatlehrerin. Und ähm ja das war das war auch so, dass sie hat nicht die ganze Wör/ ähm Sätzen ergänzen/ korrigieren und ähm (.) mich helfen wie kann ich das machen selbst. Und ich denke, das ist die Schlüssel, weil ähm ja ja diese Art und Weise können wir die ganze Regel verstehen und das ist be/ und das ist die erste Schritt. Ich/ in meiner Meinung. Und dann können wir das üben. Aber wenn wir verstehen nicht, dann was können wi/ was können wir üben?
98	I: Hm hm (bejahend). Okay, also ähm (.) gut also ich verstehe du du bist ein Fan, so höre ich das, von diesem Unterstreichen und selbst denken, was was der Fehler ist (lachen).
99	P3: Ja (unv.)
100	I: Okay gut danke schön. Ähm (.) ja ähm (.) was wollte ich dich noch fragen? Genau ja: Hast du jetzt nächste Schritte geplant, so für zukünftige Texte oder für fürs Deutschlernen generell?
101	P3: Ähm ja ich möchte weitergehen in [<i>Name der Sprachschule</i>]. Ähm also ich habe keine Ziel für eine Prüfung oder so etwas, weil ich habe schon eine ÖSD-B2-Prüfung. Das ist eine Überraschung (lachen), wie könnte ich das machen. (lachen) Aber ja ich habe die Papier, also (.) ich brauche das nicht mehr.
102	I: Hm hm (bejahend).
103	P3: Ja aber ja vor acht Jahren habe ich dafür gelernt und ja, ich könnte vor acht Jahren, wie soll man eine ÖSD-Prüfung über (.) Ausgaben ähm lösen. Aber das ist alles. Ich hatte keine Möglichkeit und auch keine Umgebung, um Deutsch zu üben, also deshalb bin ich immer (hier?) (lachen). Aber ich möchte besser sprechen (.) weil ich möchte hier eine Job zu finden. Und habe ich schon ähm als ein Freelac/ Freelancer Arbeit in Wien. Und ähm (endlich?) habe ich Wien Projekten bekommen. Und das ist sehr gut, aber ich arbeite auf Englisch und ich möchte das ähm ändern, weil ich möchte sehr hier ähm einwohnen.
104	I: Hm (bejahend). Ja, du möchtest dich einleben.
105	P3: Ja ja ja.
106	I: Ah ja, okay gut. Und so nächste Schritte mit Blick auf das Feedback, das du von mir bekommen hast: Ähm (.) also würdest du (..) hier dich noch auf irgendetwas Bestimmtes konzentrieren noch in in Zukunft?
107	P3: (..) Ähm ja ähm (lachen) die Satzbau. (lachen) Bestimmt (lachen).
108	I: Wie bitte? Ah der Satzbau. Hm (bejahend).

109	P3: Satzbau Satzbau. Das ist sehr wichtig. (lachen)
110	I: Ja. (lachen)
111	P3: Ähm ja SCHRIFTLICH das ist ein bisschen einfacher, aber wann ma/ wenn man spricht, ja (.) ich ich sage etwas, und im nächsten Moment wie ähm weiß ich, dass es war falsch, aber (.) ja.
112	I: Ich kenne das, ja. Ich habe auch Sprachen gelernt und (.) ja. Das ist normal. Man hat nicht so viel Zeit zu denken, wenn man spricht (lachen).
113	P3: Ja (lachen).
114	I: Ich verstehe, ich verstehe. Ähm gut ja ähm eine Frage hätte ich noch für dich, und zwar: Wenn du die perfekte Feedbackart aussuchen könntest, ja? Auch was das Medium betrifft, zum Beispiel, also ob schriftlich oder mündlich, online oder wie auch immer. Was wäre für dich die perfekte Feedbackmethode?
115	P3: Ähm (..) ich denke, die perfekt wäre das, wenn es ist beide: mündlich und schriftlich. Aber wenn ich ähm soll einige ähm wählen, dann schriftlich. Weil ich kann das wiederholen. Das ist sehr wichtig, weil mündlich vielleicht ich ähm verstehe etwas falsch und das funktioniert nicht so gut. So schriftlich und (.) ja, vielleicht online. Das ist ein bisschen einfacher und ähm, wenn es geht um etwas (.) ähm (.) ich denke eine Video ergänzen oder hinzufügen und das ist einfacher.
116	I: Hm (bejahend) ja, es gibt ja jetzt auch so audiovisuelle Methoden. Hm (bejahend) also ähm verstehe ich das richtig, dass du das positiv sehen würdest. //So etwas Audiovisuelles. (lachen)
117	P3: Ja.//
118	I: Okay gut, ja danke. Ja möchtest du noch etwas ergänzen, hinzufügen, was ich dich nicht gefragt habe zum Feedback und so, das du bekommen hast (.) ähm oder? (..) Fällt dir noch irgendetwas ein, was du mir sagen möchtest? (lachen)
119	P3: Ähm ich denke nicht. Ich denke, ich habe alles gesagt, was ich wollte.
120	I: Okay, super. Ja vielen Dank ähm für deine Zeit nochmal. Ähm //also das
121	P3: Sehr gerne.//
122	I: Ja, das ist wirklich super, dass das so gut funktioniert hat, auch online. (lachen) Ja. Hast du Feedback für MICH noch, oder/ (lachen)
123	P3: Ja ähm also was ich ähm schon gesagt hab habe. Ja. Das wäre vielleicht meine Fee/ weil ja, es ist ähm immer ähm kompliziert ähm Deutsch zu lernen, wenn nicht deine Muttersprache. Ja, diese Grammatikformulare kann sehr kompliziert sein und (.) ja, das ist ein bisschen einfach, wenn man ähm bestimmt kennt, was soll sie ähm //was/
124	I: Ja was// aha ja, wie man es lernen kann oder was genau das Thema ist. //Ja, danke/
125	P3: Ja ein bisschen// ja konkret, Grammatik konkreter sein //(lachen).
126	I: Ja ja// ja. Das ist ein guter //Tipp.
127	P3: Aber// das ist nur ein Kleinigkeit. Ich denke, es war eine sehr gute Feedback.
128	I: //Danke (lachen).
129	P3: Also// danke dafür.
130	I: Ja ähm GERNE (lachen). Das freut mich, wenn es dir irgendwie helfen konnte. Ja. Und ähm danke dir noch mal für das Interview und wir sehen uns ja heute am Abend wieder (lachen).
131	P3: Ja.
132	I: Okay super. Ja dann //vielen Dank.
133	P3: Bis bald//
134	I: Ja, bis bald, bis heute Abend (lachen). Gut.

135 P3: Schönen //Tag. Tschüss.

136 I: Ciao, dir auch//, danke. Ciao.

P4

1 Interview mit P4

2 I: (lachen) Genau gut also (lachen) das wird jetzt aufgenommen. //Und

3 P4: Okay.// Super.

4 I: Ja. (lachen) Ich starte mit ein paar einfachen klassischen Fragen, ähm: Darf ich dich zuerst fragen, wie alt du bist? (lachen)

5 P4: Ja, ich bin 34 Jahre alt.

6 I: 34, okay. Und für das Interview auch nochmal: Woher kommst du? (lachen)

7 P4: Ich komme aus Kroatien, aus Varazdin, das ist Nordkroatien. Ähm (.) ja ich weiß nicht, brauchst du die ähm brauchst du die Antworten, die sind ein bisschen mehr komplex, oder //(unv.)?

8 I: Nein.// Das reicht vollkommen. (lachen) Danke. (räuspern) Ja und eine andere Frage wäre noch: Ähm welche Sprachen sprichst du?

9 P4: Ähm ich kann Kroatisch, Deutsch und Englisch.

10 I: Und Englisch. Okay, gut, danke. Ja das ist so aus Interesse ähm zu Beginn für unser Interview. Ähm du weißt, wir werden heute über Feedback sprechen vor allem. Ähm du hast nämlich in unserem Kurs einen Text geschrieben und ähm Feedback von mir bekommen. Und ich wollte dich fragen, ähm was denkst du denn über dieses Feedback? Was ist deine Meinung dazu?

11 P4: So ähm mir hat es gut gefallen. Und ich glaube, du hast das sehr, sehr ähm höflich geschrieben. Ähm ICH (.) so ich bin eine Person, ich mag die Kritik, wenn ich jemanden ähm traue und dir traue ich. Ähm du kannst auch etwas ähm mehr sagen, wie kann ich etwas ähm besser machen oder schreiben oder sagen. Ja.

12 I: Hm (bejahend) ok/

13 P4: Dir traue ich, ja.

14 I: (lachen) Okay, danke. Also war es dir ein bisschen zu wenig ähm KRITISCH quasi, mein mein Feedback.

15 P4: Nein nein nein. Es war ziemlich gut. Ich möchte das nur sagen so generell. (unv.) Mit MIR kannst du das machen.

16 I: Okay gut, danke. Ja das ist gut, also jederzeit, wenn dir irgendwie ein Tipp einfällt oder etwas, was dir gut gefallen würde, sag das gerne jederzeit. Ähm du hast gesagt, es hat dir sehr gut gefallen, ähm WAS hat dir denn gut gefallen am Feedback?

17 P4: So ähm du w/ ähm in meinem Feedback, das/ in DEINEM Feedback (unv.) ähm hast du ähm du hast geschrieben, dass ich soll das noch einmal schreiben und machen. Und vorher hab/ ähm w/ war da nicht nicht ein Fall. So, wir haben immer unsere Hausaufgaben geschrieben und das war das, ja? Das war das Ende von der Haus/ Hausaufgabe. In dem Moment ähm habe ich mehr Zeit verbracht, um zu denken, was habe ich hier ähm nicht so gut gemacht und was/ wie kann ich etwas verbessern. Deswegen glaube ich, das war das war (.) ja. Das hat mir (.)

18 I: Hm (bejahend) okay, gut, danke. Also die Überarbeitung //vor allem. Hm (bejahend).

19 P4: JA genau. Und ähm du hast auch in dem ähm in dem E-Mail hast du auch ähm viele Kommentare geschrieben, die normalerweise ich höre nicht oder habe ich nichts vor/ früher gesehen. [P4 hat am Tag der Überarbeitung online am Kurs teilgenommen und das Feedback daher per E-Mail bekommen, um die Überarbeitung durchführen zu können, Anm.]

20	I: Hm (bejahend).
21	P4: Ähm (.) ja. Genau. //Das/
22	I: In der E-Mail// oder meinst du den ähm das schriftliche Feedback auf dem ZETTEL, das du von mir bekommen hast?
23	P4: Nein nein. Ich habe keinen Zettel bekommen, weil ich war in Kroatien damals ähm //im Februar.
24	I: Ah ja, stimmt.//
25	P4: Du hast mir das in in ähm in einer E-Mail geschrieben.
26	I: Stimmt, stimmt, danke. Ja, jetzt erinnere ich mich (lachen) genau. Okay. Ja gut. Also diese diese Dinge, die ich hier geschrieben habe quasi, das hat dir geholfen dann beim //Überarbeiten.
27	P4: Genau. Genau.// WEIL ähm, ich muss auch sagen, so normalerweise, wenn wir bekommen diese ähm diese Zetteln zurück, ähm dann gibt es auch alle diese ähm alle diese ähm (.) das ist nicht die Kommentare, sondern ähm (.)
28	I: Die Korrektur?
29	P4: Korrekturen, ja, das sind die Korrekturen von dir. Die sind ähm nur geschrieben, nur t/ nur (.) nur nur einfach, so. Du ähm kreuzest etwas oder etwas sowas und in der E-Mail hast du das wirklich erklärt. Warum ist etwas besser? (unv.) wie ähm wie ich soll das machen und (.) ja. Kö/ Könnte ich verstehen besser, was ich machen soll.
30	I: Okay, gut. Ja, danke dafür. Ähm gibt es auch etwas/
31	P4: (unv.)
32	I: Kein Stress. Ähm gibt es auch etwas aus dem Feedback, das dir vielleicht nicht so gut gefallen hat? (lachen)
33	P4: Hm (nachdenkend) (..) ich meine, ich habe dir ja schon gesagt, das, was ich gesagt habe, das mir nicht gut gefallen ist. Das habe ich dir gesagt. Aber das ist eine sehr generelle Antwort und (.) generelle Antwort fü/ für alle andere ähm Korrekturen, die ähm du gemacht du gemachs has/ gemacht hast. <i>[P4 könnte sich hier auf den fehlenden Kommentar mit Erklärungen in vorangegangenen Korrekturen beziehen, I verstand darunter hingegen die Kommunikation von Kritikpunkten, die bereits weiter oben angesprochen wurde, Anm.]</i>
34	I: Hm hm (bejahend). Okay. Also auch, ja, darauf zu achten quasi was/ ja ein bisschen kritischer zu sein quasi, dass dir das hilft, weil du das gerne hast. Hm hm (bejahend). Okay, danke. Ja, falls dir trotzdem noch etwas einfällt, was gut oder schlecht war, sag es gerne jederzeit. Ähm ja, eine andere Frage, die ich habe, ist ähm: Inwiefern passt das Feedback, das du bekommen hast, mit deiner Selbsteinschätzung zusammen? Hast du dir schon etwas davon erwartet oder nicht erwartet?
35	P4: Ja, ich habe schon erwartet ähm (.) so ähm (.) es gibt diese diese Prinzipie, die ich ähm versuche, ähm zu machen im letzten Jahr. Die ist ähm ähm auf Englisch es ist „Shoot and ähm ask questions later“.
36	I: Okay. (lachen)
37	P4: Das heißt, vorher hatte ich immer Angst, wie ich etwas schreiben soll, ob das korrekt ist oder nicht. Und das hat mir nicht wirklich in in meinem Leben geholfen. Da/ dann ha/ ähm habe ich mich entschieden und (noch?) ähm etwas nur schreiben, schnell schreiben und dann lernen wir auf dem Weg, wie macht man das wirklich. So. Du hast mir ein paar Kommentare gegeben, ich kann mich jetzt nicht erinnern, welche, aber ja, ich habe mich ähm gedacht, damit ähm meine ähm Zettel noch einmal gecheckt habe, „Ah ja, das war wirklich etwas, das das war ein Fehler, ich sollte das/ ich könnte das ändern oder (.) irgendwie anders schreiben.“ Aber ich HABE es nicht gemacht, also in dieser Eile habe ich das nur (.) sehr, sehr, sehr schnell geschrieben. So ich habe geschossen. //(unv.)
38	I: (lachen) ja ja.// Einfach alles rausgeschossen, was dir in den Sinn gekommen ist. Ja ja, ich verstehe. Ja, ich glaube, ein Kommentar von mir war bezüglich der Artikel. Ähm genau, dass du auf die Artikel achten kannst oder so. Das ist mir jetzt etwas, was mir spontan einfällt. Aber ja (.) genau. //Hm (bejahend).

39	P4: Ja.// Mir ist da/ ähm mir das sehr ein ein sehr großes Problem, weil ich versuche immer, de/ alle Nomen zu lernen, mit Artikeln, aber es gibt so viele Nomen, man kann das nicht wirklich auswendig lernen. Ähm (.) ähm das hat mir vorher viel Stress gemacht, aber dann habe ich ähm (.) dann habe ich gesehen, ja okay, in Kroatisch ist es noch schwieriger. Und man es man es gibt keine Artikel.
40	I: Ja.
41	P4: Ähm so. Ich versuche, das wirklich zu verstehen, aber dann ähm (.) viele Menschen haben mir gesagt, es ist besser, einen Artikel zu verwenden.
42	I: Hm (bejahend).
43	P4: Egal, ob das korrekt ist, oder nicht. Ähm es ist besser, wenn ein Artikel in einem ähm Text oder in einer Spra/ Text oder in einer Sprache ähm ist.
44	I: Ja.
45	P4: Ähm so.
46	I: Ähm.
47	P4: So.
48	I: Hm (bejahend). Ähm ja. Also, genau. Es/ ich glaube, also ich weiß jetzt nicht, was was besser ist (lachen), ob man den Artikel schreiben soll, wenn man ähm nicht weiß, was der korrekte Artikel ist. Aber ich denke ja, man kann einfach probieren und ja. Entweder ist er dann richtig oder nicht und dann hat man wieder was gelernt dabei. (lachen)
49	P4: (Okay?)
50	I: Ähm, genau. Ähm JA also ähm du würdest sagen, es hat (.) also, weil meine Frage war, inwiefern hat es mit deiner Selbsteinschätzung zusammengepasst. Ähm verstehe ich das richtig? Also du wusstest schon, es kommen ein paar oder es gibt ein paar Fehler, weil du es einfach so ja schon rausgeschrieben hast. Ähm, gibt es etwas anderes, was was mit deiner Selbsteinschätzung zusammengepasst hat oder möchtest du das konkretisieren?
51	P4: Ähm ich glaube, du kannst das jetzt ähm sehen, weil mein riesiges Problem von mir ist, dass, wenn ich Stress habe, dann blockiere ich und ich kann überhaupt gar nichts sagen. So wenn ich, ich weiß nicht, wenn ich erholt bin, ähm ist mein Deutsch viel besser als zum Beispiel jetzt. Ich (.) ich bin jetzt vor drei Minuten vor der vor dem Zoom-Meeting nach Hause gekommen. Wenn ich zu zu viel Stress habe, dann ja blockiere ich komplett und ähm ich glaube, das ähm das kommt auch vor, weil ich habe nicht so viele ähm Erfahrung mit der Sprache, diese nur drei, vier Jahren. Drei, vier Jahren sind noch immer nicht genug. //Ähm (.) (unv.)
52	I: Hm hm (bejahend). Ich verstehe. Also ich hoffe hier, also du brauchst hier in diesem/ in unserem Interview hier gar nicht blockieren, es gibt wirklich kein Richtig oder Falsch. (lachen)
53	Ü4: Es geht nicht um ris/ Richtig oder Falsch. Es geht um Stress, //so.
54	I: Ah okay// ich verstehe. Ich hoffe du hast keinen Stress mit mir, wir haben wirklich alle Zeit der Welt. (lachen)
55	P4: (lachen) Okay.
56	I: Du du kannst wirklich nichts falsch machen hier. Mich interessiert einfach nur deine Meinung. Das ist sehr wertvoll für mich, also (.) es gibt nichts, was hier irgendwie falsch sein kann oder so. Und ich verstehe alles, was du sagst, perfekt. Also ist wirklich (lachen) GAR kein Problem. (lachen)
57	P4: Ich hoffe. (lachen) Gott sei Dank.
58	I: Ja, wirklich. Also stress dich nicht. (lachen) (räuspern) Ähm genau, ja. Ähm was habe ich noch für dich? Genau, ich wollte dich auch fragen, ähm ob du aus dem Feedback irgendwas Bestimmtes lernen konntest.
59	P4: (..) Ähm von diesem Feedback in der E-Mail?
60	I: Ja, //genau.

61	P4: Ja// ich meine, das ist selbstverständlich.
62	I: Okay ja. (lachen) Vi/ Vielleicht? (lachen) Ähm also gibt gab es etwas, was du lernen konntest? Wenn du ein bestimmtes Beispiel hast, kannst du es sagen. Wenn du kein bestimmtes im Kopf hast, ist es auch kein Problem.
63	P4: Nein, i/ ich glaube, das ist selbstvst/ selbstverständlich und ich glaube, wir haben das schon ja diskutiert in/ vor ein paar Minuten. Ähm wir haben ähm vor ein paar Minuten diskutiert. Aber okay ein Beispiel, ein kleines Beispiel, ist, ähm du hast ähm ein Verb verwendet. „Einlenken“, das kann ich mich erinnern. Und ich habe das selbst gecheckt und gelernt. Ich glaube, das war zwei Kursen vor wir das wirklich in in dem Kurs gelernt haben.
64	I: Aha? Ja? Und du hast es dann angewendet //im im Text?
65	P4: Ja, genau. Ja, genau.//
66	I: Hm hm (bejahend).
67	P4: Nein nein, das habe ich nicht im Text angew/ ähm ge ähm/ angewendet. Du hast das nur ähm erwähnt als Antwort in in deiner in dei in deiner in deiner Korrektur.
68	I: Aha. Ah ja. //Ok. Ich verstehe.
69	P4: Aber wir haben das// ja, wir haben das ich glaube in zwei Wochen dann gelernt.
70	I: Aha, aha. Und (.)
71	P4: Oder? Ja.
72	I: Ja, kann sein. Ich weiß es leider nicht mehr so genau. Aber okay, das heißt, du konntest dich dann an dieses Wort sp/ auch später wieder erinnern, oder...?
73	P4: Genau. Genau.
74	I: Ah, okay also ein neues Wort gelernt. Ja, sehr schön. Ja, danke für dieses Beispiel. (lachen) Oder wenn du etwas ergänzen möchtest, kannst du das auch jederzeit machen. //Ähm/
75	P4: Ich glaube//, du machst das sehr, sehr gut. Du bist sehr, sehr guter Lehrerin, Professorin.
76	I: Oh. (lachen) Danke. (lachen) Danke, danke. Das ist sehr lieb. Ähm (lachen) ich schaue nur, wenn du dich fragst, warum ich hier nach unten schaue. Ich schaue auf meine Fragen, damit ich nichts vergesse. Ähm (.) ja eine weitere Frage ist zur Überarbeitung. Wir haben schon jetzt ein bisschen darüber gesprochen. Also du hast ähm den Text dann auch ähm überarbeitet mithilfe meines Feedbacks. Und ich wollte dich fragen, gab es Herausforderungen oder Schwierigkeiten bei dieser Überarbeitung für dich?
77	P4: Nein (.) für mich war das keine Herausforderung.
78	I: Okay. Also w/ k/ hm (fragend)?
79	P4: Es war es war verständlich, was du ähm sagst. Und ja, ich habe dir gesagt, ich weiß, dass ähm ein Nachteil von meinem von meinem Prinzip, so schießen und Fra/ und ähm stellen Fragen später.
80	I: Ja.
81	P4: Ist das/ sagt/ kann man das so?
82	I: Ja, ähm ja „und die Frage später ähm stellen“, ja genau.
83	P4: Und die Frage später stellen. Ja ähm das vielleicht ist ähm/ ich kann kann das ähm das kann problematisch sein. Ähm ich versuche, das jetzt so machen. So.
84	I: Ja. Aber das ist eine gute Strategie. Ich finde das gut, weil (.) man muss ja auch irgendwie den Text schreiben und man hat nicht so viel Zeit. Und ja, das ist eine Strategie, um das anzuwenden, ja. Hm (bejahend).
85	P4: Ja. Und das ist besonders auch eine sehr wichtige Strategie für mich in generell. Weil ähm ähm ich bin Perfektionist. So ich versuche immer alles perfekt zu machen. Und das leitet nicht immer in einer (einen guten Weg?).

86	I: Hm (bejahend). Das kann ich sehr gut verstehen. //Ich kenne das. (lachen)
87	P4: In eine gute Richtung, ja.//
88	I: Ich kenne das sehr gut, ja. Ich werde deine Strategie auch ausprobieren. (lachen) Ähm (räuspern) gut, ja, ähm ich habe eine Frage nur: Ähm mir ist aufgefallen, ähm bei der Überarbeitung am ENDE hast du glaube ich nicht mehr diesen Schlussteil geschrieben, den du im ersten Text schon geschrieben hast. Ich wollte dich nur fragen: War das aus zeitlichen Gründen oder oder gab's irgendeine andere Begründung dafür? Kannst du dich noch erinnern?
89	P4: Nein, ich kann nicht jetzt erinnern. Ich kann mich erinnern ähm, dass du das kommentiert hast, aber hm (nachdenkend).
90	I: Okay, es ist sonst/
91	P4: Ich kann mich nicht erinnern, warum habe ich das so gemacht. Aber das Thema waren diese Menschen, die //(unv.) besuchen
92	I: Genau, der Klimaaktivismus.//
93	P4: Ja, die Klimaaktivisten. Ah ja.
94	I: Genau. Also, nur um dir nochmal den Kontext zu geben: Also du hast das schon in deiner ersten Version ähm sehr gut gemacht mit dem ENDE, also dass du ein/ ganz am Ende nochmal deine Meinung zusammengefasst hast. Und ähm in der ÜBERARBEITUNG hast du diesen Satz dann weggelassen. Vielleicht ist es einfach so ähm passiert oder, weil du keine Zeit mehr hattest oder weil keine Fehler waren, das kann auch sein. (..) Ähm (.)
95	P4: Ähm (.) ich kann dir das wirklich nicht sagen, was ist der Grund ähm ähm ähm. Das war am?
96	I: Ist kein Problem sonst.
97	P4: 28. Februar, genau?
98	I: Hm, das kann sein? (4) Hm (nachdenkend) (5) Aber wenn es wenn/ dann war es vielleicht nichts Präzises. Ähm (.) es war nur so eine Frage, falls du es zufällig noch wusstest.
99	P4: Nein, ähm, leider nicht, sorry.
100	I: Okay ist kein Problem, ist kein Problem. Ähm GUT ja. Was wollte ich dich noch fragen? Genau: Ich habe ja in meiner ähm in meinem Feedback manche Wörter UNTERSTRICHEN und manchmal habe ich selbst ähm etwas verbessert. Was ähm denkst du denn über diese Kombination? (lachen)
101	P4: Gut. Ich habe dir gesagt: Ich mag, wenn du ähm mir eine Kritik gibst. (.) So (.) ja, ich habe keine Probleme damit. Ich mag es, wenn jemanden sagt, wie kann ich etwas besser machen.
102	I: Hm hm (bejahend). Ja, weil ähm also weil ich manches nur unterstrichen habe, ähm musstest du vielleicht selbst denken, was hier die Lösung ist. Ähm und das kann manchmal (.) ja, vielleicht mehr Zeit in Anspruch nehmen, aber dafür kann man es selber finden. Ähm (.) hast du schon mal Erfahrungen gehabt mit so einer Korrektur in anderen Kursen oder...?
103	P4: Hm (nachdenkend) ja. Ähm B2.1 ähm ich kann nicht erinnern, wie heißt diese Frau. Aber ja, wir haben auch die Texte geschrieben und (..) ihr zu zur Korrektur gegeben. Für die Korrekturen, ja.
104	I: Hm (bejahend) und (.) (antwortend auf einen unsicheren Gesichtsausdruck von P4:) ja ja. Alles gut (lachen). Und wie hat diese Dame das korrigiert? Hat sie ähm nur unterstrichen oder hat sie es verbessert oder ein (.) eine Kombination? (lachen)
105	P4: DAS würde ich lieber nicht kommentieren.
106	I: Aha, okay. (lachen) Gut. Musst du nicht. (lachen) Okay.
107	P4: Und es geht nicht um, dass ich möchte dir nicht sagen, wie arbeiten deine Kollege.
108	I: (lachen) Ja, ist auch nicht (..) notwendig. Es es hätte mich nur interessiert. Also, ob du schon eben Erfahrungen mit dem gleichen Typ Korrektur gemacht hast und wie dir das gefallen hat.

109	P4: Das na ja das ähm ähm ähm ja, das war das Gleiche Typ (vor?) der Korrekturen, aber mir hat es nicht gut gefallen (.) mit ihr, wenn i/ wenn ich mit ihr gearbeitet habe.
110	I: Aha, okay, alles klar, gut aber so auch so eine Kombination also in der Korrektur so verbessern und unterstreichen. //Hm (bejahend).
111	P4: Hm (bejahend).
112	I: Ah, okay. Ja, interessant, danke. (lachen) Und ähm genau: Hast du jetzt zufällig noch/ ähm also wir sind schon fast am Ende von unserem Interview. Hast du ähm nächste Schritte geplant so für deine nächsten Texte oder generell das Deutschlernen ähm auf/ also mit Blick auf mein Feedback, das du bekommen hast?
113	P4: Ähm ich habe meine eigene Strategie, die ich ähm jetzt geplant habe, für nächste zwei, drei Monaten. (.) Ähm aber zuerst muss ich diese Ziviltechnikerprüfung ähm Prüfung machen. Ja. Dann habe ich mehr Zeit ähm mit Deutsch zu/ mich zu bef/ be/ befassen.
114	I: Ja ja, sehr schön. (lachen) Okay. //Also.
115	P4: Ja ich// ich ich habe ich habe dir gestern gesagt, ich wa/ dachte wirklich, dass ich werde noch ein Monate Monat mehr haben, um alles zu vorbereiten. Ich habe es nicht so. (.)
116	I: Hm (bejahend). Ich verstehe. Also es ist sehr viel zu tun und dann kannst du jetzt vielleicht dich zuerst auf eine Sache konzentrieren und dann auf //das andere.
117	P4: Genau.// Aber ich würde gerne eine B2.2 ähm Prüfung machen. Ich habe noch kei/ ähm Test. Ich meine, ich würde einen Tes/ Te/ Test machen, weil ähm ich habe schon viele diese Stufen abgeschlossen. Aber ni/ ich habe keinen Zertifikat dafür. Ich würde das gerne haben aus ein Dokument aus eine Prüfung von (..) von was ich ma/ machen kann.
118	I: Hm (bejahend). Ja ähm das ist eine gute Idee. (lachen) Und verstehe ich, ja, dann hat man ein Zertifikat, das zeigt, was man bis jetzt gelernt hat. (lachen) Das ist ja auch gut.
119	P4: Nachweis.
120	I: Ja genau, richtig ja, ein Nachweis. Super. Ähm JA ähm (.) möchtest du noch etwas ergänzen oder hinzufügen zu dem, was wir jetzt/ bis jetzt besprochen haben? Also zum Feedback. Ist dir noch was eingefallen? Positives, Negatives? (lachen)
121	P4: Ich kann dir nur ein Feedback über deine Arbeit sagen, aber nicht über diese ähm Korrekturen oder wie macht man das, weil ich ähm glaube, da du/ dass du machst, das sehr, sehr gut. Deswegen habe ich auch ähm (.) per E-Mail im Dezember gefragt, ob du ähm eine B2.2-Kurs-Termin/ einen B2.2-Kurs-Termin ähm hast oder nicht. Und (.) zufällig ist das so.
122	I: (lachen) Ja super. Das freut mich auch sehr, dass wir uns noch einmal sehen hier in diesem Kurs. (lachen)
123	P4: Ich auch. //Das freut mich auch.
124	I: Ja, das ist sehr schön.// Ähm und ja, ich habe auch nur noch eine letzte ähm Frage für dich. Also ist eigentlich nicht mehr so Teil von ähm MEINEM Feedback, aber so generell eine Frage an dich: Wenn du dir das perfekte Feedback aussuchen könntest, ja? Also zum Beispiel auch das Medium, also (.) SCHRIFTLICH oder MÜNDLICH oder ein VIDEO, was auch immer. Was wäre für dich das perfekte Feedback? (lachen)
125	P4: Hm (nachdenkend). Okay. Das ist eine einfache W/ ähm Frage. So ähm (.) direkt (.) deutlich (.) und nicht durch die Blumen.
126	I: Hm hm (bejahend). Ja. (lachen)
127	P4: Aber das bin ICH. Ich mag es, wenn jemanden direkt ist.
128	I: Ja ja. Ja, das ist ähm valide. (lachen) Ähm sehr gut, danke, und ähm gibt es vom Medium her Präferenzen? Bevorzugst //du/
129	P4: Direkt.// So so wie wie da ähm wie wir das jetzt machen. //So in Person.

130	I: Hm (bejahend). Also mündlich eher?//
131	P4: Ja. Ja.
132	I: Aha, hm hm (bejahend). Okay, //gut.
133	P4: Schriftlich// ist auch okay, weil dann kann das später ähm wieder schauen.
134	I: Ja. Okay. Gut. Ja, danke, vielen Dank. Ähm JA, ich habe jetzt eigentlich auch keine Fragen mehr an dich. Das waren alle Fragen zu MEINEM Feedback oder zu deinem BEVORZUGTEN Feedback. Ähm wenn du mir noch etwas sagen möchtest oder mir Feedback geben möchtest, kannst du gerne, aber du hast schon sehr viel gesagt, also (.) es reicht mir auch ähm wie du möchtest, ähm kannst du noch gerne etwas ergänzen oder nicht. (lachen)
135	P4: (.) Ähm ich habe gar nichts zu ergänzen. //Ich glaube.
136	I: Okay.// Gut. Ja gut, dann vielen Dank noch mal für deine Zeit ähm bei deinem stressigen Arbeitstag. Und ähm ja, wir sehen uns auch schon morgen wieder in unserem Kurs. (lachen)
137	P4: Wir sehen uns morgen.
138	I: Ja. Vielen dank P4 und schönen Abend noch. (lachen)
139	P4: Danke.
140	I: Danke.
141	P4: Ebenfalls.
142	I: Danke. Tschüss.
143	P4: Ciao ciao.
144	I: Ciao.

P5

1	Interview mit P5
2	I: N/ die genau so. Gut. Nur um sicher zu gehen, mache ich das doppelt (lachen) Gut. Ähm ja, ich starte mit ein paar klassischen Fragen. Ähm darf ich fragen, wie alt du bist?
3	P5: Ähm ich bin 33.
4	I: 33. Okay. Und für das Interview: Ähm woher kommst du?
5	P5: Ähm aus ähm Schweden. //Stockholm.
6	I: Aus Schweden.// Aus Stockholm. Ah, schön. (lachen) Ähm und ähm welche Sprachen sprichst du?
7	P5: Ähm Schwedisch, Spanisch, Englisch und ein bisschen Deutsch. //(lachen)
8	I: Ein// BISSCHEN. (lachen) Ähm, ja, du bist im B2.2-Kurs, also (lachen) glaube ich, kannst du //das schon ganz gut.
9	P5: Ja, aber ich habe viele Probleme mit diese Sprache, also wirklich. So. //(lachen)
10	I: Ja// findest du sie kompliziert? (lachen)
11	P5: Ja.
12	I: Okay. Aber (.) ja ähm wie gesagt, ich habe dir gestern schon Komplimente gemacht. Also, du brauchst dich nicht stressen. Auch auch bei diesem Interview, ja? Ähm aber, wenn irgendetwas nicht klar ist oder so, frag jederzeit, ja? Ähm //das ist kein Problem.
13	P5: Hm (bejahend) ja klar, mache ich.//

- 14 I: Okay (lachen) gut. Danke. Ja wie du weißt, sprechen wir heute über das Thema Interview. Ähm, Interview, FEEDBACK (lachen) und ähm du hast ja in unserem Deutschkurs ähm einen Text geschrieben und dann Feedback von mir bekommen. Und ich wollte dich fragen, ähm was denkst du denn über dieses Feedback? Hast du eine Meinung dazu?
- 15 P5: Ähm (.) ja also (was ich darüber?) (.) also ich denke, es war es war sehr gut, es war deutlich und ich habe verstanden, also (.) welche Fehler ich gemacht habe. (.) So, es war einfach ganz super (ich hören?) und (.) JA, also ähm (.) es hat mich geholfen.
- 16 I: Ja? Okay, super. Was ähm also du hast gesagt, das war sehr GUT. Ähm was hat dir genau gefallen bei diesem Feedback?
- 17 P5: Ähm (..) hm (nachdenkend) vielleicht ist es sehr so (..) dass du wirklich dir die Zeit genommen ähm hast, also alles ähm gut zu korrigieren und nicht nur so (.) nicht so oberflächlich. Oberflächlich? Ja?
- 18 I: Ja //ja.
- 19 P5: Ja?// Also auch so in ähm ähm detaillien. //Ja ja, das und ähm/
- 20 I: Ja? Detailliert?//
- 21 P5: Ja detailliert. Danke. Detailliert und ähm ja was mehr kann ich sagen? Keine Ahnung, aber ich habe (.) ja, ich ich denke, es war es war gut. Und auch gut, dass du hast gesagt, dass ähm was auch GUT war (.) ja? Dass man ähm nur nicht diese so Kritik bekommen haben, dass man auch sehen können, dass okay, ich habe etwas auch okay gemacht. So. Ja. Das war gut.
- 22 I: Okay. (lachen) Danke. Ähm hat es auch etwas gegeben, was dir vielleicht NICHT so gut gefallen hat an dem Feedback?
- 23 P5: (..) OH ähm hm (nachdenkend) nicht gu/ ähm nicht gut gefallen. (..) Also nein, nein. (lachen) //(unv.) nein. Nicht wirklich, nein.
- 24 I: Okay du kann/ du kannst dir gerne Zeit lassen, ja?// Falls dir noch etwas einfällt. (lachen)
- 25 P5: Oh ähm. Etwas, das ist nicht gut war. (5) Ähm nein keine Ahnung.
- 26 I: Okay. (lachen)
- 27 P5: Ich denke nicht. Aber ich denke so. (.) Keine Ahnung. Ich weiß nicht. Ich überlege mich.
- 28 I: Ja ja. Überleg gerne. (lachen)
- 29 P5: Ähm (..) oh ja, ich denke so einmal (.) aber es war nur eine Detaille das, das war etwas, das ich auch falsch gemacht habe, aber du hast das nicht notiert.
- 30 I: Aha.
- 31 P5: Aber eine/ ja, so aber das kann PASSIEREN, also klar, das ist normal. Ähm (.) aber ja, also nein. Ich denke, es war wirklich gut. (lachen)
- 32 I: Okay. Gut, danke, ja okay das kann sein, dass mir das passiert ist, dass ich irgendetwas nicht gesehen habe. (lachen) //ähm
- 33 P5: Ja// aber ich denke, ist auch schwer so w/ zum Beispiel also (.) weil ich habe dieses Texte geschrieben, ich habe so ein bisschen natürlich gemalt und vielleicht nicht so (.) nicht immer meine allerallerbestesten gegeben. So (.) ich denke, ist auch schwer alles zu korrigieren, weil es gibt so viele, viele Fehler. Also (.) du kannst nicht so meine Text die neue schreiben, also nochmal schreiben wirklich so.
- 34 I: Das nicht. Aber (.) ja, es waren vor allem glaube ich, ähm wenn ich mich richtig erinnere, ähm Groß- und Kleinschreibung. Es waren viele Kleinigkeiten, also jetzt nichts Grobes. Nur so ein paar Details. Ähm ja, manchmal passiert es dann, ich habe zwar es zweimal durchgelesen oder mehrmals. Aber ähm ja (.) manchmal sehe ich Dinge nicht und dann später lese ich es irgendwann noch einmal und dann sehe ich „Ah, das habe ich übersehen.“ (lachen) Aber das //passiert mir immer. (lachen)
- 35 P5: (lachen) (Ich glaube?) ist normal. Ja das ich glaube.//
- 36 I: (husten)

