

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Schreibkompetenzen von DaZ-Lerner*innen entdecken,
bewerten und fördern

verfasst von | submitted by

Olga Arikhina

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

Wien | Vienna, 2025

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:

Mag. Dr. Marlene Aufgebauer

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich ganz herzlich bei allen bedanken, die mich bei der Erstellung dieser Masterarbeit unterstützt und begleitet haben.

Mein besonderer Dank gilt meiner Betreuerin: Dr.ⁱⁿ Mag.^a Marlene Aufgebauer, die mich während des gesamten Prozesses mit ihrem Fachwissen, ihrer Geduld und ihren wertvollen Anregungen unterstützt hat. Ihr konstruktives und motivierendes Feedback hat wesentlich zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen.

Mein Dank gilt zudem dem Wiener Vorstudienlehrgang, der mir die Möglichkeit gegeben hat, die für diese Arbeit notwendigen Daten zu erheben. Ohne diese wertvolle Unterstützung wäre die Durchführung meiner Forschung nicht möglich gewesen.

Ebenso danke ich herzlich meinen Interviewpartner*innen, die sich die Zeit genommen haben, ihre Gedanken und Erfahrungen mit mir zu teilen. Ihre Offenheit und ihr Vertrauen haben entscheidend zum Erfolg dieser Arbeit beigetragen.

Besonders danken möchte ich auch meiner Arbeitskollegin Stefanie Dörrer für ihre wertvollen Ratschläge und ihre Unterstützung bei der Überprüfung der Texte der Lernenden. Sie hat sich viel Zeit genommen, mich zu beraten und zu unterstützen, was ich sehr schätze.

Meiner Familie, die mich in jeder Phase meines Studiums immer ermutigt und unterstützt hat, möchte ich an dieser Stelle ebenfalls herzlich danken. Ohne ihre Unterstützung und ihr Vertrauen wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen.

Ich danke euch allen von Herzen!

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	7
1.1 Erkenntnisinteresse	7
1.2 Forschungsstand und Forschungsfragen.....	8
1.3 Aufbau der Arbeit	11
2. Schreiben als Fertigkeit.....	13
2.1 Was ist Schreiben?	13
2.2 Historische Entwicklung der Schreibdidaktik.....	14
2.3 Begriffsdefinition <i>Textsorte</i> und <i>Textform</i>	16
2.4 Kommunikatives Schreiben	17
2.5 Argumentatives Schreiben	19
2.5.1 Argumentieren	20
2.5.2 Literale Prozeduren nach Feilke (2010).....	22
3. Schreibkompetenz	26
3.1 Was macht die Schreibkompetenz aus?	26
3.2 Das Schreibprozessmodell von Börner (1989).....	27
3.3. Förderung der Schreibkompetenz	30
4. Methodisches Vorgehen.....	33
4.1. Untersuchungsdesign.....	34
4.2 Gütekriterien.....	39
4.2.1 Gütekriterien quantitativer Forschung	40
4.2.2 Gütekriterien qualitativer Forschung.....	41
4.3 Erhebungskontext	42
4.4 Datenerhebung.....	43
4.5 Datenaufbereitung	50
4.6 Datenanalyse	53
5. Ergebnisdarstellung	59
5.1 Ergebnisse der Fragebogenanalyse	59
5.2 Ergebnisse der Textqualitätsbewertung.....	66
5.2.1 Berechnung der Intraraterreliabilität der beiden Ratingdurchgänge O.A. 1 und O.A. 2 für die Bewertung der Textqualität aller 25 Texte	79
5.2.2. Berechnung der Interraterreliabilität der Autorin O.A. Durchgang 1, 2 und der Raterin S.D. für die Bewertung der Textqualität aller 25 Texte	80
5.2.3 Kategorie „Inhalt“	81
5.2.4 Kategorie „Aufbau“	84

5.2.5 Kategorie „Sprachrichtigkeit/Sprachangemessenheit“	90
5.3 Auswertung der Interviews	93
5.3.1 Kategorie „Schreibprozess und Textformen“	94
5.3.2 Kategorie „Schwierigkeiten bei der schriftlichen Textproduktion“	98
5.3.2.1 Unterkategorie „Motivation und Konzentration“	100
5.3.2.2 Unterkategorien „Wortschatz“ und „fehlendes Wissen“	101
5.3.2.3 Unterkategorie „Argumentieren“	102
5.3.2.4 Unterkategorie „Grammatik“	103
5.3.3 Kategorie „Mögliche Fördermaßnahmen“	104
5.3.3.1 Unterkategorie „Kreatives und kooperatives Schreiben“	106
5.3.3.2 Unterkategorien „Vermittlung von Textstrukturwissen“ und „Förderung von Argumentieren“	108
5.3.3.3 Unterkategorie „Erweiterung von Wortschatz“	110
5.3.3.4 Unterkategorie „Förderung von Revision“	111
5.3.3.5 Unterkategorie „Aktivitäten vor dem Schreiben“	112
5.3.3.6 Unterkategorie „Setzen von Produktzielen und externen Zielen“	113
6. Conclusio	115
6.1 Zusammenfassung der Ergebnisse	115
6.2 Didaktische Implikationen	121
6.3 Offene Fragen und Forschungsausblick	124
Literaturverzeichnis	126
Anhang	132
A. Abstract (Deutsch)	132
B. Abstract (English)	133
C. Informationsblatt	134
D. Einverständniserklärung und Datenschutzerklärung	135
E. Fragebogen	138
F. Interviewleitfaden	140
G. Raster für die Bewertung argumentativer Texte	141
H. Interviewtranskripte	145
Interview 1	145
Interview 2	158
Interview 3	175
Interview 4	190
Interview 5	203

1. Einleitung

Im folgenden Kapitel wird zunächst auf die Relevanz der Schreibkompetenz und deren Förderung im Fremd- und Zweitsprachenunterricht eingegangen. Der aktuellste Forschungsstand zu dieser Thematik wird dargestellt und Forschungslücken sowie Desiderata, die sich aus dem Forschungsstand ergeben, werden thematisiert. Abschließend wird ein Überblick zum Aufbau der vorliegenden Masterarbeit geboten.

1.1 Erkenntnisinteresse

Dass der Schriftspracherwerb aufgrund der hohen motorischen und kognitiven Anforderungen deutlich langsamer verläuft als z.B. der mündliche Spracherwerb, wird heute nicht mehr bestritten. Auch der Erwerb der Schreibkompetenz fällt vielen Lernenden nicht leicht, denn die Schreibkompetenz ist „weder als Talent angeboren noch das statistische Ergebnis eines einmaligen Lernprozesses“ (Kästner 1997: 68). Auch die Lernenden des Wiener Vorstudienlehrgangs (VWU) stellen diesbezüglich keine Ausnahme dar, weshalb die vorliegende Arbeit die Schreibkompetenzen der Lernenden des VWU in den Vordergrund stellt.

Mein persönliches Interesse an diesem Thema resultiert aus meiner eigenen ausländischen Herkunft und der Erkenntnis, dass der Übergang vom schulischen in den universitären Bereich mit vielen Herausforderungen verbunden sein kann. Genau damit werden die Studierenden des VWU konfrontiert, die den Vorstudienlehrgang absolvieren, um eine Zulassung zum ordentlichen Studium in Österreich zu erhalten. Der Vorstudienlehrgang dient dazu, ein Schuljahr nachzuholen, vor Studienbeginn Deutschkenntnisse auf höherem Niveau nachzuweisen oder einzelne Fächer zusätzlich zu belegen. Dies ist von besonderer Relevanz, da viele ihr Studium am VWU nur mit A2-Kenntnissen beginnen und innerhalb von maximal drei Semestern ein B2-C1-Niveau in der Fremd-/bzw. Zweitsprache Deutsch erreichen müssen. Am Ende des VWU-Studiums ist eine Ergänzungsprüfung (Abschlussprüfung) vorgesehen, und Schreiben, insbesondere argumentatives Schreiben, ist neben anderen Fertigkeiten ein integraler Bestandteil des Prüfungsformats.