37	P5: Ähm (.)
38	I: Hm (nachfragend)?
39	P5: Hm (bejahend).
40	I: Okay. Ja, danke dafür. Falls dir später noch etwas einfällt, ja, was positiv oder negativ war, kannst du es gerne jederzeit sagen, ja? (lachen)
41	P5: Ja klar. (lachen)
42	I: Ähm ja. Und dann hätte ich noch eine Frage: Also inwiefern hat denn das Feedback mit deiner Selbsteinschätzung zusammengepasst? Also hast du dir schon Dinge erwartet oder eher nicht?
43	P5: Meine selb/ also (.) wie wie gut ich denke, dass mein Deutsch ist, oder...?
44	I: Genau, oder, ja. Ähm vielleicht gab es ein paar Fehler, wo du schon wusstest, „Ah okay, ähm die werde ich sicher machen.“ Oder es hat dich überrascht, dass ich einen Kommentar geschrieben habe.
45	P5: Ah okay okay. Ja, ich verstehe. Nein, das hat mich nicht überrascht. (lachen)
46	I: Okay. (lachen)
47	P5: Also ich weiß so, welche Fehler ich mache und (.) ja. Also schreiben und sprechen für mich, das ist wirklich so schwer. So. Also ich bin nicht überrascht. Nein. (.) Also ich ich weiß nicht, ich muss also mehr mit das arbeiten und und so. Und für mich (das Ding?) ist super wichtig, also diese Grammatikkurs machen. Ja. Das ist mein Problem. Also ich kann gut so ich kann Bücher lesen, ich kann Filme anschauen und so. Ich verstehe, wenn die Leute et/ mich etwas sagen, aber ja. Sprechen Gra/ und diese Grammatik ist wirklich ah ja. (lachen) //So ja.
48	I: Ja, es gibt ein paar Themen//, die sind wirklich kompliziert, da stimme ich dir zu. (lachen)
49	P5: Ja. Ich denke, ich habe mich mehr zum ähm wegen die Feedback habe ich mich mehr motiviert gefühlt, ähm um diesen Grammatikkurs zu machen. So (.) ich denke, dass ich mache die Grammatik nächsten Monat und dann mache ich nochmal vielleicht nochmal die B2-Kurs? Keine Ahnung. Und dann C1. Vielleicht (.) ist es besser.
50	I: Ja, super. Ja es freut mich, wenn dich das ähm motiviert hat. (lachen) Das das das freut mich natürlich sehr. Das ist auch ein bisschen mein Ziel. (lachen) //Ähm
51	P5: Super.//
52	I: Ähm gut ähm JA, also das war auch eine Frage, die ich später stellen wollte, aber das passt vielleicht hier ganz gut dazu. Nämlich ähm (.) ja was sind denn deine nächsten Schritte? Also mit Blick auf das Feedback. Ja, das hast du jetzt schon ein bisschen beantwortet, aber vielleicht gibt es noch etwas, was du dazu sagen möchtest?
53	P5: Hm (nachdenkend) ja, das denke ich auch. Also ich denke, mein Problem hier ist, dass (.) ich spreche NUR Deutsch in der Deutschkurs, also ein bisschen und dann MANCHMAL ein bisschen mein Freund, weil er ist österreichisch. Und (.) dann habe ich auch so/ ich habe viele deutsche Freunden und viele österreichische Freunde, aber wir sprechen IMMER immer immer auf Englisch. So ich habe so Möglichkeiten, also ich kenne viele Leute hier, aber (.) ich nutze nicht meine Möglichkeiten. So, jetzt denke ich, dass ich muss so ein paar Leute wählen, ähm mit welche ich manchmal auf Deutsch spreche.
54	I: Hm hm (bejahend). JA das ist/
55	P5: So also ich brauche/ also ich habe/ ich arbeite auch auf Englisch, also mein/ ich führe mein ganzes Leben hier auf Englisch. Ich höre viel Deutsch, aber (.) ich spreche nicht, also (..) es ist wirklich nicht gut.
56	I: Ich verstehe. Ja, wenn du sagst, dass auch dein Freund aus Österreich kommt und so, dann bietet sich das vielleicht ganz gut an, (lachen) //wenn
57	P5: Ja ich muss es wirklich machen//
58	I: Und, vor allem, also du du kannst ja alles sagen, was du möchtest, wie wir hier sehen. (lachen) Deshalb ähm ja (.) keine ANGST. (lachen) Trau dich. (lachen)

- 59 P5: Ich sag's. (Das muss ein bisschen verstehen?), man möchte so (.) als ich möchte mich mie/ wie meine selbst ähm fühlen. Und (.) wenn ich Deutsch spreche, dann bin ich so limitiert und ich kann nicht sagen, was ich will, so. Ja. Aber ich muss das überwinden, also diese Gefühl. Übe/ sagt man das? Überwinden?
- 60 I: Ja, überwinden. Ja, sehr gut. Ähm ja. Ähm ich kenne das, ich ähm spreche auch ähm Italienisch zu Hause mit meinem Freund und ich kenne das, wenn man das nicht sagen kann, was man genau möchte. (lachen) Bei mir wird's dann oft eine Mischung. (lachen) Ähm (.) also, aber ich glaube, es wird eine Gewohn/ es ist eine Gewohnheit. Wenn man einmal startet, dann (.) wird es ähm immer besser mit der Zeit. (lachen)
- 61 P5: Ja, ich denke auch. (unv.)
- 62 I: (lachen) Okay also (.) ja, gut. Das das sind quasi deine nächsten Schritte, dass du ähm ja dich trauen möchtest oder mit besch/ spezifischen Personen mehr Deutsch sprechen möchtest.
- 63 P5: Hm (bejahend). Ja. //Ich sag's.
- 64 I: Okay, gut// (lachen) Danke ähm. JA ähm auch zum zum Feedback, ähm das ich dir gegeben habe, ich wollte fragen, ähm hast du irgendetwas Spezifisches gelernt mit diesem Feedback, das du bekommen hast?
- 65 P5: Ähm, also (.) ich ähm ich denke, ich habe viel gelernt, aber auch ich habe so/ ich habe GEWUSST, dass ich diese also (.) Art von Fehlern mache. Also (.) ja. Aber vielleicht etwas, was ich so jetzt über über etwas, das ich jetzt denke, ist, dass ich habe Probleme mit diese DASS mit zwei S. Ich mache immer diese ähm diese Fehler.
- 66 I: Ja ja.
- 67 P5: DAS habe ich gelernt, vielleicht ein bisschen so ähm (.) wie man Satz bauen, also besser bauen kann, und ähm (..) ja. Aber ich denke, dass meine Problem ist, dass ich verstehe nicht wirklich die Fehler. (So es ist nur?) eine Grundproblem, das ich nicht wirklich ähm ähm KANN. Ich denke, dass deswegen muss ich wirklich so (..) //es besser PLANEN und/
- 68 I: Hast du ein Beispiel?//
- 69 P5: Ich habe immer gedacht diese Monate: Okay, ich nehme mich Zeit, ich sitze allein und ich versuche, das ähm das zu lernen. Also man kann auch alleine lernen.
- 70 I: Ja, //das stimmt.
- 71 P5: Aber ich bin so beschäftigt// letzte die letzte Wochen, also (.) Heute ist mein/ ähm ein (.) ist ähm meine erste Tag, wenn ich ähm (.) Zeit frei habe für viel Zeit. So ich arbeite auch manchmal so Wochenende und so.
- 72 I: Hm hm (bejahend). Ich verstehe ja dann (.) //manchmal findet man/
- 73 P5: Nächste Mal ist vielleicht unterschiedlich.//
- 74 I: Ja, ich verstehe. Ja, manchmal findet man nicht die Zeit dazu. Aber ja, wenn du sagst, du bist jetzt motiviert da (lachen) bis zum C1 durchzuhalten, dann/
- 75 P5: Ja, also (.) ich habe auch eine große Motivation. Das für mich ist so/ also ich war Journalist in Israel und ich möchte das auch so hier machen. //So, ich denke/
- 76 I: Ah entschuldigung, das habe ich jetzt// nicht verstanden //akustisch.
- 77 P5: Ich habe// OH ja, also ich habe als Journalistin früher gearbeitet und also
- 78 ein Teil in die Zukunft möchte ich vielleicht das in Österreich machen. Aber ich fühle es so unmöglich, aber vielleicht so in zehn Jahren oder so, keine Ahnung.
- 79 I: Ja, //sicher.
- 80 P5: Also// jetzt mache ich das, aber auf Englisch, aber vielleicht so (.) also als ich mit die Sprache ähm normalerweise arbeite, MUSS ich Deutsch lernen.
- 81 I: Hm hm (bejahend).

82	P5: Ich kann nicht so ähm (.) ich ich kann nicht so FAUL sein, ich muss wirklich so (.) ähm versuchen (lachend). Ein bisschen mehr versuchen.
83	I: Ja, aber das ist ein schönes Ziel, denke ich. Wenn du weißt, wohin du möchtest. Vielleicht irgendwann mal auf Deutsch zu schreiben als Journalistin, das ist doch eine schöne Idee, denke ich mir. (lachen)
84	P5: Das weiß ich nicht, ob ich schaffe. Also ich denke Radio. (lachen) (.) Schreiben auf Deutsch, nein.
85	I: (lachen) Okay, ach so, Radio. JA ja, warum nicht, ja. Oder Podcasts, wie auch immer. (lachen)
86	P5: Vielleicht.
87	I: (räuspern) Ja, sehr schön, sehr schön. (lachen) GUT ähm genau. Ah ja, wegen dem Lernen, ah ja du hast gesagt, ähm du verstehst manchmal ähm die Fehler nicht. Hast du ähm ein Beispiel vielleicht, welchen Fehler du nicht verstanden hast aus dem Feedback, oder...?
88	P5: Oh, aber ne/ habe ich das gesagt? //ähm
89	I: Ich ich// denke, ja. (lachen)
90	P5: Vielleicht hab ich etwas anderes gemeint. Na ja, also ich habe die Feedback ähm VERSTANDEN.
91	I: Ja, ja. //Okay.
92	P5: Aber// also vielleicht verstehe ich nicht die GRUND, warum das ein Fehler ist.
93	I: Hm (nachdenkend).
94	P5: Und dann manchmal fühle ich so in die Kurs auch, dass (.) a/ alle verstehen so etwas wegen die Grammatik und ich verstehe es wirklich nicht. Aber ich fühle, dass meine Problem, ist nicht eine Problem, dass man normalerweise im B2 haben. So DANN fühle ich, dass ich kann das nicht wirklich fragen? So das ist vielleicht so eine (.) eine andere Niveau. Und dann nehme ich die Zeit. Also für etwas, was die andere noch also verstanden haben. //So ähm
95	I: Ich verstehe.// Ja frag jederzeit gerne. (lachen) Ja? Ähm weil ich denke, auch für andere ist das immer hilfreich, ja? Solche Fragen/ man denkt vielleicht selbst, es ist ein einfacher Fehler, aber ich bin sicher, dass das auch anderen helfen kann. (lachen) Ja? //Also/
96	P5: Ja ja. Das// kann so sein.
97	I: (lachen)
98	P5: (So verstehen das?) (lachen)
99	I: Okay, also ein GRUND. Manchmal verstehst du nicht den GRUND von einem Fehler. Ähm hast du/
100	P5: Nein also (.)
101	I: Hm (nachfragend).
102	P5: (.) Also wie die (Fällen?) (.) also (.) ich weiß so „der Mann“ zum Beispiel, aber manchmal das ist so/ ähm ähm „des Mann“ oder „dem Mann“ und/ also ich habe das nicht so (..) in einen Deutschkurs GELERNT. So ich habe nicht diese anderen Niveauen gemacht. Ich habe nur so B1 B2 gemacht, aber ich habe nicht die A2 gemacht. Und dann habe ich das nicht zu Hause wirklich ver/ versucht zu lernen. So, es ist so ähm (.) etwas, das man ähm (.) ähm können sollte? //Soll?
103	I: Ja// ja. Können sollte, ja. //Hm (bejahend)
104	P5: Ja.// Können sollten, also im B2.
105	I: Hm (nachdenkend).
106	P5: Aber das kann ich nur lernen, ich muss nur wirklich so Zeit nehmen und (.) ähm (.) ja, zu Hause sitzen und wirklich versuchen, die Fälle so //(..) ja.
107	I: Hm hm (bejahend). Ja, ich verstehe.
108	P5: Aber// kann ich etwas über das Fragen?

109	I: KLAR, klar, gerne.
110	P5: Also (.) gibt es eine gute ähm so Plattform oder so, das ich benutzen kann wegen diese so Fällen besser zu verstehen?
111	(I und P5 sprechen über YouTube-Kanäle und Übungsgrammatiken)
112	P5: Super. Vielen Dank.
113	I: Kein Problem. Ja, wenn es irgendein bestimmtes Thema gibt, wo du Fragen hast, du weißt, du kannst natürlich jederzeit auch zu mir kommen und vielleicht habe ich irgendein gutes Dokument, das ich dir schicken kann. (lachen)
114	P5: Oh ja. Ah, das wäre super.
115	I: Okay, kein Problem. Ähm JA. Eine Frage, die ich noch hätte, ist ähm auch zur Überarbeitung. Also du hast ja auch den Text im Kurs überarbeitet. Ähm und ich wollt/ also verstehst du Überarbeitung? Ja, also dieses //noch einmal den Text schreiben.
116	P5: Ja. Ja. (Wo?) ich habe die Fehler// korrigi/ ähm korrigiert, ja.
117	I: Ja, genau, richtig. Und ähm ich wollte dich fragen: Ähm hat es Herausforderungen oder Schwierigkeiten gegeben bei dieser Arb/ Überarbeitung? War irgendetwas (.) besonders kompliziert?
118	P5: Hm (nachdenkend). Also (.) ja, vielleicht ein bisschen. (So man muss sich?) schauen so WARUM ist das so? Weil du hast die Fehler korrigiert, aber klar, du sagst nicht in die Feedback WARUM das so ist. Also du korrigierst alle Fehler, aber es gibt keine so (.) also klar, du kannst auch nicht in die Feedback alle so wie die Grammatik wirklich so erklären, das GEHT nicht. Aber da musste man so allein versuchen, so rausfinden, WARUM das ein Fehler ist. Und klar, das ist manchmal ein bisschen schwer. Aber auch für mich, weil ich vielleicht nicht genug Grammatik habe für diese Niveau, also (.) //gut genug, also (..) ja.
119	I: Ich verstehe, ich// verstehe. Ja, also ich habe, wie du ganz richtig sagst, manchmal habe ich es nur unterstrichen oder ja //ähm markiert.
120	P5: Ja, exakt.// Du hast ähm, ja.
121	I: Genau und keinen Kommentar dazu geschrieben. Ähm manchmal ja, aber manchmal nein. Also manchmal habe ich den Artikel zum Beispiel oder „Position“ geschrieben, //aber/
122	P5: Ja, // exakt.
123	I: Genau. Und manchmal nicht (.) ähm ja und manchmal habe ich auch, glaube ich, direkt ähm verbessert. Ähm ich weiß nicht, wie viel das bei dir war, weil du nicht so viele Fehler gemacht hast, wo ich etwas direkt ähm vielleicht verbessern musste. Ähm wie hast du denn diese Kombination gefunden? (..) Also diese //Kombination aus Anstreichen und Verbessern.
124	P5: Hm (nachdenkend) ja, also ich denke// es war okay für diese Fehler, wo man vielleicht so eine, wie sagt man das, also: große Buchstabe? //also (.)
125	I: Ja ja. Einen Großbuchstaben.
126	P5: Zum Beispiel ein Nomen// dann (.) das ist einfach. Ich verstehe das. Okay, ja klar, das ist ein Nomen. Also das war (.) so das musste man nicht wirklich erklären. So MANCHMAL also etwas wirklich so (.) es war es war SUPER, also man musste ni/ nicht alles erklären. Aber (.) also in manchen Situationen zum Beispiel, wann ich habe so einen Fehler gemacht mit, ähm ich weiß nicht, DIESES und nicht DIESER oder so. Dann (.) ich ich verstehe, dass du keine Möglichkeit hast, diese Erklärung gut dort zu schreiben, aber für mich, weil ich Probleme mit die Fälle haben, also (.) ja, klar, also das problematisch für mich, aber das ist auch meine Problem. Ähm und das kann man wif/ wirklich nicht in ein Feedback. Also das ist eine große so, ich weiß nicht, du musst vielleicht drei es/ ähm pages oder so schreiben dann, //also.
127	I: (lachen)// Ja. Ähm ja, es ist ein bisschen/ ja, es ist tatsächlich ein bisschen kompliziert für mich manchmal zu verstehen, was weiß die Person und was weiß sie nicht. Ich muss das ein bisschen intuitiv machen, ja? Ähm denken „Ah, okay, sie versteht von alleine, dass das jetzt Großschreibung ist“, aber (.) bei manchen Dingen weiß ich es nicht. Da muss ich irgendwie intuitiv (lachen) genau das das probieren.

128	P5: Ja ja. (.) Aber ich denke, das ist okay, wenn man so macht, ob du auch so (.) ähm alle sagen, dass „Ja ähm ob ich Fragen habe?“ dann (.) also kann man mit dir sprechen oder so, dann/
129	I: Klar.
130	P5: Dann ist es okay.
131	I: Ja, okay. (lachen) Gut, aber ja, es/ also es gibt schon ein bisschen Herausforderungen quasi, wenn man da selbst nachdenken muss und eben vielleicht nicht weiß, warum oder wo jetzt der Fehler liegt.
132	P5: Ja, ja das ist so.
133	I: Ja, ich verstehe. Ähm gut, ja, wir sind auch schon fast am Ende von unserem Interview. Ähm jetzt wollte ich dich noch ähm fragen (.) ja genau: Hast du schon auch in anderen Kursen vielleicht, du hast gesagt, du hast auch einen B2-/B1-Kurs schon gemacht, zum Beispiel auf Deutsch. Hast du auch andere Erfahrungen ähm mit Feedback gemacht? Vielleicht mit Anstreichen oder Verbessern oder welche welche Erfahrungen hast du bis jetzt gesammelt?
134	P5: Hm (nachdenkend) (.) (unv.) Also ich habe zwei andere Kursen in der [<i>Name der Sprachschule</i>] gemacht und ich denke, es war ein bisschen ähnlich. Also es war nicht so großer Unterschied. So ich habe (.) ja, ich habe drei Kursen in total in [<i>Name der Sprachschule</i>] gemacht, so drei Monaten. Und dann habe ich auch so (.) ich habe ein Teil von meinem Master in Klagenfurt gemacht (.) und dort habe ich auch eine so einmal pro Woche Deutschkurs gemacht. (So?) das war wirklich eine schlimme Feedback.
135	I: Oh je. (lachen)
136	P5: (lachen) Wir haben (.) also sie war sü/ wir haben eine sympathische Lehrer gehabt, aber sie hat so keine Energie gehabt. Sie war so alt, vielleicht so (85?) oder so. Und sie sind immer nur gesessen, hat keine Energie gehabt und die Feedback/ sie hat nur so ein nicht so viel wirklich korrigiert, also. Also zum Beispiel, ich habe so eine super schlimme Texte ähm ähm sie gegeben und sie hat nur so vielleicht drei Fehler korrigiert, weil ich gewusst habe, dass diese ganze Texte ist nur also (.) nur mit Fehler gemacht. Ähm aber (.) das war auch nur vielleicht nicht eine super professionelles Kurs. Das war so eine gratis Kurs (an der?) Universität mit Volunteers und keine Ahnung.
137	I: Hm hm (bejahend).
138	P5: Aber in [<i>Name der Sprachschule</i>] ich denke, es war immer so die ähm gleiche Erfahrung, also es w/ es war ein bisschen ähnlich. //Ja.
139	I: Hm (bejahend).// Okay, also auch so eine Kombination aus Anstreichen und Verbessern?
140	P5: Ja, exakt.
141	I: Spannend.
142	P5: Es war nicht so viel Unterschied.
143	I: OKAY, gut, ja, danke. Oder möchtest du hier noch etwas ergänzen, generell, etwas hinzufügen zu allem, was ich dich bis jetzt gefragt habe?
144	P5: Ähm (.) ich denke nicht. OH ja, vielleicht kann ich noch sagen, dass die andere Deutschkurs, ähm was ich gemacht habe bei [<i>Name der Sprachschule</i>], wir haben nicht ähm wir haben ähm mehr Möglichkeiten gehabt mit DIR dieses Schreiben zu machen und so als in diese andere Kurs. Und ich denke, das ist super. Ich habe nicht alle diese Möglichkeiten genommen leider, also ich habe nicht so viel Zeit gehabt, aber ich denke, es ist gut, dass wir das ge/ gehabt haben. Und vielleicht es ist auch wegen das ähm du brauchst das für deine Masterarbeit. Aber ich denke, in general es ist eine gute Sache, ob ob es so sein können? //Oder? Sein kann?
145	I: Hm (bejahend) ja.// Dass es so sein kann.
146	P5: Dass, dass man haben diese Möglichkeit, also (das wirklich so schreibt?).
147	I: Ja, super, okay, danke. Ja, meinst du auch die Hausübungen und so? Ähm (.)
148	P5: Ähm (.) ja, und dass du auch gesagt hast, so/ ach so okay, ich erinnere mich jetzt nicht, wann das war, aber es war etwas, wir haben gesprochen über s/ etwas schreiben hast du gesagt: „Ja, ich kann auch so das

anschauen, ob ihr das schreibt, dann kann ich das anschauen.“ Und du hast gesagt, dass du kannst helfen mit unterschiedlichen Texten und so und (.) ja, das ist wirklich gut.

-
- 149 I: Okay. Ja, danke. (lachen) Das freut mich. (lachen) Ähm JA, wir sind auch schon bei unserer Abschlussfrage angekommen. Ähm ich wollte dich fragen: Ähm wenn du die Möglichkeit hättest, das PERFEKTE Feedback auszusuchen, ja? Das kann, also ob es Anstreichen ist oder Verbessern oder was auch immer, auch was das Medium betrifft, ja? Also ein schriftlicher Kommentar oder mündlich oder ein Video, was auch immer. Was wäre für dich das perfekte Feedback?
-
- 150 P5: Das Perfekt. Oh, das ist schwer.
-
- 151 I: Ja, lass //dir Zeit.
-
- 152 P5: Es gibt keins// perfekte Feedback.
-
- 153 I: (lachen)
-
- 154 P5: Also (..) also ich denke, vielleicht das ist ähm (..) das keine Ahnung (wur?) (..) also zum Beispiel, ob man das ähm (..) ähm in E-Mail geschickt, also man die Text in E-Mail geschickt, dann ist super gut, weil man eine Feedback auch am E-/am E-Mail bekommen können.
-
- 155 I: Hm hm (bejahend).
-
- 156 P5: So, vielleicht wenn man, dass man die Feedback so digital machen können, vielleicht oder so.
-
- 157 I: Hm (bejahend.) //Digital? Ähm/
-
- 158 P5: Weil es ist so (schwer?) diese// Papier zu haben (lachend).
-
- 159 I: Ja ja.
-
- 160 P5: Ähm.
-
- 161 I: Digital ähm/ wie genau? Kannst du dir oder hast du/ kannst du das ein bisschen erklären? Also meinst du mit E-Mail oder hast du andere/
-
- 162 P5: Ja mit E-Mail, //mit E-Mail.
-
- 163 I: Aha// hm hm (bejahend).
-
- 164 P5: Ich habe nur mit E-Mail gedacht.
-
- 165 I: Aha, okay, ja. Ich frage nur, weil es gibt so viele Möglichkeiten. (lachen) Ja? Hm (bejahend).
-
- 166 P5: Oder viellei/ ähm, keine Ahnung, oder vielleicht, ob du siehst, dass jemand immer diese gleiche gleiche Problem ähm macht, kannst ähm kannst du vielleicht so (..) Material zuschicken in E-Mail oder so. Zum Beispiel (wenn ich?) Probleme mit die Fehler habe, ob du vielleicht eine gute so, ich weiß nicht, Information Sheets oder so haben, kannst du das mitschicken, ein E-Mail. Und (unv.) okay, das ist meine hauptsachliche Problem. Und jetzt habe ich dieses Dokument bekommen, dann kann ich wirklich so rausfinden, so wie man das machen. Also vielleicht etwas wie das, dass man notiert, was ist die was ist die so größte Problem. Und dann etwas ähm ja etwas das zuschicken.
-
- 167 I: Ja, ja, das/
-
- 168 P5: Am Ende, wenn man so viele Texten geschrieben haben, dann kannst du so entdecken. Okay das ist die (krasseste?) drei Probleme von dieser Person, jetzt kann ich ein paar so hilfreiche Dokumenten diese Person schicken. Das ist eine gute Sache.
-
- 169 I: Hm (bejahend), ja. Das ist ein guter Punkt, danke. Ich habe es mir notiert. (lachen)
-
- 170 P5: Hm (bejahend).
-
- 171 I: Super, ja. Fällt dir noch etwas ein oder möchtest du hier noch etwas hinzufügen zum perfekten //Feedback?
-
- 172 P5: Hm (nachdenkend)// nein, ich denke nicht. Ich denke, das war (..) ja.
-

- 173 I: Okay. Ja, gut, danke. Du hast mir wirklich sehr viele ähm hilfrei/ oder sehr viel hilfreichen Input gegeben. Ähm.
- 174 P5: Super.
- 175 I: (lachen) Ja. Möchtest du abschließend ähm MIR noch Feedback geben oder irgendetwas noch erzählen?
- 176 P5: Hm (nachdenkend). Ich weiß nicht. Also JA, also ich denke die Kurs war war super. Also ich denke dass du bist eine gute Lehrer.
- 177 I: Danke. (lachen)
- 178 P5: Das denke ich, Ja. //Ähm.
- 179 I: Ja, du hast ja schon ja// viele nette Dinge gesagt.
- 180 P5: Ja also (.) vielleicht kann ich auch fragen nur (.) also, vielleicht kannst du das ja nicht sagen, aber was denke du/ was denkst du in meine, in meine Situation ist die beste für mich? Also, die bei/ ähm B2 nochmal machen oder...? Grammatik und dann C1, oder oder Grammatik und dann B2? Also, ich weiß, ob du etwas sagen kann, aber vielleicht?
- 181 (I und P5 sprechen über mögliche Kurse, Übungsgrammatiken usw.)
- 182 I: Ja gut, ich danke DIR für deine Zeit ähm und ähm für dieses ähm Interview, das sehr interessant war. Ja. Danke nochmal und wir sehen uns ja dann wieder nächste Woche //am Montag. (lachen)
- 183 P5: Ja.//
- 184 I: Gut.
- 185 P5: Super.
- 186 I: //Dann danke dir und schönen Tag noch.
- 187 P5: Vielen Dank.// Ebenfalls.
- 188 I: Danke.
- 189 P5: Ciao.
- 190 I: Ciao.
- 191 P5: Danke.
- 192 Zoom-Stimme: Recording Stop.

P6

- 1 **Interview mit P6**
- 2 I: Ich starte also die Aufnahme hier auf meinem Handy und auch hier auf meinem Laptop. (.) So (.) genau, ja, gut. Also, das ist jetzt gestartet. Ähm ja ich starte mit ein paar klassischen Fragen. Ähm darf ich dich fragen, wie alt du bist?
- 3 P6: Ja, ich bin eigentlich ähm 48 Jahre alt.
- 4 I: 48, okay.
- 5 P6: Fast 49, ja.
- 6 I: Okay, alles klar. (lachen) Danke. Und woher kommst du nochmal für
- 7 das Interview?
- 8 P6: Ich komme aus der Uk/ ähm aus der Ukraine.

9	I: Hm (bejahend).
10	P6: Ja.
11	I: Okay und welche Sprachen sprichst du?
12	P6: Ich spreche Russisch, Ukrainisch, Englisch und ein bisschen Deutsch.
13	I: (lachen) Okay, vielen Dank. Ein bisschen Deutsch. Also du bist ja im B2.2-Kurs. Also ich glaube, du sprichst schon sehr gut.
14	P6: Ah ähm, ja. Ich auch glaube. (lachen) Das ist nicht so schlecht, aber eigentlich ja //weit weg.
15	I: Ja, ähm// Ähm ja Übung macht den Meister. (lachen) Aber (.) genau. Ähm das funktioniert ja schon sehr gut. Ähm ich habe heute ein paar Fragen zum Thema Feedback für dich, wie du weißt. Ähm und ähm du hast ja einen Text im Deutschkurs geschrieben und da hast du auch ähm Feedback von mir bekommen.
16	P6: Ja.
17	I: Und, ja, ich wollte dich fragen, was denkst du denn über dieses Feedback?
18	P6: Es war für mich wir/ ähm wirklich sehr, sehr ähm (...) ähm. <i>Useful</i> . Nützlich, //ja?
19	I: Ja// nützlich. Hm (bejahend).
20	P6: Nützlich. Und ich weiß, dass ich mache viele Fehlern und meistens mit ähm Position von Verben. Das weiß ich. Aber ähm ja und meistens ähm auch in komplizierte Sätze, ja? Mit ähm diese ähm (.) ja „ob“, ähm „wann“, „denn“ und ähm weiter so weiter so. Ähm ich weiß, das ist ähm ja. Das mache ich manchmal nicht ähm richtig. Ich weiß auch alle Theorie über die Position. Ähm ich ähm verstehe, das Verb muss immer ähm auf ähm Position zwei sein, aber vielleicht ähm ich ähm spreche nicht so oft Deutsch und letzte ein paar Jahren ich brauche Deutsch fast nie und fast nichts ähm nichts und ähm ich benutze es wirklich selten. Und vielleicht das ist ein Grund, so ich ähm muss (.) mehr Aufmerksamkeit ähm haben für diese, ja, Thema. Und ähm zweite Thema es war auch ähm (..) gib mir ein paar Minuten //diese Endung.
21	I: Ja ja, kein Stress.//
22	P6: Endungen, ja?
23	I: Hm (bejahend), ja.
24	P6: Und ähm hier, ähm ja. Ich muss wiederholen, ähm diese ähm (.) maskulin, feminin und alle diese Dekla/ Deklanationen [<i>gemeint ist Deklination, Anm.</i>]?
25	I: Ja, //von den Adjektiven.
26	P6: Weil ähm ja. Ohne// ohne diese (...) ja Wissen kann ich nicht weitergehen. Aber ja. Das ist ja kompliziert //manchmal.
27	I: Ja// ähm ja, ich verstehe. Die Adjektivdeklinaton vor allem ist ein sehr kompliziertes Thema. (lachen) Genau da hast du ja auch Dokumente dann noch von mir bekommen. Ich hoffe, die waren hilfreich. (lachen)
28	P6: Ja.
29	I: Ähm ja, du hast gesagt, dass/
30	P6: Hilfreich, //genau.
31	I: (lachen)// Danke. Du hast gesagt, ähm das Feedback war sehr NÜTZLICH für dich. Kannst du ein bisschen beschreiben, ähm inwiefern es nützlich war oder was hat dir geholfen oder gut gefallen?
32	P6: Ja, das hat mir geholfen. Ich habe gesehen ähm meine typische Fehlern mit dieser Position von Verben. Ja, und ähm jetzt ähm ja muss ich mich immer kontrollieren. So ich habe meine ähm Fehlern besser verstanden, weil normalerweise Leute sie korrigieren mir nicht und vielleicht ich mache auch diese Fehlern ähm während ähm nur normale sp/ ja Kommunikation mit andere Leute, aber niemand und ja eigentlich nichts mir gesagt früher und ähm (.) ja. Das ist/ es wäre wi/ wirklich ähm (.) diese Kurs und

	ganze Kurs war wirklich sehr ähm hilfreich für mich und sehr interessant. Das möchte ich auch fra/ ähm sagen, dass es war nicht so langweilig, nicht langweilig, gar nichts. //Und ja/
33	I: (lachen) Danke.//
34	P6: Und Feedback. Und ähm wegen ähm dieser Deklarationen [<i>gemeint ist wieder Deklination, Anm.</i>] dann ja. Ich verstehe jetzt, dass ich muss ähm Deutsch weiter lernen. Dass ist ähm (..) ja hm (nachdenkend) (..) nie ähm endigen Geschichte, glaube ich, wie wie mit alle andere ähm Spr/ alle andere/ ren Sprachen. Aber, //ja. Das muss man/
35	I: Ja, genau. Sprachenlernen ist ein// ja. Entschuldigung. Sprachenlernen ist ein Prozess, ja. Das das dauert ein bisschen, wie du sagst. (lachen) Ähm genau. Aber, ja, mit Motivation kann man das auch schaffen.
36	P6: Hm (bejahend).
37	I: Ähm ja. Du hast jetzt ein paar Dinge genannt, die dir gut gefallen haben. Also dass dir ähm dass es dir geholfen hat, zu verstehen, ähm was die typischen Fehler sind, die du machst.
38	P6: Genau.
39	I: Gibt es auch etwas, ähm was dir vielleicht nicht so gut gefallen hat an dem Feedback?
40	P6: Feedback? Ähm (..) ähm kann ich vielleicht/
41	I: //Natürlich!
42	P6: Nur// ich NEHME diese Feedback, weil ich habe vielleicht etwas
43	vergessen. //(unv.)
44	I: Ja ja// sehr gern. Sehr gern.
45	P6: (16) Jetzt sehe ich das ähm, ja. Die Konnezionen [<i>gemeint sind vermutlich die Konnektoren</i>]. Und manchmal auch ähm benutze ich nicht ähm richtige (..) hm (nachdenkend) Dativ.
46	I: Hm (bejahend). //Den Kasus.
47	P6: Die Konnezionen// aber das ist ähm nur eine Teil von ähm diese Geschichte. Ähm so ähm. Zum Beispiel ich ähm benutze Akkusativ ähm/ sondern ich musste Akkusativ benutzen, ja. Zum Beispiel. Aber das ist nur ein Teil von diese Fehlern, andere Teil es ist ähm wegen (..) ich bin nicht sicher manchmal ähm, welche ähm (..) ähm ich habe vergessen diese Wort. Frau maskulin, feminin? //Wie sagt das?
48	I: Ah ja, das Geschlecht?//
49	P6: GESCHLECHT von Wort/Wörter ja. Und deswegen, ja. Ich ähm, weiß ich nicht, es gibt keine einfache Weg, um diese Fehlern zu korrigieren, aber ja. Ich muss nur vielleicht (...) more sprechen und (..)
50	I: Hm hm (bejahend). Ja, ähm ähm also ge/ wie gesagt, also mit Übung kann man das auf jeden Fall schaffen. Ähm nur ähm also war alles für dich verständlich? Oder gibt es irgendetwas, was vielleicht was dir vielleicht nicht so gut gefallen hat, was ich ähm formuliert //habe?
51	P6: Das kann ich nicht// sagen. Ich ähm ja ich ähm sicher ist es alles gut, weil ähm das ist meine Fehlern und das, ja. Was kann man sagen? Zum Beispiel: Ich ähm sehe jetzt, dass ich ähm benutze auch Wörter, zum Beispiel ähm „zerstörlich“. So. (..) Solche ähm Wort existiert nicht, aber ich habe gedacht, ja, aber das ist meine Fehler, so was kann ich sagen? (.) DANKE, nur.
52	I: (lachen) Okay. (lachen)
53	P6: Hm (bejahend). So, ich glaube/
54	I: Okay, gut.
55	P6: Es wird besser. //(Hoffe ich?) (unv.)
56	I: Ja, bestimmt, bestimmt. (lachen)// Ähm genau. Falls dir später noch etwas einfällt, was dir sehr gut oder nicht so gut gefällt, kannst du es jederzeit sagen, ja? Falls es dir noch im Laufe des Interviews einfällt. Ähm, ja ich wollte dich auch fragen, ähm inwiefern hat denn das Feedback mit deiner Selbsteinschätzung

zusammengepasst? Also: Hast du dir schon etwas erwartet oder nicht erwartet, was du von mir bekommen hast?

-
- 57 P6: Das ist andere ähm Frage, ja. Ähm ich habe ähm für ähm von ähm mir ähm besser ähm Resultat, weiß ich nicht, erwartet, aber ich hatte leider nicht so viel Zeit, ähm um Hausübungen zu machen und ich ähm (.) ähm mache das später alle ganze Buch. Vielleicht alle Übungen und ähm, ja, muss ich machen und alles wiederholen und vielleicht nach ähm eines halbes Jahr kann ich ähm für B2-Prüfung gehen. Hoffentlich. Schau ma mal. Und ähm ja, aber ich habe gedacht, ich habe nicht erwartet, ich hatte ähm schon besse Niveau. Aber weil ich habe Deutsch wie gesagt fast nicht benutzt letzte ein paar Jahren, so ich habe alles, nicht alles vergessen, aber VIEL vergessen. So und ich habe nicht gedacht, dass es kann so sein, ähm so schnell und ähm so dramatisch. Ich würde sagen, ja.
-
- 58 I: Okay, okay. Aber (.) es kommt dann ja auch meistens schnell wieder zurück, wenn man eine lange Pause gemacht hat. Und man beschäftigt sich dann wieder mit einem Thema, dann kommen die Dinge auch wieder schnell. (lachen) Normalerweise.
-
- 59 P6: Normalerweise, ja. Es war auch nicht perfekt, aber es war besser. Und ich habe jetzt zum Beispiel ich ähm merke manchmal, dass ich erinnere nicht ähm (.) einige Worte oder so. Aber, ja.
-
- 60 I: Okay.
-
- 61 P6: So. Deutsch ist nicht einfach, aber (lachen) und ich habe AUCH Frage: Ist möglich für ALLE Deutsch gut zu lernen, weil ich glaube, Deutsch es ist ähm eigentlich eine komplizierte Sprache und vielleicht es ist nicht möglich für jeder. //Ist das möglich?
-
- 62 I: Ähm ja.// Es gibt viele Faktoren, glaube ich, die hier ähm eine Rolle spielen. Also es kommt darauf an, welche Erstsprache man hat, teilweise. Ja, vielleicht hat man eine Sprache, zum Beispiel Schwedisch oder so, ja, das sehr ähnlich ist wie Deutsch, und dann ist es vielleicht einfacher zu Beginn. Ähm aber es kommt auch auf die Motivation an und auf, ja, auf den Unterricht und auf viele, viele Dinge. Also ich glaube, jeder kann es schaffen mit mit Motivation. (lachen) Es kommt, glaube ich, auf das Engagement an, wie ja wie sehr möchte man das? (lachen)
-
- 63 P6: Hm (bejahend).
-
- 64 I: Genau. Also nicht aufgeben. (lachen)
-
- 65 P6: Hm (bejahend).
-
- 66 I: Ähm ja ähm eine andere Frage, die ich an dich hätte ist ähm: Konntest du irgendetwas Bestimmtes LERNEN durch das Feedback, das du von mir bekommen hast?
-
- 67 P6: Bestimmtes Lernen (ausatmen) bestimmtes. Ja, ich glaube, kann ich lernen zum Beispiel „andererseits“ muss man zusammenschreiben. Das erinnere ich jetzt ähm sehr gut und auch diese Position, ja. Hoffentlich ähm ja mache ich weniger Fehlern in Zukunft mit diese Positionen eigentlich. Das ist meine (.) ähm größte (.) Fehlern, glaube ich. Was/ so, was anders? Aber es war meistens ähm über Positionen. Es war auch ähm diese (.) ähm ähm nicht richtige Deklinationen, sehr oft. Aber meistens und mehr es war (für?) ja nur wegen die Positionen. Wegen DER Positionen.
-
- 68 I: Genau (lachen) ja. Sehr gut. Okay. Ja, schön, danke. Ähm ja du hast ja dann später auch ähm diesen Text überarbeitet. Ähm also noch einmal geschrieben. Und ähm ich wollte dich fragen, ähm gab es hier Herausforderungen oder Schwierigkeiten bei der Überarbeitung?
-
- 69 P6: Ja. Es war nicht so einfach mancha/ manchmal für mich. Ich habe ähm nicht genau ähm wusste, ähm was ähm ja wie muss ich das korrigieren und eigentlich ich habe ChatGPT gefragt (.) um zu helfen. //Hm (bestätigend).
-
- 70 I: Ah, okay. Ja, das ist eine Strategie. Okay. Ähm also, du hast gesagt, vieles war schwierig, ähm kannst du //vielleicht/
-
- 71 P6: Nicht vieles// manchmal. Nicht vieles.
-
- 72 I: Aha, //manches, entschuldigung.
-
- 73 P6: Nur manche. Nu/ Nur manche, nicht (.) so.
-

74	I: Hm (bejahend). Ähm kannst du vielleicht ein Beispiel geben, was ähm was für dich schwierig war, wo du dann ChatGPT gefragt hast zum Beispiel?
75	P6: Hm (bejahend/nachdenklich). Moment mal.
76	I: Ja ja.
77	P6: Ich suche gerade. (16) Zum Beispiel „um diese Thema“, um dieses Thema, ja? Ähm „zu Ende bringen“ existiert nicht, so es war andere ähm Option.
78	I: Hm (bejahend).
79	P6: Ähm (.) WÜRDTE ich sagen, zum Beispiele, und ich habe geschrieben, „ich würde sagen“. Das ähm (..) „unbedingt gut ist“ und ähm ich habe geschrieben „das ist unbedingt gut“. Weiß ich nicht warum. „Das würde etwas machen zu versuchen, dass Leute“. „Zu versuchen, etwas zu machen“, ja? Dass Leute versuchen, etwas zu machen. Weiß ich nicht, warum. „Um ähm Klimawandel zu stoppen“ und hier (.) „um Klimawandel zu stoppen“. Es war nicht richtig, aber ich erinnere nicht ähm genau die richtige Aussage.
80	I: Hier fehlt vielleicht der Artikel? „Um den Klimawandel“/
81	P6: Um DEN Klimawandel, ja.
82	I: Zu stoppen.
83	P6: Zu stoppen, ja. So.
84	I: Ich verstehe. Also so ein paar Sätze mit „zu“, //die vielleicht nicht ganz klar waren.
85	P6: Hm hm (bejahend).
86	I: Hm (bejahend) ja wir können auch gerne vielleicht auch das nächste Mal im Deutschkurs, in der Pause oder so, wenn du Fragen hast, gerne ein paar Dinge besprechen. Ähm ja da/ danke für diese Beispiele. Also ich habe ja bei der Korrektur teilweise Dinge UNTERSTRICHEN und teilweise habe ich etwas KORRIGIERT. Ähm wie hast du denn diese Kombination gefunden?
87	P6: Zum Beispiel hier in diesem Fall „um Klimawandel“ ohne Artikel. Ich habe, ja. Es wäre vielleicht ähm (.) ein bisschen (lachen) einfacher, ob ähm hier diese „den“ geschrieben (nachdenkend).
88	I: Wäre, ja.
89	P6: Wäre. Genau. So, aber.
90	I: (..) Ich verstehe.
91	P6: Oh, ich war nicht sicher, ähm ob es ja, was ist die richtige Aussage dann.
92	I: Hm (bejahend). Also diese unterstrichenen Teile, die waren dann teilweise nicht klar, ja?
93	P6: Ja. Nicht klar, weil dann man nicht sicher. Und ähm ja. Ich kann/ ich musste (.) ja. Ich kann etwas schreiben, aber um sicher zu sein, es wäre besser, hier etwas zu schreiben. Für mich.
94	I: Ja ja. Gut. Hm (bejahend), danke. Ähm du hast ähm vorhin auch gesagt, dass du zum Beispiel auch Englisch sprichst. Und du hast ja auch schon länger vielleicht davor Deutsch gelernt. Ich weiß nicht, //ob du/
95	P6: Nicht ähm// nicht so lang, ja nein.
96	I: Oder ich weiß nicht, vielleicht hast du Kurse gemacht schon davor auch in Deutsch oder in einer anderen Sprache?
97	P6: (.) Hm (nachdenkend) man, aber ja, nicht so ähm, wie kann ich sagen, ähm meistens ohne Kurs habe ich gelernt. In Schule Englisch, aber Deutsch ähm meistens mit YouTube. (.) Und ich habe auch ähm ein vielleicht, weiß ich nicht, 20 oder so, private Übungen ähm genommen. Und jetzt verstehe ich, dass es war nicht der richtige ähm Weg. Weil ähm ohne viele Übungen und mit YouTube und ohne (Hust?). Mit Kurs es geht besser, aber ich habe ähm Deutsch ohne richtige Kursen gemacht.
98	I: Ich verstehe, ich verstehe.