Das Ausbauen der Schreibkompetenzen von A2 auf B2-C1-Niveau innerhalb kurzer Zeit stellt sowohl für die Lernenden als auch für die Lehrkräfte eine anspruchsvolle Aufgabe dar und dies unter dem Aspekt, dass das argumentative Schreiben im DaF/DaZ-Bereich

auf der Grundlage des GERS erst auf der Niveaustufe B2 aktiv eingeführt wird (vgl. Glaboniat/Müller/Rusch et al. 2005: 167).

Mit welchen Schreibproblemen sind die Lernenden des VWU konfrontiert? Wie gehen Lehrkräfte mit diesen Problemen um? Welche Maßnahmen der Schreibförderung erweisen sich als besonders wirksam? Diese Fragen stehen im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit.

1.2 Forschungsstand und Forschungsfragen

Die aktuelle empirische Forschung zur Schreibdidaktik lässt sich in drei Richtungen unterteilen, wobei jeweils entweder die Lernenden, der Lerngegenstand oder die Lehrenden im Zentrum des Interesses stehen. Es handelt sich hierbei jedoch um eine "junge Interdisziplin" (Steinhoff/Grabowski/Becker-Mrotzek 2017: 9), für die ein Mangel an Längsschnittstudien konstatiert werden muss (vgl. Philipp 2018: 29; Krings 2020: 6-8), weil das Schreiben so viele Komponenten und Prozesse umfasst.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit erfolgt eine wechselnde Fokussierung auf die drei Komponenten der empirischen Schreibdidaktik: Einerseits stehen Schreibkompetenzen von Lernenden im Zentrum, die Deutsch als Zweitsprache erlernen. In diesem Kontext ist darauf zu verweisen, dass sich die Schreibforschung bislang vornehmlich mit Monolingualität auseinandersetzt und hinsichtlich des L2-Schreibens überwiegend Daten zu ausländischen Universitätsstudierenden vorliegen (vgl. Tardy 2015), wobei der Fokus zumeist auf der L2-Englisch liegt (vgl. Krings 2020: 7–8). Obwohl im Vergleich zum Forschungsbereich Englisch in Bezug auf Deutsch geringere Forschungsaktivitäten zu verzeichnen sind, ist das Thema "Schreiben in der Zweitsprache" von Interesse (vgl. Schindler/Siebert-Ott 2020: 195). Die Anzahl wissenschaftlicher Studien zu diesem Themenbereich hat seit den 1980er Jahren signifikant zugenommen. Die vorliegende Arbeit fokussiert jedoch weder auf den bereits umfassend untersuchten Sekundarschulbereich noch auf den universitären Kontext. Stattdessen richtet sie ihre Aufmerksamkeit auf die Übergangsphase zwischen dem schulischen und dem universitären Bereich, wodurch sie neue Einblicke und Perspektiven bieten will.

Ebenso stellen argumentative Texte der Lernenden einen wichtigen Forschungsgegenstand dar. Diesbezüglich wird ersichtlich, dass das Argumentieren ein heterogenes und vielschichtiges Phänomen darstellt (vgl. Pohl 2020: 287). In diesem Kontext stellt sich die Frage, welche Komponenten der Textform möglicherweise "text-

und schreibkompetenzprototypisch" und deshalb für die Schreibförderung von besonderer Relevanz sind (Steinhoff et al. 2017: 14). Als Beispiel für textprägende Bestandteile können die Textprozeduren nach Feilke (2010) angeführt werden, die in der letzten Zeit Gegenstand intensiver Untersuchungen waren (vgl. Rezat/Grundler/Feilke/Schmölzer-Eibinger 2024; Aufgebauer 2023a; Rotter/Schmölzer-Eibinger 2015) und auch in der vorliegenden Arbeit werden sie als wichtige Elemente zwischen Schreibprozess und -produkt betrachtet. Diese stellen für die Organisation des Schreibprozesses für die Lernenden hilfreiche Werkzeuge dar (vgl. Feilke 2010: 1), werden aber in der Forschung immer noch als „schwarze Löcher“ angesehen (Feilke 2010: 1). Zwar konnte bereits gezeigt werden, dass die Förderung von Schreibkompetenz durch literale Prozeduren für die eigenständige Textproduktion erfolgreich eingesetzt werden kann (vgl. Pohl 2020: 309), allerdings sind die bekannten Studien zur argumentativen Schreibkompetenz, zur Struktur argumentativer Texte und teilweise zu literalen Prozeduren entweder im Grundschulalter (vgl. Augst/Disselhoff/Henrich/Pohl/Völzing 2007) oder in der Sekundarstufe I (vgl. Rezat 2011) angesiedelt und beziehen sich kaum auf Schreibprozesse in der Zweitsprache.

Des Weiteren ist festzuhalten, dass die Analyse schriftlicher Produkte traditionell und häufig mit der Analyse von Morphosyntax und Lexik verbunden wird (worauf Lernende auch besonders häufig achten), während sich der ebenso wichtige Bereich der Schreibdidaktik mit Schreibflüssigkeit, Textqualität, Inhaltsstruktur, argumentativer/narrativer Struktur und stilistischen Merkmalen beschäftigt (vgl. Marx 2017: 141). Zwar gibt es bereits Studien, die den Zusammenhang zwischen den Komponenten des Schreibprozesses und der Textqualität untersuchen (Becker-Mrotzek et al. 2015; Beauvais et al. 2011), doch beschränken sich diese entweder auf eine jüngere Schulstufe bis zur 9. Klasse oder auf Erwachsene.

Um es Lehrenden zu ermöglichen, Schreibprozesse gezielt zu trainieren, steht im Zentrum der vorliegenden Arbeit die Untersuchung der Maßnahmen zur Schreibförderung. Steinhoff et al. (2017) weisen darauf hin, dass der Regelunterricht in Bezug auf das Schreiben oft durch verschiedene, nicht immer harmonisierende Einflussfaktoren geprägt ist. Dazu zählen beispielsweise auf Einzelerfahrungen der Lehrenden beruhende Theorien oder auch Bildungsstandards (vgl. Steinhoff et al. 2017: 15), die den Schreibprozess nicht aus allen Blickwinkeln berücksichtigen können und somit eine unzureichende Grundlage für die Analyse desselben darstellen. Dies lässt

ebenso die Notwendigkeit weiterführender Forschungsergebnisse hinsichtlich des Schreibens erkennen.

In den sprachlich heterogenen Gruppen, wie es bei dem VWU auch der Fall ist, entstehen naturgemäß Unterschiede in den Schreibprodukten, so dass die L2-Forschung besonders defizitorientiert ist (vgl. Marx 2017: 140-142). Allerdings wird die Frage nach der „Wirksamkeit“ von Schreibförderung traditionell von pädagogisch-psychologischen Interventionsstudien aus dem englischsprachigen Raum aufgegriffen (vgl. Graham/Perin 2007; Graham/Harris/Santangelo 2015; Graham/Hebert/Harris 2015), während sich die deutschsprachige Schreibforschung um einen Transfer empirischer Befunde bemüht (vgl. Philipp 2017: 187), wodurch bislang eine Forschungslücke in Bezug auf die Schreibförderung besteht.

Da sich nur eine geringe Anzahl von Studien mit den Schreibprozessen und der Schreibförderung von Lernenden in der Übergangsphase vom schulischen zum universitären Bereich befasst, die zudem das Schreiben in der Zweitsprache berücksichtigt, ist es von entscheidender Bedeutung, die Forschungsprozesse in der vorliegenden Arbeit auf diese Thematik auszurichten. Dementsprechend lautet die Forschungsfrage wie folgt:

Worin bestehen die Unterschiede in den Schreibkompetenzen der einzelnen Lernenden des VWU und wie können diese durch eine gezielte Förderung des (argumentativen) Schreibens verringert werden?