99	P6: Gelernt.
100	I: Ja. Ich frage nur weil mich würde interessieren, ähm ob du schon in der Vergangenheit auch Erfahrungen gesammelt hast mit so Korrekturen. Also //hm (nachdenkend) hat/
101	P6: Ah// nicht so oft, eigentlich.
102	I: Hm (bejahend). Ich versteh/
103	P6: Und jetzt, ja, mit ChatGPT es ist wirklich (ausatmen) sehr hilfreich so. Aber ohne ähm (.) bevor es war nicht so. Ohne Kurs und ähm (im?) sogar mit Kurs ähm (.) man schreibt, schreibt? Ja nicht so oft (.) etwas wie Essay. Und dann ähm mit normale Übungen, ja, es ist nicht so einfach, solche ähm Problemen identifizieren, glaube ich. Weil mit Übungen musst du etwas schreiben, aber ähm mit Essay es ähm gibt besser Übersicht über Ganze (.)
104	I: Über die Kenntnisse quasi.
105	P6: Kenntnisse, ja.
106	I: Hm (bejahend). Ähm also hast du noch eher wenige Erfahrungen gemacht mit zum Beispiel UNTERSTREICHEN und oder mit Verbesserungen, direkte. Also, es gibt ja mehrere Methoden wie man korrigieren kann. Und kannst du dich erinnern, //wie
107	P6: Schlecht//
108	I: Wie andere Lehrer oder Lehrerinnen das gemacht haben bei deinen anderen Texten?
109	P6: Aber ich habe wirklich, (sehr?) nicht so oft ähm geschrieben. Und ähm ähm wann zum Beispiel ähm schreibe ich etwas mit Laptop, dann sicher kann ich ähm mit Deepl oder so, Googleübersetzer ähm korrigieren. So ich ähm fast ähm keine Erfahrung mit Essay, //eigentlich.
110	I: Okay, okay.
111	P6: Ja. Kann ich nicht sagen.
112	I: Okay, danke. Ähm ja, wir sind auch schon fast am Ende von unserem ähm Interview. Ich wollte dich noch fragen: Ähm hast du jetzt nächste Schritte geplant, ähm wenn du jetzt an mein Feedback denkst, zum Beispiel, ähm für die Zukunft das Deutschlernen oder zukünftige Texte? Hast du irgendetwas geplant, wie du //weiter vorgehen möchtest?
113	P6: Hm (nachdenkend)// jetzt ähm denke ich, ich muss nur vielleicht mit diese Buch etwas machen. Und manchmal habe ich auch gedacht, kann ich etwas auf Deutsch schreiben und ähm ChatGPT dann bitten, diese Text zu korrigieren. Das ähm kann auch sein. Und manchmal schaue ich nur (.) ähm Netflix auf Deutsch und das ist alles und (.) beruflich brauche ich kein Deutsch jetzt und ja. (lachen)
114	I: Ich verstehe// ich verstehe.
115	P6: So das ist. Aber (.)// so.
116	I: Ja, alles klar, danke. Ähm ja und eine letzte Frage noch (.) ähm wenn du dir das perfekte Feedback für dich aussuchen könntest, ja? Also ganz egal wie. Zum Beispiel mündlich oder schriftlich oder ähm ja Anstreichen oder ein/ Korrigieren, Verbessern: Wie würde für dich das perfekte Feedback aussehen?
117	P6: Ähm perfekte Feedback. Ähm mündlich für mich ist zwar wirklich ähm (.) es wäre wirklich hilfreich, ob man ähm alle meine Fehler. Zum Beispiel ich/ jetzt ich verstehe, ich mache auch vielleicht viele Fehlern. Und ähm dann nur achten und sagen: „Okay, HIER machst du falsch.“ So, in diesem Fall. Und ähm mit SCHREIBEN, das war wirklich sehr, sehr ähm gut und ich ähm kann ähm nicht etwas besser (.) (einatmen) ja.
118	I: Hm (bejahend). (...) Vorstellen, oder...? Hm (bejahend).
119	P6: Stellen, ja.
120	I: Hm (bejahend).
121	P6: Aber mit ähm mündliche und mit spr/ ähm, ja, für Sprechen ich glaube, es wäre auch gut, um diese Fehler zu korrigieren, aber das passiert leider nicht. Und ChatGPT habe ich nicht solche Optionen

gefunden. Vielleicht ähm ja, aber (.) ähm weiß ich nicht, was (lachen) zu tun. So ja. Nur ähm auf ähm diese Fehler zu achten.

-
- 122 I: Okay, ich verstehe. Also ähm wenn ich das richtig höre, dann ähm würdest du mündliches Feedback ähm bevorzugen, aber schriftlich ist auch okay.
-
- 123 P6: Bevorzugen. Ich glaube, ähm ich glaube, mündlich ähm mit Schreiben ähm man hast ähm man hat ähm mehr Zeit, nachdenken, was zu schreiben. Aber für Sprechen es ist wirklich für mich komplizierter und ich glaube für mündliche (.) Prüfung oder nur für, ja, Konfrü/ Ka/ Konversation, es wäre wirklich gut.
-
- 124 I: Ah, ich verstehe. Und ähm ich meinte ein Feedback zum Beispiel für so einen TEXT, den du jetzt von mir bekommen hast. Würdest du für den TEXT auch lieber mündliches Feedback bekommen?
-
- 125 P6: Nein. Für Text ähm für Text schriftlich und für ähm mündliche, ja, nur für Reden. Für Text, das ist es war perfekt.
-
- 126 I: Okay.
-
- 127 P6: Alles ganz klar und ja nichts (zu?) (.) dazu (sagen?)
-
- 128 I: Okay, alles klar. Vielen Dank. Ähm also das hat mir wirklich ähm sehr geholfen dieses Interview. Ähm möchtest du noch irgendetwas ergänzen, hinzufügen, was ich dich //nicht gefragt habe. (lachen)
-
- 129 P6: DANKE, danke. (lachen) Alles gut. Vielen Dank für alles und hoffentlich es wird, ja, auch gut für deine (..) //Diploma. Und das, so/
-
- 130 I: (lachen) Ja, danke.// Ja, für meine Masterarbeit. (lachen) Ja. Vielen, //vielen Dank.
-
- 131 P6: Ich wünsche// ähm gro/ guten Erfolg, oder (.) wie sagt man?
-
- 132 I: Ja, ich wünsche dir viel Erfolg. Kann man //sagen.
-
- 133 P6: Viel Erfolg, ja. //Vielen Dank. Und ja.
-
- 134 I: Dankeschön. Danke.// Dir auch //für das Deutschlernen.
-
- 135 P6: Bis nächstes Mal, so.//
-
- 136 I: Ja, wir sehen uns nächste Woche.
-
- 137 (Verabschiedung)

P7

1 Interview mit P7

-
- 2 I: Jetzt mal genau. Also bei meinem Handy läuft schon die Aufnahme und auch hier am Laptop starte ich sie. So. Nun sollte es funktionieren (.) genau so. GUT. (lachen) Ja, also ich
-
- 3 starte mit ein paar ganz klassischen Fragen. Ähm darf ich fragen, wie alt du bist? (lachen)
-
- 4 P7: Ich bin 38 Jahre alt.
-
- 5 I: 38. Okay, und woher kommst du noch mal fürs Interview?
-
- 6 P7: Ja, ich komme ich komme aus ähm Rhodosinsel, Griechenland.
-
- 7 I: Ah, okay, sehr schön. Und ähm welche Sprachen sprichst du?
-
- 8 P7: Ich spreche Griechisch, Englisch und ich lerne Deutsch.
-
- 9 I: Okay (lachen) alles klar, vielen Dank. Ja, du weißt, ähm heute werden wir vor allem über das FEEDBACK sprechen und auch die Überarbeitung, ähm die ihr gemacht habt, im Deutschkurs zu einem Text. Aber wir starten mit dem Feedback. Ähm und zwar hast du ja vor Kurzem, ja, vor Kurzem, vor
-

einem Monat einen Text geschrieben im Deutschkurs und dann hast du Feedback von mir bekommen. Und ähm mich würde interessieren, was denkst du denn über dieses Feedback?

-
- 10 P7: Ähm es hat mir geholfen, das Texte struk/ ähm mehr strukturiert ähm zum Schreiben und ähm besser zum Korrigieren. (.) Ähm und ich habe gesehen, dass (.) deine Feedback, ich habe es als ähm eine (..) wie heißt das? Ähm ähm (..) wie eine Hilfe ähm genutzt, um ähm meinen Text besser zum Schreiben. Und es hat mir ähm sehr gut geholfen es (..) (wie es gefragt?) zum Schreiben.
-
- 11 I: Okay, sehr gut. Ähm, ja, danke. Also es hat dir geholfen, das freut mich. Ähm gibt es bestimmte Aspekte, die dir gut oder nicht so gut gefallen haben an diesem Feedback?
-
- 12 P7: (..) ähm (.) Nein, es hat nur, es hatte nur ähm eine positive Wirkung. (.) Und ja, es hat/ wirklich das das Wichtigste war, dass/ es war strukturiert und hat geholfen wirklich das Text besser zu schreiben.
-
- 13 I: Okay. Also vor allem ein positiver Aspekt (lachen) die Hilfe// (unv.)
-
- 14 P7: Ja, ja positive.
-
- 15 I: Aha aha, okay. Vielen Dank. Ja, falls dir noch ähm andere Dinge einfallen, ja? Etwas was positiv oder negativ ist, im Laufe des Interviews, kannst du gerne jederzeit das noch ergänzen, ja? (lachen)
-
- 16 P7: Gerne.
-
- 17 I: Okay. Ähm ja. Ich wollte dich auch fragen, ähm inwiefern das Feedback mit deiner Selbsteinschätzung zusammengepasst hat. Also hast du dir schon etwas erwartet, was du bekommen hast oder vielleicht NICHT erwartet?
-
- 18 P7: (..) Ähm (5) Ich habe das nicht gut //verstanden.
-
- 19 I: Ja, hm hm (bejahend).// Also Selbsteinschätzung, das bedeutet ähm zum Beispiel ich selbst weiß über mich, ähm dass ich (.) ja zum Beispiel (.) ja, gutes gute Frage, ähm dass ich sehr etwas sehr präzise, gut, oder etwas Bestimmtes gut kann. Zum Beispiel ich habe einen breiten Wortschatz, aber, ja Grammatik vielleicht ähm weiß ich, dass ich ein paar Probleme habe mit irgendeinem Thema. Ja?
-
- 20 P7: Okay. //Ja ähm.
-
- 21 I: Das ist: Was denkst du über dich selbst?// Ja. (lachen)
-
- 22 P7: Ich hatte i/ ich hatte die Meinung, dass ähm ich habe das wie auf die Frage war formuliert, aber am Endeffekt nach deine (.) ähm Feedback, ich habe gesehen, dass ein paar Sachen hatte ich eigentlich nicht gemacht, wie ich sollte. So ja. (.)
-
- 23 I: Hm (bejahend.)
-
- 24 P7: (.) Das (..)
-
- 25 I: Okay. //Also das/ (lachen)
-
- 26 P7: Zum Beispiel// ich habe die/ das Wort vergessen. Aber Selbsteinsetzung/
-
- 27 I: Ja, genau, genau.
-
- 28 P7: War nicht ähm ja.
-
- 29 I: Okay. Also ähm das Feedback hat/ also wenn ich das richtig verstehe, das Feedback hat dir etwas gezeigt, ähm was du/
-
- 30 P7: Das ich nicht wusste.
-
- 31 I: Hm hm (bejahend). //Okay. Hm hm (bejahend).
-
- 32 P7: Ja, genau.// Ich hatte im/ meiner Meinung nach war das/ ich habe es korrekt geschrieben. (..) Aber dann ich habe gesehen, dass etwas fehlt. //Nach deinem Feedback.
-
- 33 I: Hm (bejahend)// hm (bejahend). Ah, okay, gut. Ja, das hat meine Frage beantwortet. (lachen) Danke. Sie war vielleicht ein bisschen kompliziert gestellt. (lachen) (..) Okay ähm konntest du durch das Feedback auch irgendetwas lernen?
-

- 34 P7: (..) Ja. Und das war das ähm auf die letzte Paragraph ich sollte (.) meine Meinung schreiben. Und (.) deine Feedback hat mir geholfen, mehr nachzudenken, was ich schreiben soll. So, JA es hat mir geholfen, (.) besser meine Meinung ähm zu ergänzen, zu schreiben.
-
- 35 I: Hm hm (bejahend). Ja, mir ist aufgefallen, dass du dann ähm bei der Überarbeitung auch ähm viel detaillierter das noch gemacht hast. Genau und ähm damit kommen wir auch ähm schon zu zur Überarbeitung des Textes. Ihr habt ja dann im Deutschkurs auch ähm also den Text MIT dem Feedback noch einmal geschrieben und ich wollte dich fragen: Gab es Herausforderungen oder Schwierigkeiten bei dieser Überarbeitung?
-
- 36 P7: Ähm (.) ja, die Herausforderung war, dass ich sollte (.) über mehr Wortschatz suchen. So, besser zum Schreiben.
-
- 37 I: Hm hm (bejahend).
-
- 38 P7: Ja.
-
- 39 I: Okay.
-
- 40 P7: Das das war das. Und dann ähm ja natürlich auch diese letzte Paragraph, weil ich ähm ich sollte meine Meinung schreiben, so ich sollte (.) ähm (..) ich sollte über Effekte denken und das zum Schreiben und wieder mit der korrekten Wortschatz ähm zu machen.
-
- 41 I: Hm hm (bejahend). Okay. Ähm ähm und ähm du hast ja auch, vielleicht wenn du dich noch erinnern kannst, ähm ich habe bei der Korrektur teilweise Wörter unterstrichen und teilweise habe ich sie korrigiert. Ähm wie hast du diese Kombination gefunden?
-
- 42 P7: Ähm die (.) ich habe verst/ wie ich verstanden habe, war das, was korrigiert ist, war okay, ich sollte nur neu schreiben, was (nicht?) sicher war, ich sollte das Wort ersetzen.
-
- 43 I: Hm (bejahend) genau, ja, richtig. Also das, was ich korrigiert habe, ja, genau, das konntest du so übernehmen beim Text, wie ich es korrigiert habe. Genau. Und das Unterstrichene, da musstest du selbst denken: Was ist die richtige Lösung? Wie hast du das gefunden? Hast du da deine Meinung dazu?
-
- 44 P7: AH ja. Ähm (.) ja, es hat ähm (...) es war ein klares Zeichen von dir, ohne mit Wörter das zu sagen, was ich machen sollte. So, ich finde das super, wenn so in Schreibform etwas kommt. Es war klar ähm, was du sagen wolltest mit dieser Schreiben. Es war sehr klar zu mir.
-
- 45 I: Hm (bejahend). Du meinst den den schriftlichen Text, den ich ähm also das //Feedback. Hm hm (bejahend).
-
- 46 P7: Ja, es// ich meine es, weil wir hatten nicht die Möglichkeit über das Te/ über meinen ersten Text zu reden. Mit diese Schreiben und (Korrektur?)zeichen es war sehr klar, was ich machen sollte.
-
- 47 I: Hm (bejahend). Okay, also es hat dir geholfen, wenn es unterstrichen //war.
-
- 48 P7: Ja.// Ja.
-
- 49 I: Ähm hattest du/ hattest du schon ähnliche Erfahrungen zum Beispiel in anderen Kursen, die du vielleicht gemacht hast, ähm oder? Ja, also wurdest du da auch damit konfrontiert, dass du/ dass etwas nur unterstrichen war? (.) Oder so eine Kombination, wie ich sie gemacht habe? Hattest du sowas schon mal?
-
- 50 P7: (husten) Hm (nachdenkend) (..) Wenn ich mich gut erinnere, es war immer es war immer gestrichen und nie korrigiert.
-
- 51 I: Aha? Hm (nachdenkend).
-
- 52 P7: So. (..) Ja es (.) ich glaube, dein Text hat mir geholfen in die richtige WEG zum Denken, was ich machen sollte.
-
- 53 I: Hm hm (bejahend). Okay. Ähm generell ähm (..) wie findest du das, wenn etwas zum Beispiel NUR unterstrichen ist?
-
- 54 P7: Ähm es/ wenn es nur unterstrichen ist, es gibt ähm ähm Unklarheit, was ich da schreiben sollte. Und ähm das würde mir nicht helfen (.) zum Denken „Okay, sollte ich jetzt ähm war es korrekt oder/ war/ was

war es falsch?“ (Mindestens?) wenn es nur unterstrichen würde, sollte oben eine (.) Korrektur sein. (.)
//Aber mit mit/

-
- 55 I: Hm (bejahend). Also das// entschuldigung.
-
- 56 P7: Mit deine (...)
-
- 57 I: Ah, //mit meinem Kommentar/
-
- 58 P7: Korrigieren// es war SEHR klar, was zu tun ist.
-
- 59 I: Ah. Also quasi meine Kommentare in Klammer. Zum Beispiel der „Artikel“ oder ähm „Position“, ich weiß jetzt nicht mehr ganz genau (lachen), ähm das hat geholfen. Also/
-
- 60 P7: Ja, es hat sehr viel geholfen.
-
- 61 I: Hm hm (bejahend). Ah, ich verstehe. Sehr gut, okay. Danke. (lachen) Ähm und ähm genau. Ich wollte dich auch fragen (.) ähm ja: Hast du zufällig Schritte geplant, so deine nächsten Schritte für, ja, weitere Texte oder auch generell ähm das Deutschlernen, ähm anhand meines Feedbacks, das du bekommen hast. Hast du dann irgendwelche Schritte geplant, wie's/ wie du weitermachen möchtest?
-
- 62 P7: (..) Ähm (.) nicht genau. Nur jetzt ich weiß, dass bei der nächste Text, das ich schreiben werde, ähm ich werde, wie du es ergänzt hast, korrekt ähm ähm strukturieren. Mit ähm (..) ja. Wie ein normale Text mit ähm drei Paragraphs. Und ähm am meisten, dass das letzte Paragraph meine Meinung hat.
-
- 63 I: Hm hm (bejahend). Ja, also, genau. Wir haben immer die Einleitung und dann in der Mitte in der Mitte auch schon deine eigene Meinung mit der Argumentation und am Ende kann man das dann noch einmal zusammenfassen oder das //WICHTIGSTE/ nochmal erwähnen.
-
- 64 P7: Zusammenfassen, ja//
-
- 65 I: Ja okay, gut. Ähm so. Nur damit ich nichts vergesse. Also ich frage dich vielleicht schon mal inzwischen: Möchtest du irgendetwas ergänzen oder hinzufügen, das ich dich nicht gefragt habe vielleicht und was dir jetzt eingefallen ist, so zum Feedback?
-
- 66 P7: Ähm nein.
-
- 67 I: Okay. (lachen) Gut, ja wir sind auch schon fast am Ende. Ähm eine Frage hätte ich noch für dich, ähm wenn du dir die perfekte Feedbackart aussuchen könntest, also (.) zum Beispiel, dass es unterstrichen ist oder direkt verbessert mit der Lösung, ähm oder ja so mit extra Kommentaren dazu, was man verbessern soll. Aber auch das MEDIUM, also schriftliche Korrektur oder mündlich ein Kommentar von mir. Was wäre für dich die perfekte Feed/ das perfekte Feedback? (lachen)
-
- 68 P7: Das perfekte Feedback. Ähm mündliche Korrektur ähm (.) ich würde es machen nur, wenn es von mir nachgefragt wurde, wenn Unklarheiten gibt. SONST genau wie du es gemacht hast. Zusätzlich würde ich am Ende ein paar ähm Wörter schreiben mit mehr (.) ähm directions. Ähm mit mehr (..)
-
- 69 I: Ähm. Anweisungen?
-
- 70 P7: Anweisungen. (.) Aber nicht viel, nur was, falls etwas auf dem Text nicht klar war, dann vielleicht hat (er?) oben mit ein Wort zum Schreiben, sonst es wäre besser unten mit ein paar mehr Wörter das zum Schreiben.
-
- 71 I: Hm (bejahend). Also quasi die Kommentare nicht IM Text, ähm son/
-
- 72 P7: Nein schon, wenn wenn nur eine ähm wenn nur eine ein Wort Kommentar war, war das falsch, oder ähm (...)
-
- 73 I: //Artikel.
-
- 74 P7: Artikel// falsch. Ja. Aber wenn etwas mehr Wörter braucht es wäre besser, dass es vielleicht mit einer Nummer eins eins oder zwei zwei oder so ergänzt würde.
-
- 75 I: Hm hm (bejahend), interessant, ja. Also ähm für dich passt gut diese schriftliche Form auch.
-
- 76 P7: Ja.
-

- 77 I: Hm hm (bejahend). Es gibt nämlich heutzutage auch zum Beispiel VIDEOS, die man machen könnte als Feedback ähm oder so, dass man den Bildschirm zum Beispiel filmt, ja? Von dem Laptop und ja.
- 78 P7: Mit einem VIDEO (.) muss man immer zurück zum Video gehen und genau das Punkt finden, wo was gesagt wurde. Aber in schriftlicher Form ich kann jederzeit das schnell nehmen, mein Neutext neben haben und vergleichen, was/ ob ich die Anweisungen ähm gemacht habe.
- 79 I: Hm hm (bejahend)
- 80 P7: Und da/ ja.
- 81 I: Ja, ich verstehe. Okay, gut, vielen Dank. Ja, ich habe dich auch schon alles gefragt, was ich dich fragen wollte. Ähm (..) ja. Möchtest du MIR zum Abschluss noch Feedback geben oder irgendetwas (lachen) noch sagen (lachen) am Ende?
- 82 P7: Nein ich will/ wollte nur sagen, dass es hat/ dein Feedback hat wirklich positive Wirkung gehabt.
- 83 I: Super.
- 84 P7: Und es hat mir geholfen, mein Text gut zum Schreiben. Und eigentlich BESSER als ich gedacht hat.
- 85 I: Ja, sehr schön. Das freut mich sehr. Ja, es ist dir //wirklich/
- 86 P7: Ich war// ich war eigentlich positiv ähm überrascht, wie ich meinen Text danach ähm korrigiert habe.
- 87 I: JA ähm, also die Überarbeitung ist wirklich super gelungen, ja? Das freut mich sehr, dass es dir geholfen hat. (lachen)
- 88 P7: Danke.
- 89 I: Okay. Vielen Dank auch noch einmal für deine Zeit, ja? Ähm für dieses Interview. Das hat auch MIR sehr geholfen. (lachen) Und ähm ja, ich freue mich schon, wenn wir uns wieder dann im Deutschkurs sehen, am Mittwoch, falls es dir wieder besser geht.
- 90 P7: //(unv.) (..) Ja, hoffentlich.
- 91 I: Und sonst nächste Woche.// Okay. GUT, ja dann schönen Tag noch und danke nochmal. (lachen)
- 92 (Frage zum Kurs und Verabschiedung)

E1

1 Interview mit E1

- 2 I: Starte mal hier (..) und hier. Gut. Okay, also die Aufnahme ist gestartet, ja? //(lachen)
- 3 E1: Okay// so.
- 4 I: Ähm genau, ja. Die erste Frage wäre: Wie alt bist du denn?
- 5 E1: So, ich bin ähm 22 Jahre alt.
- 6 I: Hm (bejahend) 22. Und woher kommst du?
- 7 E1: Ähm ich komme aus Frankreich.
- 8 I: Aus //Frankreich.
- 9 E1: Und// besonders (aus?) Paris.
- 10 I: Ah, schön schön. Okay und ähm welche Sprachen sprichst du?
- 11 E1: So, meine Muttersprache ist Französisch und ich spreche auch ähm Englisch.
- 12 (Eine Person aus dem Kurs unterbricht kurz das Interview, weil sie ihre Jacke vergessen hat.)

13	E1: Englisch, ähm Deutsch und ein bisschen Spanisch.
14	I: Ah, okay. Englisch, Deutsch und Spanisch. Schön schön. Ähm ich frage nur, weil ähm wir später auch über Erfahrungen im/ in der Fremdsprache sprechen. Ähm aber du weißt, heute geht es vor allem um Feedback und ähm die Überarbeitung von Feedback. Ähm und du hast von mir im Kurs einen Text bekommen ähm und du konntest dir das Feedback aussuchen für (.)
15	E1: Ah ja ja.
16	I: Ja für diesen Text. Ähm also das Medium und auch die Art des Feedbacks.
17	E1: Okay.
18	I: Und wie fandest du das? Wie war das für dich?
19	E1: Ähm zu wählen?
20	I: //Hm (bejahend) ja genau.
21	E1: Oder was habe ich gewa/ ähm gewählt? //Ähm
22	I: Ja, genau.//
23	E1: Ich habe die ähm ich kenne nicht diese die Name, aber es war die Weise/
24	I: Ja, mit //Hinweisen.
25	E1: Mit// mit ähm nur ähm ähm Tipp. Ähm so nicht die ähm e/ exakt ähm //ähm
26	I: Genau.// Nicht die //Verbesserung.
27	E1: Ja// aber die „nur Akkusativ oder Dativ“.
28	I: Genau, genau. Die Hinweise.
29	E1: Und die die zweite Frage ist über //die/
30	I: Genau// ich wollte dich fragen: Wie hast du das gefunden? Wie wie war das für dich, dass du das aussuchen //konntest?
31	E1: Ah// ja ich habe das ähm ähm wirklich super ähm finden. Ähm normalerweise frage/ fragt fragt der oder die Lehrerin ähm nicht wirklich. So es ist ähm ähm es ist ähm es war ähm wirklich ähm nett, zu/ die Wahl ähm die Wahl zu haben. //Ja.
32	I: Hm (bejahend)// okay. Und was denkst du generell über über dieses Feedback, das du von mir bekommen hast? Also, wenn du jetzt an das Feedback zum Beispiel von dem Text denkst über Homeoffice. Den haben wir auch hier überarbeitet im Kurs. Ähm wie hast du das Feedback gefunden?
33	E1: Ähm so ähm es war ähm super zu (.) ähm diese Weise zu (.) ähm z/ zu a/ ah wählen, ja? Ähm weil normalerweise, ob es mit die Korrektur ähm direkt ist, werde ich ähm nicht wirklich gucken, weil es ist schon ähm korrigiert und ich werde vielleicht ein paar ähm Fehler bemerken, aber nicht wirklich nachdenken über warum ist diese diese Fehler ähm korrigiert in dieser Weise. So, es war wirklich aktiv zu sein ähm mit dieser mit dieser zweite Text zu ähm wieder zu schreiben.
34	I: Okay. JA, danke. Ähm gibt es etwas, was dir besonders gut gefallen hat? Ähm also du hast gesagt, du konntest nachdenken. Vielleicht (.) vielleicht hast du noch eine Idee, noch etwas anderes, was dir gut gefallen hat an dem //Feedback?
35	E1: Ähm// ja ähm normalerweise habe ich ähm Schwierigkeiten zu wieder zu lesen, weil ich/ ähm z/ wie sagt man? <i>Douter</i> ?
36	I: Ah ähm (.) du hast Zweifel? //Du hattest Zweifel?
37	E1: Ja. Ich habe Zweifel.// Und wenn ich ähm wieder lese, ähm bemerke ich nicht wirklich mein Fehler. Ähm ich weiß nicht (lachend) warum, aber es ist wirklich ähm schwierig für mich zu direkt die Fehler zu finden. Und ähm insbesondere ähm die <i>déclinaiso</i> / ähm Deklination. Ähm ich bin immer nicht sicher, welche Deklination sollte ähm ich ähm ähm

38	I: Ja, verwenden.
39	E1: Verwenden, ja.
40	I: Hm (bejahend). Okay und das Feedback hat dir geholfen?
41	E1: Ja. Weil, so, ich habe bemerkt und i/ ähm und auch auch wenn ähm ich ähm war <i>quite</i> ähm beme/ ähm ähm (stottern) Austausch? Nein, nicht Austausch. Ähm ähm froh? Ja.
42	I: Ah.
43	E1: Ähm ähm wie, sagt man ähm (flüsternd).
44	I: Kein Stress, kein Stress. (lachen)
45	E1: Ähm positively (.) like happy. //Ähm surprise. (unv.)
46	I: Ah du warst positiv überrascht.//
47	E1: Überrascht, ja.
48	I: Aha, //aha.
49	E1: Positiv// überrascht, dass meine Fehler nicht so über Deklination waren. Ein bisschen. (lachen) Aber auch ähm ähm einige Position in eine Sätze. So, ich kann ein Beispiel geben, aber ähm ich ähm war nicht sicher, ähm wo „sich“ diese „sich“ ähm in eine Satz ähm s/ sollen //müssen.
50	I: Steht.//
51	E1: Ja, stehen müssen ähm muss. Und ähm er (hat?)/ und nicht nur die Korrektur, aber nachdenken über okay so wie ist mein Satz ähm ähm geschafft. Ähm ja. Es war es w/
52	I: Ah (überrascht), okay. Ja, gut. Ähm das freut mich, wenn dir das geholfen hat. Ähm gibt es auch etwas, was dir vielleicht nicht so gut gefallen hat am Feedback?
53	E1: Ähm ehrlich gesagt ähm habe ich meine zweite Text gelesen und vielleicht es/ ähm vielleicht ist es mein Fehler, aber ich habe bemerkt, dass einige (.) einige (nimmt Text) hop. Ich schreibe nicht wirklich gut in das ähm in meinem (hab ich?) ja. So zum Beispiel war die erste vielleicht es war zu viel ähm ähm Fehler, aber ähm „den ganze“ und hier es war „ganzen“. So ich ich weiß ähm ich habe nicht bem/ über die Adjektiv //ähm nach/
54	I: Nachgedacht.//
55	E1: Nachgedacht. Nachgedacht. Ähm ja.
56	[<i>Im Text stand „der ganze Tag“ - unterstrichen wurde jedoch nur „der“ mit dem Hinweis „Akkusativ“, Anm.</i>]
57	I: Ich verstehe, ich verstehe. Ja, dass jetzt quasi auch das Adjektiv dann/
58	E1: Ja, okay. Aber, ich (.)
59	I: Okay. Ja, weil hier war es nämlich korrekt, also weil „der ganze Tag“, glaube ich? Ja, ah nein, oder nicht? Ja, doch „der“, glaube ich, war es, oder? Oder „die ganze Tag“.
60	E1: Ah okay.
61	I: Und okay. Aber ich verstehe, ja, dann/
62	E1: So, es ist korrekt? An an so es war nicht korrekt, aber die Korrektur brauchte auch //die
63	I: Ja, richtig.//
64	E1: Okay. So, ich habe nicht gedacht, aber ich bin nicht ähm ähm gewohnt, die diese/ ja und ich kann direkt ähm vergleichen, weil ich habe meine mein ähm (blättert) letzte ähm Text [<i>zeigt einen korrigierten Text aus einem anderen Kurs, Anm.</i>] und zum Beispiel es war direkt mit die Korrektur und ich ähm ich erinnere mi/ ich erinnere mich nicht an ähm wieder lesen, wieder zu lesen so. //Und NICHT
65	I: Ah das ist ein Text// von //deinem alten Kurs?

66	E1: Ja// ja, exakt //ähm ja.
67	I: Hm (bejahend)// ja ja.
68	E1: So (.) ich habe ich habe nicht die wieder geschrieben. So ich könnte nicht wirklich ähm sagen, was meine Fehler waren //so ja.
69	I: Ich verstehe.// Hm (interessiert) okay. Aber hier ähm also das war vielleicht ähm das mit „den“ oder „der ganze Tag“. Das, im Akkusativ, wird zu „den ganzen Tag“, das war jetzt nicht ganz klar vielleicht, das Adjektiv. Ähm gibt es andere Beispiele vielleicht, die nicht ganz klar waren, oder generell vom Feedback das/ etwas, was dir nicht so gut gefallen hat?
70	E1: (.) Nicht. Ich ich weiß, das ist und es es kann unangen/ unangenehm sein, zu direkt konfrontiert (seine?) Fehler (lachend). Aber, oder ja. Andererseits (glaubte?) ich keine wirklich ähm ähm Nachteile.
71	I: Okay. Ja, falls später noch, also im Laufe unseres Interviews, falls dir etwas einfällt, was sehr gut oder nicht so gut war beim Feedback, kannst du mir das immer noch sagen, ja?
72	E1: Nein, und die und die ähm die Text ähm war wirklich ähm gut auch ähm die ein paar Tipps zu haben.
73	I: Der Kommentar?
74	E1: Ja, die Kommentar war auch ähm wirklich ähm mit die positiv und die ähm Verbesserung. Ich glaubte es war wirklich ähm und ich weiß nicht, ob es nur über Feedback, aber ich wollte sagen, dass die Kurs ist wirklich gut strukturiert.
75	I: //(lachen)
76	E1: Nein// es ist nicht zu (..) aber ich ähm ich habe ähm ich war in einer ich war in zwei andere Kurse und ich muss sagen, dass ähm es ist wirklich ähm ähm gut und motiviert. Und ähm die Wiederholung mit die Wortschatz ist ähm es ist wirklich ähm gut und ja. //(interessant, ja?)
77	I: Das freut mich. Vielen Dank// DIR für das //Feedback. (lachen)
78	E1: Und// und ich war in eine andere/ ich habe eine Niveau gesprungen. Weil es war ein bis/ ein bisschen schwierig, ähm mein Lev/ ähm mein Niveau ähm in //Ost/
79	I: Festzustellen?//
80	E1: Ja in Österreich zu wirklich sagen, weil ich habe B2 in meine letzte ähm in mein Hochschule gelernt. Gelernt? Ja?
81	I: Ja, //gelernt.
82	E1: Aber// mit Zeit und eine andere lernt, es ist schwierig, ein Niveau zu haben, weil ich hab's ähm einige wirklich ähm B2-(...)
83	I: Prüfung? Oder...?
84	E1: Ähm ich habe ähm B2 nosch/ ähm (kont/ <i>notion</i>)? Ähm zum Beispiel alle dies „da, damit, deswegen, außerdem“ ähm war ich ähm gewohnt, zu benutzen, aber ich habe nicht ähm einige ähm wirklich Basic ähm ähm (.)
85	I: Ah, ich verstehe, so die //Grundgrammatik oder so.
86	E1: JA// ja so.
87	I: Ja, ich verstehe. Ja, das das ist oft so auf diesem Niveau, ja? Manchmal hat man vielleicht den ersten Kurs nicht gemacht und dann/
88	E1: So, es ist gut, Feedback zu haben, um wirklich die, was wir ähm verbessern sollten, ähm zu wissen.
89	I: Hm (bejahend) okay. //Danke.
90	E1: Entschuldigung// es war ein bisschen //(lachen)
91	I: Nein nein, das passt, das passt// Bitte, sag was/ alles, was dir einfällt. (lachen) Ähm ja, eine weitere Frage ist: Was denkst du denn über das Medium? Du hast ausgewählt (räuspern) das schriftliche

Feedback. Entschuldigung. (husten) Du hast nicht das audiovisuelle Feedback gewählt, sondern SCHRIFTLICH ähm auf dem Zettel.

- 92 E1: Ja.
- 93 I: Ja? Ähm und was denkst du oder warum hast du das ausgewählt?
- 94 E1: Ähm ich verstehe nicht wirklich, warum die audiovisuell? Und ich ähm mag lieber mein mein ähm (..), wie sagt man, mein BLATT haben und nicht wirklich ähm am Computer. Es ist ähm es ist ähm ich glaube es ist ähm ähm einfacher, direkt die Information zu haben mit Akkusativ oder Dativ, dass ich muss die die Video nach zu/ ähm wieder zu ähm schauen, ob ich ähm ähm ähm *later*?
- 95 I: Später.
- 96 E1: Ja später ähm ähm (..)
- 97 I: Ja ja, ich verstehe. Also du musst dann später noch einmal das Video schauen und schauen, was du falsch //gemacht hast.
- 98 E1: Ja.// Und ich, ich mag lieber nur die/ und zu vergleichen ähm und zu (um?) die beide zu vergleichen.
- 99 I: Hm hm (bejahend) okay. Danke. Ähm und ähm ja, du hast auch schon gesagt ähm ja, du hast das Anstreichen verwen/ oder ausgewählt mit den Hinweisen. Ähm warum hast du das ausgewählt? Also du hast schon gesagt, ähm damit du nachdenken musst. Aber gibt es noch einen anderen Grund? (lachen)
- 100 E1: Ähm ja ich ähm ich ähm mag lieber, die ein Tipp zu haben, um zu verbessern, (...) *rather than*
- 101 I: //Als
- 102 E1: Als// ja als ein direkt ein Korrektur. Und, ja. Ähm auch wenn alle in in Rot zu haben ist ein bisschen ähm //ähm demotiv/
- 103 I: Hm (bejahend). Demotivierend?//
- 104 E1: Ja.
- 105 I: (lachen) Ja, ich verstehe. Okay, also die Tipps sind eine gute Sache, okay. Ähm und ähm du hast auch ähm in anderen Kursen schon Erfahrungen gesammelt mit Feedback. Du hast mir gerade einen ein Beispiel gezeigt. Ähm/
- 106 E1: //Proof.
- 107 I: Welche// welche Erfahrungen (lachend) hast du denn so gesammelt in anderen Kursen mit //Feedback?
- 108 E1: Ja// ich ich muss sagen, dass ich nie wieder diese Blatt lese, weil//
- 109 I: (lachen) ja.
- 110 E1: So (.) ich habe ähm es war nur ein Hausübung und ich habe nicht mit diese Hausübung ähm arbeiten. Und noch ähm noch für die Prüfung danach habe ich nie dieses Blatt und ich (lachen) ich ähm ich weiß nicht wirklich, warum ich habe dor/ ähm schon ähm „*still*“ *how do we say*?
- 111 I: Stil?
- 112 E1: Ja ähm *still* ähm ähm
- 113 I: Ah ähm IMMER noch.
- 114 E1: Immer noch diese Blatt. So, ja. Es ist wirklich (lachen) wie ein *draft*, oder...
- 115 I: Ja, ein Entwurf oder ein ja. Okay, also du hast ähm mir ein Beispiel gezeigt. Es war eine direkte Verbesserung. Hast du auch andere Verbesserungen oder Arten von Verbesserungen bekommen in deinen anderen Deutschkursen oder //Spanischkursen oder...?
- 116 E1: Ähm// (.) ich muss sagen, ich erinnere mich nicht wirklich. Aber ich habe nie ein wirklich Feedback wie diese ähm ähm bekommen habe. Vielleicht die erste erste Kurse in meiner erste Klasse, wenn wir ähm ähm ja ähm haben gelernt zu schreiben. Aber es war wirklich ähm in die ersten Jahren meiner ähm *education*.

117	I: Deiner Schulzeit.
118	E1: Ja ja Schulzeit.
119	I: Ja ja. Okay. Ähm danke. Ich schaue nur (lachen) dass ich nichts vergesse. Ähm genau. (4) Ich frage dich nämlich nicht das Gleiche noch einmal, was du schon gesagt hast. (..) Ah ja. Ähm ja inwiefern passt denn das Feedback, das du von mir bekommen hast, mit deiner Selbsteinschätzung zusammen? Selbsteinschätzung, das heißt also, was du über dich denkst. Ähm hast du dir schon etwas erwartet oder nicht erwartet von dem, was du bekommen hast?
120	E1: Ähm okay, so die Frage ist, ob diese Feedback ähm (...) <i>are (a link?) with/</i>
121	I: Ja, PASST es zu dem, was DU über dich denkst oder passt etwas nicht?
122	E1: Nein ähm ich glaube, es passt ähm ähm schon ja gut. Ich bin wirklich selfcriti/kritik?
123	I: Ja, selbstkritisch.
124	E1: Selbstkritisch. So, ich brauche ein ein besondere Feedback und nicht nur die Korrektur, weil ich wieder arbeite immer. So ich ähm mag lieber ähm ein, ja, nur Tipp ähm (..) ALS, ja, als ein wirklich nur Korrektur. Weil wenn ich zu viel ähm negative (..) ähm negative <i>comment/</i>
125	I: Hm (bejahend) ja, Kommentare.
126	E1: Kommentare bekomme, kann es ein bisschen meine, Self/ ähm //Selferse/
127	I: Ah, deine Selbsteinschätzung// oder dein Selbstbewusstsein vielleicht auch beeinflussen.
128	E1: Ja.
129	I: Ich verstehe, ich verstehe. Ähm ja, du hast vorher gesagt zum Beispiel ähm du weißt, du machst Fehler mit Deklinationen ähm und du warst aber positiv überrascht, dass es nicht nur ähm oder dass es auch andere Dinge waren und nicht so viel Deklination. Ähm also das das wäre ein Beispiel, das vielleicht/
130	E1: Und immer und ähm auch ähm okay GRAMMATIK und ihre diese „Relativpronoun“ oder ähm „Artikel“, muss ich sagen, dass wirklich die ersten Jahre meine ähm Sprache ähm (..) I/
131	I: Ja. Deines Sprachlernprozesses.
132	E1: Ja. Und dann habe ich ein bisschen vergessen, alle diese Wörter zu s/ zu sagen, ja, „Deklination“ oder... Und es ist gut, wieder zu wieder zu arbeiten über diese Nebensätze und wirklich zu verstehen, ähm wie eine Satz funktioniert, oder, ja, „Er Subjekt“ und „Die Artikel“ oder ja. So ich muss denken, es ist es ist gut, auch ein Wiederholung über alle diese Regeln zu haben.
133	I: Die Regeln und ähm habe ich das richtig gehört? Auch diese Namen noch einmal zu hören? Sowas wie „Deklination“ und „Subjekt“ //und so.
134	E1: Ja. Ich habe// ich habe ein eine ein Zeit, ohne Deutsch zu lernen und zu hören und ja. (..) Ähm während drei Jahren habe ich kein Deutsch ähm (Relation?) (lachend)
135	I: Ja ja. Keine Beziehung zu Deutsch gehabt.
136	E1: Ja, gehabt. Und ähm wenn ich ähm als ich ähm wieder zu Deutsch lerne, muss ich sagen, das ist ähm gut, diese Notion/ Notion? Erkenntnisse zu haben?
137	I: (..) (ein- und ausatmen) Ich weiß leider nicht.
138	E1: Konzept?
139	I: Ja. (..) (lachen) ja diese Konzepte //denke ich?
140	E1: Konzepte//
141	I: Später, wenn ich das Interview nochmal anhöre, dann denke ich „Ah, das wollte sie sagen“ (lachen) aber jetzt leider //habe ich kein gutes Wort. (lachen)
142	E1: Kein Problem.//

143	I: (räuspern) Okay. Ja, danke dir. Ähm konntest du durch das Feedback auch etwas lernen?
144	E1: (.) Ähm ja, so über meine Schwierigkeiten. Weil so die die wichtige Punkt über diese personale personalich personale/
145	I: Ja, persönliche.
146	E1: Persönliche ähm ähm ähm besondere Punkte sind, dass ich kann wissen, zum Beispiel, ob ich meine Blatt wiederfinde [<i>sucht in ihren Blättern, Anm.</i>], ähm was könnte ich verbessern. So ich habe gelernt, zum Beispiel, dass ja, ich muss ähm vielleicht die die mein Lexik, so ich kann direkt ähm sagen, dass „Okay, ich muss ein bisschen Lexik oder ähm die die die Position, die Worte und die, nein, die Konjugat/ die //Kon-ju-ga-tion.“
147	I: Ja, Konjugation.
148	E1: Konjugation direkt, ja, so positionieren. Ich wurde das gesagt.
149	I: Hm (bejahend). Also du siehst direkt, //wo du/
150	E1: Ja, du siehst direkt. Und// zum Beispiel, ob ich dieses [<i>das Blatt mit der Korrektur eines vergangenen Kurses, Anm.</i>] nehme, ich habe keine Ahnung. Ich muss wieder lesen und vielleicht, ja, ich weiß nicht wirklich WARUM, und ja.
151	I: Hm (bejahend) (.) okay, danke. Ähm ja und du hast den Text ja auch überarbeitet im Kurs, zum Beispiel diesen Homeoffice-Text. Ähm welche Herausforderungen oder Schwierigkeiten gab es bei dieser Überarbeitung?
152	E1: Hm (nachdenkend) (..) Nicht alles zu ändern. Ja ähm (..) Nein (.) ja, was ist (auch?) schon gesagt/ was ich habe schon gesagt, und ähm es war ähm er/ es war adaptierte Zeit zu haben zu in class ähm ähm schreiben. (.) Ähm andererseits wurd/ wurde ich mehr Zeit im am zu Hause ähm brauchen. //Ich weiß nicht/
153	I: Ja, brauchen.// Also wenn du zu Hause den Text noch einmal schreiben würdest/
154	E1: (verneint) Nein, es war es war es was nicht wirklich mein ähm mein //Geda/
155	I: Ja, ich verstehe.//
156	E1: Es war ähm es war ähm cool, ja, Zeit in im Kurs zu haben. So ich könnte direkt zu dir fragen zu stellen und ähm und und ja wieder schreiben und nicht ähm warten die nächste Mal zu fragen.
157	I: Ja, wo du dann die Fragen vielleicht wieder vergessen hast. Ich verstehe. Okay. Ähm (.) ja (4) falls dir noch etwas einfällt, ja? Eine Schwierigkeit oder so, kannst du das gerne sagen.
158	E1: Hm (nachdenkend). Über ähm Feedback?
159	I: Ja, und über diese, genau, das Feedback und die Überarbeitung.
160	E1: Ähm (...) nein ich ich war ich ich war wirklich ähm nicht wirklich ähm ich habe (.) es ähm es hat/ es hat mir erklärt erklärt einige Dinge so. Nein, es war nicht wirklich schwierig zu/ wieder zu schreiben. Ähm (.) nein.
161	I: Okay (..) danke. Ähm ja hast du jetzt nächste Schritte geplant? Ähm also du hast das Feedback von mir bekommen.
162	E1: Ja.
163	I: Ähm hast du irgendwie Schritte geplant, wie du jetzt weitermachen möchtest?
164	E1: Ähm ja, ich glaube, ich werde ähm deine Tipp für die nächste Text ähm benutzen. So, ja. Vielleicht würde ich ähm wieder ähm diesen Tipp zu denken und benutzen.
165	I: Ja.
166	E1: Ja, ich glaube. (leise) //so/
167	I: Okay.

- 168 E1: Ich ich würde nicht sagen, dass ich diese Text wieder schreiben mit die (..) neue/
-
- 169 I: Ich habe auch bei dieser Überarbeitung dann nur noch das korrigiert, ähm, genau, weil ja. Ich denke auch, dass du ihn vielleicht nicht //noch einmal schreiben möchtest. (lachend)
-
- 170 E1: Nein.//
-
- 171 I: Ja, okay. Gut, ähm möchtest du noch etwas hinzufügen, ergänzen, was ich nicht gefragt habe, oder?
-
- 172 E1: Nein, aber ich ich sehe, dass zum Beispiel, wenn ich ähm die Konjugation sehen habe, habe ich bemerkt, dass ich nicht wirklich wi/ ähm wusste, wie zu korrigiert. So er hat mir ähm (.) ge ja ge/
-
- 173 I: Ja. Geholfen, oder?
-
- 174 E1: Ähm ja. Geholfen *like it had pushed me //to to like/*
-
- 175 I: Ah// es hat dich motiviert.
-
- 176 E1: Ja, motiviert zu wirklich ähm verif/ //ähm.
-
- 177 I: Hm (bejahend)// nachzuschauen.
-
- 178 E1: Nachzuschauen, ja.
-
- 179 I: Hm (bejahend). Ich verstehe.
-
- 180 E1: Und, ja.
-
- 181 I: Okay. Ah danke. Ja, ähm würdest du dir/ ich bin schon am Ende, ja? Würdest du in Zukunft für andere Kurse dir ähm, ja, entschuldige (lachen) würdest du das/ welches Feedback würdest du dir wünschen? Würdest du ähm dasselbe noch einmal wählen oder etwas anderes aussuchen?
-
- 182 E1: Ja, nein, ich ich glaube, ich würde das Gleiche wählen. Es war wirklich klar für mich. Ich habe nicht wirklich nachgedacht, ähm wenn du die Proposition ähm gegeben hast. Es war wirklich „Ah, ja, perfekt.“ Ich wollte diese Korrektur, ähm weil ich (.) ähm ähm ähm kön/ ähm könnte ähm
-
- 183 I: Ja, könnte? //Oder?
-
- 184 E1: Könnte// dass es war die besser für mich, so.
-
- 185 I: Hm (nachdenkend). Oder du wusstest?
-
- 186 E1: Ja, du ja ich wusste, ja, es war die die besser für mich und er hat mich nicht ähm so en/ enttäuscht.
-
- 187 I: Enttäuscht.
-
- 188 E1: //Enttäuscht.
-
- 189 I: Das hat dich nicht enttäuscht.// Ah, zum Glück. (lachen) Aber wenn, wie gesagt, du kannst es mir sagen, ähm ja, okay. Ähm dann wäre ich auch schon am Ende meines Feedbacks, vielen Dank für/ oder, meines Feedbacks, meines Interviews. Vielen Dank für deine Zeit und ja, danke dir.
-
- 190 (lachen)
-
- 191 E1: Kein Problem.
-

E2

1 Interview mit E2

- 2 I: Okay. Also auf meinem Handy läuft das schon und jetzt auf meinem Laptop. Genau. Ja. Gut, ja. Also die Aufnahme ist jetzt gestartet. (lachen) Gut E2, ähm darf ich dich fragen, ähm wie alt du bist?
-

3	E2: Hm (bejahend). Ich bin 34 Jahre alt.
4	I: 34. Okay. Und woher kommst du nochmal fürs Interview?
5	E2: Ähm ich komme aus Georgien.
6	I: Aus Georgien, okay. Und welche Sprachen sprichst du?
7	E2: Ähm ich spreche Georgisch Muttersprache, Russisch, ähm Englisch und Deutsch.
8	I: Ah, okay. GUT, ja, vielen Dank. Ähm wie gesagt, das waren die kurzen Einstiegsfragen und heute sprechen wir aber vor allem über das Thema Feedback und Überarbeitung. Ähm du hast ja von mir im Kurs einmal, also du hast im Kurs einen Text geschrieben und dann auch Feedback von mir dazu bekommen und du konntest dir die Art des Feedbacks aussuchen und auch das Medium. Ähm wie hast du das denn gefunden, dass du dir das aussuchen konntest?
9	E2: Ich glaube, wir hatten drei Möglichkeiten, oder? Es war einmal ein Audio. Ähm dann im Text, glaube ich //auch.
10	I: Genau.//
11	E2: Und dann noch ähm das (an der?) Dritte kann ich leider nicht mehr //erinnern.
12	I: Genau.// Also man konnte das Medium wählen, du konntest audiovisuelles Feedback oder schriftlich über Moodle oder schriftlich auf dem Zettel. (lachen) Und dann konntest du dir aussuchen auch die Korrektur. Ähm genau. Ob ich das nur UNTERSTREICHE oder mit HINWEISEN oder Verbesserungen.
13	E2: Ich glaube, ich habe (alle von drei?) ausgewählt. Ich weiß leider nicht mehr. Aber was ICH total super finde, ist sind die ähm sind die Audio ähm Feedbacks. Ähm das fand ich eigentlich sehr in in innovativ, weil ich das vorher so nicht gekannt habe. Ähm und ich finde es extrem/ ähm ich merke die Sachen ja auch mit visuell, aber auch ähm mit das Hören besser als ich nur lese zum Beispiel. (Daher?) fand ich es extrem gut halt diese Art von/ außerdem finde ich auch ähm, dass du dass du UNS Feedbacks gibst, aber dann wir das nochmal schreiben oder nochmal bearbeiten. Das finde ich auch extrem ähm gut. Ich ka/ kenne das auch nicht so. Ähm genau, also die die zwei Arten fand ich extrem ähm hilfreich eigentlich und ich merke dann mehr, wenn ich das so nochmal schreibe oder noch wenn ich das höre oder sehe, wenn du mir dann auch Feedbacks gibst, dann merke ich das ähm einfacher eigentlich.
14	I: Hm (interessiert) okay. Also du kannst dir das besser merken.
15	E2: //Genau.
16	I: Ähm// sehr schön, danke. Ähm gibt es noch etwas Bestimmtes, ähm das dir hier vielleicht oder WARUM du dieses audiovisuelle Feedback gewählt hast? Du hast gesagt, es war innovativ und du kannst dir Dinge besser merken. Ähm hat dir da irgendetwas anderes auch noch besonders gut gefallen oder waren das die Hauptgründe?
17	E2: Also beim Audio geht es eigentlich auch ähm schneller irgendwie. Als ich den Text lese, alles das dauert dann meistens länger, dann macht man meistens auch Notizen. Ähm, aber wenn es Audio ist, dann ähm geht es schneller halt ähm zeitlich und ähm ich mache dabei auch noch Notizen, aber ist da halt schneller. Also ich finde es super so. Ähm //genau.
18	I: Hm (bejahend)// okay. Also die SCHNELLIGKEIT, interessant. (lachen)
19	E2: (Das auch?) (lachen)
20	I: Gut. Ähm und ähm ja du konntest ja auch aussuchen, ähm welche Art der Korrektur du möchtest für das Feedback. Ähm und du hast ausgewählt ähm die DIREKTE Verbesserung. Also dass ich es verbessere, aber inklusive auch Hinweise. Also du wolltest auch Hinweise haben. Warum hast du diese Optionen gewählt?
21	E2: Ähm ja, ich möchte auch dann halt Unterschied sehen, was ich da so ähm geschrieben habe und was sollte dann, was wurde dann korrigiert und was so/ könnte dann halt richtig sein. Und durch deine Feedbacks kann ich dann halt ähm besser sehen und besser unterscheiden, was war da mein Fehler und was könnte halt dann ähm so richtig sein. Dass ähm (.) ich fühle mich halt damit lerne ich dann (leichter?) besser. Ähm genau. Das war eigentlich Hauptgrund, //warum ich das ausgewählt habe.

22	I: Okay// hm (bejahend). Also damit du das direkt ähm sehen kannst, was es eigentlich sein sollte.
23	E2: //Genau genau.
24	I: Hast du auch schon// Erfahrungen gesammelt ähm, in anderen Kursen vielleicht, mit ähnlicher mit ähnlicher Korrektur?
25	E2: Ähm ja meine Professorin korrigiert auch so meine Masterarbeit. Ähm (.) ähm das ist bisschen komplexer halt die Korrektur dann auch und Kommentare und so weiter. Ähm (.) ja es ist für mich nicht so ganz einfach ähm diese Art von Korrektur. Von Professorin jetzt, aber ähm (.) generell, sie sie formuliert das auch anders und so weiter und dann möchte sie das anders haben zum Beispiel und so weiter und ähm ja, es ist dann halt ein bisschen schwer für mich dann das alles so zu umformulieren, wie sie das möchte. Aber, genau. Sonst finde ich das ähm richtig so, damit ich das sehen kann, was war falsch und was könnte das jetzt anders sein. //Genau.
26	I: Hm (bejahend)// also sie korrigiert das auch direkt. //Ähm
27	E2: Sie// sie korrigiert das direkt, aber gibt mir dann Feedback ähm oder Kommentar dazu, was fü/ wa/ warum sie das so gemacht hat oder warum sie das so denkt und ähm genau. Dann kann ich ähm unterscheiden, was was von mir geschrieben wurde und was sie dann so ähm genau meint.
28	I: Okay. Ähm und ähm in anderen Sprachkursen vielleicht/ ähm ich weiß nicht, ob du auch davor schon ähm viele Erfahrungen gesammelt hast mit Feedback? Ähm kannst du dich da erinnern, wie das war?
29	E2: Genau. Ich habe eigentlich schon ein paar Deutschkurse gemacht, aber auch von anderen, also Englisch- und Russischkurs, glaube ich, habe ich auch gemacht. Ähm das war eigentlich nur ähm nur Korr im Text Korrektur. Also sie haben nur im Text korrigiert. Ähm so Vielfalt, wie es bei dir ist, (war?) nicht so. Ähm genau. Das fand ich eigentlich auch okay, aber ich lerne mehr, wenn es auch noch dazu geschrieben wird, WARUM. Auch dann noch ähm erklärt wird, ähm warum das so sein sollte. //Ja. Genau.
30	I: Ja, ich verstehe.// //Okay.
31	E2: (Aber auch?)// bei anderen ähm Deutschkursen, entschuldigung, habe ich auch nicht so gehabt, dass wir das nochmal schreiben sollten. Ähm genau, was du eh halt schon machst. //Genau.
32	I: Hm hm (bejahend). Ja// stimmt. Du hast ja auch schon die Überarbeitung angesprochen, dass dir das gut gefallen hat. Ähm warum hat dir das gut gefallen oder warum findest du das so positiv?
33	E2: Ähm (..) ähm die Bearbeitung, die du dann mir dann geschickt hast, oder?
34	I: Ähm also diese Überarbeitung, die du im ähm KURS gemacht hast von deinem Text. Also du hast im Kurs dann noch einmal deinen Text geschrieben mit meinem Feedback (.) und ich habe das jetzt so verstanden, dass du das POSITIV gefunden hast. Aber korrigiere mich gerne. (lachen)
35	E2: Ja (klar?). Das stimmt //schon.
36	I: Okay.// Ähm gibt es einen bestimmten Grund, warum du das positiv empfunden hast?
37	E2: Ähm, genau. Also ähm (.) wenn ich schreibe, dann merke ich das auch, also (.) ähm wenn ich dann sehe, dass das korrigiert wurde und ich das dann nochmal üb/ bearbeiten soll oder schreiben soll, ähm dann ist da halt arbeitet ich/ arbeite ich intensiv dran. Wenn ich das schreibe, sehe, höre und so weiter, dann ist das halt die Kombination, finde ich, von alle drei sehr wichtig und dann merke ich halt dann besser wie die Fehler, die ich gehabt habe, was könnte noch besser sein und so weiter. Und was ich noch ähm spannend fand, ich wir haben das ja bearbeitet, einmal. Und du hast das dann nochmal korrigiert, oder nicht?
38	I: Hm (bejahend), genau.
39	E2: Das fand ich voll total super, weil dann habe ich noch Fehler gehabt und (.) jetzt hab/ hatte ich zwei ähm oder dreimal habe ich das so gearbeitet und gesehen und das ähm fand ich auch extrem ähm hilfreich eigentlich, dass ich dann besser werden will, was ähm besser sein könnte eigentlich. (.) Genau.
40	I: Interessant. (lachen) Danke. (lachen) Ja, das ist auch für mich ähm sehr hilfreich, diese Information. (lachen) Ähm genau. Ja ähm bevor wir noch detaillierter über die Überarbeitung auch ähm sprechen, ähm ich habe/ oder du hast jetzt gesagt, was dir GUT gefallen hat ähm und WARUM, weil du dir das besser

	merken kannst. Ähm gibt es auch etwas, was dir vielleicht NICHT so gut gefallen hat an dem Feedback, das du bekommen hast?
41	E2: Hm (nachdenkend) also (.) Art von Feedback oder Inhalt? Ähm
42	I: Alles. (lachen) Alles, was dir einfällt.
43	E2: Okay. (..) Ich fand es eigentlich alles ganz gut. Ähm da habe ich keine keine negative ähm Punkten. (lachen)
44	I: Okay. //(lachen)
45	E2: Ich fand's// eh alles gut. //Genau.
46	I: Ja?// Also, der Inhalt ähm war für dich klar?
47	E2: Ja, es war sehr verständlich so wie so wie im Text oder deine Kommentare auch als du das mündlich so korrigiert hast. Das ähm das war alles sehr ähm sehr verständlich eigentlich //genau.
48	I: Hm (bejahend)// hm (bejahend). Okay. //Ähm.
49	E2: (unv.)//
50	I: Entschuldigung. (lachen) Ähm ja wenn dir im Laufe des Interviews noch etwas einfällt, vielleicht, wo du sagst, „Ah ja, das hat mir vielleicht nicht so gut gefallen“ oder „Das war nicht so klar“ kannst du das gerne //jederzeit/
51	E2: AH// jetzt weiß ich.
52	I: Ja?
53	E2: Du hast noch einen Text korrigiert von mir, glaube ich, den du dann gestern ähm hochgeladen hast. Das war glaube ich im PDF und dann hast du dann noch ähm/
54	I: Kommentare //gemacht.
55	E2: (In dem?) Text Kommentare geschrieben.
56	I: //Genau.
57	E2: Manchmal// war es, es zeigt ja schon, was du kommentiert hast, aber manchmal war es für mich nicht ganz klar ähm was bezieht jetzt dieser Kommentar. Verstehst du was ich meine? Also daneben hast du/ ähm das macht meine Professorin auch manchmal. Das ist visuell auch nicht ganz klar, was bezieht jetzt. Ich weiß, dass wenn ich dann nochmal lese oder zweimal, dann weiß ich schon, ähm aber (..) es braucht halt Zeit, (lachen) bis ich das verbinde und dann verstehe. [<i>Die Hinweise wurden nicht im Text, sondern mithilfe der Kommentarfunktion auf Word gemacht, Anm.</i>]
58	I: Ja ja. Okay. Ähm also würdest du es bevorzugen, dass es IM Text steht, der //Hinweis?
59	E2: Genau// genau. Zum Beispiel wenn etwas falsch ist oder so dann in Klammern daneben. Ja, das sollte so sein zum Beispiel.
60	I: Okay, ja. Gut zu wissen für mich. Ich habe gedacht, ich probiere das mit den Kommentaren, damit quasi es nicht zu verwirrend wird im Text. Aber ja, das hat Sinn. Gut zu wissen, okay. (lachen) Danke. (lachen) Ähm ja also wie gesagt, wenn dir noch mehr einfällt (lachen) jederzeit. (..) Ähm JA und genau. Was ich dich auch fragen wollte ähm ja (.) vielleicht noch zu dieser Feedbackart, die du gewählt hast. Ähm hattest du da auch schon Erfahrungen mit ähm zum Beispiel ähm ja Feedback, wo das Wort vielleicht nur unterstrichen wird mit einem Hinweis. Ähm hast du da schon Erfahrungen gesammelt?
61	E2: Nein, das habe ich nicht ähm nicht so gehabt. Ähm wobei ähm ich schicke/ also auch nicht von von Kursen eigentlich das/ ich schicke es manchmal meine Seminar Seminararbeiten und so weiter Korrektur zu meine Freunde oder (ja ähm?) Arbeitskollegen oder Studienkolleginnen und sie können dann das so korrigieren, dass sie den Wort anstreichen und dann noch dazu schreiben, was die korrekt ähm korrekt oder besser sein könnte oder passen könnte. Sonst von von Kursen kenne ich das nicht so. (..) Genau.
62	I: Okay. Also es wurde immer direkt verbessert quasi.

63	E2: Genau genau. (Meistens?) ja.
64	I: Okay. //Ähm
65	E2: Was// was ich so erinnern kann.
66	I: Ja ja (lachen) klar. (lachen) Manchmal gehen auch Details wieder verloren. Das ist ganz normal. (lachen) Ähm ja, danke. Ähm und was ich dich auch fragen wollte, ähm inwiefern passt denn das Feedback, das du von mir bekommen hast, mit deiner Selbsteinschätzung zusammen? Also ähm mit dem, was du von dir denkst. War irgendeine Info von mir dabei, die für dich unerwartet war oder hast du dir alles erwartet?
67	E2: Also bei den bei der deutsche Sprache habe ich (lachen) keine Erwartungen von mir. Also (lachen) ähm ich (nehme?) alles so, wie du das schreibst, weil ich gehe davon aus oder ich weiß, dass es besser (wahr?) ist und daher (.) also nein, ich nehme das alles so, wie du das schreibst. Ich habe es nicht so große Selbsterwartungen ähm dabei. Genau so bei deutscher Sprache bin ich sehr vorsichtig. (lachen) //(unv.)
68	I: Bist du sehr? Entschuldigung// ich habe es nicht //gehört.
69	E2: Sehr// vorsichtig bei meiner Einschätzung. //(unv.)
70	I: Okay// also ähm ich meine damit auch, also vielleicht manche Personen, sie wissen schon, „Ah, okay ja, die Satzstellung ist ein ist eine Schwierigkeit, zum Beispiel“ und dann wissen sie schon, dass ich da vielleicht viel korrigieren werde. Gibt es bei dir auch irgendsoetwas, wo du ähm vielleicht schon ja vorher weißt „Ah ja, da bin ich vielleicht unsicher“?
71	E2: Ja, also die Texte schreiben ist für mich nicht einfach sowohl grammatikalisch auch Satzstruktur und so weiter. Das ist und ich vermute, dass es noch lange so bleibt. (lachend) //Aber (unv.)
72	I: Aber (.) also// wenn ich mich richtig erinnere, habe ich nicht so viel korrigiert bei deinen Texten. (lachen)
73	E2: Ja. Nicht so einfach. Also die Texte ist meine meine meine Schwäche eigentlich. Ähm Grammatik ähm manchmal denke ich, dass ich das korrekt schreibe, aber in der Realität ist es grammatikalisch nicht so. Also der ähm Test ähm Satz ähm Reihenfolge zum Beispiel (ist also?) nicht korrekt. Deswegen denke ich, dass, wenn du mir die Texte korrigierst, das ist ähm halt ich dann Fehler gemacht hat gemacht habe und dann halt genau. Jetzt ähm keine große, wie soll ich sagen? Ich glaube schon, dass ich da viele Fehler mache.
74	I: Okay. Also warst du zum Beispiel nicht POSITIV überrascht, dass es so wenige Fehler gab in deinem Text? (lachen)
75	E2: Ähm (.) ja die Texte sind eigentlich jetzt auch nicht so schwierig, oder? Ähm es passt schon B2.2, aber so so grammatikalisch oder so sind sie deshalb nicht so nicht so stark, also nicht so schwer, oder?
76	I: Okay? Hm man kann schon, also es gibt schon viele komplexe Strukturen auch, die man in so einem //argumentativen Text (.) ja das/
77	E2: Stimmt. Genau// aber ich versuche/ da bin ich ganz vorsichtig.
78	(lachen)
79	I: Okay okay. (lachen)
80	E2: Sonst mache ich (wieder nur?) Fehler.
81	I: (lachen) Okay, das habe ich nicht bemerkt. (lachen) Ich hatte den Eindruck, dass es ganz gut ähm funktioniert hat, auch mit den Konnektoren und so, ja? Du hast sehr viele Konnektoren verwendet. (lachen) Okay ähm ja eine andere Frage, die ich noch habe ist ähm, könntest du/ ähm könntest du durch das Feedback etwas LERNEN?
82	E2: Ja, auf jeden Fall. Ich habe jetzt auch vorgenommen, dass ich am Abend das nochmal den Text nochmal zum Beispiel ähm bearbeite, nochmal schreibe, was ich dann nicht so ganz verstanden habe, werde ich dir beim nächsten Mal fragen. Vielleicht auch mache ich auch manchmal noch Recherche. Ähm genau ich muss noch ein Grammatikbuch kaufen, dann wäre das nur dann schauen, aber also die die erste Punkt sozusagen ist dann dann deine Feedbacks (woran ich arbeite. Natürlich lerne ich dort?) sehr vieles.

Es ist aber auch ähm schwer, das alles dann in die Praxis beim Sprechen umzusetzen. Ähm aber wenn, wenn man eine Basis hat, dann ähm kommt das irgendwann beim Gespräch schon selbst. Genau das (unv.) hier in Österreich ist auch so, wenn ich viele Fehler mache oder so beim Gespräch, kriege ich auch Korrektur von meine Freunde und so weiter. Hilft das immer.

-
- 83 I: Ja, okay. Ja, beim Sprechen hat man auch weniger Zeit, um ähm darüber nachzudenken, was man hier genau alles machen muss, ja. Da kann man beim Schreiben ein bisschen mehr denken. (lachen)
-
- 84 E2: Ja und was dann noch ähm schwierig ist, ähm mein Deutsch ist ja nicht meine Muttersprache. Meine Muttersprache ist (von der?) Satz-Struktur und so weiter bisschen anders. Und wenn man ähm Muttersprache denkt und das alles dann auf Deutsch irgendwann Gespräch schnell umzusetzen ist ähm nicht so einfach.
-
- 85 I: Hm (bejahend). Das kann ich mir vorstellen, ja. (lachen) Dass es ganz anders ist. (lachen)
-
- 86 E2: Ja, das stimmt.
-
- 87 I: Okay. Ähm JA eine andere oder/ Entschuldigung. Ähm weil das ist auch eine Frage, die ich später hatte, also was deine nächsten SCHRITTE sind und ich habe jetzt schon herausgehört, dass du schon Pläne gemacht hast. Also du möchtest eine Grammatik kaufen, hast du gesagt, und du liest dir die Texte durch. Hast du noch mehr Schritte geplant ähm anhand des Feedbacks, das du bekommen hast?
-
- 88 E2: Ja ja ich hab jetzt vorgenommen, dass/ wir haben glaub ich zwei zwei Texte noch gelesen, der beim Kurs. Da habe ich mir gedacht, dass ich zu diese Texten meine Meinung schreibe und dann dir das schicke und du mir dann auch das das korrigierst. Ähm genau. Dann habe ich auch vorgenommen, die die Te/ die die Sätze ähm die Wörter, die ich nicht kenne, die aufschreibe und lerne. Ähm genau. Das alles braucht ähm Zeit. Ich hoffe, dass ich das (lachen) schaffe, aber genau. Ich werde aber nach diesem Kurs nochmal einen Kurs machen, vielleicht eher intensiver.
-
- 89 I: Okay?
-
- 90 E2: Ich hoffe, das ist besser.
-
- 91 I: Okay. Ja, also es klingt auf jeden Fall so, als hättest du dir schon viele Gedanken gemacht ähm und ich glaube, ja, mit der mit dieser Motivation kannst du auch alles erreichen.
-
- 92 E2: AH ich habe noch was also ich fand es so total super, dass du uns noch ähm die Liste von Büchern ähm gegeben hast, hochgeladen hast. Ich habe schon ähm Hein/ von Heinrich Böll, glaube ich, etwas gekauft. //(unv.)
-
- 93 I: Ah// interessant, schön. Ja, wir werden das nächste Mal im Kurs auch noch darüber sprechen. //(lachen)
-
- 94 E2: Perfekt// danke.
-
- 95 I: Genau, das freut mich. (lachen) Gut ähm ja eine Frage hätte ich auch noch ähm zur Überarbeitung des Textes, die du eben im Kurs gemacht hast. Ähm gab es da Herausforderungen oder Schwierigkeiten bei dieser Überarbeitung?
-
- 96 E2: (..) Hm (nachdenkend) so inhaltlich meinst du oder von von deinen Feedbacks her?
-
- 97 I: Ja, generell, hm (bejahend).
-
- 98 E2: (..) Nein ich habe da gar keine Schwierigkeiten gehabt. Ähm kann jetzt nicht genau dran erinnern, aber ich glaube eher nicht. Aber ich habe das nochmal dann zwei- dreimal nochmal aufgeschrieben, damit ich das ähm genau merke. Aber so Schwierigkeiten habe ich das nicht gehabt. Ähm so (..) nein. Glaube ich.
-
- 99 I: Okay. (lachen) Ja. Falls dir auch hier noch etwas einfällt, ja, du kannst es jederzeit sagen, aber ich glaube dir natürlich. (lachen) Aber manchmal, vielleicht später, hat man noch so „Ah ja, da war etwas“.
-
- 100 E2: Kann sein.
-
- 101 (lachen)
-
- 102 I: Okay. Ja ähm ich glaube, ich habe auch schon das meiste hier, oder (..) ja. Ich schaue gerade meine Liste durch, ob ich hier irgendetwas vergessen habe, was ich dich fragen wollte. (..) Aber ich denke,
-

dass dass/ wir sind auch schon quasi am Ende, ja, unseres Interviews. Ähm möchtest du noch irgendetwas ähm ergänzen jetzt zum Thema Feedback oder Überarbeitung, was ich dich vielleicht nicht gefragt habe oder wo dir jetzt noch einfällt „Ah ja, DAS war gut oder nicht so gut.“

-
- 103 E2: (...) Ah nein, es war/ ich hatte nur nur mit den Kommentaren ähm Schwierigkeiten gehabt. [*Hier geht es um die visuelle Darstellung, siehe oben, Anm.*] Ähm sonst eigentlich nicht, aber du willst das weiter so ganz im Kurs so so mit Feedbacks uns geben, //oder?
-
- 104 I: Ja// ich bemühe mich, genau. (lachen)
-
- 105 E2: (lachen) Das ist gut. Ähm (..) sont ähm (..) nein. Wenn wenn ich etwas habe, dann sage ich dir. Aber jetzt momentan glaube ich nicht, dass ich ähm was habe //noch dir anzubieten.
-
- 106 I: Okay, alles klar.// Gut, danke dir. Ja würdest du für zukünftige Kurse auch ähm oder welche Feedbackart würdest du dir für zukünftige Kurse wünschen, wenn du noch einen Kurs machst zum Beispiel?
-
- 107 E2: Ähm also ja Audio vielleicht. Ähm aber das auch, dass du das korrigierst und wir dann nochmal das bearbeiten. Die zwei ähm finde ich schon wichtig, (denn?) wenn (es?) nicht kommt, dann werde ich das selbst vielleicht ähm so bearbeiten die Texte. Ähm aber die zwei finde ich besonders ähm und für mich halt, genau.
-
- 108 I: Hm hm (bejahend). Also Audio ähm audiovisuell oder nur eine Audionachricht?
-
- 109 E2: Ähm beides, audiovisuell. Genau. Damit ich dann/ weil ich das auch halt besser merke als geschrieben.
-
- 110 I: Ja ja. Okay. Ich verstehe. Ja, schön, dann ähm vielen Dank nochmal, dass du dir die Zeit genommen hast. Ähm hast du noch Feedback an mich generell als Abschluss? (lachen) //Nur wenn dir was einf/
-
- 111 E2: Ähm ich// hoffe, du machst es so weiter so mit den Feedbacks. (lachen)
-
- 112 I: (lachen) Okay, ja. Also, auf jeden Fall. (lachen)
-
- 113 E2: //Super (unv.) danke schön.
-
- 114 I: Du bekommst weiterhin// dein gewünschtes Feedback. (lachen)
-
- 115 (Verabschiedung)

E3

1 Interview mit E3

-
- 2 I: Ist die Aufnahme auch gestartet. (lachen) Perfekt. Gut. Ja, ähm darf ich dich fragen, wie alt du bist? (...) Oh. Und das Internet hat schon aufgehört zu funktionieren. (lachen) (...) Hörst du mich noch?
-
- 3 E3: Ja, aber ich höre dich gut. Okay. Aber jetzt, ja. Jetzt ist es wieder okay.
-
- 4 I: Okay. Jetzt sehe ich dich auch wieder. //(lachen)
-
- 5 E3: Okay.//
-
- 6 I: Gut, also darf ich dich fragen, wie alt du bist?
-
- 7 E3: Ich bin 26.
-
- 8 I: 26, okay. Und ähm ja woher kommst du denn nochmal für das Interview?
-
- 9 E3: (..) Ähm wenn wie mein/ meinst du //ähm
-
- 10 I: Genau// aus welchem Land.
-
- 11 E3: Okay okay. Aus Italien.
-

12	I: Aus Italien. Okay, danke. Und ähm welche Sprachen sprichst du?
13	E3: Ich spreche Italienisch, Englisch und Deutsch/ und ein bisschen Deutsch.
14	I: (lachen) Ah ja, ich glaube, du sprichst schon sehr gut Deutsch, (lachen) wenn ich das so sagen darf. (lachen) Ähm gut ähm ja wie gesagt, wir werden heute vor allem über das Thema Feedback und Überarbeitung sprechen. Ähm du hast ja auch in unserem Kurs einen Text geschrieben und dann überarbeitet. Und für deine Texte konntest du das Feedback AUSSUCHEN. Ähm wie hast du das denn gefunden, dass du das Feedback aussuchen durftest?
15	E3: Ähm natürlich ist es sozusagen bequemer, wenn alles schon dort steht und das. Aber aber ja, es ist nicht so nützlich eigentlich. Man muss sich selbst befassen, um besser zu ja zu lernen und die Dinge zu merken. So eigentlich gut. Ja natürlich wäre es bequemer, einfacher „Oh alles ist schon drin. Ah ja, ich lese das“ aber dann erinnert man weniger darüber.
16	I: Hm hm (bejahend). Ja, du hast ja ausgewählt, dass du selbst quasi ähm deinen Text verbessern musst mit HINWEISEN. Ähm warum hast du denn dieses ähm dieses Feedback gewählt?
17	E3: Ich ich erinnere mich nicht so gut an die andere (lachend) Möglichkeiten eigentlich. So ich kann nicht so gut sagen, aber ich/ ja genau für diese für diesen Grund, weil ja ich/ oft brauche ich vielleicht eine Hinweise. So (unv.) manchmal sind die okay die Fehler eine nur ähm, wie sagt man (.) ähm ein Fehler, die ich vermeiden konnte, aber manchmal nicht und besonders (dort?) brauche ich vielleicht ein bisschen Hinweise, aber nicht so viel sozusagen, sonst wäre es/ ist es zu einfach und dann nicht so nützlich, merke ich das nicht so fest.
18	I: Hm (interessiert). Okay. Also du kannst dir's besser merken, wenn du selbst nachdenken musst. //Hm (interessiert).
19	E3: Ja, genau.//
20	I: Ja. Gibt's andere Gründe auch oder ist das der //Hauptgrund?
21	E3: Ähm// (.) muss ich sagen so weiß ich/ würde ich nicht sagen, aber ich erinnere mich genau nicht an die anderen Möglichkeiten so. //(lachen) (unv.)
22	I: Okay. Ja// die andere Möglichkeit war zum Beispiel, dass man nur oder dass ich nur unterstreiche, wenn ein Wort ähm falsch ist, ohne Hinweise. Ähm oder, dass man quasi direkt die Verbesserung von mir bekommt.
23	E3: Ja dann ich würde sagen für genau diese (.) ähm für diesen Grund, weil ja, ich brauche vielleicht den Hinweis, aber nicht zu viel. (unv.) Und selbst zu bearbeiten. //(Oder?)
24	I: Okay// interessant. (lachen) Danke. Ähm und ähm du hast ja auch das Medium gewählt, ähm dass du einen schriftlichen Text bekommst. Du konntest auch wählen, eine audiovisuelle Aufnahme zu bekommen zum Beispiel, aber du hast/ oder eben auf dem Zettel eine schriftliche einen schriftlichen Kommentar zu bekommen. Du hast aber DIGITAL gewählt und schriftlich. Gibt's hier einen bestimmten Grund?
25	E3: Ähm ja eigentlich digital, weil es ist einfacher zu reproduzieren sozusagen, weil es ist ja. Ich habe ich kann mehrere Kop/ einfacher mehrere Kopie haben, wenn ja irgendwelche vergessen oder so. Und die Schriftliche, weil ich ja ich glaube, es passt ziemlich gut mit den mit dem Feedbacktyp, weil ja ähm (.) zum Beispiel nur einen Hinweis sprachlich es ist, mindestens, hatte ich die Idee, ein bisschen (komisch ja?) „Hier ist es falsch, vielleicht Dativ“ ich meine den den ganzen ähm Informationen oder die Erklärung gibt, ja macht mehr Sinn, aber nur nur so Hinweise dachte ich ja schriftlich ist schon schon okay.
26	I: Hm hm (bejahend) und ähm du hast es quasi lieber schriftlich, wenn ich das jetzt richtig verstanden habe, dass du au/ weil du auch dann die Kopien einfach bei dir hast //und/
27	E3: Ja genau// und auch die (Weiterarbeitung?) ist es einfacher eigentlich, weil ja wenn man eine Audiodatei hat, muss ja vielleicht wieder hören und so und ja schriftlich dort ist es ähm ja ein/ wie sagt man? Ähm ähm ja. (.) Es ist es ist es passiert es ist einfacher und schneller //sozusagen.
28	I: Okay// okay. Ja, vielleicht ähm also wenn dir irgend/ also du du machst das ja super, ich verstehe alles, was du sagst. (lachen) Wenn dir irgendwas nicht einfällt, vielleicht kann ich auch ein bisschen mit Italienisch weiterhelfen, aber (lachen) dein //Deutsch ist/
29	E3: (lachen) Ja es war// <i>immediato</i> (die Frage? unv.).