Die Hypothese besagt, dass sich die schriftlichen Kompetenzen der VWU-Lernenden aufgrund ihrer sprachlichen Vorerfahrungen unterscheiden, jedoch durch zusätzliche Unterstützung in Bezug auf das (argumentative) Schreiben ausgeglichen werden können. Die vorliegende Masterarbeit verfolgt demnach drei Ziele. Erstens soll die bestehende Heterogenität der Schreibkompetenzen der Lernenden identifiziert werden. Zweitens sollen Defizite in diesem Bereich festgestellt werden. Drittens sollen abschließend didaktische Implikationen entwickelt werden, welche die Lehrkräfte des VWU dabei unterstützen, das argumentative Schreiben der Lernenden zu fördern. Eine Praxisorientierung ist von entscheidender Bedeutung, da die aktuelle Forschungslage vielfach eine einseitige Fokussierung auf Theorien aufweist, die überwunden werden muss. Dies wird insbesondere in der Arbeit von Krings (2020) deutlich, in der eine solche einseitige Fokussierung kritisiert wird (vgl. Krings 2020: 8).

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wird in dieser Arbeit auf die Lernforschung zurückgegriffen. Caspari (2022) weist darauf hin, dass Prozesse und Ergebnisse des Sprachenlernens unter natürlichen und kontrollierten Bedingungen untersucht werden müssen (vgl. Caspari 2022: 14). Der vorliegenden Arbeit liegt der gesteuerte Spracherwerb zugrunde. Es soll untersucht werden, welche Kompetenzen die Lernenden im Rahmen des Vorstudienlehrgangs in Bezug auf das Schreiben aufweisen.

1.3 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit beginnt mit der Einführung grundlegender theoretischer Konstrukte, welche die Basis für die nachfolgenden Ausführungen bilden. Dabei wird zunächst der Begriff der Fertigkeit "Schreiben" definiert (vgl. Kapitel 2.1). Im Anschluss erfolgt eine kurze Darstellung der historischen Entwicklung der Schreibdidaktik (vgl. Kapitel 2.2). Da der Arbeit der genretheoretische Ansatz zugrunde liegt und das Argumentieren als Textform detailliert analysiert wird, ist es erforderlich, die Begriffe "Textsorte" und "Textform" voneinander abzugrenzen und zu differenzieren (vgl. Kapitel 2.3). Im weiteren Verlauf wird das Thema des kommunikativen Schreibens vertieft, da insbesondere die Adressatenorientierung bei argumentativen Texten von entscheidender Bedeutung ist (vgl. Kapitel 2.4). Im Anschluss erfolgt eine Erörterung des argumentativen Schreibens bzw. des Argumentierens selbst. Dabei werden sowohl die typische Struktur als auch die Merkmale einer argumentativen Kompetenz nach Schneider/Tetling (2018) beleuchtet (vgl. Kapitel 2.5.1). Der prozedurenorientierte Ansatz gemäß Feilke (2010) besagt, dass sich das Argumentieren durch besondere literale Prozeduren auszeichnet, anhand derer argumentative Texte leichter verfasst werden können (vgl. Kapitel 2.5.2).

Das dritte Kapitel ist der Präsentation der Schreibkompetenz und deren ausführlicher Strukturierung gewidmet (vgl. Kapitel 3.1). Obwohl zunächst die Schreibkompetenz thematisiert wird, erfolgt im weiteren Verlauf keine Darlegung von Schreibkompetenzmodellen. Stattdessen wird ein Schreibprozessmodell von Börner (1989) präsentiert, welches an der fremdsprachlichen Textproduktion orientiert ist und unmittelbare, praxisnahe Erkenntnisse zur Textentstehung liefert (vgl. Kapitel 3.2). Das Schreibprozessmodell erweist sich im Kontext der vorliegenden Arbeit als bedeutsam, da es zum einen die literalen Prozeduren von Feilke (2010) in Form von Schreibhilfen in der dritten Ebene des Modells aufgreift und zum anderen in Bezug zur Schreibprozessförderung im Rahmen des institutionellen Unterrichts gesetzt wird, auf welche gezielt eingegangen wird (vgl. Kapitel 3.3).

Im vierten Kapitel erfolgt eine Darlegung des für die Untersuchung entwickelten methodischen Vorgehens. Die Datenerhebung und -aufbereitung basieren auf einer Datentriangulation. Dabei werden zum einen schriftliche Befragungen unter den Lernenden des VWU durchgeführt und im Anschluss 25 argumentative Texte der Lernenden erfasst und anhand von Kriterien zur Textqualität analysiert. Des Weiteren werden fünf mündliche, semistrukturierte Einzelinterviews mit den Lehrenden des VWU durchgeführt, um Daten zur Förderung der Schreibkompetenz zu gewinnen. Ziel dieses Kapitels ist es daher, den Erhebungskontext näher zu erläutern (vgl. Kap. 4.3), die Vorgehensweise bei der Datenerhebung (vgl. Kap. 4.5) und der Datenaufbereitung (vgl. Kap. 4.5) zu erklären sowie die Vorgehensweise bei der Analyse der schriftlichen Fragebögen, der Kriterienentwicklung und der Analyse der argumentativen Texte sowie der Analyse der Interviewtranskripte (vgl. Kap. 4.6) festzuhalten.

Das fünfte Kapitel widmet sich der Auswertung der Untersuchungsergebnisse. Zum einen werden die Ergebnisse der Fragebogenanalyse präsentiert und allgemeine Informationen zu den Proband*innen sowie deren Selbsteinschätzung der eigenen Schreibkompetenz strukturiert und graphisch dargestellt (vgl. Kapitel 5.1). Darüber hinaus werden die Ergebnisse der Bewertung der Textqualität anhand ausgewählter Kriterien sowie die Berechnung der Intra- und Interraterreliabilität der beiden Ratingdurchgänge der Autorin und des Ratingdurchgangs einer weiteren Raterin veranschaulicht (vgl. Kapitel 5.2.1 und 5.2.2). Die Kategorien „Inhalt“ (vgl. Kapitel 5.2.3), „Struktur“ (vgl. Kapitel 5.2.4) und „Sprachliche Richtigkeit/sprachliche Angemessenheit“ (vgl. Kapitel 5.2.5) werden separat diskutiert. Abschließend erfolgt die Auswertung der Interviews, wobei die induktiv erarbeiteten Kategorien die drei Bereiche „Schreibprozess und Textformen“ (vgl. Kapitel 5.3.1), „Schwierigkeiten bei der schriftlichen Produktion“ (vgl. Kapitel 5.3.2) und „mögliche Fördermaßnahmen“ (vgl. Kapitel 5.3.3) fokussieren.

Im sechsten Kapitel erfolgt die Darstellung der Ergebnisse dieser Studie im Hinblick auf die eingangs formulierten forschungsleitenden Fragen. Dies umfasst eine Zusammenfassung der Ergebnisse der Datenanalyse, die Darstellung didaktischer Implikationen für den DaZ-Unterricht im Kontext der Schreibförderung sowie einen sich daraus ergebenden Forschungsausblick.

2. Schreiben als Fertigkeit

Dieses Kapitel der Masterarbeit befasst sich eingehend mit der Fertigkeit Schreiben im Fremdsprachenunterricht. Zunächst wird die historische Entwicklung der Schreibdidaktik beleuchtet, um die verschiedenen Ansätze und Fortschritte im Bereich des Schreibunterrichts aufzuzeigen. Anschließend wird das kommunikative Schreiben thematisiert, bei dem die Fähigkeit zur schriftlichen Interaktion und zum Austausch im Vordergrund steht. Danach werden die Besonderheiten des argumentativen Schreibens behandelt, wobei der Schwerpunkt auf den Techniken und Herausforderungen des schriftlichen Argumentierens in einer Fremdsprache liegt. Abschließend wird das argumentative Schreiben aus der Perspektive des Ansatzes der literalen Prozeduren nach Feilke (2010) betrachtet.