30	I: Ah ja, okay. „Sofort“ keine Ahnung //du hast das/
31	E3: (unv.)//
32	I: Genau. (lachen) Okay. Gut. Ja, vielen Dank, das ist ähm sehr interessant und hilft auch mir, ja, einfach um zu wissen, warum ähm du welches Feedback gewählt hast. Ähm ja ähm wie hast du denn generell das gefunden, dass du die Möglichkeit hattest, dein eigenes Feedback zu wählen?
33	E3: Eigentlich muss man sich sagen, ich meine es ist/ ich ich hatte mir davor nicht daran gedacht eigentlich, natürlich, weil normalerweise okay man bekommt Feedback und so, aber eigentlich gut. Ich meine, ich würde sagen, dass die ja die ähm die Feedbacktyp, die ich gewählt habe, ist ziemlich Standard sozusagen. Die so die ähm normalerweise würde ich glaube meistens auch dieses ähm Feedback bekommen. Aber ja, natürlich ist es gut, wenn man etwas anderes bevorzugt (unv.) möglich ist, ist es eigentlich nett und, (again?) wieder, nützlich und bequem das zu ja das zu wählen zu können.
34	I: Hm hm (bejahend). Ähm, ja, danke. Ähm und, also du hast gesagt, du hast auch schon dieses Feedback in dieser Form bekommen mit den Hinweisen. Ähm gibt es auch andere Feedbacktypen, mit denen du Erfahrung hattest? In anderen Sprachkursen zum Beispiel?
35	E3: Ich würde sagen die nur eine ähm die ähm (..) ja ähm die ähm entschuldigung.
36	I: Ja ja. Kein Stress.
37	E3: (Ich habe?) beide Hinweise oder die ganze Lösung eigentlich. Aber nur diese und wieder schriftlich, muss ich sagen eigen/ ich hatte nur diese erfahrt. So JA ich muss auch sagen, ich habe diese gewählt vielleicht, weil ich das kenne, aber das, glaube ich, passt mir ganz gut so. Vielleicht (weil ich?) die anderen nicht kenne, aber ja.
38	I: Okay okay. JA danke. (lachen) Ähm hattest du auch schon einmal, ich weiß nicht, eine Mischung aus verschiedenen ähm Typen in in einem Feedback? Also zum Beispiel die direkte Verbesserung UND nur Unterstreichen zum Beispiel.
39	E3: Ja das das manchmal ja, würde ich sagen. Aber (.) ich weiß nicht, ob in in ja ähm Sprachkurse (unv.) so generell Textverbesserung oder so, aber (.) ja. Vielleicht ein bisschen mehr in diese Richtung. Aber ja. Das schon.
40	I: Hm hm (bejahend). Also auch Mischungen. Also es ist nur eine F/ also kann auch nicht so sein, aber es interessiert mich. (lachend)
41	E3: Ja aber ich würde sagen, wenn die Mischung war, es war, weil vielleicht etwas (.) a/ wied/ ähm wie sagt man? Ähm entweder etwas Großes sozusagen, was generell da zu wechseln ist. So ja dass man nicht den ganzen Paragraph wi ähm wiederschreibt. Oder vielleicht es ist ähm okay die andere Person „Okay diese Wort hat mir nicht besonders gefallen, aber es fällt mir ein kein andere keine bessere ähm Wort hier“. So ja. „Denkst (.) du kannst daran denken“, aber ja dann (.) so ja es ist ein bisschen anders sozusagen.
42	I: Hm hm (bejahend). Ähm also ähm wenn es quasi etwas Größeres war, der ganze Paragraph, dann war da ein/
43	E3: Ja, zum Beispiel, ich weiß nicht, wenn zum Beispiel dieser Paragraph nicht klar genug ist oder, ich weiß nicht, ich würde das irgendwie in irgendwelchen Stelle das ähm ja das schreiben, weil ja ist das besser, wenn/ so es ist ja dort sind mehr sozusagen Hinweise, weil ja man nicht den ganzen Paragraph oder komplett wechseln/ sch/ wieder schreibt, wenn man das korrigiert.
44	I: Hm hm (bejahend) ich verstehe. Und ähm du hast ja gesagt, du du schreibst auch eine Arbeit, oder? Und bekommst da immer wieder Feedback. Habe ich das richtig in //Erinnerung?
45	E3: Ja ja (unv.)// ja ich muss mit ähm, wie sagt man? Wissenschaftliche Artikeln prepa/ ja schreiben und dann ja, meistens mit mein Supervisor, ähm ja der das korrigiert oder ja hinweist oder ja wir diskutieren, ob man/ ob irgendwie eine Lösung ist besser als eine andere, so ja das passiert oft ziemlich oft.
46	I: Ich verstehe. Okay, ja, danke. (lachen) Ähm ja gibt es etwas an dem Feedback, das du von mir bekommen hast, wenn du jetzt zum Beispiel an diesen dek/ Text denkst, den wir im im Kurs geschrieben haben, ähm gibt es etwas, was dir GUT oder NICHT so gut gefallen hat?

- 47 E3: (Ich?) würde sagen gut und natürlich, dass es sehr klar ist und aber nicht so klar. //(lachen) (unv.)
[bezieht sich auf den Verzicht der direkten Verbesserung, Anm.]
-
- 48 I: Ja, ich verstehe. (lachen)//
-
- 49 E3: Wieder. Ähm nicht gut würde ich sagen fast nichts. Wenn (.) wenn ich wirklich etwas finden müsste, würde ich sagen, dass manch/ aber das, wieder, es ist so. Es ist (..) manchmal ähm klingt es im/ ja es klingt immer sehr nett und (.) und es SOLL so sein, so dass nicht wirklich eine Kritik ist. Aber ja, man/ ich würde sagen man/ manchmal weiß nicht, wie viel ja wie viel Diplomatie und wie viel ja wirklich das ist gut, (und was nicht?). Aber ja natürlich kann man nicht/ ja man soll so machen, weil ja man weiß nicht die andere Person, die das bekommt, (..) verschiedene unterschiedliche Personen, ja, vielleicht versuchen mehr diplomatisch oder weniger diplomatisch. So (.) ja natürlich muss man.
-
- 50 I: Hm hm (bejahend). Ich verstehe ich verstehe. Ähm also du du hast du den Eindruck, dass es zu viele Komplimente sind quasi oder so, oder...?
-
- 51 E3: Ich (.) vielleicht ja, aber ich weiß nicht, ob es meine, ja, meine Unsicherheiten daran liegen (lachend) oder (.) Ja manchmal würde ich sagen, ja. Aber ja, aber wieder, wenn ich WIRKLICH etwas finden müsste, ich meine, es ist nicht was, das mich besonders stört.
-
- 52 I: Ja ja, aber (.) alles, was dir einfällt, sag es gerne. (lachen) //Hm (bejahend).
-
- 53 E3: (Das ist?) wollte ich sagen// genau weil das ist, wollte ich sagen, die einzige die mir irgendwie einfällt, wenn ich daran denke. Sonst würde ich sagen alles ziemlich gut. Und sonst, ja.
-
- 54 I: Okay. Ähm ja. Also ich kann dir nur sagen, ähm wenn es Komplimente gibt, dann meine ich sie schon ernst. (lachen) Ich versuche natürlich immer, etwas Positives auch zu finden, und das möchte ich dann auch hervorheben. Ähm genau. Aber es gibt ja auch immer ein bisschen ein paar Tipps ähm fürs nächste Mal quasi. (lachen) Genau, also nur als Info. (lachen) Ich meine es ernst.
-
- 55 (lachen)
-
- 56 I: Aber, ich verstehe den Punkt, ja. Hm (bejahend). Okay. Wenn du irgendwo unsicher bist mal oder nicht genau weißt, ja, ist das wirklich so gut? Du kannst mich auch immer gerne ansprechen natürlich, ja? (lachen) Aber jetzt weißt du Bescheid. (lachen) Ähm DANKE. Ähm gibt es irgendetwas, was dir, ich weiß nicht, BESONDERS gut gefallen hat? Du hast gesagt, das ist generell GUT ähm oder (.) möchtest du das ein bisschen begründen, was du gut gefunden hast?
-
- 57 E3: Genau ähm ja ich meine, das hat mir gefällt, dass es sehr, wieder, sehr klar ist, aber nicht so viel. Und ja, (das?) ist so, dass ähm, sagt man das, ähm (.) ja das, würde ich sagen, das generell das ähm Feedbacktyp aber ja auch wie das praktisch ähm ist, passt mir ganz gut, würde ich sagen. So ja ich finde das/ und ja das passt mir sehr gut und ich würde auch sagen, dass ja, ich mag auch, dass man wä/ ähm wählen konnte. //Wäh/ Wahlen?
-
- 58 I: Ja ja, wählen.// //Wählen, ja.
-
- 59 E3: Wählen, hm (bejahend).// So ja. //(Was noch?) (nachdenkend).
-
- 60 I: Okay also// das Wählen, dass es ähm praktisch ist, weil du es schriftlich hast und eben die HINWEISE, dass du selber denken musst und es dir besser merken kannst.
-
- 61 E3: Ja, genau. //Und das/
-
- 62 I: Habe ich das jetzt// Hm (bejahend)?
-
- 63 E3: Aber ähm ja, dass sie auch sehr (klaren?) (unv.) beziehungsweise nicht ähm ja irgendwie Rätsel, die man lösen kann mit (lachen) aber ja.
-
- 64 I: Ich verstehe. (lachen) Okay, ja. Danke. (lachen) Ähm gut, ja. Ansonsten hätte ich noch die Frage, ja, inwiefern passt denn das Feedback, das du bekommen hast mit deiner Selbsteinschätzung zusammen? Also mit dem, was du von dir denkst. Hast du dir schon etwas erwartet im Vorhinein oder nicht erwartet?
-
- 65 E3: Ich ähm (.) es ist schwierig, das zu beantworten, weil ich weiß NICHT genau, was ich erwartete, weil ich eigentlich fast nie ähm ja seit vielen Jahren nicht auf Deutsch schreibe. Und zwar wusste ich nicht genau, ja, wie das war und, ja wieder, und ich glaube auch, dass ich irgendwie eine (...) eine (.) eine Schreibenart habe jetzt durch meistens würde ich sagen durch englische Kurse und, wieder, ja das wissen

wissenschaftliche Schreiben, das sehr (..) nicht so besonders im Sinne, dass, ja, viele Leute das machen. Aber ja das ist sehr ähm sehr unpersonell? Sagt man das?

-
- 66 I: Hm (bejahend) ja, //unpersönlich.
-
- 67 E3: (unv.) Beispiel// ich nenne nie ja Ich- ähm Ich-Erfahrungen oder Ich-Beispiele und ich bemerke es, weil ich ja ich hatte gelernt, dass man soll das nicht machen. Das ist beson/ sehr professionell und so. Zum Beispiel. Ähm so ja dann weiß ich nicht nicht wirklich, ob es wirklich passt noch immer. Aber so ja, genau, ich wusste (.) nicht so genau, was zu erwarten. Aber dann würde ich sagen, dass (.) mir diese generell aber mehr spezifisch würde ich sagen, das ja passt (eher?) ziemlich. Ja. Ich weiß, dass ich viele Fehler zum Beispiel mit ähm mit den n-Deklination oder (Deklination?) generell mache oder so. So ich muss da sagen, dass ich ähm ja ein bisschen erwartete.
-
- 68 I: Okay. (lachend) Ja. Okay, gut. Ähm danke (lachen) für diese Ausführung, diese Erklärung. Ähm hast du auch etwas Bestimmtes GELERNT mit dem Feedback?
-
- 69 E3: (.) Ähm ja. Ein ein bisschen mehr (..) wie Schreiben generell, wie was ich besser machen soll. Das ich schon wirklich umgesetzt habe, würde ich sagen, noch s/ noch sehen aber ja. Und ja und natürlich ich ich glaube, ich habe mehr ein bisschen mehr mit dem dieser Deklination-(ding?) (.) ähm (.) ähm nicht verstanden, weil es gibt nicht so viel zu verstehen, aber ja, sozusagen (.) ähm automatisiert. In (den?) (..) ähm fange ich die Automatisierung an (unv.). Und ja und ähm (.) jetzt nicht etwas anderes mir einfällt, aber sicher gibt es etwas noch. Aber ja.
-
- 70 I: Ja. Das waren schon gute Punkte. Aber natürlich, wenn dir mehr einfällt, kannst du auch noch was ergänzen. (lachen)
-
- 71 E3: Ja, ich muss sagen, ich ich sollte vielleicht die wieder die das Schreiben sehen, aber ja. Jetzt würde das ich das sagen.
-
- 72 I: Hm (bejahend). Okay. Ähm ja ähm du hast ja den Text auch überarbeitet im im Kurs. Ähm und ich wollte dich fragen, welche/ ah hörst du mich noch?
-
- 73 (Probleme mit der Verbindung)
-
- 74 I: Ähm genau. Du hast ja den Text auch überarbeitet im Kurs und ich wollte dich fragen, welche Herausforderungen oder Schwierigkeiten gab es denn bei der Überarbeitung?
-
- 75 E3: Hm (nachdenkend). Muss ich sagen ein bisschen die, würde ich sagen, dieselbe, die ich zu Hause finde zum/ weil ich ich hatte auch dann das Handy benutzt, um mir irgendwelche Dinge zu prüfen oder so. So am Ende ja die ja die Schwierigkeiten waren, genau zu zu verstehen, war/ warum etwas falsch war und wie man das wechseln konnte. Aber ja, ziemlich genere/ ich würde nicht sagen, dass es etwas Besonderes/ dass dass es im ja im Sprachkurs passiert ist.
-
- 76 I: Hm hm (bejahend). Okay ähm also gab es vielleicht Hinweise, die nicht so ähm klar waren für dich oder wo du nicht ganz sicher warst, was da jetzt ähm das Problem war oder die Schwierigkeit?
-
- 77 E3: Es es/ sie waren meistens, ja, zum Beispiel zum Lexik, denn (.) ja, es war klar, dass okay das Lexik passt da nicht so gut, aber ja ich ich würd/ ich kannte nicht den der richtigen Worten, ich musste das ja ähm suchen und ja das verst/ so es ist nicht, dass (sie nicht?) klaren waren, aber ja das musste ich ähm irgendwie (.) finden (lachen) //eine bessere Lösung finden.
-
- 78 I: Ja ja. Hm (bejahend). Ich verstehe. Gut. Ja. Wenn dir noch was einfällt. (lachen)
-
- 79 E3: Ja ich ich glaube ja.
-
- 80 I: Das war also die Lexik vor allem, ja? Dass man da dann/ man hat keine Lösung und man muss sie selber suchen.
-
- 81 E3: Ja, genau. Es/ ja. Vielleicht auch vielleicht auch die Grammatik vielleicht ich erinnere mich nicht an die ähm den Regeln bestimmte Regeln, aber ja. Generell vielleicht ja ähm ja „Hier muss ich Dativ benutzen“ oder so das (.) ziemlich klar, aber dann ja. Mit dem Wort ist ein bisschen schwieriger, weil man ja. Ähm das Lexik ist, ja, eine der schwierigste Dinge in irgendwe/ in in alle Sprachen eigentlich eigentlich, was zu lernen so.
-
- 82 I: Hm hm (bejahend). Ja, okay, danke. Ähm wir sind auch schon fast am Ende. Ähm ich wollte dich noch fragen, ähm hast du nächste Schritte geplant? Ähm jetzt auf Basis des Feedbacks das du bekommen hast?
-

- 83 E3: Hm (nachdenkend) ja, generell, dass ich mehr schreiben will oder versuchen ein bisschen versuchen. Das ist immer, ja, ich mache das im immer ein bisschen am auf letzt/ auf den letzten Drücker. Das vielleicht hast du (bemerkt?) (lachen). Aber ja, aber aber aber generell mit dem Feedback muss ich sagen ja mehr mit ähm ja mit irgendwelche Schwerpunkte aufpassen. So, wieder, Deklinationen zum Beispiel, die mir einfach einfällt, oder die n-Deklination. Aber ähm aber ja. Mehr das, würde ich sagen.
- 84 I: Hm hm (bejahend). Okay. Danke. Gibt es irgendetwas, was du noch ergänzen oder hinzufügen möchtest, was ich dich nicht gefragt habe?
- 85 E3: Hm (nachdenkend) eigentlich ähm fällt mir nichts ein, so würde ich sagen. Nein.
- 86 I: Okay. Ja ähm du hast auch ähm ja sehr viel erzählt und das ist auch sehr hilfreich für mich. Ähm würdest du dir für die Zukunft oder zukünftige Kurse/ welches Feedback würdest du dir wünschen?
- 87 E3: Ja, eigentlich diese Art von ähm von Feedback muss ich sagen. So ich bin ziemlich ähm zufrieden. (lachen)
- 88 I: Hm (bejahend). Okay. (lachen) Gut, danke. Ja möchtest du MIR noch abschließend Feedback geben? Ich wäre sonst am Ende meines Interviews. (lachen)
- 89 E3: Ja ähm ja generell muss ich sagen, ich finde den Kurs wirklich gut. Ich finde, es ist/ so es ist ja alles ist sehr klar, sehr g/ ähm sehr gut, nicht erzählt, aber ähm ähm.
- 90 I: Erklärt?
- 91 E3: Erklärt, danke. Erklärt und auch es/ aber es ist auch ziemlich leicht, muss man sagen. So es ist nicht ja zwei Stunden, die eine Ewigkeit dauern ähm und natürlich, es ist spät und alles, aber es ist ziemlich leicht und das hilft mir. (Also?) eigentlich bin ich ziemlich zufrieden mit dem Kurs generell und auch die, ja muss ich sagen, auch mit den Themen und das ist nicht beso/ nicht besonders mit dem Kursplan ich meine es ist das Buch DIESE, aber ich wollte sagen, in diesem in diesem Kurs das auch gefällt mir ziemlich gut. //Und/
- 92 I: Super.// //Das freut mich.
- 93 E3: So eigentlich würde ich// sehr positiv (das sagen?) und das und generelle Erlebnis. (lachen)
- 94 I: (lachen) Schön, das freut mich. Vielen Dank. Ja, ich nutze je/ jede Gelegenheit, damit ich auch ein bisschen Feedback (lachen) bekomme. Ja, wie gesagt, du kannst immer jederzeit zu mir kommen, wenn du Fragen oder Wünsche hast. Ähm ja generell vielen Dank nochmal für deine Zeit für dieses Interview. Es war sehr hilfreich. Und JA dann wären wir auch am Ende und ähm wir sehen uns dann wieder am Montag im Kurs.
- 95 (Verabschiedung)

E4

1 Interview mit E4

- 2 I: Genau. Ja, dann ist die Aufnahme jetzt gestartet und, ja genau, ich starte mit kurzen Fragen zum Alter, zur Herkunft und den Sprachen, die du sprichst, ja? Und dann ähm sprechen wir über das Feedback und die Überarbeitung, ja? Also darf ich fragen, wie alt du bist?
- 3 E4: Ja, ähm ich bin 21.
- 4 I: 21. Okay. Und woher kommst du noch mal fürs //Interview?
- 5 E4: Aus// Belgien.
- 6 I: Aus Belgien. Okay, danke. Und welche Sprachen sprichst du?
- 7 E4: Ähm meine Muttersprache ist Französisch ähm und ich habe auch Englisch gelernt, ähm Deutsch und Spanisch.

8	I: Und Spanisch, okay. Cool, danke. Genau ja also das waren auch schon die kurzen Fragen zum Einstieg. Du weißt, wir sprechen heute über Feedback und Überarbeitung und du hast ja einmal ähm oder du konntest am Anfang hier das Feedback AUSSUCHEN. Ähm wie hast du das denn gefunden? Wie war das für dich, dass du das Feedback aussuchen //durftest?
9	E4: Ähm// ich war ähm er/ erstaunt?
10	I: Ja, erstaunt, //hm (bejahend).
11	E4: Ja// ähm weil ähm ich früher ähm Sprache gelernt habe. Ich habe ähm Dolmetschen gemacht und niemals könnte ich ähm das wählen. Ähm aber das ist sehr interessant und sehr hilfreich. Mehr als wenn nur ähm die Lehrerin wählt.
12	I: Hm hm (bejahend). Okay. Ähm danke. (lachen) Ähm ja du hast ja für dein Feedback gewählt, ähm dass du ONLINE das Feedback bekommen möchtest, schriftlich und audiovisuell. Ähm warum hast du das gewählt?
13	E4: Ähm (.) weil manchmal ähm (.) ja manchmal die Lehrerin ähm ähm [<i>zeigte vermutlich mit der Gestik, was sie sagen wollte, Anm.</i>]
14	I: Ah, unterstreicht?
15	E4: Unterstreicht. Aber es gibt keine Erklärungen, also für mich ähm ähm sprachliche? //Ähm nein.
16	I: Ja?// Ähm AH mündlich?
17	E4: Mündlich, ja. Mündlich Erklärung sind ähm wichtig. Und deshalb muss ich nicht immer in class Fragen ähm stellen.
18	I: Ja. (..) Okay, danke. (lachen) Ja wenn dir noch mehr einfällt, kannst du jederzeit mich einfach unterbrechen. (lachen) Ähm okay ja also dass du keine Fragen in auch in der Klasse stellen musst. Okay. Interessant. Und ähm du hast auch gewählt ähm, genau, dass du die Verbesserung möchtest und auch die Erklärung. Genau. //Hm (bejahend).
19	E4: Ja wenn// ja wenn etwas falsch ist und dass es keine Erklärung ähm gibt, dann vielleicht mache ich ähm korrigiere ich und mache ich eine NEUE Fehler und ich weiß das nicht.
20	I: Hm (interessiert). Ich verstehe. Und jetzt mit diesem Feedback, wie geht es dir, wenn du das korrigierst zum Beispiel?
21	E4: Alles perfekt ist.
22	I: Okay.
23	E4: Ja. Und ähm ähm früher würde ich niemals ähm ein Text überarbeitet, aber JETZT finde ich das sehr wichtig zu machen.
24	I: Ja. Möchtest du ein bisschen sagen, warum du das wichtig //findest?
25	E4: Ähm// ja weil, wenn ich die Korrektur lese, denke ich, dass ich alles verstanden habe und DANN, wenn ich ähm schreibe, nur einmal, ich/ manchmal habe ich nicht alles verstanden. Und ja.
26	I: Okay, interessant. (lachen) Ja ähm ich habe auch bemerkt, bei deiner Überarbeitung schreibst du auch ähm dazu, WARUM das so ist. Ähm genau ähm gibt es eine bestimmte/ einen Grund, warum du das machst?
27	E4: Ähm (...) weil/ ja, denn ich muss wissen warum und nicht nur lernen ähm <i>by heart</i> .
28	I: Ah, auswendig //lernen.
29	E4: Auswendig// lernen. Aber ich muss ähm ich möchte ähm wissen, warum ich schreibe das.
30	I: Ja ja, ich verstehe. (lachen) Okay. Ähm danke. Ähm genau ja GENERELL möchtest du ein bisschen sagen, was du über das Feedback DENKST? So ganz allgemein. Gibt es noch etwas, was dir dazu einfällt? Was findest du gut oder nicht so gut?
31	E4: Ähm (.) für mich ist es ja perfekt so. Ähm (..) ja.

- 32 I: Hm weil/ du sagst, es ist perfekt. Was findest du denn so toll am Feedback?
- 33 E4: Ähm dass es (.) ähm es gibt alle Erklärungen, die ich brauche. Ähm und ja und wenn ich etwas nicht weiß, ähm kann ich immer ähm ähm fragen, wenn ich den Text überarbeitet. Und und ja, alles ist klar.
- 34 I: Okay. Gut, danke. Gibt's vielleicht irgendetwas, was dir NICHT gefallen hat? Also du sagst, es war perfekt, aber vielleicht fällt dir irgendwas ein.
- 35 E4: (..) Nein. Nein, weil ähm ich vergleiche zu? Ähm
- 36 I: Mit.
- 37 E4: Mit ähm mit meinem ähm Studium. Ähm Dolmetschenstudium und (.) ja, es ist besser so.
- 38 I: Hm hm (bejahend). Wie war das denn in deinem Dolmetschstudium?
- 39 E4: Ähm ich würde Texte schreiben und die Lehrerin würde ja unt/ ähm //unterstreiche/?
- 40 I: Ja// unterstreichen.
- 41 E4: Unterstreichen, wenn es etwas falsch gibt, aber keine Erklärungen Erklärungen geben. Nur, wenn ICH möchte, kann ich Fragen stellen. Ähm aber ich möchte nicht für jede ähm Fehler eine Frage //stellen.
- 42 I: Ja// ja, ich verstehe. Okay. Also das war immer so. Unterstrichen. //Hast du auch andere Erf/
- 43 E4: Nein general ähm Feedback.
- 44 I: Hm hm (bejahend). Okay. Und hast du auch andere Erfahrungen ähm gesammelt?
- 45 E4: Ja, aber es war meistens so. Ähm auch es ist wichtig ähm ja es ist wichtig wichtig zu sagen, dass es an der Universität war, und ich weiß, dass die (Lehrern?) ähm ähm nicht viel Zeit haben, um alle Fehler zu erklären für alle ähm Studenten.
- 46 I: Ja ja. Hm (bejahend) okay. Und an in der Schule hast du da auch ers/ Erfahrungen gesammelt mit Korrektur?
- 47 E4: Ich erinnere mich nicht. (lachend)
- 48 I: Okay, ich verstehe, falls es/ FALLS du dich Erinnerst. (lachen)
- 49 E4: Nein.
- 50 I: Okay. (lachen) Ich verstehe ja ich glaube, ich kann mich auch nicht mehr so gut erinnern. Ähm okay und was denkst du über das Medium, das du ausgesucht hast? Also dieses audiovisuelle Feedback und schriftlich. Möchtest du das ein bisschen kommentieren?
- 51 E4: Hm (nachdenkend) (.) also ja. Ähm schriftlich ist für mich mehr wichtig als als audiovisuell und ähm oft es ist ja dieselbe. *Alors/* also ich weiß ich weiß nicht, ob es ähm hm (nachdenkend) ob ich die zwei ähm ob ich beide brauche oder nur schriftlich vielleicht kann ähm genug sein.
- 52 I: Okay ja, ga/ wie du möchtest, das kannst du mir jederzeit sagen. Also würdest du lieber NUR schriftlich.
- 53 E4: Aber ich/ es ist besser mit auch mit audiovisuell, aber ich ich ähm könnte auch nur mit frisch/ ähm schriftlich verstehen.
- 54 I: Okay, ich verstehe ich verstehe. Ja, also ist kein Problem. Ich mache dir gerne beide. (lachen) Ähm okay ähm du sagst es ist besser MIT audiovisuell. Ähm warum ist das besser?
- 55 E4: Ähm es ist mehr ähm (.) hm. Ich habe das Wort nicht auf Deutsch. Aber auch Englisch habe ich nicht. Auch nicht. //Ähm
- 56 I: Auf Französisch?// (lachen)
- 57 E4: Ja *encourageant*?
- 58 I: Ah, ermutigend.
- 59 E4: Ermutigend ähm ja die Lehrerin zu hören. Für mich.

60	I: Aha. Hm hm (bejahend) schön.
61	(lachen)
62	I: Okay ja ich verstehe. Ähm hm (bejahend). Etwas anderes auch, oder?
63	E4: Nein. Nein ich denke nicht. (sehr leise)
64	I: Okay. (lachen) Ja, sonst sag gerne, ja, wenn dir später was einfällt. Ähm und genau möchtest du vielleicht noch ein bisschen begründen, warum du dieses Feedback mit Verbesserung und Erklärung gewählt hast? Also du hättest ja auch zum Beispiel wählen können NUR die Erklärung und nicht die Verbesserung.
65	E4: Ähm ja für mich ohne Besserung kann ich eine Fehler machen. Ähm ähm weil ich denke, dass ich einen ich ähm (.) es gibt zu viel ähm <i>risk</i> ?
66	I: Ah, ja Risiko.
67	E4: Risiko ähm eine andere Fehler zu machen, wenn es keine Besserung gibt.
68	I: Hm hm (bejahend) ich verstehe und dieses Risiko möchtest du nicht eingehen. //(lachen)
69	E4: Ja.// Also ich habe schon ähm früher ähm Fehler gelernt und dann ist es schwieriger, diese Fehler nicht mehr zu machen. Wenn ich das gelernt habe.
70	I: Hm (interessiert), ich verstehe. Okay. Danke. Ähm ja genau zu deinen Erfahrungen habe ich dich schon gefragt. Ähm was würdest du denn sagen? Ähm passt das Feedback zu deiner Selbsteinschätzung, also zu dem, was du über dich denkst? Also (.) verstehst du? Hast du es dir erwartet oder nicht erwartet, was du bekommen hast?
71	E4: (..) Hm (nachdenkend) ähm (..) ja? Ähm ja ich weiß, dass es ähm vielleicht ich ähm ich mache viele ähm Fehler, aber ich probiere auch ähm immer ohne ähm ohne Wörterbuch Wör Wörterbücher ohne Grammatik zu haben ähm zu schreiben. Ähm also es ist keine Überraschung für mich, ja. Ja.
72	I: Okay. Ja. Also du sagst du machst viele Fehler. Ähm vielleicht gibt es auch/ also es gibt ja auch im Kommentar meistens ähm etwas, was positiv ist. Ähm im schriftlichen und auch im mündlichen Kommentar. Hast du dir das auch erwartet?
73	E4: Ähm ja ja, weil ähm ich brauche immer schönes Text zu schreiben. Also ja. Wenn es nur negativ ähm sein würde, würde ich vielleicht ähm ähm demoti demoti/
74	I: Hm (bejahend) //demotiviert.
75	E4: Demotiviert// ähm sein.
76	I: Ja, ich //verstehe.
77	E4: Ja//
78	(lachen)
79	I: Ja. Hm (bejahend) ähm okay ähm genau. Und gibt es also gibt es irgendetwas, was du dir nicht erwartet hast?
80	E4: (..) Hm (nachdenkend) nein.
81	I: Okay (lachen) gut. Ähm konntest du auch etwas lernen mit dem Feedback?
82	E4: Ja ja. Ähm ähm ja weil ähm DU (lachen) erklärst immer, WARUM ich muss das machen. Also es ist eine neue Regel für mich zu lernen. Und oft ähm suche ich mehr über diese Thema zum Beispiel. Also ja ich lerne mit Feedback. Und manchmal denke ich, dass ähm ich etwas ähm (..) wissen?
83	I: Weiß, ja. Hm (bejahend).
84	E4: Weiß, ja. Aber ich noch das ich muss das noch einmal lernen.
85	I: Hm (bejahend), okay. Hast du ein Beispiel vielleicht? Du hast gesagt, manchmal schaust du noch mehr oder suchst du noch mehr zum //Thema.

86	E4: Ähm// ja mit ähm „zu“ ähm, um etwas zu machen. Ich weiß nie, nicht nie, aber manchmal (lachend) weiß ich nie, ob ich die da „zu“ brauche oder nicht. Und ja. Ich habe das mit Feedback ähm verstanden, dass ich muss das noch lernen.
87	I: Hm (interessiert) okay. Ja, da gibt's ja auch ein Dokument auf //Moodle, vielleicht hast du das/.
88	E4: Ja, ich habe auch gesehen.//
89	(lachen)
90	I: Okay. JA okay interessant. (lachen) Danke. Ja, irgendwas anderes noch oder möchtest du noch ähm was ergänzen?
91	E4: Hm (nachdenkend) (...) Auch mit ähm untrennbare und untrennbare Verben. Aber ich habe noch nichts //(unv.).
92	I: Ich verstehe. (lachen) Aber okay, gut. Ähm und ja du hast ja auch im (.) hier in der Klasse einen ähm den Text überarbeitet, noch einmal geschrieben. Wars/ Warst du anwesend oder hast du das zu Hause/
93	E4: Nein, zu Hause.
94	I: Du hast das zu Hause //gemacht, genau.
95	E4: Ja.//
96	I: Ähm ja welche Schwierigkeiten oder Herausforderungen gab es denn, ähm als du das überarbeitet hast?
97	E4: Hm (nachdenkend) (5) ähm (.) ja vielleicht ähm mit „zu“. Ähm also du hast ähm unterstr/
98	I: Ja, unterstrichen.
99	E4: Unterstrichen. Ähm aber (.) ich ich wusste nicht, ob es IMMER dieser Regel ist oder NUR für diese Satze Satz.
100	I: Ja ja, ich verstehe, okay. Hm (bejahend) das war eine Überau/ eine Herausforderung. Gab's noch irgendetwas?
101	E4: Nicht dass ich kann erinnern.
102	I: Okay. Kein Stress, ja? Du hast Zeit. (lachen)
103	(6)
104	E4: Ähm vielleicht ähm ich hätte ähm „geben“ ähm geschrieben und es war „angeben“. Aber ich ich weiß nicht welche Satz. Und ja ich wusste nichts ähm der Unterschied zwischen ähm beides. Also (.) das war schwierig.
105	I: Okay. Da war irgendwie keine Erklärung dabei. Hm hm (bejahend). Ich verstehe.
106	E4: Aber das kann ich auch auf Internet suchen.
107	I: Ich verstehe ich verstehe. Ja manchmal sind auch die Unterschiede minimal oder zum Beispiel mit dem/
108	E4: Und ja, ich habe gefragt ähm in class [<i>in der nächsten Einheit, Anm.</i>] //und es gab keine große Unterschied, ja.
109	I: AH genau genau.// Stimmt, jetzt kann ich mich wieder erinnern, ja. Wo manchmal auch beide Möglichkeiten ähm vielleicht korrekt sind. Okay. Ja, ich verstehe. Also so Syn/ oder ja sehr ähnliche Wörter. Hm (bejahend). Okay. Gut, ja. Wenn dir noch was einfällt, ja (lachen) sagst du/ unterbrichst du mich. Ähm hast du sonst noch nächste Schritte geplant? Jetzt mit dem Feedback, das du von mir bekommst? Hast du irgendwie geplant, wie du weiter vorgehen möchtest?
110	E4: Ähm, nein. Jetzt möchte ich ähm alle diese Feedback lernen und nicht nur okay lesen und dann vergessen. Ähm ja. Inzwischen muss ich lernen.
111	I: Und wei/ und wie wirst du das lernen? Hast du da schon eine Idee?