2.1 Was ist Schreiben?

Keine Fertigkeit wurde und wird zum Teil noch immer in der Fachliteratur und unter Lehrerinnen und Lehrern so kontrovers diskutiert, wie die Fertigkeit *Schreiben*. (Kast 1999: 5)

Schrift und Schriftlichkeit haben sich im Laufe ihrer langen Geschichte als ein so vielfältiges und flexibles Werkzeug erwiesen, dass die Menschen gelernt haben, sie für immer mehr sprachliche Funktionen zu verwenden (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2018: 13). Ossner (1995) verweist auf drei grundlegende Funktionen des Schreibens:

- eine psychische (für sich schreiben);
- zwei soziale (für und an andere schreiben);
- zwei kognitive (Schreiben zur Gedächtnisentlastung, Schreiben, um Erkenntnisse zu gewinnen (vgl. Ossner 1995, zit. nach Fix 2006: 41)).

Je nachdem, ob man für andere oder an andere schreibt (kommunikatives Schreiben) oder für sich selbst (personales und heuristisches Schreiben), ermöglicht das Schreiben einer Person, etwas mitzuteilen, zu begründen, zu vermitteln, zu fordern oder zu klären, sich von einem inneren Zustand zu befreien, etwas für sich selbst zu planen oder zu entwerfen (vgl. Fix 2006: 41; Bachmann/Becker-Mrotzek 2017: 26).

Der Schreibprozess lässt sich gemäß Ludwig (1995) in vier Dimensionen unterteilen. Die handwerklich-technologische Dimension umfasst den Umgang mit einem Werkzeug, sei es ein Stift und ein Blatt Papier oder ein Textverarbeitungsprogramm. Die semiotische Dimension manifestiert sich in der Produktion von Zeichen mit einer bestimmten Funktion. Die linguistische Dimension erfordert eine schriftsprachliche Handlung, bei der

durch das Schreiben unmittelbar ein Text, also ein komplexer sprachlicher Ausdruck, entsteht. Die operative Dimension bezieht sich auf die Tätigkeit des Schreibens als Handlungszusammenhang einschließlich aller Dimensionen (vgl. Ludwig 1995: 276 - 280). Die operative Dimension des Schreibens wird heute eher als Schreibkompetenz bezeichnet und wird im dritten Kapitel dieser Arbeit ausführlicher behandelt.

Während sich die ersten zwei Dimensionen eher auf den Anfangsunterricht, z.B. einen Alphabetisierungskurs, beziehen, gewinnt die linguistische/sprachliche Dimension mit zunehmendem Sprachniveau an Bedeutung. In jedem Lernkontext ist jedoch auch das Vorhandensein einer Zwischenkategorie essenziell, die auf die den Lernprozess begleitenden und unterstützenden Schreibaktivitäten abzielt. Diese umfassen das Aufschreiben von Wörtern, das Ausfüllen von Lücken, die schriftliche Beantwortung von Fragen zum Text sowie das Verfassen von Diktaten. Die genannten Aktivitäten werden als *Mittelfertigkeit* Schreiben bezeichnet. Ludwig (1995) bezeichnet dieses Schreiben auch als nicht-integriertes Schreiben (vgl. Ludwig 1995: 281). Im Gegensatz dazu wird Schreiben als *Zielfertigkeit* bezeichnet, wenn es um das Verfassen von Texten mit einem klaren kommunikativen Ziel geht (vgl. Skiba 2017: 141; Kast 1999: 8), also um das so genannte integrierte Schreiben, bei dem das Schreiben in den Prozess der Textproduktion integriert ist (vgl. Ludwig 1995: 286). Bachmann/Becker-Mrotzek (2017) ergänzen, dass ein solches Schreiben auf die eigenständige Herstellung eines inhaltlich bedeutsamen Schreibprodukts abzielt (vgl. Bachmann/Becker-Mrotzek 2017: 25).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Schreiben sowohl als Lern- und Denkwerkzeug als auch als Zielgegenstand des Lernprozesses verstanden wird (vgl. Roll 2021: 276), wobei das schreibdidaktische Schreiben als solches bezeichnet wird, wenn es eher um die Entwicklung der Fertigkeit geht. Dem Schreiben als Fertigkeit wurde jedoch nicht immer eine so wichtige Rolle im Sprachunterricht beigemessen, weshalb es wichtig erscheint, einen Blick auf die historische Entwicklung der Schreibdidaktik und die Rolle des Schreibens im Unterricht zu werfen.

2.2 Historische Entwicklung der Schreibdidaktik

In der Geschichte der Schreibdidaktik lassen sich verschiedene Phasen unterscheiden, in denen dem Schreiben eine unterschiedliche Bedeutung zukommt, wobei die Entwicklung neuer Ansätze nicht dazu beiträgt, die bestehenden zu verdrängen, sondern diese

nebeneinander existieren, sich vermischen und sich so im Laufe der Zeit zu neuen Konzeptionen entwickeln (vgl. Fix 2006: 112).

Erst im 19. Jahrhundert wurde das Schreiben Teil des Sprachunterrichts, wobei der Schwerpunkt auf der allgemeinen Alphabetisierung und dem Verfassen von Texten nach einem vorgegebenen Muster lag. Eine solche Form des Schreibens war der *gebundene Aufsatz* (Gebundenheit des Themas, der Gliederung, des Stils, der Wortwahl usw.), bei dem Texte nach bestimmten Merkmalen verfasst wurden. Des Weiteren kam es zu Beginn des 20. Jahrhunderts zu einer Hinwendung zum *freien Aufsatz* mit dem Ziel, dass „die schöpferische Kraft des Kindes nicht in dieser Weise [wie vorher] eingeschränkt werden sollte“ (Fix 2006: 113). Der seit den 1920er Jahren eingeführte *sprachgestaltende Aufsatz*, der von der Idee der Verbindung von Kreativität und „richtigem“ sprachlichen Ausdruck ausging, verlor in der Mitte des 20. Jahrhunderts wieder an Bedeutung und wandelte sich in eine strenge Aufsatzdidaktik. In den 1970er Jahren kam es zur „kommunikativen Wende“ in der Fremdsprachendidaktik (vgl. Kast 2003: 11), die sich an realen Schreibsituationen orientierte:

Es ging nun nicht mehr um den „richtigen“ Ausdruck im Sinne einer Norm, sondern um die kommunikative Angemessenheit für die Schreibsituation, den Kommunikationspartner (Adressaten) und die Schreibintention – allerdings häufig verengt auf eine appellative Funktion des Schreibens. [...] Die pragmatische Dimension des Schreibens, die bislang vernachlässigt war, ist seither in den Lehrplänen stärker verankert. (Fix 2006: 114)

Es sei jedoch darauf verwiesen, dass die Zuwendung zum (kommunikativen) Schreiben und dessen Wichtigkeit in der kommunikativen Didaktik nicht abrupt erfolgte. In der ersten Generation der kommunikativen Lehrwerke, die in den 1980er-Jahren erschienen, wurde der Fertigkeit Schreiben nur eine untergeordnete Rolle beigemessen (vgl. Kast 1999: 5). Dies war darauf zurückzuführen, dass die schriftliche Fertigkeit über eine längere Zeit sich im Schatten der mündlichen Fertigkeit stand (vgl. Roche 2013: 235). Erst durch die Erkenntnis, dass das Verfassen von Texten tatsächlich sprachliche Verstehens- und Produktionsprozesse aktivierte (vgl. Hermanns 1988: 70), kam dem Schreiben eine wichtige Rolle im Sprachlernprozess zu.

Seit den 1980er Jahren steht der Lernende wieder stärker im Mittelpunkt des Schreibprozesses, wodurch das sogenannte freie Schreiben in den Vordergrund rückt (vgl. Fix 2006: 115) und sich bis heute im Rahmen eines entdeckenden, offenen oder projektorientierten Unterrichts großer Beliebtheit erfreut. Das Schreiben wird dadurch zunehmend subjektiver (vgl. Jöst/Böttcher 2018: 73). Besonderes Augenmerk wird auch auf den unmittelbaren *Schreibprozess* gelegt, in dem das Schreiben als zielgerichtetes Problemlösen verstanden wird. Schließlich berücksichtigt der heute verbreitete

integrative Ansatz die Möglichkeit der Verknüpfung von Schreiben mit Lesen und Sprachreflexion sowie seine funktionale Einbettung unter starker Berücksichtigung des Kontextes (vgl. Fix 2008: 119 - 126). Da Schreiben im institutionellen Kontext nicht als Ganzes gefördert wird, sondern unter Berücksichtigung verschiedener Textsorten und Textformen, erscheint es wichtig, diese zu klären.

2.3 Begriffsdefinition *Textsorte* und *Textform*

Schreibaufgaben entsprechen idealerweise dem Niveau der Lernenden und zielen darauf ab, Entwicklungsspielraum innerhalb dieser und weiterer Niveaustufen zu gewährleisten. Klar ist: Was Lernende auf dem Niveau A1 schreiben können, unterscheidet sich wesentlich von dem, was Lernende auf dem Niveau B2 bereits schreiben können. Dies steht in direktem Zusammenhang mit dem Verfassen von unterschiedlichen Textsorten.

Brinker/Cölfen/Pappert (2018) bezeichnen *Textsorten* als „konventionell geltende Muster für komplexe sprachliche Handlungen“ (Brinker/Cölfen/Pappert 2018: 135). Jost/Böttcher (2018) verwenden dafür den inhaltlich ähnlichen Begriff der *Textformen* als zentrales Mittel bzw. Werkzeug, um die Aufgaben des Schreibens zu bewältigen (vgl. Jost/Böttcher 2018: 85). Pohl/Steinhoff (2010) sehen den Unterschied zwischen *Textformen* und *Textsorten* darin, dass Textformen stärker als Textsorten in ein didaktisches Konzept eingebettet sind und in direktem Zusammenhang mit dem Lehr-Lernprozess stehen (vgl. Pohl/Steinhoff 2010: 7). Feilke (2010) definiert Erzählen, Beschreiben, Anleiten, Erklären, Argumentieren etc. als *Texthandlungstypen*, während sich die Textsorte eher auf untergeordnete Differenzierungen bezieht, wie z.B. die Textsorte Rezept (vgl. Feilke 2010: 13). Pohl (2007) bezeichnet genau diese Texthandlungstypen wiederum als *Textsorten* (vgl. Pohl 2007: 65). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit werden argumentative Texte (wie E-Mails, Essays, wissenschaftliche Arbeiten, politische Reden (mit vorheriger schriftlicher Vorbereitung), Kommentare in Zeitungen und Blogs sowie Präsentationen als *Textsorten* nach Brinker/Cölfen/Pappert (2018) und Feilke (2010) bezeichnet, während der hier fokussierte Begriff des Argumentierens eher als *Textform* nach Jost/Böttcher (2018) verstanden wird. Die Vermittlung von schriftlicher Kompetenz im schulischen und akademischen Kontext umfasst mehr als nur das Erlernen der Erstellung von E-Mails oder wissenschaftlichen Arbeiten. Es wird ebenso die Fähigkeit geschult, spezifische Merkmale von Texten zu erkennen und anhand von Textprozeduren – wie von Feilke (2010) dargestellt – ausgehend von der Textform zu gestalten. Dementsprechend wird im

Folgendes auf das Argumentieren nicht nur als *Textform* nach Jost/Böttcher (2018), sondern auch als *Texthandlungstyp* nach Feilke (2010) zurückgegriffen, da eine Beschreibung aus der Perspektive des genretheoretischen Ansatzes, insbesondere in Verbindung mit den von Feilke (2010) entwickelten Textprozeduren, erfolgt.

Unabhängig von den Details der Begriffsbestimmung ist es jedenfalls wichtig, dass das Textsortenwissen nicht als einengend verstanden wird, sondern als praktische Orientierungshilfe im Schreibprozess dienen soll, worauf bereits verwiesen wurde (vgl. Fix 2006: 92). Jost/Böttcher (2018) unterscheiden aus schreibdidaktischer Perspektive zwischen einfachen, schwierigen und komplexen Textformen, die auf unterschiedlichen Sprachniveaus unterrichtet werden. Einfache Textformen beziehen sich auf Situationen, die sich leicht aus dem Kontext rekonstruieren lassen, wie z.B. das Erzählen. Schwierige Textformen zeichnen sich dadurch aus, dass sie ihre Funktion erst dann erfüllen, wenn man das Geschriebene strukturiert, eingeordnet und verstanden hat. Dazu gehören Anleitungen, Berichte, Zusammenfassungen und Protokolle. Komplexe Textformen setzen für ihre Produktion die Auseinandersetzung mit eigenem und fremdem Wissen, den Bezug auf einen bestimmten Stil, die Einhaltung von Textkonventionen und die mögliche Adressierung des Geschriebenen voraus. Dazu zählen Erklären, Argumentieren, Analysieren, Rezensieren, Referieren, Präsentieren und das Erstellen einer Facharbeit (=vorwissenschaftliche Arbeit in Österreich) (vgl. Jost/Böttcher 2018: 86 - 88). Da geschriebene Texte, abgesehen von der Textsorte, heute häufig in einen kommunikativen Kontext eingebettet sind, muss geklärt werden, was unter kommunikativem Schreiben zu verstehen ist.

2.4 Kommunikatives Schreiben

In der bis heute vorherrschenden Auffassung des kommunikativen Aufsatzes wird Sprache und dementsprechend Schreiben als soziales Handeln begriffen, dessen Kern die Vermittlung von Information darstellt (vgl. Kast 1999: 22), was eine Adressatenorientierung impliziert. Die adressatenorientierte schriftliche Textproduktion stellt für viele Lernende eine größere Herausforderung dar als die mündliche Kommunikation. Diese Schwierigkeit ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass die Gestaltung kommunikativ orientierter Schreibaufgaben das Vorhandensein eines Adressaten voraussetzt, wie es etwa bei einem Brief oder einer E-Mail der Fall ist (vgl. Skiba 2017: 141). Allerdings ist der/die potenzielle Leser*in im Moment des Schreibens aus dem gemeinsamen Wahrnehmungsraum ausgeschlossen (vgl. Ehlich 1984: 18). Die

Lernenden sind folglich dazu angehalten, das Vorwissen des/der imaginären Lesers/Leserin zu antizipieren, sich an dessen/deren Perspektive zu orientieren und eine logische und gut nachvollziehbare Textstruktur zu gestalten. Dies erfordert eine hohe kognitive Leistung (vgl. Roll 2021: 271). Auf der anderen Seite steht der/die spätere Leser*in des geschriebenen Textes vor der Herausforderung, das Geschriebene auf der sprachlichen Ebene (Morphologie, Wortschatz, Syntax) zu dekodieren (vgl. Fix 2006: 46) und aus dem Text ein mentales Modell zu konstruieren, um den Text ohne Hilfestellungen und Nachfragen zu verstehen (vgl. Lemke/Hoffmann 2022: 14). Folglich werden Lesen und Schreiben als „kommunikative Handlungseinheit“ (Roll 2021: 271; Kast 1999: 21) betrachtet. Becker-Mrotzek/Böttcher (2018) betonen zudem, dass sowohl das Lesen als auch das Schreiben zu den Basiskompetenzen zählen und fassen diese unter dem Begriff der Literalität zusammen (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2018: 51). Zur Veranschaulichung wird das Modell der schriftlichen Kommunikationssituation von Becker-Mrotzek/Böttcher (2018) herangezogen, das deutlich macht, dass sich die schriftliche Kommunikationssituation nicht nur auf die Schreiber*innen, sondern auch auf die Leser*innen bezieht (vgl. Abb. 1):