112	E4: Ähm vielleicht noch einmal schreiben und ja vergleichen. Und auch ein bisschen auswendig lernen. Ja.
113	I: Okay, gut (lachen) danke. Ähm ja wir sind auch schon ähm fast am Ende unseres Feed/ ähm unseres Interviews. Möchtest du noch irgendwas ergänzen, hinzufügen, was ich dich nicht gefragt habe?
114	E4: (.) Hm (nachdenkend) (...) nein. //Ähm
115	I: Irgendwas// Positives oder Negatives, was dir noch einfällt zum Feedback? (lachen)
116	E4: Hm (nachdenkend) (...) ja, ich liebe, dass wir konnte ähm wählen. Ja. Und (...) ja ähm (.) vielleicht es ist auch gut, weil, wenn eine Lehrer Zeit für Feedback ähm ähm nimmt, DANN denke ich, dass ich AUCH mehr Zeit für diese Feedback ähm ähm nehme und nicht nur die ähm Hausaufgabe ja durchlesen und dann nicht (..) //ja.
117	I: Ja// nicht mehr anschaut //oder...?
118	E4: Ja. Wenn es viel Feedback ähm gibt, muss ich auch mehr arbeiten, um diese ähm Korrektur zu verstehen. //Ja.
119	I: Hm (bejahend)// interessant. (lachen) Okay ja. (.) Falls falls dir noch mehr einfällt, kannst du das gerne. (lachen) Jetzt ist der Moment GEKOMMEN. (lachen)
120	E4: Ich weiß nicht. // Hm (nachdenkend)
121	I: Das ist schon sehr hilfreich// was du sagst, aber (..) manchmal kommt später noch etwas. //(lachen)
122	E4: Ja.// (4) Nein. Nein, nur die ja die Überarbeitung ist ähm sehr wichtig, denke ich.
123	I: Das hat dir gut gefallen.
124	E4: Und und auch FEEDBACK zu überarbeiten, weil ähm in in meiner Überarbeitung gab es Fehler auch. Also Feedback für diese ist auch wichtig.
125	I: Ja ja.
126	E4: Ja.
127	I: Ich verstehe. Hm (interessiert) interessant, ja danke. (lachen) Ähm JA meine Abschlussfrage wäre noch, für ZUKÜNFTIGE Kurse, welches Feedback würdest du dir wünschen?
128	E4: Ähm (.) ich würde also Erklärungen und auch ähm wie Lösungen. Ähm auch Feedback für die Überarbeitung vielleicht. Ähm ja. Audiovisuell ist ein Plus, aber nicht ähm notwendig. Und ja.
129	I: Okay (lachen) ja danke schön. Und ja möchtest du mir noch Feedback geben oder irgendetwas (lachen)?
130	E4: Ich habe nichts.
131	I: Alles gut? //(lachen)
132	E4: Ja.//
133	I: Gut ja dann vielen Dank für deine Zeit. Ähm und ich bin auch schon am Ende von meinem Feedback. Dann beende ich jetzt die Aufnahme. So.

E5

1	Interview mit E5
2	I: Gut, okay. Also die Aufnahme ist jetzt gestartet. Genau ja darf ich dich fragen wie alt du bist?
3	E5: Ich bin 28 Jahre alt.
4	I: 28. Okay. Und woher kommst du noch mal fürs Interview?

5	E5: Ähm ich komme aus Serbien, aus ei/ eine kleine Stadt, Loznica, das ist im Westen von Serbien.
6	I: Ah, interessant. (lachen) Okay. Und ähm welche Sprachen sprichst du?
7	E5: So ich spreche Serbisch, Englisch und jetzt spreche ich Deutsch und lerne noch. (lachen)
8	I: Alles klar. Okay. Ähm genau, du weißt, wir werden heute über das Thema Feedback sprechen und ähm über die Überarbeitung. Ähm und ja du konntest dir in diesem Kurs das Feedback aussuchen. Ähm wie hast du das denn gefunden, dass du das Feedback AUSSUCHEN konntest?
9	E5: Ähm ich glaube, das ist ähm sehr nützlich und ähm es hilft uns viel. Ähm (..) ähm le/ letzte Mal, wenn du ähm ähm die Kommentare schreibst, ich glaube das hilft ähm viel, ähm weil es ist persönlich und dann es geht ähm zu jedem Person und wir können ähm lesen und dann ähm bearbeiten und ähm auch ähm ähm besser verstehen und ähm sehen ähm was geht nicht gut und was geht gut. So dann wir können mehr ähm arbeiten ähm. (..) Ich glaube, wann ich habe Prob/ ich glaube, dass ich habe ähm Probleme ähm mit ähm Sätze und Verbposition. Und dann ka/ kann ich mehr üben, mehr Sätze schreiben und Texte, und ich glaube, das ist sehr gut.
10	I: Hm (bejahend). Ähm danke. Ähm genau, du hast ja ein als Kommentar gewählt, einen schriftlichen Text. Also du hast nicht das audiovisuelle Feedback gewählt, sondern den Text. Ähm möchtest du das begründen? Warum wolltest du lieber einen Text auf dem Zettel?
11	E5: Weil ich habe nicht so viel Zeit für ähm ein Video zu ähm ähm hören. Ich ich arbeite so viel und ich glaube, ich ähm ich habe nicht so viel Zeit Zeit auch ähm für Lernen, was ist nicht so gut, aber ich ich ähm ähm mache Zeit a/ am letzten Momente. (lachen) Aber ähm wegen das habe ich ähm nur schriftlich, weil es ist ähm schneller zu lesen und ähm ich muss nicht ähm mein Computer ähm zum Unterricht bringen. Und dann das ist besser, ich glaube.
12	I: Hm hm (bejahend). Okay, ich verstehe. Also, damit du weniger Zeit ähm quasi jetzt/
13	E5: Ja. Ja ja ja. Ich kann schneller lese und verstehen und ja.
14	I: Hm hm (bejahend). Okay, danke. Gibt's noch andere Gründe vielleicht oder ist das das Wichtigste?
15	E5: Ja ich ähm da/ das ist auch ich habe nicht so viel ähm Internet in meinem ähm Paket und dann ich kann nicht ähm ähm jedes Unterricht ähm mein mein Laptop bringen und dann hören.
16	I: Hm hm (bejahend). Ich verstehe. Alles klar. Ja ähm das kann ich gut nachvollziehen, ja, ähm wenn man kein Internet hat auf dem Laptop. Aber zu Hause ähm hast du Inter ähm Internet oder ist das/
17	E5: Ja ja ja ich ich habe Internet zu Hause. Ich habe ähm alles zusammen. Ich ich lebe in ein WG. So ich habe Internet. (lachen)
18	I: Okay. (lachen) Gut. Ähm ja du hast auch ähm als Korrektur gewählt, ähm dass du eine Verbesserung möchtest und Hinweise dazu. Ähm warum hast du denn diese Korrektur gewählt?
19	E5: Ähm (..) weil (..) manchmal, wann wann ich nur Hinweise bekommen, dann weiß ich nicht, ob meine Korrektur ist korrekt oder nicht. Dann ich glaube zusammen passt besser und dann ähm ich habe ähm Hinweise und ich weiß WARUM, aber ich kann auch sehen, ähm was ist korrekt. Ich glaube, das das das geht gut, weil manchma/ manchmal mit Hinweise ich bin nicht sicher, was ist korrekt, ja.
20	I: Hm hm (bejahend) ich verstehe. Okay. Ähm gibt's noch andere Gründe vielleicht? Oder...?
21	E5: Nein, ich glaube, das ist das ist alles für das.
22	I: Okay. Ja ich frage nur manchmal nach, weil manchmal denke ich, vielleicht //jemand ist schon fertig und dann kommt aber noch etwas.
23	E5: JA es ist kein Problem//.
24	I: (lachen) Ich frage lieber doppelt. (lachen) Okay. Ähm und genau. Ähm was (..) möchtest du vielleicht noch etwas ähm dazu sagen (..) was denkst du generell über das Medium? Also schriftlich auf dem Zettel hast DU gewählt. Ja, du konntest es auch über Moodle zum Beispiel haben oder eben audiovisuell. Ähm möchtest du noch hier etwas dazu sagen, warum es genau der Zettel sein sollte?

- 25 E5: Ähm (..) weil ich bin nicht so Computerperson zu sagen. Ich mag Buch und auch wenn ich lese, ich lese ähm die ähm Papierbuch, nicht *Kettle* oder *Ipad*. Ich lese immer so ich bin ein bisschen konservativ zu sagen und dann ich mag, wenn ich habe mein mein Zettel und dann ich mache ähm in mei/ mein Buch ich habe alles zusammen und dann ähm manchmal sitze in mein Bett und lese und dann ähm es ist gut auch auf Moodle, aber dann muss ich meinen Computer nehmen und und dies das kann ich auch in in ähm Straßenbahn machen und ich glaube, das ist ein ein bisschen besser. Ja.
-
- 26 I: Hm hm (bejahend). Ja, ich verstehe. (lachen) Danke.
-
- 27 E5: Ich glaube, dass a/ alle Leute sind ähm haben ähm ihre Idee und Wünsche. //Das ist (lachen)
-
- 28 I: Ja. Ihre Vorlieben.// Ja ja, ich v/ auf jeden Fall. (lachen) Alle haben was anderes gewählt. (lachen) Ähm gut. Ähm genau hast du schon in anderen Kursen/ vielleicht hast du schon andere Sprachkurse auch besucht? //Ähm
-
- 29 E5: Ja ich// habe ich ähm Sprach so das ist meine achte ähm Kurse von Deutsch. So ich habe von A1 gestartet. Aber auch im [*Name der Sprachschule*]. Und ich habe auch ähm Englisch ähm gelernt, aber nur ähm zwei Kurse in in Belgrad.
-
- 30 I: Hm hm (bejahend). Okay. Und hast du in diesen Kursen ähm oder welche Erfahrungen hast du in diesen Kursen mit dem Feedback gesammelt?
-
- 31 (*E5 spricht eine Weile über ihre generellen Erfahrungen in Englisch- und Deutschkursen, ohne sich auf das Feedback zu beziehen.*)
-
- 32 I: Ähm kannst du dich noch an das FEEDBACK erinnern, das du zum Beispiel in deinen anderen Deutschkursen bekommen hast?
-
- 33 E5: So es war ähm ähm nur für die Texte. Glaube ja. Und ähm dort war keine ähm Möglichkeit, zu wählen. So wir wir hatte keine Möglichkeit zu wählen, die die Video oder Zettel oder Moodle. Nein. Es war nur Korrektur, ich glaube, und manchmal Hinweise, aber Korrektur ähm in in ähm in jedem Fall und manchmal Hinweise.
-
- 34 I: Okay, also du hattest die direkte Verbesserung und manchmal Hinweise.
-
- 35 E5: Ja //ja.
-
- 36 I: Hm. (bejahend)// In dieser Kombination?
-
- 37 E5: Ja ja. Aber aber ähm niemand ähm hat die die Möglichkeit ähm ähm gegeben, so das das war ähm was was sie machen und dann wir das bekommen. So, ja. Aber es es war kein Problem. Ähm ähm du ähm man kann immer fragen und ähm ja es es war kein Problem, ja.
-
- 38 I: Hm hm (bejahend). Ähm wie findest du das, dass du, also ich habe dich vorhin schon gefragt, aber ähm ich bin nicht sicher, ob ich eine definitive Antwort bekommen habe. Also wie findest du das, dass du es hier aussuchen konntest im Vergleich dazu, wenn du es nicht aussuchen kannst?
-
- 39 E5: Ja, ich glaube, das ist besser, wenn wenn du ähm aussuchen kannst. Ähm es ist immer besser, wenn ähm du viel Möglichkeit ähm hast und dann ähm/ aber ich hätte kein Problem mit ähm die andere auch. Für mich, weil ich ich lerne nicht so viel am Anfang und dann, weil ich habe nicht so viel Zeit, und am/ ja aber ich glaube, das ist ähm immer besser, wenn du ähm ähm wählst ähm kann. //Ja.
-
- 40 I: Hm (bejahend). Warum denkst du, ist das besser? (lachen)
-
- 41 E5: Ähm (..) dann, ähm wann du hast drei Optionen, es ist immer besser als nur ein Option, weil ähm ähm Leute sind ähm ähm ähm verschieden und und dann ähm es ist nicht gut für mich, was ist gut für jemand anderes. So ja ich glaube, das ist nicht (.) so einfach nur ein Option ähm zu wählen ähm für alle Leute. Es ist ähm groß große Gruppe und ähm sechzehn oder sieben Leute. Es ist nicht einfach, nur eine Option zu wählen.
-
- 42 I: Hm hm (bejahend). Ja, danke. (lachen) Ähm genau, ich wollte dich auch noch fragen, ähm inwiefern das Feedback mit deiner, also das Feedback, das du von mir bekommen hast, ähm also entschuldigung, ich beginne meine Frage noch einmal: Wir haben ja im im Kurs zusammen ähm einen Text geschrieben, ja? Also ihr habt einen Text zum Thema Homeoffice geschrieben und ähm dann hast du Feedback von mir bekommen. Wie/ inwiefern hat denn dieses Feedback zu deiner Selbsteinschätzung gepasst? Also zu dem, was du von dir denkst? (.) Hast du schon etwas erwartet oder nicht erwartet?
-

- 43 E5: AHA. Ähm so (.) ich habe (.) ein bisschen ähm so (.) ähm schlecht/ schlechte Feedback erwartet. (lachen) Weil ich/ ja, weil ich habe/ ähm es war nicht ähm geplant und ich hätte keine ähm Wörterbuch ähm so ich ich muss dort schreiben und ähm ich ich ähm ich erwartete etwas schlechter, weil ich ich (.) ich glaube, ich spreche und ich schreibe nicht so gut, weil ich ähm ich spreche jeden Tag Englisch und Deutsch nur am Kurs. Und ich glaube mein Deutsch ist nicht SO gut wie mit andere Leute im Kurs. Und/ ja, aber es es war ähm besser als ich erwartet. (lachen)
-
- 44 I: Hm (interessiert). Okay. Ähm was war zum Beispiel besser? Hast du irgendein Beispiel? Kannst du dich noch an eines erinnern?
-
- 45 E5: Ähm so ich glaube (.) ähm die ähm (..) Aussprache. (.) Und was noch?
-
- 46 I: Die Aussprache. Hm meinst du die Ausdrücke?
-
- 47 E5: Ja, die Ausdrücke. Ja ja ja, die Ausdrücke. Und, was noch? Ich kann es war/ ähm (..) ja, die Ausdrücke und ich weiß nicht, was noch. Ah die Sätze. Es es es waren nicht so viele Fehler so ich glaube das das war gut, ja. (lachen) Besser als ich ex/ (lachen) erwartet. Ja, aber/ ja es war es war (..) ich kann immer ähm ähm überarbeit und verbessern, ja. Und auch für die ähm Wortschatztest, das war auch besser als ich erwartet. (lachen)
-
- 48 I: Okay. Sehr schön. (lachen) Das ist ja sehr positiv. (lachen)
-
- 49 E5: Ja (lachend), weil ich bin ein bisschen negativ mit dieser Sache, weil ich ich hoffe nicht so viel. (lachen)
-
- 50 I: Okay. (lachen) Ja, dann kann man immer positiv überrascht werden, wenn man/ //(lachen)
-
- 51 E5: Genau.//
-
- 52 I: Aber ja, das zeigt auch, ähm dass du auch an dich glauben kannst, denke ich. //(lachen)
-
- 53 E5: Ja. (lachend)//
-
- 54 I: Ähm gut, danke. Ähm (.) konntest du auch durch das Feedback etwas Bestimmtes lernen?
-
- 55 E5: Ähm (..) ja, es war ähm gut ähm Hinwei/ Hinweis diese Kommentar, dass ich kann etwas ähm ähm (..) etwas (.) nicht nur meine Meinung, aber etwas ähm (..) ich weiß nicht die die Worte.
-
- 56 I: Hm vielleicht kann ich helfen? Vielleicht auf Englisch?
-
- 57 E5: Ähm *something that is already known* ähm *about the the stuff, no/ not my opinion from beginning, but like some short information.*
-
- 58 I: Okay also etwas, das du schon ähm (.) vielleicht WUSSTEST? Ähm oder was schon bekannt ist?
-
- 59 E5: Ja, was schon bekannt ist. Ja, ich glaube, dass wir können etwas ähm ähm kurz schreiben und dann unsere Meinung geben und ich glaube, das war ähm ähm gut Kommentar und ähm nützlich und ähm was noch? Ja auch, wenn wenn ich möchte ein ähm END machen. Ja, das war auch nützlich. Wie kann ich ähm ähm den Text ähm ähm (...) schließen. Ja. Ist/ ich glaube, das war auch nützlich. Weil ich ähm die Konstruktion ähm war nicht so gut und ähm nach ähm diese Hinweis ich glaube, dass ich verstehe das besser, //ja.
-
- 60 I: Hm (versehend)// also wie du den Text am Ende also beenden kannst quasi.
-
- 61 E5: Ja. So ähm wie ähm funktioniert die Organisation. So etwas Bekannt schreiben, dann meine Meinung und dann wie kann ich schließen.
-
- 62 I: Ah, ich verstehe ich verstehe. //Hm (interessiert).
-
- 63 E5: Ja// ich glaube, das war ähm ähm gut erzählt für mich, ja.
-
- 64 I: Hm hm (bejahend). Okay, gut. Gibt es noch etwas anderes, das du lernen konntest?
-
- 65 E5: Ähm so ich ich ähm habe nicht alles ähm ähm gelesen aus (.) aber/
-
- 66 I: Ist kein Problem, nur falls du dich an etwas erinnerst.
-

- 67 E5: Ähm (.) ich glaube auch für ähm Konnektoren. Ähm wir haben nicht alles ähm gemacht ähm in andere Kurse, aber (.) und auch diese (.) ja, Konnektoren das, das war etwas Neues ähm für mich ähm und wie kann ich ähm das nutzen. Das war auch ähm gut, ja.
- 68 I: Hm hm (bejahend). Danke. Ja, wenn dir später irgendwie zu einer Frage noch etwas einfällt, ja, kannst du jederzeit mich unterbrechen ja oder sagen „Ah, das ist mir noch eingefallen“ ja? (lachen) //Okay.
- 69 E5: Okay.//
- 70 I: Ähm ja. Wir haben ja auch den Text ähm oder DU hast den Text auch in ähm im Unterricht überarbeitet dann mit meinem Feedback.
- 71 E5: Ja //ja.
- 72 I: Ähm// welche Herausforderungen oder Probleme, Schwierigkeiten gab es denn bei dieser Überarbeitung?
- 73 E5: (..) Ähm na/ nach ich die Kommentare ähm gelesen //hat?
- 74 I: Genau// also du hast das Feedback bekommen und dann hast du den Text noch einmal geschrieben, ja?
- 75 E5: Ja ja ja.
- 76 I: Genau. Welche Schwierigkeiten oder Herausforderungen gab es da?
- 77 E5: So es war ein bisschen problematisch, diese ähm ähm *Introduction* //wie du sagst?
- 78 I: Ah, die Einleitung.//
- 79 E5: Ja ähm zu zu schreiben. Ähm so ist was Neues und ähm drei oder vier Sätze. Das war ein bisschen so (.) weil (.) dann ich muss die die anderen Sätze auch ähm ein bisschen verändert. Das war ein bisschen problematisch, aber (.) weiß nicht ähm das war alles. Ich glaube, die andere war war nicht so problematisch, ja.
- 80 I: Okay. Gut, danke. (lachend) Ähm wir sind schon fast am Ende unseres Interviews. Ähm hast du jetzt noch nächste Schritte geplant? Also du hast im Laufe des Kurses Feedback von mir bekommen oder wenn du an das Feedback vom Homeoffice-Text denkst, hast du dann irgendwelche Schritte geplant wie du weiter vorgehen möchtest?
- 81 E5: So ich ich (lachend) plane, dass ich alle Hausübung mache, aber ich ich kann das nicht immer. Das ist ein bisschen problematisch wegen mein Arbeit. Ähm ja ähm und ich pläne ein Buch zu zu lesen. Da/ das ich ich mag lesen ähm und ich pläne ähm ein Buch ähm ähm in in der Liste zu zu wählen und dann lesen. Ich glaube, das hilft. Ähm und was noch? Ich muss ähm auch die die Worte lernen. Weil mein Vokabular ähm ist nicht so ähm (..) gut und groß, ich glaube. Und ja, was noch? Ich glaube, meine Grammatik ist nicht so schlecht, weil ähm ich ich bin ein Student, immer. (lachen) Ähm aber ich glaube, mein Vokabular ist nicht so gut und ich glaube, dass ich muss mehr lesen und auch mehr hören. Ähm ja, ich ich glaube dass das hilft, ja.
- 82 I: Hm hm (bejahend). Okay. (lachen) Ähm ja, möchtest du noch etwas ergänzen oder hinzufügen, dass ich dich vielleicht nicht gefragt habe oder was jetzt später noch eingefallen ist?
- 83 E5: Hm (nachdenkend) (..) Ähm so zum Feedback?
- 84 I: Zum Feedback, ja. Was dir sehr gut oder nicht so gut gefallen hat.
- 85 E5: (..) Ja ich glaube ähm (.) es es ist immer schön, ähm ein Feedback zu bekommen. Ähm (.) und wenn du ein ähm (.) Sprache ähm lernst, ähm du musst alles gut verstehen und dann glaube, dass Feedback ist wichtig. Und auch ähm es ist wichtig, ähm höflich zu zu sein, weil Leute ähm wissen (...) ähm (.) ich weiß, dass ich ich spreche nicht SO gut, aber wenn jemand sagt „Oh, du sprichst SO schlecht“ oder das es ist auch ein bisschen traurig und dann ähm es es gibt kein ähm (..) Motivation. So ich glaube dann wenn ein ähm schönes Feedback höfliches mit ähm (.) ähm gute Punkte, ähm ich glaube, das gibt auch Motivation. Und ähm, wenn wenn du sagst, das war schlecht, aber DAS war gut, dann ähm wi/ wir wissen, dass etwas ist schön und wir können ähm BESSER arbeiten für die ähm andere Sache und ich glaube, das das ist sehr gut.
- 86 I: Hm hm (bejahend). Und irgendetwas, das dir vielleicht NICHT so gut gefallen hat am Feedback?

- 87 E5: Ich weiß nicht. Ähm (..) Für mich ähm alles war war gut und schön und meine ähm ähm Zettel ähm, was ich bekomme, das das geht gut für mich und ähm es war ein ähm gut ähm Wa/ Wahl? Ich glaube. (lachen)
- 88 I: Ah, eine gute Wahl, hm (bejahend).
- 89 E5: Ja ja so. Ich glaube, es es/ ich ich glaube nur, dass ähm ähm diese Video ist zu viel Mühe für ähm du.
- 90 I: Ah für mich? (lachen) Das ist kein Problem. Mir ist das ganz egal. Also (lachen) ich mache beides gern. Also du kannst gerne aussuchen, was du lieber möchtest. (lachend)
- 91 E5: Ja, so anderes ich ich habe keine Kommentare, ja.
- 92 I: Okay. Ähm für zukünftige Kurse welches Feedback würdest du wählen? (lachen)
- 93 E5: Ähm ähm ich würde nicht mehr ähm Kurse wie diese gemacht. Ich glaube, dass ich ähm viel von Grammatik ähm weiß, aber ich spreche nicht so gut und dann würde ich gerne ähm eine Konversationkurs wählen. Und DORT würde ich ähm gern, dass ähm Lehrerin oder Lehrer ähm Korrektur sagt, weil ich spreche. Ich glaube, das ist ein ein gut/ gutes Idea, so weil weil ich etwas ähm sagen und das ist nicht gut und dann immer ähm ein Korrektur machen und Verbesserung und ich glaube, das das ist gut. Und auch ähm ich glaube Aussprache, weil (..) es gibt viele Leute, das nicht nicht so gut ähm sagen etwas, und ich glaube, die ähm Umlaute sind ein bisschen schwierig. Ähm ja. Und wir muss mehr üben, ja.
- 94 I: Ich verstehe. (räuspern) Okay und für schriftliche Texte würdest du hier irgendein bestimmtes Feedback wollen in zukünftigen Kursen?
- 95 E5: Nein, ich glaube, da/ das ist ähm gut. Ich ich möchte nicht Spezielles. Ich glaube, das das ist ähm das funktioniert gut, ja.
- 96 I: Okay, ja. Oder wenn du generell keine mehr machen möchtest, dann verstehe ich das natürlich, aber ja nur so. (lachen) Ähm genau, ja, vielen Dank. Ich wäre dann auch schon am Ende meines Interviews. Möchtest du MIR noch Feedback geben oder? (lachen)
- 97 E5: Ähm für dieses Interview, oder...?
- 98 I: Ähm ja, das ist noch eine Frage, die ich hier stehen habe. Ja, „Möchtest du mir Feedback geben?“ als Abschluss für deine (lachen) für dein Interview.
- 99 E5: Ähm ja es es war ein ein schönes Interview und ähm ich ich bin glücklich, dass ich ähm in Deutsch spreche. Ich glaube, das ist gut für Üben, weil weil ich spreche nicht so viel ähm leider. Das war schön und ich ich bin glücklich, dass ich ähm ähm habe alles verstanden. Ich glaube, das ist sehr gut. Das ist alles, ja.
- 100 I: Okay, super. Ja, vielen Dank nochmal für deine Zeit. Ähm dann beende ich jetzt auch die Aufnahme hier (lachen) ja? Gut.

E6

1 Interview mit E6

- 2 I: Dann starte ich mal die Aufnahme auf meinem Handy und auch hier. So. (.) Gut ja also die Aufnahme ist jetzt gestartet. Ähm darf ich dich fragen, wie alt du bist?
- 3 E6: Hm (bejahend). Ähm ich bin 38 Jahre alt.
- 4 I: 38, ja, hm (bejahend). Und woher kommst du nochmal fürs Interview?
- 5 E6: Ähm ich komme aus der Ukraine.
- 6 I: Aus der //Ukraine.
- 7 E6: Ähm// ja, bin ich zwei Jahre hier in Österreich.

8	I: Ah, okay, seit zwei Jahren, ja. Und ähm welche Sprachen sprichst du?
9	E6: Ähm ich spreche gut ähm selbstverständlich Ukrainisch, das ist meine Muttersprache. Ähm Englisch, weil ich ähm ähm Englisch unterrichtete und Deutsch ähm jetzt ähm ja im Prozess und lerne ich intensiv.
10	I: Hm hm (bejahend). Okay, ja, vielen Dank. Ähm du weißt, wir sprechen heute über das Thema Feedback und Überarbeitung. Und ähm du konntest in unserem Kurs das Feedback AUSSUCHEN. Also die Feedbackart und auch das Medium. Ähm wie hast du das denn gefunden? Wie war das für dich?
11	E6: Ähm ich hätte gerne eine schriftliche ähm Feedback ähm bekommen, weil ähm ähm für mich ist ähm ei/ wie ein Tradition oder ja. Moderne ähm (.) Methoden finde ich auch super cool, aber ich speichere alle meine schriftliche Aufgaben. Ab und zu kann ich ähm sehr schnell alles finden und ähm nochmal durchschauen und dann ähm ja. Erste Mal ähm von erste Mal kann man nicht alle ähm Fehler (.) bemerken und und ein eine Tipps einprägen einfach. Ist nicht //(unv.).
12	I: Ja.// Ich verstehe. Du hast gesagt, du speicherst ähm die Hausübungen manchmal. Ähm aber hier hast du ähm das Feedback auf dem Zettel gewählt. //Genau.
13	E6: Ja ja ja ja.// Alle meine ähm ich habe mein Schnellheft mit mit ähm meinen Texten, weil ich selbst korrigieren auch muss einfache Sätze, aber trotzdem, ja, muss man (.) die Sprache (.) (lachen) ja verstehen.
14	I: Ja, verstehen. Hm hm (bejahend). Ähm und du hast gesagt, du hast das gewählt, ähm diese schriftliche Methode, weil du ähm das lieber traditioneller magst. Ähm hast du schon Erfahrungen selbst damit gesammelt, in DEINEN Kursen oder in anderen Sprachkursen, die du gemacht hast? //Also die du selbst/
15	E6: Ähm solche// ähm solches Feedback, ähm wie wir haben, ähm hatte ich früher nie, muss ich dir sagen, ja? Du machst das alles ausführlich und findest alles ähm ja u/ und gibst du gibst auch Tipps, ähm wie kann man den Text verbessern, und ähm ich finde es sehr, sehr nützlich, ja. (lachen) Wirklich (lachend). Das hilft, weil Fehler helfen uns ähm die Sprache lernen. Ohne Fehler ähm funktioniert es nicht.
16	I: JA ja. Da stimme ich dir zu. (lachen) Ähm dass/ Fehler sind sehr nützlich und können uns helfen. Genau. Ähm du hast gesagt, du findest das sehr nützlich, ähm das Feedback. Kannst du das noch ein bisschen begründen, warum du es nützlich findest?
17	E6: Ähm man muss ein paar Mals das Wort und ähm den Fehler wiederholen, ja? Ähm und wenn du machst alles selbst, dann produzierst und Produzier/ (.) Produzierenprozess, ja? Prozess von Produzieren //ist das (unv.)
18	I: Ähm ja die Produktion// oder/
19	E6: Produktionprozess ist am wichtigsten. Wenn du etwas selbst schaffst, dann ähm ist 70% vom Studium, ja? Und wenn wenn (lachen) einfach hören hilft mir nicht. Und beim Produzier/ ähm, <i>produ/ production</i> wieder.
20	I: Bei der Produktion, ja.
21	E6: Bei der Produktion ähm und und Fehler ähm (.) bearbeiten ist ist es ähm hilft besser einfach die Sprache lernen und dies/ die Satzbau Satzstruktur verstehen. Und wenn jemand Tipps gibt, ähm was besser sein könnte, da ist auch super. //(lachen)
22	I: Hm (bejahend)// ja. (lachen) Okay, danke. Also was ich jetzt so gehört habe, ähm findest du die Tipps ähm sehr hilfreich und ähm auch die Tatsache, dass du den Text noch einmal überarbeitet hast. Habe ich das richtig verstanden?
23	E6: Ähm ja, zweite Mal schon wieder besser und ehrlich gesagt, ich muss mindestens fünfmal ähm lesen und dann (.) und dann beim Sprechen nochmal ähm den Fehler machen (lachend) und dann speichere ich.
24	I: JA. Das ist normal, Wiederholung ist so wichtig.
25	E6: Das ist/ ja. Wahrscheinlich Ju/ Junge, ähm die, die Junge sind, Studenten, ähm oder die Kinder, sie ähm prägen Informationen schneller ein. Aber wenn der Kopf voll ist, ähm da Prozess ist ein bisschen dauern.

26	I: (lachen) Ich verstehe das, ja (lachen). Ähm wie hast du denn/ oder du hast ja auch die Feedbackart ausgewählt, ähm nämlich die direkte Korrektur mit Hinweisen in Klammer. Ähm warum hast du denn diese Art gewählt?
27	E6: (..) Ähm erste war die Frage ähm //schriftliche, ja?
28	I: Hm (bejahend) also genau.// Ähm
29	E6: Schriftliche// Korrektur ähm habe ich schon gesagt, weil für mich ist ist ähm besser das besser ist. Ich kann die Blätter speichern und ähm Hinweise ähm geben mir noch ähm noch (.) mehr Ideen und nächstes Mal, wenn ich diese Idee ähm im Kopf habe, dann kann ich die nutzen und ähm (..) das HILFT. Vergleichen ist immer gut. Ja? Was habe ich und was könnte ich haben ist sehr schön.
30	I: Hm hm (bejahend). Ähm ähm also mit Vergleichen meinst du ähm die Korrektur, die ich auch geschrieben habe mit dem was du geschrieben hast? //Diesen Vergleich.
31	E6: Ja ja// ja ja. Und diese Hinweis zum Beispiel ähm ähm macht besser (.) wie nennt man das Wort? Vergnügung, oder? //proof proof that
32	I: Ähm ähm// entschuldigung, ich hab dich nicht/
33	E6: Du du (.) du du schreibst immer ähm proof that Begründungen, ja? Gib bitte Begründungen dafür ähm damit ähm der Text voll? Ja ähm und die Meinung kann ähm sehr (völlig?) geäußert (fragend) kann.
34	I: Ja ja, also um die Meinung zu bekräftigen, //ja?
35	E6: Bekräftigen// genau. U/ und gibt es noch ähm keine Fragen. Und das ist schön, wenn ja. WOZU schreibt man? //(lachen)
36	I: Ja// genau, also/
37	E6: Weil man schreibt/ ja. Die Meinung äußern und ähm alles brieflich und deutlich und und professionell machen, ja.
38	I: Genau, die eigene Meinung sollte man/
39	E6: Aber dafür muss man lernen, ja.
40	I: Ja ja.
41	E6: Dafür muss man viele Konnektoren beko/ (lachen) viele (Nummern?) wissen und ähm wenn jemand gibt dir noch die Ideen, welche (unv.) du machst (.) dann das ist sehr/ das ist cool. Ja. Das ist super.
42	I: Okay. (lachen) Vielen Dank. Ja ähm also du hast jetzt ein paar Dinge gesagt, die dir gut gefallen haben. Gibt es vielleicht ähm auch noch anderes, was dir gut an dem Feedback gefallen hat? Was ich jetzt nicht gefragt habe direkt.
43	E6: Ähm (..) Darf ich kurz ähm Zettel nehmen?
44	I: Natürlich.
45	(E6 holt den Zettel)
46	E6: Ah zum Beispiel positive Beurteilung, ja? Was schön ist auch ähm man kann auch ähm das bemerken. „AHA das war schön, okay.“ Da/ (lachen) oder ähm Begründungen habe ich schon besser gesagt. Ähm was BESSER ist, ja? Wie kann man ähm den Text verbessern. Und am Ende ähm auch diese ähm Zusammenfassung von Fehlern ist auch schön, ja? Zum Beispiel „Danke. Der Text ist gut aufgebaut. Was gut ist und was was was kann man noch besser machen.“ Hm (bejahend). Ähm der Lehrer zeigt ähm ähm wie sagt man? MOTIVIERT. Der Lehrer motiviert und und ähm ähm ähm (.) wenn du Feedback bekommst, dann produzierst du noch mehr. (lachen) //(Bist du nicht alleine?)
47	I: Also dann steigert das// ja, steigert das die Motivation. //(lachen)
48	E6: Ja ja// ja ja. Genau. Und ähm zum Beispiel, wenn ähm früher hatte ich auch ein paar Lehrer, die die einfach kommen und sagen/ das war A2? Oder ja. „Warum spricht ihr nicht?“ Das war komische Frage, ja? (lachend)

49	I: Okay okay. So direkte F/ so warum (.) das haben sie dich //gefragt?
50	E6: Ja// so „Du musst sprechen. Du musst sprechen.“ Aber ähm ich verstehe das, dass ich sprechen muss, aber wie? Ja? Ich muss alle diese Strategien und (lachen) VERWENDEN, die möglich sind, ja? Und Methoden ähm (.) und HIER finde ich ähm diese Methoden sehr gut. //Hm (bejahend).
51	I: Okay// ja danke. Ähm gibt es auch etwas, was dir NICHT gefallen hat an dem Feedback?
52	E6: (...) Hm (nachdenkend). Was kann man noch dazu. (lachen) Dass nochmal ein Text schreiben. (lachen) Aber das ist/ das/ nein, das ist zum Beispiel (lachend). //Nein nein nein (unv.) (Alles ist super?)
53	I: Ja, irgendwas, was dir einfällt.// Ja? Vielleicht gibt's //irgendetwas.
54	E6: (Alles funktioniert?)//
55	I: Hm (fragend). Entschuldigung.
56	E6: Mir passt alles. Alles und und gefällt alles, ja.
57	I: (..) Okay.
58	E6: Wirklich. Hm (bejahend). (...) Und so viele ähm Wahl ähm hat man, ja? Wer besser/ wer lieber mit dem Computer arbeitet, kann ähm digital alles machen. Und wer viele Angebote bekommt (man?).
59	I: Ja. Ähm du hast ja auch eine ähm genau diese Kombination ähm gewählt, genau. Aber das habe ich dich schon gefragt. Ähm und audiovisuell ähm spricht dich nicht so an oder das möchtest du lieber nicht //als Feedback?
60	E6: Ähm ich// finde es interessant, aber ich weiß mich selbst/ ich kenne mich selbst und ich ich schaue einmal und ähm alles was ich ähm im Computer/ oder am Computer //habe?
61	I: Am Computer// hm (bejahend).
62	E6: Am Computer habe ähm dann speichere ich in eine (Foldern?) und dann Schluss.
63	I: Hm hm (bejahend) ich //verstehe.
64	E6: (Aber?)// hier kann ich nochmal zum Beispiel, wenn ich ähm ähm (..) auf dem Weg bin, ja? (unv.) Da kann ich mit meinem Handy natürlich machen. Aber zu viel ähm für für Augen für (..) für den Kopf. LESEN ist ist gut. Für mich besser, ja, deswegen.
65	I: Hm (bejahend). Okay. Und wie hast du das generell gefunden, dass du das aussuchen konntest (.) dein eigenes Feedback? (..) Also du konntest das auswählen, dein eigenes Feedback. Du konntest wählen „Ah ja, ich möchte die direkte Verbesserung und ich möchte es schriftlich auf //dem Zettel.“
66	E6: AH.//
67	I: Wie hast du/ wie war das für dich?
68	E6: Da das war super, das ist/ das war ein ähm (..) per/ persönliche ähm wie sagt man? <i>Approach</i> .
69	I: Hm (bejahend). Zugang. Ein //persönlicher Zugang, hm (bejahend).
70	E6: Zugang. Ja.// Ja ja ja ja ja. Und ähm (.) da man fühlt, dass der Lehrer schätzt ähm die Studenten und ähm (.) es ist kein Problem für mich, so machen oder so, ja? Aber wer ähm kann das Augen ähm (.) Augengedächtnis ist besser entwickelt. Das ist ist //für mich so (unv.)
71	I: Ich verstehe, ja.// Hm (bejahend).
72	E6: Ähm wenn zum Beispiel jemand hört und und prägt Informationen besser ein, da kann auch Gehör ähm auch ähm besser passen. (..) Jeder lernt in seinem eigenen (.) Rhythmus. (lachen) Ja genau. Und und und (.) na ja, das (.) Alle Angeboten ähm sind möglich und das ist super. Hm (bejahend).
73	I: Schön. (lachen)
74	E6: Danke dir, ja?