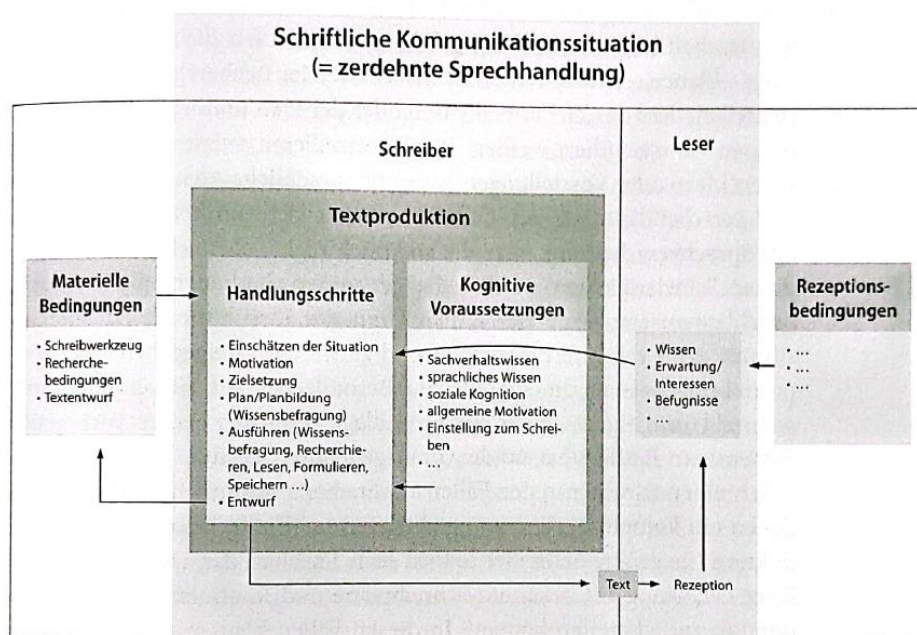


Abb. 1: Schreiben als schriftsprachliches Handeln
Quelle: Becker-Mrotzek/Böttcher 2018, S. 21

Kast (1999) stellt in Bezug auf die Vernetzung der einzelnen Fertigkeiten fest, dass neuropsychologische Untersuchungen keine isolierten „Fertigkeitszentren“ im menschlichen Gehirn identifizieren, sondern eine intensive Kommunikation zwischen den Zentren nachweisen können (vgl. Kast 1999: 21). Folglich sind nicht nur die

Fertigkeiten des Schreibens und Lesens, sondern auch die des Hörens, Lesens, Schreibens und Sprechens in einer unmittelbaren Weise miteinander verbunden. Dies bedeutet, dass sie nicht absolut getrennt voneinander, sondern nur in ihrem interaktiven Zusammenhang betrachtet werden können. Dies ist insbesondere für die Fremdsprachendidaktik von besonderer Relevanz.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Schreiben eng mit allen Fertigkeiten verbunden ist, insbesondere aber mit dem Lesen. Die schriftlichen Aufgaben benötigen „einen nachvollziehbaren, herausfordernden und motivierenden Schreibauftrag für einen erkennbaren Leser“ (Jöst/Böttcher 2018: 75). Dementsprechend versteht sich die heutige Schreibdidaktik als aufgabenorientiert, wobei die zu produzierenden Textformen im Vordergrund des Fremdsprachenunterrichts stehen. Eine dieser Textformen ist das argumentative Schreiben, auf das im Folgenden näher eingegangen werden soll.

2.5 Argumentatives Schreiben

Argumentatives Schreiben ist ein wesentlicher Bestandteil der akademischen, beruflichen, aber auch der privaten Kommunikation. Es ermöglicht den Autorinnen und Autoren, ihren Standpunkt klar und überzeugend darzulegen und gleichzeitig die Standpunkte anderer kritisch zu hinterfragen. Die Fähigkeit zu argumentieren (von lat. "arguere - erhellen, beweisen") bedeutet, Argumente und Begründungen anführen zu können, um eine Aussage zu stützen oder zu widerlegen (vgl. Lieberknecht/May 2019: 57).

Das Ziel argumentatives Schreibens besteht darin, einen Dissens in einen Konsens umzuwandeln, indem bestimmte Gründe/Argumente angeführt werden mit der Annahme, dass die Leser*innen diese teilen (vgl. Jost/Böttcher 2018: 88) und der Sachverhalt unstrittig gemacht wird (vgl. Rothstein/Müller-Brauers/Hiller/Banken 2019: 5). Es ist aber auch keine Ausnahme, dass das Ziel die Feststellung unterschiedlicher Meinungen ist (vgl. Jost/Böttcher 2018: 88).

Argumentatives Schreiben findet sich in verschiedenen Textsorten, z. B. in Essays, wissenschaftlichen Arbeiten, politischen Reden (die im Vorfeld schriftlich vorbereitet werden), Kommentaren in Zeitungen und Blogs und Präsentationen. Demgegenüber ist das Argumentieren als Textform nach Jost/Böttcher (2018) bzw. als Texthandlungstyp nach Feilke (2010) enger und präziser gefasst als das argumentative Schreiben. Im Folgenden werde ich darauf eingehen, was die Textform Argumentieren ausmacht, was

zur argumentativen Schreibkompetenz gehört und welche literalen Prozeduren nach Feilke (2010) dem Argumentieren zugrunde liegen.

2.5.1 Argumentieren

Die Textform Argumentieren im Rahmen eines DaF/DaZ-Unterrichts fordert die Lernenden im Wesentlichen dazu auf, zu einem bestimmten Sachverhalt, Ereignis, zu Eigenschaften von Personen, zu Forderungen, Bitten oder Vorwürfen Stellung zu nehmen, die eigene Perspektive zu begründen, d.h. mit Argumenten zu versehen und somit die Leser*innen im Idealfall zu überzeugen (vgl. Jost/Böttcher 2018: 90). Grundsätzlich wird dem Argumentieren auch außerhalb der Schreibdidaktik eine wichtige Rolle zugeschrieben, die für die Wertevermittlung im Deutschunterricht ebenso wesentlich erscheint: „Die Fähigkeit zur Argumentation ist in einer demokratisch verfassten Gesellschaft ein wichtiges Element zur Entfaltung einer mündigen und sozial verantwortlichen Persönlichkeit“ (Schneider/Tetling 2018: 216). In diesem Zusammenhang wird von Toulmin (2003) Folgendes angemerkt:

A man who makes an assertion puts forward a claim – a claim on our attention and to our belief. Unlike one who speaks frivolously, jokingly or only hypothetically (under the rubric ‘let us suppose’), one who plays a part or talks solely for effect, or one who composes lapidary inscriptions <...>, a man who asserts something intends his statement to be taken seriously: and, if his statement is understood as an assertion, it will be so taken. (Toulmin 2003: 11)

Um eine sinnvolle Aussage zu treffen, bedarf es jedoch einer gut durchdachten Argumentation. Dabei geht es nicht nur um das bloße Vorbringen von Argumenten, sondern um das Verfassen von Argumentation und einzelnen Argumenten nach einem bestimmten Schema mit eigenen Regeln, wie dies Toulmin (2003) betont:

An argument is like an organism. It has both a gross, anatomical structure and a finer, as-it-were physiological one. When set out explicitly in all its detail, it may occupy a number of printed pages or take perhaps a quarter of an hour to deliver; and within this time or space one can distinguish the main phases marking the progress of the argument from the initial statement of an unsettled problem to the final presentation of a conclusion. (Toulmin 2003: 87)