75	I: (lachen) Ja sehr gerne. (lachen) Ähm danke dir (lachen) für das Feedback auch an mich. (lachen) Ähm ja, was ich dich auch noch fragen wollte ist, ähm inwiefern hat denn das Feedback, das du von mir bekommen hast, mit deiner Selbsteinschätzung zusammengepasst? Also mit dem was du von dir selbst denkst.
76	E6: Hm (nachdenkend). (..) Wenn man ähm die Fehler macht, dann dann die Fehler (lachen) was kann ich sagen? Ja? Ähm manchmal es sieht so aus, dass ich so viel Bemühungen gemacht habe und dass alles in perfekt sein ähm sollte, aber (..) das ist die Sprache und da findet man noch hier was, ja? Ähm ja, i/ ich mache Fehler und deswegen deswegen brauche ich den Kurs und Verbesserung //(ja?)
77	I: Ja, wie du sagst, es/
78	E6: Hilft/ hilft sehr. Hilft ähm hilfreich ähm (..)
79	I: Hm (bejahend). Okay. Aber hast du dir vielleicht ähm erwartet so: Okay du hast schon quasi das Beste gegeben oder es ist schon perfekt und dann hast du gemerkt (..) //okay vielleicht/
80	E6: (verneinend)// Nein nein nein. Ich ich ich ähm ich verstehe ähm ich LESE ja mindestens ähm andere Texte und arbeite ähm jeden Tag mit den Büchern und ähm (lachen) ich kann wie es besser ähm ähm könnte/ sein könnte. Aber (..) so viele Lücken, ja? Wenn wenn zum Beispiel die Sprache und alle Sätze ähm Niveaus hat. Und wenn (dies?) Niveau ähm ich arbeite mit diese Lücken, ja? Ich muss. Ich weiß, was ich lernen muss. Und ich habe nicht/ ehrlich gesagt nicht viel Zeit dafür. Alles alles ähm sehr kompakt und schnell sein. Ich kann nicht auswendig lernen. Das ist für mich auch anstrengend. Ich/ nur mit den Texten lerne ich (..) selbst gut. Wenn ich schreibe, wenn ich produziere. (lachend) //Ja.
81	I: Ja ja.// Ich verstehe.
82	E6: Und ich lerne die Sprache ähm mit ähm Auge. //(Dann ist es?)
83	I: Hm// hm (bejahend). Bist du ein visueller Typ. (lachen)
84	E6: Ja ja. Hören ist gut, aber (..) Fil/ Filme schauen hilft mich nicht. Ich schreibe zum Beispiel Übersetzung. Ähm ich ähm schaue den Film und ich schreibe Übersetzung. Aber ich lerne sehr wenig. Da ist nur: Bleibt etwas im Kopf? Ja das war etwas im Film, gut. Ähm aber (..)
85	I: Hm (bejahend). Und dann musst du es aufschreiben, damit du es sehen //kannst.
86	E6: Ich// ich muss einfach auswendig lernen diese Phrasen. Und das ist ähm unmöglich.
87	I: Hm (bejahend). Ich verstehe.
88	E6: Zu viel. Das ist zu viel.
89	I: Ja, ja, Dahe/ dann ist dann Texte schreiben für dich eine gute Möglichkeit //meinst du.
90	E6: Ja// diese traditio/ traditionelle Methode ist am besten.
91	I: (lachen) Okay. Ja, du hast gerade auch gesagt, ähm du weißt, was du lernen musst. Ähm hast du bestimmte Schritte geplant, ähm jetzt auf Basis des Feedbacks, das du von mir bekommen hast? (..) Zum Beispiel zu diesem Homeoffice-Text?
92	E6: Hm hm hm hm (bejahend). „Zu“ ist ist ähm (..) ähm ein Fehler ähm zum Beispiel ähm „Ich komme hier zu kaufen“. Das ist wie <i>to</i> in englischer Sprache, aber manchmal ist ähm unerwa/ unerwarteter ja im Satz, ja? Und ähm da sind ähm ich glaube, da sind ein paar Regeln. (lachen) Zum Beispiel „zu“ mit am Ende mit Modalverben ist für mich auch jetzt wie ein (Puzzle?). (lachen) Wenn ich höre „zu mögen“ oder ich verstehe im Kontext, aber selbst produzieren kann ich noch nicht. Und ähm Konjunktionen ähm da verwende ich wenig, ähm weil zum Beispiel „jedoch“ oder „stattdessen“ oder „infolgedessen“. Ich verstehe ihnen, aber verwende leider sehr selten.
93	I: Hm (bejahend). Die Konnektoren.
94	E6: Ich habe Angst. Ich habe Angst (dafür?). Ich (..) ich verzweifle nicht, ob ich das richtig mache und ähm ehrlich gesagt, ich schreibe Texte manchmal mit mit Übersetzer, ja? Wie alle. Zum Beispiel im Google ähm ich finde die Phrasen und nicht alle Synonyme, ja? Und lebendige Sprache ähm ist nur dann ähm funktioniert, wenn man selbst ja lernt. Mit Google (..) Sprache ist nicht so/ (lachend)

95	I: Ja ist ein bisschen anders (lachen).
96	E6: Gibt gibt keine keine gute Konnektoren.
97	I: Ja, aber es kann manchmal ein Input sein, hm hm (bejahend). (.) Okay. Ich verstehe. Ja also die Konnektoren, „zu“, hm (bejahend).
98	E6: Konnektoren, „zu“, ähm (..) begründen diese Tipps ähm „Schreib noch was dazu“ ähm und Beispiel. Ähm (.) ja mit mit Personen ist es klar dann achte ich manchmal nicht, weil ähm „ich“ und dann nochmal „ich“.
99	I: Hm hm (bejahend). Ich //verstehe. <i>[E6 bezieht sich auf Wiederholungen am Satzanfang, Anm.]</i>
100	E6: Oder// da ist meine Fehler. (.) Artikel sind sind jetzt nicht so häufig ähm mit den Fehlern geschrieben. U/ und Verb steht meistens jetzt an Position 2 (lachen). Aber (lachen).
101	I: Super. (lachen)
102	E6: Ich weiß nicht.
103	I: Ja, das passt schon, ja.
104	E6: Man muss arbeiten hier noch, ja.
105	I: Okay. Du hast auf jeden Fall schon ein paar Punkte, wo du weißt okay da da möchtest du weitermachen. (lachen) Ist mein Gefühl. (lachen) Okay. Ähm JA möchtest du noch etwas ergänzen oder hinzufügen, was ich dich vielleicht nicht gefragt habe oder was dir jetzt noch einfällt zu diesem Feedback? (...) Positiv oder negativ...
106	E6: Positiv. Alles ist positiv. Sehr positiv, ja. Mit mit Smiley am Ende oder ähm (.) i/ da/ du ähm ich fühle keine (.) wie sagt man? DRUCK, ja? Ich fühle, dass ähm der Lehrer mir helfen will. (lachen) Nicht korrigieren nicht ähm schwache Seite finden, sondern helfen. Das ist so gemacht. Wie die Hilfe, ja? Aber Kommentar geben oder etwas beurteilen ist einfach, ja? Das/ aber wirklich ähm diese Wunsch. Hilfwunsch ist ist gut, ja. Das ist positiv und Student/ Studentenfreundlich. (lachen)
107	I: JA ja. AHA studentenfreundlich, okay. (lachen) Ja, ich verstehe. (lachen)
108	E6: Existiert?
109	I: Ja ja, das kann man sagen. (lachen)
110	E6: In dieser Sprache kann man alles //zusammen(fassen)?
111	I: Ja ja// das ist praktisch, dass man die Wörter zusammenfügen kann. (lachen) Ähm JA ähm ich habe noch wenige Fragen an dich ähm nämlich du hast auch den Text überarbeitet, ja? Und/ also im Kurs, den Homeoffice-Text, wenn du dich erinnerst. Und ich wollte dich fragen, welche Schwierigkeiten oder Herausforderungen gab es denn bei dieser Überarbeitung?
112	E6: Ähm Überarbeitung meinst du zweite Mal, wenn //wir/
113	I: Ja// genau. Als du das noch/ du hast das Feedback von mir bekommen und dann hast du den Text noch einmal geschrieben IM Kurs.
114	E6: (unv.) geschrieben, das hab ich noch etwas geän/ geändert. Und noch habe ich ein paar Fehler gefunden. Ja. (..) Nicht so viel, ja? Weniger. Aber ja doch, war (4) Hälfte von Fehler bleiben. ANDERE Art, andere, weil weil ich zweite Mal ähm schreibe, ich neue Ideen erscheinen und ich will (..) // I/ Ich will nicht schreiben/
115	I: Genau die hast du dann produziert.//
116	E6: Produzieren ja. Ich ich ich will nicht jetzt ähm den Text ähm perfekt ähm ja schreiben. Ich ich verstehe, dass, wenn zum Beispiel ich andere Prüfung habe und ähm dort ohne ohne Ressourcen, ohne ähm Wörterbuch ähm muss ich das machen. Da habe ich nur mich selbst ja und niemand hilft mir ähm da/ damit. Dann (..) ja. Ich versuche nicht jetzt den Text richtig schreiben. Ich schreibe, wa/ was ich was ich kann, was ich (.) MANCHMAL manche Wörter. Diese Konstruktio/ Phrasen ähm ähm suche ich, ähm in Google, oder/

117	I: Ähm zum Beispiel diese Konnektoren meinst du? Die du vorher gesagt hast, oder/ //Aha.
118	E6: Nein.// Phrasen Phrasen ähm (..) Übersetzung (denkt nach) von manche Wörter.
119	I: Okay. Übersetzungen hm (bejahend), ich verstehe.
120	E6: Das finde/ ja (unv.) ist.
121	I: Und sonst? Schwierigkeiten oder so bei der Überarbeitung? Gab es welche?
122	E6: (..) Ähm (...) dann das war einfach. Der Student muss nochmal ähm den Text abschreiben und ähm das war schnell für mich und ja. Aber das ja das war noch/ das war gut, weil ich den Text noch ähm verbreiten habe, ja? Länger. Oder oder noch was ein paar Tipps dazu gegeben. Und Thema nochmal im im im im Kopf wiederholt. Ja, es war da/ das war das war gut.
123	I: Zum Merken //quasi.
124	E6: Zum// Merken. //Hm hm (bejahend).
125	I: Hm (bejahend). Okay. JA ähm (.) gut. Als Letztes was ich/ wir sind schon fast am Ende (lachen) ja? (lachend) Ähm hast du etwas gelernt durch das Feedback? Also du hast jetzt schon vieles gesagt, aber vielleicht ähm gibt es etwas, was du mir noch nicht gesagt hast. (lachen)
126	E6: Ähm we/ wenn man diese Fehler nochmal wiederholt, ähm bleibt weniger Lücken und weniger Fehler in Zukunft. Und diese Wiederholung hilft sehr und du merkst nochmal und nächstes Mal schreibst du besser, natürlich. Du du versuchst, ähm diesen Fehler zu vermeiden und dann (..) nächstes Mal, du machst auch (..) Wie sagt man/ welches Wort kann ich nicht mit mit Weise?
127	I: Mit W/ AHA.
128	E6: Ähm du kannst das auch...?
129	I: Hm (nachdenkend) auf korrekte Weise oder was mei/ hm (nachdenkend) ich bin nicht sicher, was du meinst?
130	E6: Ah wahrscheinlich das ist meine.
131	I: Ah ich weiß leider nicht. (lachen) Tut mir leid. Oder wenn du es auf Englisch hast //das Wort vielleicht/
132	E6: Da da da dasselbe sag/ machen, ja? Die zweite Mal dann speichert man das im Kopf und nächstes Mal ähm (.) ich verwende, ähm was ich gelernt habe, ja? Weil natürlich Fehler helfen uns, besser die Sprache zu lernen.
133	I: Hm hm (bejahend). Ja, auf jeden Fall. (lachen) Gibt's da eine konkrete Sache, die du gelernt hast, in der in diesem Feed/
134	E6: Ah TEKA/// TEKAMOLO ist immer. Jetzt ist auch noch ein Problem bei mir, wenn ähm ich schreibe und ich denke an ähm hm (nachdenkend) Inhalt? Dann vergesse ich diese Dativ oder Akkusativ. Was ähm was ist ähm, ja? //Und/
135	I: Was zuerst// kommt oder...?
136	E6: Was zuerst kommt. Und ähm so viele Schritte muss man ähm ja ich achte z.B. ähm ähm Nebensatz und dann ähm vergesse ich (.) „zu“ ich denke an welche Person oder „es“ oder diese Wiederholung zu vermeiden. So viele Dinge musst du/
137	I: Beachten.
138	E6: Beschreib/ Beachten, genau. Und manchmal „Ah, sieht gut aus“, okay. Aber trotzdem diese Akkusativ Dativ ähm wo steht was? Ähm die Sprache ist sehr gut strukturiert, ja? Ähm ist gut die Fehler korrigieren, weil (.) aber ni/ nicht so einfach zu lernen alles.
139	I: (lachen) Ich verstehe, ja, es braucht ein bisschen Zeit, aber (lachen) genau. Ähm gut. Ja für zukünftige Kurse welches Feedback würdest du dir wünschen?
140	E6: (Nein?), kann man was Besseres machen? Oder ist es nicht/ (lachend) //(unv.)
141	I: Vielleicht hast du eine Idee.// //(lachen)

- 142 E6: Nein das// so viel Zeit braucht man zum Beispiel für diese ähm schriftliche für Feedback. Ja? Zum/ „lieber ähm E6 danke“ und und so viele (..) ja. (..) Da kann man nicht hier mehr machen. (lachen) Noch mehr. Ist/
-
- 143 I: Und auch so vom MEDIUM her und die ART? Also mit der //direkten Korrektur...
-
- 144 E6: Ich// ich würde gern probieren ähm auf audiovisuell, warum nicht, ja? Ähm ja. Aber ich weiß, dass ich nutze das in Zukunft nicht. Ist interessant ist ist ist, wie sagt man, SPIELERISCH ist ähm lustig. Ähm (.) diese ähm (.) neue Generation, die mit ähm mit ähm digitalen guten/ die digital entwickelt ist ja und alles alles in Geräte, ja. Aber (..) ich produziere dann ich ich mache die Bewegungen, ja? (..) Ich ähm (..) (lachen) //Klassisch. Sehr Klassisch.
-
- 145 I: Ich ich v/ ich verstehe.// (lachen) Okay. Also in Zukunft vielleicht mal audiovisuell probieren, aber generell bist du zufrieden mit dem //Feedback.
-
- 146 E6: Ja. Probieren// und ähm ich (.) würd/ ja würde gern das einmal bekommen.
-
- 147 I: Ja, sehr gern. Kann ich dir gerne machen. (lachen) Okay. GUT ja ähm ich wäre dann am Ende meines Frage/ also meiner Fragen, die ich für dich hatte. Möchtest du noch irgendetwas sagen, oder?
-
- 148 E6: Nein, ich will nur mich bedanken. Ich motiviert jetzt bin, weil letzter Kurs war online hier und ähm ich habe es nicht geschafft, weil ähm das war so ohne ohne Unterstützung diese, ja? Ähm das/ habe ich was geschrieben, aber Feedback war (..) wir hatten zwei Lehrer, ja? Und und ähm das war für mich ein bisschen nicht klar.
-
- 149 I: Hm (bejahend). Ich verstehe, okay.
-
- 150 E6: Wei/ Weiß ich nicht, warum. Wahrscheinlich das war meine persönliche Dinge wegen Sommer, ja? Und das war (.) oder war ich müde oder wollte ich nicht das so lernen und (..) ja. Man muss konzentriert sein und und und so weiter, ja? Und jetzt (.) danke für deine Feedbacks für Unterstützung (lachend). //Lerne ich gern. Hm (bejahend).
-
- 151 I: Gerne.// Danke DIR für das nette Feedback. (lachen) Es freut mich, wenn es hilft, ja? Das ist (.) mein Ziel natürlich. (lachen)
-
- 152 E6: Danke dir.
-
- 153 (Weitere Bedankung, Verabschiedung und Info über Busverspätungen)

E7

1 Interview mit E7

- 2 I: Bei meinem Handy. Gut also ja, die Aufnahme ist jetzt gestartet. Ja. Darf ich dich fragen wie alt du bist?
-
- 3 E7: Ähm ich bin 29.
-
- 4 I: 29, okay. Und woher kommst du noch mal fürs Interview?
-
- 5 E7: Ähm aus Polen.
-
- 6 I: Aus Polen, okay. Ähm JA und welche Sprachen sprichst du denn?
-
- 7 E7: Ja also ich spreche Polnisch, das ist meine Muttersprache. Ähm auch Englisch. Ähm ja Deutsch und ein bisschen Schwedisch.
-
- 8 I: Ah, okay. Schön. Vielen Dank. (lachen) Du weißt ja, wir sprechen heute vor allem über das Feedback und ähm die Überarbeitung ähm und ja du konntest in diesem Kurs ähm dein Feedback selbst aussuchen. Wie hast du denn das gefunden, dass du das Feedback auswählen durftest?
-
- 9 E7: Ähm ja, das ähm finde ich sehr gut ähm und ich muss sagen, dass ähm das der erste Mal ähm das erste Mal ist, ähm wenn ich so eine Möglichkeit bekommen habe. Ähm und ähm ja das finde ich sehr, sehr hilfreich, ähm weil ähm ja manchmal ähm ich habe früher auch verschiedene Kurse gemacht und meistens

ähm ja ähm schreiben die ähm Lehrer, die Korrekturen auf die auf den Texten. Und das finde ich nicht immer gut, weil manchmal konnte ich ähm das nicht lesen. (lachen) Und ähm ja die Lehrer haben auch nicht immer Zeit, damit ähm sie mit allen ähm alle Texte besprechen. Und ehrlich gesagt habe ich nicht immer zurück zu zu den Texten (.) ähm (..) ähm (..) bekommen den?

-
- 10 I: Hm (bejahend). Also du hast sie nicht nochmal angesehen oder so? //Habe ich das/
-
- 11 E7: Ja ich habe es nicht// nicht nochmal angesehen oder nur ähm *briefly*? //Ähm.
-
- 12 I: Hm (bejahend). Nur kurz, so. //Hm (bejahend).
-
- 13 E7: Ja// nur kurz. Ähm ja so (.) das finde ich sehr schön.
-
- 14 I: Hm hm (bejahend). Ähm (.) ja du hast ja, genau, ausgewählt bei deiner ähm Auswahl, dass du, je nachdem ob du einen Zettel abgibst ähm oder das online abgibst, (räuspern) dass du auch dieses Feedback in diesem Medium haben möchtest. Ähm warum hast du denn das so ausgewählt? (lachen)
-
- 15 E7: Aha. Ähm ja. So ähm ähm ich finde es besser, wenn ich ähm die Texte ähm schriftlich schreibe nicht auf dem Laptop, weil für mich ähm ja ich finde es/ für mich finde ich es besser ähm (..) ähm zu schreiben, weil ich besser lerne. So deswegen. Aber in der Zukunft würde ich auch gerne etwas auf den Laptop schreiben, damit ich ähm auch den Feedback per Video von dir bekomme, damit ich auch ähm ja ähm sehen kann, ob es mir passt und ähm ob es ähm ja. [E7 hat die Texte bis zum Zeitpunkt des Interviews immer auf dem Zettel abgegeben, Anm.]
-
- 16 I: Hm hm (bejahend). Genau ja bis jetzt hattest du es immer schriftlich auf dem Zettel, genau. (räuspern) Aber okay, gut. Und und warum hast du als zweite Möglichkeit ähm das VIDEO ausgewählt und nicht die schriftliche Methode?
-
- 17 E7: Ja ähm weil ähm so eine Möglichkeit habe ich vorher nicht bekommen und ich ähm will einfach schauen, ähm wie das funktioniert und ähm ja diese Möglichkeit ähm nutzen, weil ähm ja ich finde das auch besser, wenn man ähm ja zum Beispiel persönlich sprechen kann, oder/ hier geht es um ein Video, aber dass jemand es ja mündlich ähm erzählen kann.
-
- 18 I: Hm hm (bejahend). Ähm würdes/ also mündlich, würdest du mündlich bevorzugen im Vergleich zu schriftlich oder ist das für dich dasselbe?
-
- 19 E7: Ähm ja, nicht immer. Weil ähm mündlich finde ich generell besser. Ähm weil meines Erachtens kann man mündlich etwas besser erzählen als schriftlich. Ähm aber ähm es dauert auch länger und ich habe nicht immer so viel Zeit, damit ich ähm ja alle Videos anschauen kann. Und ja manchmal schriftlich ähm ja es ist einfach schneller zu zu lesen und ähm zu bearbeiten.
-
- 20 I: Hm hm (bejahend). Okay. JA, interessant. (lachen) Danke. Ähm wie fandest du ansonsten ähm generell das Feedback, das du von mir bekommen hast? Wenn du jetzt als Beispiel ähm den Homeoffice-Text nimmst, ja den du im Unterricht geschrieben hast, ja? Also zum Beispiel. (lachen) Das kann natürlich auch generell sein.
-
- 21 E7: Ähm (..) (eine Sekunde?) (18) Okay. Ich kann es nicht finden //leider, aber ich kann mich erinnern.
-
- 22 I: Ist kein Problem, ist kein Problem.// Ja ja. (lachen)
-
- 23 E7: Okay. So ähm erstens finde ich, dass ähm das Feedback sehr ähm ähm *personalized* ist.
-
- 24 I: Ja, aha, hm (bejahend). Also individualisiert oder sehr persönlich, ja hm (bejahend).
-
- 25 E7: Ja. Indu/ individualisiert ist. Ich meine, dass du/ ich kann merken, dass du wirklich nicht jeder Person das Gleiche schreibst, aber dass du ähm ähm, wirklich die Fehler, die ich gemacht habe, merkst und ähm *you write very precisely what I should correct* so das ist, was mir gefällt. (.) Ähm auch, dass du schön schreibst, damit ich das lesen kann. (lachen)
-
- 26 I: (lachen) Okay, das freut mich. Ja.
-
- 27 E7: Ähm (..) ähm dass du schreibst, was ähm schlecht ist, aber auch was gut ist. Ähm das finde ich motivierend, weil ja damit kann ich auch merken, dass ich nicht nur schlecht schreibe, aber auch etwas gut mache. (Das ist gut?) für die Motivation. Ähm und ähm ähm dass du ähm zum Beispiel, wenn es um grammatische Fehler geht, du schreibst auch ähm ja, was für eine Struktur das ist, und ja, wie es korrigiert sein sollte. (.) Das gefällt mir auch. Ähm (.) ja.
-

- 28 I: Hm (bejahend). Ähm genau. Du hast jetzt gesagt, ähm dass ich ja die korrekte Version auch ähm hinschreibe und auch, ähm ja warum das so ist. Also mit den Hinweisen, mit den Tipps. Ähm das hast du ja auch ausgewählt als Option. Ähm warum hast du denn diese Kombination ausgewählt?
-
- 29 E7: Hm (bejahend) ja so ähm weil für mich ist es auch wichtig, damit ich verstehe, ähm warum es so geschrieben sein sollte. Ähm ja. Das ist für mich besser, damit ich in der Zukunft die Fehler nicht mache. Ähm (.) und auch so ähm für mich ähm es ist auch ähm ähm (.) ja wie kann ich das sagen? So, ich arbeite jeden Tag (lachend) so acht Stunden und ich habe nur Zeit ähm am Nachmittag, um Deutsch zu lernen. Wenn ich ähm ähm immer aussuchen müsste, ähm was für ein Struktur das ist oder oder ähm was für ein grammatisches Regel das ist, es würde für mich zu aufwendig sein. Vielleicht ist es besser, weil man besser lernt, aber wenn man keine Zeit hat, muss man wirklich alles ähm sehr effektiv machen. (lachend)
-
- 30 I: Ja, ich verstehe.
-
- 31 E7: Ähm ja ähm ja. So deswegen habe ich das ausgewählt.
-
- 32 I: Hm hm (bejahend), also auch aus Zeitgründen, damit du einfach direkt die ähm korrekte Version siehst mit dem Grund dazu. Hm (bejahend).
-
- 33 E7: Genau. Und ähm das si/ das sind auch die grammatische Regeln, die ich, ja, meistens kenne. Ähm so ich muss sie nicht ähm ja nochmal lesen, so für mich das ist ja nur so eine Erinnerung: „Aha, das ist ähm das, und das ist das“ und vielleicht für die für die Leuten, die ja die grammatische Regeln noch nicht kennen, ähm es wäre besser, dass sie das aussuchen, aber für mich persönlich es reicht, damit ich weiß, was für eine Regel das ist.
-
- 34 I: Hm hm (bejahend). JA (.) okay. Ähm (.) möchtest du noch etwas hinzufügen oder...?
-
- 35 E7: Ähm (...) ja, vielleicht noch ein eine Sache. Mir gefällt ähm es auch, dass du ähm ganz schnell (lachen) die Texte ähm bearbeitest. Ähm weil ähm ähm ja so ich kann mich noch erinnern, was ich geschrieben habe. Und manchmal, wenn es ähm zu lange dauert, ähm ja ähm vergesse ich schon, was ich geschrieben habe und warum ich es so geschrieben habe und ähm ich brauche auch Zeit, damit ähm ich mich das erinnere. Ja und deswegen das ist auch schön.
-
- 36 I: (lachen) Okay, ja ich v/ das kann ich verstehen. (lachen) (räuspern) Okay. Ähm ja du hast jetzt viele Dinge gesagt, die dir gut gefallen haben an diesem Feedback. Ähm gibt es auch etwas, was dir nicht gut gefallen hat?
-
- 37 E7: (...) Ähm so ehrlich gesagt ähm kann ich nichts sagen. Wirklich. So du hast so viele Möglichkeiten für je/ für ähm ähm du hast uns so viele Möglichkeiten ähm vorgeschlagen, dass jemand kann auswählen, was man möchte. So, es ist sehr ähm personalisiert und ähm ja wirklich ich habe/ ich sehe keine Nachteile.
-
- 38 I: (.) Okay. Ja, falls dir aber noch etwas einfällt, ja? Ähm keine Ahnung, wenn du (.) ähm noch ein bisschen darüber nachdenkst, dann kannst du auch jederzeit mir das sagen, ja? Also vielleicht/ manchmal kommt etwas später. (lachen)
-
- 39 E7: Ja. (lachen)
-
- 40 I: So „Ah, da war ja was.“ (lachen) Okay. (lachen)
-
- 41 E7: (4) Ja.
-
- 42 I: Okay, gut, ja. (lachen) Ähm dann ähm wollte ich dich auch noch fragen ähm du hast ja jetzt hier schon Erfahrung mit Feedback gesammelt in meinem Kurs. Ähm hast du in anderen Kursen auch schon Erfahrungen mit dieser Feedbackart und mit diesem Medium auf dem Zettel zum Beispiel gesammelt?
-
- 43 E7: Ähm (.) ja so generell ähm ähm ähm ja. So ich wurde nicht bei dem Lehrer persönlich gebeten um den Feedback, aber durch die (.) ja zum Beispiel ich habe den Kurs auf der *[Name der Sprachschule]* schon früher gemacht und dann nach dem Kurs bekommt man eine Umfrage, ähm wo man ähm ja ein Feedback teilen kann und es war genauso, wenn ich ähm ja ähm die Kurse früher gemacht habe. So ähm meistens ähm sammelt die ja die Organisation die das Feedback, nicht der Lehrer ähm selbst. *[E7 bezieht sich darauf, dass die interviewende Lehrperson auch selbst im Zuge des Kurses um Feedback gebeten hat, Anm.]*
-
- 44 I: Hm hm (bejahend). Ja, also das das ist das Feedback, genau, für für die Lehrpersonen, genau. Ähm und ähm wenn du jetzt an das Feedback von den Texten denkst, die du/ also das Feedback, das du von mir

	bekommen hast, hast du da auch ähm schon ähnliche Erfahrungen zum Beispiel in anderen Kursen gesammelt?
45	E7: (..) Ähm.
46	I: Also mit dieser Art von Korrektur, ja? Zum Beispiel, dass es direkt verbessert wird oder dass du Hinweise bekommst. //Oder...? Ja?
47	E7: Ähm ja.// So meistens wurde es auch direkt ähm korrigiert. Ähm auch mit den Hinweisen. Ähm aber nicht immer mit ähm dem kurzen Text am Ende. Ähm (..) ähm (..) ja so ähm (..) ähm (...) ja so es gab keine ähm Zusammenfassung, die du schreibst oder ja ganz kurz vielleicht ein Satz oder so etwas. Und (..) ja.
48	I: Okay. Aber diese also das mit dem Korrigieren und den Hinweisen und so, das ist dir schon bekannt.
49	E7: Ja, das das ist mir schon bekannt. //Hm (bejahend).
50	I: Hm (bejahend).// Hast du auch andere Arten von Feedback schon bekommen, also von Korrekturen? (6) In anderen Kursen?
51	E7: Ja. (..) Ich überlege, aber es fällt mir nichts ein. Ähm (..) ja. So ähm ähm in in in meinem Fall ich habe das gewählt, damit es so aussieht, so aber das sieht nicht genauso, aber ähnlich wie beim anderen Kursen an. Ähm ähm ja, aber so eine Möglichkeit, dass man auswählen kann, was für ein Feedback man bekommen will und dass ähm diese Möglichkeit mit Videos habe ich noch nicht gesehen.
52	I: Hm (bejahend). Ja, ich verstehe. Okay (lachen) gut. Danke schön. Ähm und genau eine andere Frage wäre noch ähm inwiefern hat denn das Feedback, das du von mir bekommen hast, mit deiner Selbsteinschätzung zusammengepasst? Also mit dem, was du von dir denkst?
53	E7: (..) Hm (bejahend) ähm (4) ja (lachen). Ähm so ähm (..) ähm (..) so im Alltag ähm schreibe ich nicht so viele Texte. Ähm ähm ich arbeite teilweise auf Deutsch, so ich spreche ich spreche mit die Leuten in der Arbeit. Und ähm ja ich schreibe meistens Mails, aber die sind ähm so relativ einfach und ähm auch kurz. Ähm ähm SO, ähm wenn ich einen langen Text schreibe ähm ähm (..) ja das ist nicht etwas ähm ähm (..) worauf ich gewohnt bin? Und ehrlich habe ich gedacht, dass ich sie besser schreibe. (lachend)
54	I: Okay okay. Also waren es die die KORREKTUREN, die die du dir nicht in dieser Menge erwartet hast? (lachen)
55	E7: Ja. (lachend)
56	I: Aha //aha.
57	E7: Ja// also manchmal ähm schreibe ich einen Text sehr schnell. Und ähm dann denke ich mir, „Ach, ich habe das relativ gut geschrieben“ und das (nächste Mal?) bekomme ich/ dann bekomme ich die Korrektur und ähm es gibt so viele Fehler. Aber das ist auch ein gutes Feedback für mich, dass ich vielleicht mehr über/ überlegen sollte, auch wenn ich spreche. Ähm ja ähm ja. Aber ähm das ist nützlich (lachend).
58	I: Hm hm (bejahend). Okay. JA andere Dinge, die du dir erwartet oder nicht erwartet hast? (lachen)
59	E7: Ja so mein Problem ist es, wenn ich ähm in der Arbeit spreche, die Leute korrigieren mir/ mich nicht. Ähm so ähm ich mache die gleiche Fehler ähm immer wieder. Und ähm ja dann schreibe ich das im Text. So ähm (..) ähm (..) ja das finde ähm (..) ja das brauche ich auch, den Text zu schreiben, damit ich das weiß, dass ich ähm eigentlich ähm/ wo ich die Fehler mache. Ja.
60	I: Hm hm (bejahend) Okay (lachen). Gut. Vielen Dank. Ähm ja konntest du durch das Feedback auch etwas lernen?
61	E7: JA u/ ähm auf jeden Fall. Ich lerne sehr viel durch den Feedback und ähm ähm (..) ähm meistens die ähm die Satzfolge. (..) Ähm ja generell, wenn es um Grammatik geht. Ähm auch ähm das ähm ähm ähm (..) ähm (..) zum Beispiel ich kenne das Wort und ich denke, dass es vielleicht in diesem Satz genug sein könnte, aber es passt nicht. Ähm (husten) so auch ja, wo ich die verschiedene ähm Wörter nutzen kann oder in welchem Sinne. //Ähm
62	I: Ja. Die// Bedeutung der Wörter quasi //hm (bejahend).

63	E7: Bedeutung// der Wörter, ja. (6) Hm (nachdenkend) ja auch wie ich ähm ähm (...) vielleicht schöner etwas schreiben oder sagen könnte? Ähm damit es nicht so einfach klingt, sondern mehr ähm ja nicht kompliziert, aber (..) ähm.
64	I: Ich verstehe.
65	E7: Mehr spannend? Ja.
66	I: Ja ja hm hm (bejahend).
67	E7: (..) ähm (6) ähm (.) ja.
68	I: Hm hm (bejahend). (6) Gut, also doch einige Dinge. Schön. (lachen) Ähm ja, du hast ja auch den ähm den Text überarbeitet, ja? Du warst nicht ähm anwesend, als wir das im Unterricht gemacht haben. Ähm, also ich spreche vom Homeoffice-Text, entschuldige.
69	E7: Hm (bejahend).
70	I: Ähm du hast das dann zu Hause gemacht. Ähm welche Schwierigkeiten oder Herausforderungen gab es denn bei dieser Überarbeitung?
71	E7: Hm (bejahend). Ähm ähm okay so am schwierigsten, fand ich, ähm damit ich mehr ähm Konnektoren nutze. Ähm ähm (...) und der Grund ist, weil es ähm die Konnektoren machen ähm ähm die Sätze mehr interessant auf jeden Fall, aber auch mehr kompliziert. Ähm und ja, manchmal hab ich mir gedacht, dass ähm ja vielleicht etwas schöner klingt, wenn der Satz kürzer ist, als ich ein langer/ ein ein langer Satz mache, ähm nur damit ich die Konnektoren anwende.
72	I: Hm hm (bejahend). Ja. Das verstehe ich. Also du MUSST sie auch nicht immer (lachen) also manchmal, wenn es nicht passt, dann dann passt es nicht, ja? Man/ aber es ist einfach gut, ja, wenn man darauf achtet, dass der Text auch mit Konnektoren verknüpft ist. Aber ich verstehe, wenn das nicht immer hundertprozentig passt, ja?
73	E7: Ja.
74	I: Hm (bejahend).
75	E7: Ähm so ja das fand ich am schwierigsten, glaube ich.
76	I: Hm hm (bejahend). Okay. Irgendetwas anderes noch, ähm das dir einfällt?
77	E7: Ähm (24) ja, nicht wirklich. Ähm ich ich denke nur daran, ähm weil ähm ich finde es gut, damit man die Texte ähm ja bearbeitet und die Fehler korrigiert. Ähm und ähm ich finde das ähm ja manchmal ist es ja nützlich, auch den Text neu zu schreiben. Aber auch ich finde es ein bisschen ähm für mich selbst schwierig, jeden Text zu neu zu schreiben. Ähm ja NOCHMAL ähm ähm ähm, damit ich nicht so viel Zeit habe. Ähm ähm ähm (4) ähm ja, aber ab und zu finde ich es auch gut, weil es es hilft. So, früher habe ich so gemacht, dass ich ähm nur die Sätze korrigiert habe, die ich ähm ja schlecht ähm geschrieben habe. Ähm ähm ah ja, aber das ist auch nicht das Gleiche, weil ähm ähm (.) dann bleibt der Textfolge gleich und ja die Konnektoren ist auch ähm relativ schwierig zu nutzen, wenn man den Text nicht NEU schreibt. Aber (..) ja.
78	I: Aber ich //verstehe ja.
79	E7: (unv.)//
80	I: Entschuldige. (lachen) Ich wollte dich nicht unterbrechen. (lachen)
81	E7: Nein, das das ist alles eigentlich, ja.
82	I: Okay, ja. Ja, ich verstehe deinen Punkt, ja, wenn du sagst, du hast diese Korrekturart gewählt, damit du weniger Zeit brauchst, um das direkt zu sehen. Ähm und dann, ja, verstehe ich, dass vielleicht ähm eine Überarbeitung in deinem Fall nicht immer ähm möglich ist auch, ja, oder sinnvoll vielleicht. Hm (bejahend). Aber gut, dass du es trotzdem auch einmal versucht hast und jetzt siehst, dass es ja vielleicht manchmal auch helfen kann.
83	E7: Ja, wirklich. Wenn ich Zeit habe, mache ich gerne. Ich bin auch ein Fan von Hausübungen. (lachen) Deswegen (..) ähm ja, aber ähm es ist ja einfach nicht möglich manchmal (lachend).