Während Toulmin (2003) anmerkt, dass die notwendigen Bestandteile der Argumentation eine *These* und ein *Argument* (mit einer ableitenden Schlussregel) sind (vgl. Toulmin 2003: 90), erscheint die Argumentation nach dem Schema *These - Antithese - Synthese* von Herczeg/Wippersberg (2021) umfassender und vollständiger, weshalb sie im Folgenden näher erläutert wird (vgl. Herczeg/Wippersberg 2021: 214). Die *These* ist nichts anderes als eine Behauptung, die durch Argumente bewiesen werden muss. Danach folgt die *Antithese*, d.h. eine Gegenmeinung, die ebenfalls mit Argumenten zu

untermauern ist. Auch einzelne Pro- oder Contra-Argumente bestehen aus *These, Begründung und eventuell Beispiel* (vgl. Fix 2006: 102). Sie können ebenso durch Aussagen von Expert*innen, die Berufung auf Topoi wie Normen, Daten und Statistiken, Analogien und eigene Erfahrungen gestützt werden (vgl. Schneider/Tetling 2018: 217). Dies verleiht den Argumenten eine gewisse Objektivität und damit auch eine gewisse Überzeugungskraft. Argumente müssen gut nachvollziehbar und für das diskutierte Problem relevant sein (vgl. Rothstein/Müller-Brauers 2019: 6). Schließlich kommt es zur *Synthese*, bei der These und Antithese miteinander verglichen werden. Einerseits betonen Herczeg/Wippersberg (2021), dass man sich dabei weder einer These noch einer Antithese anschließt und somit eine eigene Sicht auf die Aussage entwickelt, andererseits gehen sie davon aus, dass die Lernenden sich für eine These entscheiden und ihre Präferenz dann begründen (vgl. Herczeg/Wippersberg 2021: 2014). Dies erklärt wahrscheinlich auch die Tatsache, dass einige Lernende Schwierigkeiten haben, eine klare Meinung zum Thema zu äußern, und stattdessen darauf hinweisen, dass beide Thesen Vor- und Nachteile haben und keine eindeutige Entscheidung möglich ist.

Die Schwierigkeit bei der Gestaltung argumentativer Texte besteht auch darin, dass man gleichzeitig vier Dimensionen im Auge behalten muss, nämlich Sachwissen in einer bestimmten Weise in den Text zu integrieren, die Perspektive der Adressat*innen zu berücksichtigen (der/die, wie bereits erwähnt, häufig fehlt und imaginär eingeführt wird), die Struktur des Textes dem Schreibziel und der Textsorte anzupassen und die eigene Position (mit einem gewissen Grad an Objektivität) auszudrücken (vgl. Schneider/Tetling 2018: 218 – 219). Fix (2006) betont, dass es gerade um eine Überzeugung aus einem subjektiven Überzeugungsinteresse heraus geht, die aber mit möglichst objektiven Begründungen versehen sein sollte (vgl. Fix 2006: 102).

Es ist daher nicht verwunderlich, dass die komplexe Schreibform im Schulunterricht bis vor kurzem erst ab der siebten Schulstufe (mittlerweile aber auch schon im Grundschulalter) geübt wurde (vgl. Schneider/Tetling 2018: 221) und im DaF/DaZ-Bereich auf der Grundlage des GERS erst auf der Niveaustufe B2 aktiv eingeführt wird (vgl. Glaboniat/Müller/Rusch et al. 2005: 167).

Schneider/Tetling (2018) schlagen eine Variante möglicher Komponenten *argumentativer Schreibkompetenz* vor und formulieren diese (für die Schulstufen 10-12 und entsprechend dem Sprachniveau B2-C1) wie folgt:

- Argumentationsstruktur: vollständige argumentative Entfaltung entsprechend dem Problemzusammenhang (komplexe Argumentationsstruktur, Anordnung der

Argumente, gezielter Einsatz von Einleitung und Schluss im Kontext der Argumentation);

- Textsorte: Leserbrief/Forumsbeitrag/Textanalyse/Erörterung;
- Thematik: gesellschaftlich oder fachlich relevante Themen;
- Adressatenbezug: oft nur vage definierte Adressaten (z.B. Öffentlichkeit);
- Sachwissen: Nutzung von eigenen Recherchen (vgl. auch Fix 2006: 105), im Unterricht erworbenem Sachwissen, kulturell verfügbarem Wissen zur persuasiven (mit dem Ziel der Veränderung der Einstellung der Leser*innen) und heuristischen (mit dem Ziel der Findung eines eigenen Standpunktes) Gestaltung von Texten;
- sprachlicher Schwerpunkt: adressatenorientierte Stilvariation, Einsatz komplexer sprachlicher Mittel. Zu den sprachlichen Mitteln des Argumentierens zählen Jost/Böttcher (2018) auch Präsens, Konnektoren, Leserorientierung, Beispiele und Belege, Logik, Ankündigungen und Zusammenfassungen (vgl. Jost/Böttcher 2018: 90). Fix (2006) ergänzt die sprachlichen Mittel durch die Orientierung der Einleitung an der Themenfrage, die Platzierung wichtiger Argumente am Schluss, das Wecken der Aufmerksamkeit durch eine dialogische Struktur, die Vorwegnahme von Gegenargumenten und die entsprechende Zusammenfassung (vgl. Fix 2006: 108).
- ausgeprägte metakommunikative Begleitung der Argumentation (vgl. Schneider/Tetling 2018: 232 - 233). Argumentieren setzt schließlich ein gewisses Maß an Sprachreflexion voraus (vgl. Rothstein/Müller-Brauers 2019: 6).

Das Ziel des Deutschunterrichts im Hinblick auf das argumentative Schreiben besteht also zum einen darin, argumentationslogische Zusammenhänge, mit denen man im Leben auch passiv konfrontiert wird, auf ihre Plausibilität hin beurteilen zu können, und zum anderen darin, konkrete Schreibaufgaben wie die Erörterung strittiger Themen aus der Lebenswelt der Lernenden als „Chance zur Perfektionierung der eigenen argumentativen Fähigkeiten“ zu begreifen (Rothstein/Müller-Brauers 2019: 7).

2.5.2 Literale Prozeduren nach Feilke (2010)

Argumentieren ist laut Feilke (2012) neben Erzählen, Beschreiben, Anleiten, Erklären ein wichtiger Texthandlungstyp (vgl. Feilke 2010: 13).

Der Arbeit liegt *der genretheoretische Ansatz* zugrunde, der sich daran orientiert, wie bestimmte Textsorten aufgebaut sind und wie L2-Lernende deren überschaubare Struktur besser erlernen können. Aufgebauer (2023a) fasst zusammen, dass es derzeit drei grundlegende Richtungen im genretheoretischen Ansatz gibt:

- 1) Aus der Sicht der systemisch-funktionalen Linguistik und der wissenschaftlichen Arbeiten von Halliday (1978, 1994) sind Genres durch standardisierte Strukturen gekennzeichnet, die sich an Diskurs- und Kommunikationsformen orientieren;
- 2) Aus der Sicht der angewandten Linguistik oder *English for specific purposes* bezieht sich der genretheoretische Ansatz auf das Schreiben in einer L2 für akademische Zwecke und bezeichnet Genre als „a class of structured communicative events employed by specific discourse communities whose members share broad social purposes“ (Hyland 2003: 21, zit. nach Aufgebauer 2023a: 43);
- 3) Aus der Perspektive des Poststrukturalismus und der Rhetorik werden Genres als funktionale Verbindung zwischen Textsorte und rhetorischem Kontext betrachtet (vgl. Coe 2002: 197). Nicht die Elemente des Textes stehen im Mittelpunkt, sondern der unmittelbare Kontext, in dem sie stehen, und es wird vielmehr darauf hingewiesen, wie „bestimmte Genres bestimmte Gruppen von Menschen privilegieren, ergreifen, ausschließen und unterdrücken können“ (Cumming 2016: 74, zitiert nach Aufgebauer 2023a: 42).