- 84 I: Hm (bejahend), ja. Das kann ich verstehen. (lachen) Ähm GUT ähm hast du jetzt noch nächste Schritte geplant auf Basis meines Feedbacks, wie du weiter vorgehen möchtest?
-
- 85 E7: Ja. So ähm der der letzte Text, den ich geschrieben habe ähm ähm hoffentlich (lachend) habe ich schon ein bisschen anders gemacht. [E7 hatte ihren Text erst kurz vor dem Interview überarbeitet und daher noch kein Feedback zur Überarbeitung bekommen, Anm.] Weil früher habe ich es so gemacht, dass ich nur schnell etwas geschrieben habe und ähm hier habe ähm habe ich versucht, wirklich daran nachdenken, was ich schreibe (lachend). Ähm und ähm auf ähm (.) ähm ja. Und ähm ähm ich habe auch bemerkt, dass ich ähm oft die gleichen Fehler mache. Das/ du hast mir auch geschrieben ähm und ich ähm ja ähm ich versuche darauf achten, damit ich die die gleiche Fehler nicht mache. //Ähm und ähm
-
- 86 I: Hast du ein Beispiel?// Entschuldige. (lachen) Hast du ein Beispiel, weil du sagst, du machst die gleichen Fehler nochmal? Hm (bejahend).
-
- 87 E7: Ja, zum Beispiel meistens mit die Konnektoren. So ähm ich behalte nicht die Korrigieresequenzfolge. Zum Beispiel ähm nach „außer“ oder „und“ oder „oder“. Es geht relativ gut mit „weil“ (lachen) und (.) Konnektoren, wo ähm das Verb am Ende geht. Das das ähm ist irgendwie einfacher für mich, als wie ähm ähm auf Position 0.
-
- 88 I: Hm hm (bejahend). Ich verstehe.
-
- 89 E7: Und ähm ja, was ich noch ähm schwierig finde, ist die ähm ähm ähm Konjugation von Adjektiven.
-
- 90 I: Hm hm (bejahend) die Deklination, ja. Ähm die //Endungen.
-
- 91 E7: Ja.//
-
- 92 I: Hm (bejahend).
-
- 93 E7: Ja, genau. So ähm meistens in der Pluralform. Ähm (.) ja. (..) Ähm und noch ähm ähm ähm ma/ manchmal kann ich nicht gut ähm fühlen, ob ich „zu“ ähm schreiben oder nicht sollte.
-
- 94 I: Hm hm (bejahend). Okay, also dieses „zu“, ja, diese Infinitivstrukturen. Ja, ich //verstehe.
-
- 95 E7: Genau.//
-
- 96 I: Hm (bejahend). Ja. Hast du schon das Dokument auf Moodle gesehen? Da gibt's jetzt auch eines. Ja mit/ vielleicht kann das auch helfen dazu nur kurz als Info. (lachen)
-
- 97 E7: Ja, ähm das finde ich auch sehr gut. Danke ähm dafür. Ähm das habe ich mir schon (gelesen?). Aber ähm ähm ja ich müsste es ähm wahrscheinlich nochmal über/ selbst bearbeiten.
-
- 98 I: Okay, ja, ich verstehe (lachend).
-
- 99 E7: Damit ich ein besseres Gefühl habe, wo ich es nutzen sollte und wo nicht.
-
- 100 I: Hm hm (bejahend). Ja ja, ich verstehe. GUT ja. Möchtest du noch etwas ähm ergänzen oder hinzufügen, was ich dich nicht gefragt habe oder was du jetzt/ was dir jetzt noch einfällt?
-
- 101 E7: (..) ähm (..) ähm (12) ähm (..) Ja, das wäre alles, glaube ich. Ähm ja, ich finde das generell super, dass du darauf ähm achtest, dass wir auch dein Feedback gut verstehen ähm und dass du bemüht sich, ähm damit wir ähm ja zufrieden sind und ähm ähm ja ich denke, dass Feedback SEHR wichtig ist, weil damit kannst du/ kann man sich ja ja ähm besser/ ähm kann man besser besser lernen und sich entwickeln. Ähm so das Thema finde ich ähm sehr ähm (.) ähm wichtig. Ähm (..) und (..)
-
- 102 I: Ja.
-
- 103 E7: JA ähm ja. (4) Ähm (10) Ja. Generell bin ich mit dem Kurs sehr zufrieden und ähm ich freue mich, dass du ähm meine Lehrerin bist.
-
- 104 I: Oh (lachen), vielen Dank. Danke auch DIR für das Feedback an mich (lachen). Ich freue mich auch immer über Feedback. (lachen) Ähm ja herzlichen Dank. Ähm ich habe eine letzte Abschlussfrage für dich: Für zukünftige Kurse, welches Feedback würdest du dir wünschen?
-
- 105 E7: Hm (bejahend) (...) ähm //ähm
-
- 106 I: Also// Feedbackart und Medium, ja?
-

- 107 E7: AHA, okay. Ähm (...) ja, vielleicht ein persönliches Gespräch würde gut sein. (.) Ähm das Zertifikat ist auch eine Form von Feedback, denke ich.
-
- 108 I: Hm (bejahend) ja, am Ende, meinst du das vom Kurs?
-
- 109 E7: Genau. Ähm so sowas, das ist auch immer möglich. Ähm ähm (.) JA und ähm ähm ähm (6) ja, ich finde, dass persönliches Gespräch ist immer am besten. Ähm ja.
-
- 110 I: Okay. Gut. (lachen) Vielen Dank. Ähm ja dann vielleicht kann ja das audiovisuelle Feedback auch ein bisschen in diese Richtung gehen. (lachen) Ähm aber gut, vielleicht ist das natürlich GANZ persönlich auch nochmal was anderes, ja, als wenn man nicht antworten kann auf die Person oder Fragen stellen kann. //Ähm
-
- 111 E7: Ja.//
-
- 112 I: Okay, vielen herzlichen Dank ähm für deine Zeit, ja? Ähm jetzt haben wir ähm ein bisschen mehr als eine halbe Stunde gebraucht. Es war sehr interessant für mich und sehr, sehr hilfreich. Vielen Dank. Und JA. Hast du noch Fragen an mich oder/ ich bin sonst am //Ende.
-
- 113 E7: Ja.// Ich glaube nicht, so vielen Dank auch ähm dafür. Es war sehr schön, mit dir zu sprechen.
-
- 114 I: Ja danke, das kann ich nur zurückgeben, ja? Es war sehr nett. (lachen)
-
- 115 (Verabschiedung)

E8

1 Interview mit E8

- 2 I: Gut, ja. (lachen) Dann ist die Aufnahme jetzt gestartet, //ja?
-
- 3 E8: Okay.//
-
- 4 I: Ähm (.) genau, darf ich dich fragen, wie alt du bist?
-
- 5 E8: Ja, ich bin 22.
-
- 6 I: 22, okay. //Und/
-
- 7 E8: Ja.//
-
- 8 I: (lachen) Woher kommst du für das Interview nochmal?
-
- 9 E8: Ja, also ich komme aus Polen und ich bin in Stettin geboren, aber so jetzt wohne ich in Warschau, normalerweise studiere ich in Warschau.
-
- 10 I: Ah okay. Jetzt bist du auf Erasmus hier, oder? Oder //wie/ hm hm (bejahend).
-
- 11 E8: Ja genau.//
-
- 12 I: AH okay. Und ähm welche Sprachen sprichst du?
-
- 13 E8: So meine Muttersprache ist Polnisch, dann meine zweite Sprache ist Englisch und meine dritte Sprache ist Deutsch und dann ich spreche ein bisschen Spanisch.
-
- 14 I: AH okay (lachen) gut, vielen Dank. Ähm du weißt, wir werden heute vor allem über das F/ ähm Feedback sprechen und über die Überarbeitung. Ähm du konntest ja in unserem Kurs aussuchen, welches Feedback du bekommst, ja? Welche Feedbackart und welches Medium. Wie hast du das denn gefunden, dass du dir das aussuchen konntest?
-
- 15 E8: (.) Wie habe ich ähm diese Methoden ausgewählt? //(unv.) oder/
-
- 16 I: Oder generell// ja, das frage ich dich auch noch //genau. Ähm
-

- 17 E8: Okay. Entschuldigung.//
-
- 18 I: Kein Problem, kein Problem. Ähm wie hast du das generell gefunden, dass du die Möglichkeit hattest, das auszusuchen?
-
- 19 E8: Das ist mir zum ersten Mal passiert und ich glaube, das ist SUPER, dass man das ähm auswählen konnte und das vielleicht ähm einige wollen das auf Papier sehen, einige wollen das auf dem Laptop oder so. (.) Und ich glaube, dass, vor allem/ das hat mir einmal in meinem Leben während Unterrichtsstunden oder so passiert, dass ich musste meine Arbeit ähm korrigieren. Ähm aber außer dem war es immer so, dass ich Feedback bekommen habe und dann habe ich (.) ganz fast darüber vergessen. Ähm so deswegen glaube es ist sehr, sehr cool und man braucht ein bisschen mehr Zeit, es NOCHMAL zu korrigieren, NOCHMAL ähm ähm auf Plattformen hinzufügen oder so. Aber ich glaube das wirklich arbeitet und bei mir, also ich ähm ich mache so viele Fehler zum Beispiel mit der Position in einem Satz oder so. Und ich WEISS, wie es funktionieren soll, aber dann ständig mache ich diese Fehler und wenn ich das nochmal auf Papier sehe oder NOCHMAL muss/ ich sehe nochmal, dass dass die (dritte?) Satz ähm in dem ich ähm, keine Ahnung, die falsche Position ausgewählt habe, und das ist die Satz mit „dass“, das macht mir ein bisschen/ ähm so ich/ ja, das macht mir ein bisschen traurig. Aber dann ich weiß, dass ich daran darauf achtet muss/ achten muss. So. (.) Das habe ich super, super hilfreich gefunden.
-
- 20 I: Hm hm (bejahend). Also die Tatsache, dass du das überarbeiten musst //quasi.
-
- 21 E8: Ja// ja. Weil (.) ich glaube, dass normalerweise Lehrer und Lehrerinnen, das ist auch dass ich das Feedback bekomme, und dann wir sprechen darüber nicht mehr. So das wurde (.) vergessen einfach.
-
- 22 I: Hm hm (bejahend), ich verstehe. Ja, ähm dass du das überarbeiten musst, liegt ja auch ein bisschen an der Methode oder die Feedbackart, die du gewählt hast auch, weil du hast ja ausgewählt, dass du nur die Hinweise //möchtest.
-
- 23 E8: Ja// //hm (bejahend).
-
- 24 I: Hm (bejahend).// Möchtest du ein bisschen begründen, warum du das ausgewählt hast?
-
- 25 E8: Ja so ich will/ so ich habe das ausgewählt, weil ab und zu (.) so oder ähm wenn ich direkt korrigiert wurde und ich werde sehen „Okay, das soll ja so stehen oder okay, das habe ich so falsch geschrieben“ dann ich werde das überarbeiten, aber nicht genug Zeit dafür ähm (.) ja aber nicht genug Zeit dafür ähm haben, sodass ich gründlich überlege, was genau ich ähm schlecht geschrieben habe. Ähm und ich würde so (lachend) ähm vielleicht ein bisschen unbewusster machen. Ähm so dass ich/ ja. Und dann, wenn ich diese Hinweise bekomme, dann ich muss überlegen. Ich muss SELBST ähm (.) so diese Geheimnisse, keine Ahnung (lachend), ich muss selbst das nochmal überprüfen und vielleicht in einem Wörterbuch danach suchen oder im Internet etwas finden. Ähm und dann, wenn ich keine Hinweise bekomme, das würde auch okay, aber ähm vielleicht würde es nicht so einfach für mich, die ähm die Fehler zu finden? Ähm na ja, deswegen glaube ich, dass wenn es steht in welchem Bereich oder im in welchem Thema soll ich ähm suchen, das ist das ist einfacher.
-
- 26 I: Hm hm (bejahend). Ich verstehe. Und die ähm und die DIREKTE Verbesserung von mir, ähm die hast du nicht gewählt, ähm ich wiederhole das jetzt nur nochmal, dass ich das alles korrekt verstanden (lachend) habe, genau die hast du nicht gewählt, damit du das selber suchen musst und ähm und (Nachdenkgeräusch) ja oder gibt es noch einen anderen Grund? (lachen)
-
- 27 E8: Ähm (.) dann vielleicht ähm ich glaube, es ist ein bisschen verbunden, aber ähm ich glaube so wenn ich diese Überarbeitung auch ähm macht machen würde, dann vielleicht wieder so (.) unbewusst und ohne so (.) ja genau, unbewusst nochmal schreiben, aber daran nicht überlegen. So ich würde das nur NOCHMAL schreiben und //ja vielleicht.
-
- 28 I: Hm hm (bejahend)// und so kann man es sich vielleicht besser merken oder...?
-
- 29 E8: JA ja, genau.
-
- 30 I: Okay, ja. Super. Vielen Dank. Ähm sorry, ich habe gesagt, ja, dass ich das alles richtig verstanden habe, das/ also ich verstehe alles natürlich, was du sagst und so. Aber manchmal, keine Ahnung, ähm muss ich mich/ muss ich auch schauen, dass ich mir alles merke, genau, was du sagst (lachen) deshalb wiederhole ich das, ja? //Nur für dich als Info. (lachen)
-
- 31 E8: Ja, ist okay (ist viel besser?)//
-

- 32 I: Okay. (lachen) Ähm GUT. Genau du ähm hast ja auch gewählt, dass du das Feedback auf dem Zettel bekommst. Möchtest du ein bisschen begründen, warum du dieses MEDIUM gewählt hast?
-
- 33 E8: Ja, so am Anfang habe ich das ähm gewählt, weil ähm VOR ALLEM schreibe ich auf Papier und ich mag nicht, weil ich MUSS im generell für meine Schule oder so ganz viel Zeit am Laptop verbringen. So ähm immer wenn ich eine Möglichkeit habe, schreibe ich auf Papier. Ähm aber dann ab und zu ähm benutze ich auch mein Tablet und dann schreibe ich auf Tablet und dann vielleicht die/ die M/ ich kann auch Feedback auf auf Laptop bekommen oder so. Ich glaube, es ist nicht so wichtig, dass es ausgedruckt würde. Ähm na ja aber in generell ich bevorzuge, das auf Papier zu sehen und dann ähm ich habe leider nicht so viel Zeit zwischen [*nennt zwei Wochentage, Anm.*], ähm aber dann ich habe ein bisschen mehr Zeit am Wochenende oder so. So ich würde gerne das noch auf Papier schreiben, wenn ich das selbst mit einem Schreib ähm Schrei/ ähm mit ähm Schreib, nein. (BLATTSTIFT?) das oder //(unv.)
-
- 34 I: Ah// Bleistift? Oder/
-
- 35 E8: JA ja ja. JA so ich meine nur oder mit eine Kuli //oder so.
-
- 36 I: Ja ja.// (lachen)
-
- 37 E8: Wenn ich das selbst mit meine Hände schreibe, vielleicht das irgendwo steht im Kopf besser, dass ich auf das/ auf einem Laptop tippen würde. Ähm na ja, aber ab und zu mache ich das, weil's viel schneller ist und das kann ich vielleicht ähm noch in einer Pause in einer kurze Pause machen, so das ist viel einfacher, das ist nur das auf Tei/auf Tablet schreibe.
-
- 38 I: Hm hm (bejahend). Ja, ich verstehe. Ähm danke. Ähm (räuspern) so generell ähm was ähm denkst du so generell über das Feedback, das du von mir bekommen hast?
-
- 39 E8: Es ist super klar und (.) nur ein paar Male hatte ich keine Idee, was genau/ wie wie die Fehler aussieht und warum es ähm schlecht geschrieben wurde. Ähm ja, ich glaube, dass diese ähm Hinweise sind sehr hilfreich. So zum Beispiel bei der Position, dass ja dass immer weiß ich, so das ist dass-Sätze oder na/ oder ja. Aber dann vielleicht, wenn es um Lexik geht, ähm das, glaube ich, ist ist auch interessant, weil ich normalerweise weil (.) na ja, ich spreche Deutsch, nicht so gut und ich ähm ich habe keine Intuition, diese sprachliche Intuition, so dann muss ich Wörterbuch offne/ öffnen und ähm die Wörter im Kontext suchen. So das ist das ist ganz interessant, ich glaube.
-
- 40 I: Ja.
-
- 41 E8: Ähm und ähm (4) das war die Frage, was ist //über diese (unv.)
-
- 42 I: Ja genau. Ähm// die Frage war, ja genau, ähm was du generell denkst über das Feedback.
-
- 43 E8: AH //okay okay.
-
- 44 I: Hm hm (bejahend)// genau.
-
- 45 E8: Und ich mag ähm im Allgemeinen diese Idee, dass man das überarbeiten muss. Dass (.) ja, dass man muss ein bisschen mehr Zeit dafür ähm haben. Ähm aber ähm ich glaube, das ist genau, was ICH brauche, weil ich weiß, ich habe schon ganz viele Grammatikbereiche überarbeitet und ich habe ähm ähm ein bisschen ähm über das schon gelernt und ich weiß, wie die Regeln aussehen. Aber dann ständig mache ich diese Fehler so bei ähm diesem Überarbeitung/ dieser Überarbeitung ähm glaube ich, das ist genau, was ich was ich jetzt brauche. Ich muss das in meinem Kopf so ähm Schritt für Schritt irgendwo ähm auf richtigen Plätze auf richtigen Stelle ähm (.) legen?
-
- 46 I: //Hm hm (bejahend.)
-
- 47 E8: Ja.//
-
- 48 I: Ja, ich verstehe. Hm (bejahend). JA gibt's noch andere Dinge, die dir einfallen, was du so über das Feedback denkst? (lachen) Anderes, was dir gut gefallen hat (.) zum Beispiel?
-
- 49 E8: Ja. Ich glaube, diese Beschreibungen am Ende sind sind sehr, sehr cool und immer ähm am Anfang lese ich sie und sie sind auch positiv. So das macht mir ähm sehr (zuhalten?) damit, das so: Okay (in einer höheren Stimmlage). Ähm vielleicht habe ich Fehler gemacht, aber überhaupt, wenn da da was ähm die die Werke die/ so mein Text war, okay. Ähm und dann diese/ ich glaube/ so ich weiß es ab und zu oder (lachen), mehr häuf/ häufiger als ab und zu, aber mache ich Fehler, aber dann das den Ausdruck war okay und dann vielleicht da sind nur Fragen/ ähm da sind nur Fehler, die ich die ich überarbeiten soll. So ja.
-

50	I: Hm hm (bejahend). Genau, also //dann
51	E8: Und//
52	I: Das/ entschuldige// dass keine Lexik ist, meinst du, sondern vielleicht nur ein paar //grammatikalische Dinge.
53	E8: Auch//
54	I: AHA.
55	E8: Na ja, Lexik kann auch sein, aber das ähm der ganze Text war ähm okay. Und die anderen konnte das verstehen und das es er macht Sinn. //Das (.) ja.
56	I: Hm hm (bejahend) ja.// Auf jeden Fall. (lachen)
57	E8: Ja. Und (.) na ja das habe ich glaube ich schon gesagt, aber diese Möglichkeit, dass wir am Anfang wählen konnten/ ähm wählen konnten, ähm welche Methode ähm wir bevorzugen das war wirklich wirklich super cool und das ist mir zum ersten Mal passiert so, dass man kann/ auch diese/ das finde ich interessant, diese audiovisuelle Beschreibung. Ähm so ich selbst bevorzuge die Fehler visuell zu ja zu sehen einfach, aber ich habe auch Freunde, die ähm viel besser arbeiten, wenn Sie etwas hören können? Und so für diesen glaube/ für diese glaube ich, das ist der Schlüssel des Ganzen, sagt man das? Ja?
58	I: Ja ja ja oder für sie ist das die beste Option vielleicht dann, ja, hm (bejahend). Ah, ja. (lachen) Danke. Ähm und gibt es auch etwas, was dir nicht so gut gefallen hat am Feedback?
59	E8: Am Feedback glaube ich nein.
60	I: Oder //generell. (lachen)
61	E8: So// (.) ich ich einfach liebe dieses Feedback. Das ist/ genau, ich finde, das ist genau, was ich brauche, so am Feedback, nein, würde ich nicht sagen.
62	I: Falls dir noch etwas einfällt, ja, du kannst es jederzeit sagen, ja? Also du kannst auch gerne noch ein bisschen nachdenken. (lachen) Vielleicht kommt ja noch etwas. (10) Okay (flüsternd). (lachen)
63	E8: (..) Nein, ich glaube nein. Ich glaube nicht.
64	I: Okay. Ja. Falls es später noch kommt, ja, //kannst du es jederzeit sagen.
65	E8: Hm (bejahend), ja.//
66	I: Ähm hast du schon in anderen Kursen ähm Erf/ Erfahrungen mit dieser Feedbackart und mit diesem Medium gesammelt?
67	E8: Ähm diesen Medium, die ich gewählt //habe?
68	I: Genau// hm (bejahend).
69	E8: So zum Beispiel ich habe auch diesen Enten/ Februar-Entensiv/ (lachen) Februar-Intensivkurs (lachend) besucht. Ähm na ja und DANN ähm wenn ich meine schriftlichen Texte ähm (abgegeben?) habe, dann das Feedback war ähm ich glaube, das war ein bisschen wie diese Methode. So ich habe/ ähm so ich wurde geschrieben, was ich ähm falsch ähm gemacht habe, aber dann glaube sie wurden auch direkt korrigiert. Und diese habe ich nie überarbeitet. So ich habe sie durchgelesen. Ich habe auch „Da sollte Akkusativ statt Dativ sein“ oder so, aber dann (würde?) ich sie nicht mehr angeschaut (lachend)/ nicht mehr anschauen. Ähm so ähm na ja, und ich glaube, dass in generell in der Schule bei mir oder an der Uni fast immer habe ich diese direkte Korr/ ähm so //diese direkte
70	I: Direkte Korrektur, ja, hm (bejahend).
71	E8: Korrektur. Danke schön. Ähm bekommen und deswegen glaube ich, es ist nicht für mich genug, weil ich weiß ganz genau, dass ich das durchlesen werde und dann, ja, es wird nur verschwinden, wenn/ so ich werde nie immer ähm durchgehen und das nochmal anschauen. Ähm so deswegen glaube ich, das ist das ist ähm wenn ich das nicht so direkt bekomme, dann ich muss, und jetzt muss ich noch diese Überarbeitung ähm NOCH abgeben ähm noch abgeben. So (.) ja das ist eine gute Motivation. Aber früher glaube ich, ab und zu bekomme ich diese Beschreibungen, aber fast immer sind sie mit direkte Korrekturen, glaube ich, //ja.

72	I: Hm (bejahend)// und manchmal eben, in diesem Intensivkurs, wie du gesagt hast, auch eine Kombination //mit
73	E8: JA.// Ja, ich glaube, ich habe auch diese ähm Texte. So vielleicht kann ich das überprüfen.
74	I: Kannst gerne kur/ oder egal. Wenn du dich noch erinnerst, glaube ich dir, wenn du es überprüfen möchtest, kannst du auch gerne schauen. (lachen)
75	E8: Ja also ich komme in einem Moment. //Ähm ich (finde? unv.)
76	I: Ja. (lachen)//
77	[E8 sucht alte Texte.] (46)
78	E8: Ja. So (.) zum Glück habe ich einen gefunden und ja, ich wurde so korrigiert, dass ich habe ähm zum Beispiel Promot/ „Promotion“ in der Arbeit ähm und es wurde so unterstreichen (zeigt das Blatt) und dann ähm „Karriere“ oder berufli/ „berufliche Weiterkommen“ geschrieben. So das war, das ist genau ich glaube, die ja. Nur die direkte Korrektur. Ja. Zum Beispiel ich habe da ich habe, was, Genitiv genutzt und das sollte mit Präposition sein. (Zum Beispiel dann //nur so?)
79	I: Hm// hm (bejahend) genau und dann ist die Korrektur darüber, ja. Kann ich //sehen.
80	E8: Ja.// Aber ab und zu, ich glaube, das ist nur die eine, sie wurden auch beschrieben, was falsch ist. Aber meistens es war so.
81	I: Hm (bejahend). Also dann war manchmal eine Verbesserung UND auch die Info „warum“?
82	E8: Ja, i/ ich glaube? Aber (.) vielleicht habe ich noch einige.
83	I: Kein Stress. (lachen)
84	[E8 sucht nach weiteren Texten ihres vergangenen Intensivkurses.] (12)
85	E8: Ja. So (...) nein sie wurden auch nur (..) so direkt (.) korrigiert alle. Vielleicht ich/ vielleicht ich habe danach gefragt, was falsch ist. Und deswegen habe ich so //na ja (unv.)
86	I: Ich verstehe.// Hm hm (bejahend). Okay, interessant. (lachen) Vielen Dank. Ähm ja eine Frage, die ich auch noch hätte an dich wäre, ähm inwiefern hat denn das Feedback das du von mir bekommen hast, ähm wenn du zum Beispiel an den Homeoffice-Text denkst, ähm wie/ inwiefern hat dieses Feedback zu deiner Selbsteinschätzung gepasst? Also zu dem, was du von dir selbst denkst?
87	E8: (..) So, ich glaube, es hat meine Selbsteinschätzung verbessert? (lachend) Ich würde sagen, weil (.) im/ so (.) immer ich so viele Fehler mache und ich weiß darüber, weil normalerweise schreibe ich nicht so oft. Ähm und diese waren, das ich schon gesagt habe, diese Fehler waren ähm (.) gemerkt. Ähm aber dann es gibt diese Beschreibung, wie (wechselt in eine höhere Stimmlage) „Der ganze Text ist okay und ich mag das und ich mag das“ und ich war „Oh ok, das war nicht schlecht“. Ja ich würde sagen, das/ ja das hat mir geholfen und ich fühle mich besser, wenn ich so eine Beschreibung lese, dass (verstellt wieder die Stimme) „Okay außer dem diesen Fehler, das war super schön“ oder „Man sollte noch etwas ähm anders schreiben, aber das war auch okay.“ So ich glaube, dass diese diese Beschreibung hilft ähm dabei, weil zum Beispiel hier (verweist auf den Text eines anderen Kurses) die Fehler wurde korrigieren und dann wurde so „Gut“ geschrieben oder nur so //ähm
88	I: Hm (bejahend).// Ein Haken? (lachen)
89	E8: Ja, ein Haken ähm gezeichnet. Das ist okay, aber wenn ich lese „Oh das/ ich ich hatte zum Beispiel Spaß, wenn ich das gelesen habe.“ Das ist immer das das hilft, ich denke „Okay, so das ist nicht so schlecht überhaupt“. Na ja, es es hat mir geholfen und na ja vor allem diese Beschreibungen, ich mag sie sehr.
90	I: (lachen) Okay. Ähm diese Beschreibungen also im Kommentar von mir am Ende //die Beispiele, die du jetzt/
91	E8: Ja ja ja. Korrekt.// //Hm (bejahend)
92	I: Hm (bejahend).// Ähm okay, danke. Und ähm also du hast dir und du hast gesagt, die Fehler, die waren gemerkt, also meinst du, sie waren von mir angemerkt //ähm in der Korrektur.

93	E8: Hm (bejahend). Ja.
94	I: Hm hm (bejahend) und okay. Und du hast dir quasi nicht erwartet, dass da so viel positives //Feedback kommt.
95	E8: Ja// ja, ich würd das so sagen (lachend).
96	I: Okay (lachend), gut. Ähm danke. Ähm und konntest du auch etwas ähm LERNEN durch das Feedback, das du bekommen hast?
97	E8: Oh ja, also diese alle Sachen so, ich lerne sie, so fast immer weiß ich und ich hab schon darüber gelernt, dass man diese Position in einem Satz soll nu/ ähm nutzen soll. Ähm oder dass man (..) na ja also vielleicht andere ähm Kasus? //Der die Akkusativ statt Dativ benutzen sollen/
98	I: Ja. Ja.//
99	E8: Das weiß ich, aber wenn ich das NOCHMAL überarbeiten muss und nochmal schreiben muss, das stehe irgendwo besser im Kopf. Und auch was ist/ was ich direkt gelernt habe. So ich glaube diese alle Lexik oder die die Sätze, die nicht so deutlich waren, und ich musste es selbst so ähm finden, warum die Wörter nicht so gut ähm passend sind im Satz, ähm so dann ich muss im im Wort/ Wörterbuch vielleicht ähm finden und dann sie im Kontext lernen und dadurch lerne ich (.) ja genau, so DIREKT, die ich früher/ was ich vorher nicht ähm gewusst habe.
100	I: Hm (interessiert). Okay, also vor allem auch der Wortschatz. //Ähm
101	E8: Hm (bejahend)//
102	I: Hm hm (bejahend). Okay, schön ja. Andere/ gibt's noch andere Beispiele oder möchtest du noch etwas ergänzen?
103	E8: Hm (nachdenkend) so wenn es um die ähm die Textart geht? So letztens ich habe diese, ähm das war das SOLLTE Argumentativtext sein und ich habe sie gesch/ sie so geschrieben, dass es nur positiv Seiten hat? Ich glaube, ja. So ähm das ist so dumm, glaube ich (lachend). Das sollte ein argumentativen Text sein und ich war so (.) aber es gab nur 200 Wörter und ja, das ist so kurz. Ähm aber na ja, so jetzt weiß ich und würde das nicht nochmal machen, so dass ich nur die positiv Seiten ausgli/ auslisten würde und und diese negativen nicht. Ähm so ja, so ich hatte gewusst, was einen solchen Text aussehen soll. Aber so habe ich nochmal falsch gemacht, so ich hoffe nicht mehr. Aber das habe ich habe ich auch gelernt so.
104	I: Hm hm (bejahend) okay. Ja es kann ruhig klar sein, ja, dass, wenn es vor allem positive Seiten für dich gibt, dann kannst du ruhig auch mehr positive anführen, ja? Aber es ist auch gut, ja, wenn man auch die andere Seite ein bisschen berücksichtigt. (lachen)
105	E8: Ja, genau. Ich war so/ weil ist/ wenn ich das gelesen habe, ich war so „Oh mein Gott, das ist so dumm“ //(lachen).
106	I: Nein.// (lachen)
107	E8: Als ich das zuhause nochmal gelesen habe, ich/ das kommt nie in meinen Kopf, das „Oh, vielleicht du solltest etwas Negativ aufschreiben“ das war ja. Und wenn ich ähm den Text ähm über Homeoffice geschrieben habe, das waren beide, also ich weiß nicht, warum. (lachend)
108	I: Hm hm (bejahend). Ja, vielleicht weil jetzt im Letzten da war ja auch die Grafik dabei. Das hast du ja auch beschrieben und dann hattest du nicht mehr so viel Platz. Also das wird auch eine Rolle gespielt haben. //(lachen)
109	E8: Ja// //vielleicht.
110	I: Vielleicht// (lachen) Okay. (räuspern) Gut ähm danke. Ähm hast du oder du hast ja auch/ wir haben schon jetzt ein paar Mal über Überarbeitung gesprochen und dass du das ähm sehr gut findest. Ähm du hast ja auch den Homeoffice-Text IM Unterricht überarbeitet. Ähm warst du da anwesend? Ähm ich weiß es gerade nicht mehr. Ich glaube du warst //anwesend, oder? Du hast es im Unterricht/
111	E8: Ja ich/ ja ja ja.//
112	I: Genau. Überarbeitet. Genau und auf Moodle hochgeladen, glaube ich //sogar.

113	E8: Hm (bejahend)//
114	I: Hm hm (bejahend) ähm wie ähm welche Herausforderungen oder Schwierigkeiten gab es denn bei dieser Überarbeitung?
115	E8: Fast keine, glaube ich? So (.) alles war gut ähm beschreiben (.) ähm beschrieben? //Oder so na ja. (lachen)
116	I: Ja, beschrieben// ja. Hm (bejahend).
117	E8: Ähm und (.) so ich glaube, ich habe ein paar Mal dazu gefragt, was genau das bedeutet oder warum es nicht gut klingt. Aber außer dem, ich glaube, das war (.) ja, es gibt keine Schwierigkeiten oder Herausforderungen oder so. Na ja, ich habe noch ein/ ähm ein paar Male gefragt nach die die Beschreibungen. Aber dann vielleicht, wenn ich das sel/ ähm selbst zu Hause machen müsste, dann würde ich vielleicht mehr im Internet recherchiert und eine Idee bekommen. Ähm und dann, wenn nicht, dann vielleicht würde ich ähm während nächster Unterrichtsstunden auch fragen.
118	I: Ja.
119	E8: Aber ja. So ich glaube, das war sehr, sehr klar beschrieben. So keine Schwierigkeiten, würde ich sagen.
120	I: Hm hm (bejahend). Ähm kannst du dich vielleicht erinnern noch daran, was vielleicht nicht so klar war? Welche Beschreibung oder (.) also, zum Beispiel, ob das eher was Grammatikalisches war oder eher Wortschatz? //Weißt du das zufällig noch?
121	E8: Ähm// ähm ich glaube gramm/ grammatike gramm/ ja. //Grama/
122	I: Ja, die Grammatik.// Hm (bejahend).
123	E8: Ähm ist fast immer klar, weil es so sein muss (lachend) und es gibt keinen Platz, ähm darüber zu diskutieren. Ähm aber so Lexik ab und zu, weil ich nicht genau weiß, so vielleicht letztens, das war nicht über Homeoffice, aber ich habe „anpassen“ ein bisschen falsch in meinem Kopf irgendwo ähm verstanden und dann musste ich/ so vielleicht diese Sachen würden nicht so einfach zu verstehen. So ich würde sagen Lexik und dann auch, wenn es um ähm die Stellung des ähm der Satzteilen geht. Ähm so nicht nur ähm Verben, aber auch so ab und zu man soll, jetzt weiß ich, vielleicht, „ich persönlich“ immer zusammenhalten. Ähm und/ oder, was noch, so diese Teilen, das ist das klingt nicht so naturell für mich und ich muss darüber denken, so, ich glaube, diese. Oder auch, wenn ich einen Satz geschrieben habe, die nicht so Sinn macht oder nicht so eindeutig ist, das auch. So bei diesen Beispielen, glaube ich, ich konnte ein bisschen <i>help</i> ähm brauchen, hm (bejahend). Na ja, also ich glaube, dass diese, die im Kontext sind oder diese, die man ein bisschen ähm (so das ist?), wenn man ganz viel von einer Sprache hört, dann weiß man, dass es so und so ähm gesagt oder geschrieben sollte, aber (.) //genau.
124	I: Ja. So ein bisschen nach// Gefühl manchmal.
125	E8: Hm (bejahend), genau. Das habe ich noch NICHT. //Ähm //(so ich habe in diesen?)
126	I: (lachen) Ah, das ist schon ganz gut. (lachen)// Ja, okay. (lachen) Danke. Ähm möchtest du noch was hinzufügen? Ich wollte dich nicht unterbrechen. (lachen)
127	E8: Ja, ich glaube, nein. (Das //war's?)
128	I: Okay.// (lachen) Ähm JA hast du jetzt nächste Schritte geplant so auf Basis meines Feedbacks, was du jetzt als Nächstes vorhast?
129	E8: Ähm mit/ aber mit meinen (unv.) oder...?
130	I: Ähm also ja, generell so was du vielleicht in Zukunft lernen möchtest oder worauf du dich konzentrieren möchtest. Jetzt in deiner/ in deinem Deutschlernprozess.
131	E8: Ähm ja, also ich glaube, was ich brauche, ist nicht genauso die Regeln und mehr ähm grammatische ähm Aspekte oder so. Aber vielleicht Wortschatz, das. Und vielleicht es ist so, das ist ein bisschen spät für mich, weil ich Deutsch nicht/ so ich bin ja am Sept/ ähm September oh Gott, am Februar gekommen und seitdem spreche ich ein bisschen Deutsch, die so alltäglich ist. Aber früher habe ich nur in der Schule Deutsch genutzt und ähm deswegen ich glaube, dass ich soll mehr vielleicht mehr diese (weiche?), das sagt man? Weiche Fähigkeiten oder so? (lachend)

132	I: Ah diese Softskills? //Meinst du das?
133	E8: SO/ ja genau.//
134	I: Aha, ja ja ja. (lachen) Ja, das sagen wir auch so.
135	E8: Ja, ich soll mehr schreiben und diese sollten so alltä/ alltägliche Texte sein oder auch die argumentative Texte. Aber über die Themen, die alltäglich sind, und dann ich möchte Korrekturen bekommen und auch sehen, ob ich weniger Fehler mache oder auch ähm würde ich gerne mehr sprechen und (.) ich würde auch gerne so eine Korrektur zum Sprechen //bekommen.
136	I: (lachen)// Ja.
137	E8: Ich habe keine Ahnung, wie. Ähm vielleicht ab und zu ähm an meiner Uni wird es so gemacht, dass meine Professorin hat sich Notizen gemacht und dann alle Sachen ähm mit mir besprochen, das war ganz ganz cool. Ähm so das ist/ und genau das ist nicht direkt, höre das „Ah vielleicht solltest du 'den' statt 'dem' sagen“, aber dann ich ich sehe diese diese diese Sat/ diese Satz nochmal und ich kann mich selbst (.) daran denken oder (.) darüber nachdenken. Ja also ich glaube, diese Korrekturen im (weite?) Bereich, also mit ähm schriftlichen ähm Sachen und auch mit mündlichen, das ist genau, was ich brauche jetzt. Ähm so dass ich ich weiß ganz, ich habe ganz viele Sachen schon ähm gelernt und jetzt, ich muss das irgendwo machen, so dass es funktioniert.
138	I: Ja ja, ich verstehe. JA ähm es gibt jetzt auch eine neue Hausübung, falls du es schon/ ich habe es erst gestern am Abend natürlich reingeschrieben nach dem Kurs, aber wo auch wo ich euch bitte mir ein Audio zu schicken und wo ihr dann Feedback von mir bekommt auch zur Aussprache, ja? Aber da kann ich natürlich auch gerne andere Dinge notieren. (lachen)
139	E8: Okay, das ist interessant, das habe ich nicht ges/ ähm noch nicht gesehen. Aber jetzt habe ich ein bisschen Freizeit.
140	I: Ja, ich habe darüber nachgedacht, ja, weil die Gruppe auch so groß ist. Und ähm es ist da teilweise schwierig, individuelles Feedback zu geben, ähm auch auf die Aussprache und so. Aber ich hoffe, dass wir das mit dem Audio jetzt (lachen) so gut machen können. (lachen) Also kannst du mir dann auch Feedback geben, wie du das findest. (lachen)
141	E8: Okay, aber ja, ich finde das wird/ ja ich finde das interessant jetzt.
142	I: Okay. Ähm gut und ja, also möchtest du/ ich habe noch eine Abschlussfrage für dich. Ähm möchtest du vorher noch irgendetwas ergänzen, was ich dich nicht gefragt habe oder was ich dich gefragt habe und wo du jetzt einen Einfall hast? (lachen)
143	E8: (.) Ich (.) ich glaube, ich glaube ich hab schon von ganz viel (lachen) gesagt. //Ähm so
144	I: Ja.//
145	E8: Aber, hm (nachdenkend). Na ja, ich kann nur so sagen, dass dieses Feedback/ dass ich bin sehr, sehr damit zufrieden und ich glaube das das ist sehr, sehr cool, sehr hilfrei/ hilfreich, aber na ja. //Ich glaube, das ist alles.
146	I: Das freut mich natürlich.// (lachen) Okay. Also ist noch kein Nachteil für dich gekommen. Hast du noch keinen Nachteil //gefunden?
147	E8: Nein.// Ich glaube nein. So ein Nachteil würde, wenn ich das bekommen hätte und und dann sind nur so schlechte und keine Gedanken mehr dazu gemacht habe. Aber aber wenn ich/ das jetzt so das/ am Anfang war ich so, dass ich habe nicht genug Zeit, um das zu machen, man muss es nochmal schreiben, das (.) aber jetzt, wenn ich diese Fehler sehe und diese Fehler, die ich nicht machen soll, so ich bin/ okay. Das das kann nicht so sein. So für mich ich glaube keine Nachteile.
148	I: Okay. (lachen) Gut, vielen Dank. Ähm ja, meine Abschlussfrage an dich: Ähm welche Feedbackart würdest du dir für zukünftige Kurse wünschen?
149	E8: Ja, also dieselbe. Die die Beschreibung ähm und dann, wenn ich keine Idee habe, wie das aussehen soll, dann vielleicht noch etwas direkter, aber dazu kann ich immer fragen. Ähm so nur die Besch/ diese Besch/ kleine Beschreibungen, dass es Passiv sein sollte oder irgendwas. Und ähm und dann diese Beschreibung am Ende (lachend) ist immer so (.) ähm ich fühle mich besser, wenn ich das lese. So das ist/ das glaube ich, ist nicht notwendig. Ähm ich glaube, dass diese kleine Beschreibungen, welche Fehler ich

gemacht habe, diese sind genau, was ich brauche, aber das ist so eine süße, ein sü/ (also?) ein süßes Teil, das Teil? //Nein.

150 I: Ja// der Teil. Hm (bejahend).

151 E8: Der Teil, so ein süßer Teil. Und ja, wenn ich das

152 lese, das, glaube ich, es ist schön, einfach schön.

153 I: Ja? Okay (lachen). Gut, vielen Dank. Ich wäre dann auch am Ende meines Interviews.

154 (Dank und Verabschiedung)

D Einverständniserklärung und Datenschutzmitteilung

Datenerhebung und -sammlung durchgeführt von: [Name der Verfasserin]

Einverständniserklärung

Ich bin damit einverstanden, dass meine Texte, welche im Rahmen des Deutschkurses entstanden sind, für die Verfassung einer Masterarbeit zum Thema *Feedback* im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Wien herangezogen werden. Außerdem bin ich damit einverstanden, an einem Interview teilzunehmen, das aufgezeichnet (= registered) wird und das später ggf. mithilfe einer KI (z.B. *Video Indexer*) in Schriftform übertragen wird.

Es ist mir bewusst, dass die Teilnahme an der Forschung freiwillig ist und ich diese jederzeit ohne Angaben von Gründen beenden kann. Ich habe die Datenschutzmitteilung erhalten und wurde darüber informiert, dass meine Texte und Aussagen pseudonymisiert (= mein Name wird durch einen anderen Namen ersetzt) in wissenschaftlichen Arbeiten zitiert werden können.

Wien, am

Ort und Datum

.....
Name und Unterschrift der an der Forschung teilnehmenden Person

Datenschutzmitteilung

Der Schutz Ihrer persönlichen Daten ist mir, [Name der Verfasserin], ein besonderes Anliegen. Ihre Daten werden daher ausschließlich auf Grundlage der gesetzlichen Bestimmungen (§ 2f Abs 5 FOG) erhoben und verarbeitet.

Die erhobenen Daten und gesammelten Dokumente können von der Betreuerin/dem Betreuer und/oder der Begutachterin/dem Begutachter der wissenschaftlichen Arbeit für Zwecke der Leistungsbeurteilung eingesehen werden. Die erhobenen Daten und gesammelten Dokumente dürfen gemäß Art 89 Abs 1 DSGVO grundsätzlich unbeschränkt gespeichert werden.

Es besteht das Recht auf Auskunft über die erhobenen personenbezogenen Daten durch [Name der Verfasserin] (= Sie können jederzeit Informationen über Ihre erhobenen Daten erhalten) sowie das Recht auf Berichtigung, Löschung, Einschränkung der Verarbeitung der Daten sowie ein Widerspruchsrecht gegen die Verarbeitung sowie des Rechts auf Datenübertragbarkeit.

Wenn Sie Fragen zu dieser Datenerhebung haben, wenden Sie sich bitte an die Verantwortliche der Untersuchung: [Name der Verfasserin] ([E-Mail-Adressen der Verfasserin]), Studentin des Masterstudiums Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Wien.

Für grundsätzliche juristische Fragen im Zusammenhang mit der DSGVO/FOG und studentischer Forschung wenden Sie sich an den Datenschutzbeauftragten der Universität Wien, Dr. Daniel Stanonik, LL.M. (verarbeitungsverzeichnis@univie.ac.at). Zudem besteht das Recht der Beschwerde bei der Datenschutzbehörde (bspw. über dsb@dsb.gv.at).