Eine ähnliche Theorie stellt der prozedurenorientierte Ansatz (vgl. Feilke 2010) dar, der „ein Bindeglied zwischen der rein prozessorientierten (kognitiven) Betrachtung des Schreibens und der ausschließlich produktorientierten (genre-theoretischen) Schreibforschung darstellt“ (Aufgebauer 2023a: 45). Feilke (2010) stellt in diesem Zusammenhang fest, dass den Texten literale Prozeduren/Textroutinen zugrunde liegen. Während Prozeduren an der Schnittstelle zwischen Prozess und Produkt stehen und regelmäßig gebildete, aber auch füllbare Konstrukte sind, bezieht sich der Begriff „literal“ direkt auf typische textsortenspezifische Eigenschaften (vgl. Feilke 2010: 4).

Literale Prozeduren werden nach Feilke (2014) in Schreibprozeduren und Textprozeduren getrennt. Schreibprozeduren beziehen sich auf den Schreibprozess an sich, z.B. Schreibstrategien, während Textprozeduren sich eher mit der Frage beschäftigen, was einen Text ausmacht und wie er aufgebaut ist (vgl. Feilke 2014: 20 -

21). Feilke (2014) nennt sie auch kommunikativ-sprachliche Handlungskomponenten des Textes in Bezug auf sein Genre:

Über welche sprachliche Verfahren werden beim Erzählen Denkprozesse der Figuren gestaltet und für den Leser als solche erkennbar? Wie macht man das sprachlich, wenn man in einem Sachtext etwas erklärt? Wie geht man sprachlich vor, wenn man in einem argumentativen Text den Adressaten Zugeständnisse macht? (Feilke 2014: 21)

Wichtig erscheint, dass es nicht in erster Linie um das Auswendiglernen von Textprozeduren geht, sondern um das Verstehen ihrer Bedeutung und Anwendbarkeit im jeweiligen Kontext. Nicht die lexikalische Bedeutung ist wichtig, sondern ein indiziertes Handlungsschema, eine Textsorte, ein Verwendungszusammenhang (vgl. Feilke 2014: 21 - 23), auch wenn die Textprozeduren von den Lernenden erstmals sprachlich angeeignet werden sollen.

In Anlehnung an das Organonmodell von Bühler (1934) unterscheidet Feilke (2010) folgende Textprozeduren:

- schreiber*innenbezogen (Positionierungsprozeduren, Modalisierungsprozeduren);
- leser*innenbezogen (Konzessionsprozeduren, Perspektivierungsprozeduren);
- gegenstandsbezogen (Expositionsprozeduren, Vergleichsprozeduren, Begründungsprozeduren, Folgerungsprozeduren, Intertextuelle Prozeduren) (vgl. Feilke 2010: 14).

Die leser*innenbezogenen Textprozeduren werden zu einem späteren Zeitpunkt durch Gliederungsprozeduren ergänzt (vgl. Feilke 2012: 11). Im Folgenden werde ich auf die einzelnen Arten von Textprozeduren näher eingehen.

*Schreiber*innenbezogene Prozeduren* gehen von Schreiber*innen aus und beziehen sich auf ihren Ausdruck. Positionierungsprozeduren setzen also voraus, dass man seine Position mit Hilfe der Ausdrücke „ich finde...“, „meiner Meinung nach...“, „meines Erachtens“ etc. ausdrückt (vgl. Feilke 2014: 26). Modalisierungsprozeduren zeigen das Vorhandensein bestimmter Modalpartikeln (ja, doch, denn), Modalverben in ihrer epistemischen Verwendung und Modaladverbien (vielleicht, wahrscheinlich, angeblich, möglicherweise, ggf.) an (vgl. Averina 2020: 429 - 433), sowie von Konjunktiv-II-Sätzen (man könnte ja vielleicht, es wäre zu überlegen, ob...) an (vgl. Feilke 2014: 26). Sie dienen dazu, die Einstellung der Schreibenden auszudrücken.

Die *leser*innenbezogenen Textprozeduren* richten sich an die Leser*innen, wie sich bereits aus dem Namen ableiten lässt. Im Falle von Konzessionsprozeduren ist man in der

Lage, etwas zu konzедieren, also zu bestätigen, aber auch auf diesem „Sympathieboden“ ein Gegenargument vorzubringen. Durch praktisch gleiche oder sehr ähnliche Perspektivierungsprozeduren ist man also in der Lage, schnell die Perspektive zu wechseln. Ein anschauliches Beispiel hierfür ist die Konjunktion „zwar...aber“, die Feilke (2010) auch als „textbildende argumentative Prozedur“ bezeichnet (vgl. Feilke 2010: 11). Ähnlich funktionieren die Konnektoren „sowohl...als auch“, „nicht nur...sondern auch“ (vgl. Feilke 2010: 11), „einerseits...andererseits“, „wenn auch...so doch“ (vgl. Feilke 2014: 26).

Mit *Gliederungsprozeduren* ist nichts anderes als sogenannte Textordnungsmuster nach Augst/Feigl (1986) gemeint (vgl. Augst/Feigl 1986: 114, zit. nach Aufgebauer 2023: 177). Feilke (2010) weist selbst darauf hin, dass bei der Erstellung und Anordnung eines Textes die Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen der Textgestaltung in direktem Zusammenhang mit der inhaltlichen Anordnung stehen (vgl. Feilke 2010: 17). Dementsprechend werden je nach inhaltlichem Fokus linear-entwickelnde, material-systematische, formal-systematische und linear-dialogische Textordnungsmuster unterschieden (vgl. Schneider/Tetling 2018: 223-225), worauf in Kapitel 4 zum methodischen Vorgehen nochmals Bezug genommen wird.

Gegenstandsbezogene Textprozeduren orientieren sich an der unmittelbaren Darstellung des Sachverhalts. Expositionsprozeduren setzen das Vorhandensein von Textstrukturierungsmerkmalen voraus, wie z. B. „erstens..., zweitens..., drittens“, „einerseits...andererseits“ oder „zusammenfassend“ (vgl. Feilke 2010: 6-7). Vergleichsprozeduren weisen auf rhetorische Stilmittel hin, bei denen neue Sachverhalte zu bekannten in Beziehung gesetzt werden (vgl. Peters 1986: 146). Diese werden typischerweise durch komparative und superlative Strukturen von Adjektiven und Vergleichsjunktoren „wie“ und „als“ (vgl. Eisenberg/Schöneich 2020: 224 - 230) und subordinierende Konjunktionen wie „als ob“, „als wenn“, „wie wenn“ (vgl. Helbig/Buscha 1996: 452) erreicht. Begründungs- und Folgerungsprozeduren beziehen sich auf den Grund oder die Folge des Gesagten und drücken sich durch die Konjunktionen „weil“, „denn“, „da“, „dass“, „sodass“ (vgl. Helbig/Buscha 1996: 451-452) und die Adverbien „deshalb“, „aus diesen Gründen“, „infolgedessen“ (vgl. Feilke 2014: 26) aus. Schließlich handelt es sich um intertextuelle Prozeduren, die in Form von direkter oder indirekter Rede auftreten können (vgl. Feilke 2009: 9).

Feilke (2010) weist darauf hin, dass literale Prozeduren im Übergangsbereich zwischen grammatischer und textueller Struktur angesiedelt sind (vgl. Feilke 2010: 10), weshalb

argumentative Texte nicht nur orthographisch, sondern auch inhaltlich gattungsspezifisch beurteilt werden können, worauf in Kapitel 4 des methodischen Vorgehens nochmals Bezug genommen wird.

3. Schreibkompetenz

In diesem Kapitel steht die Schreibkompetenz im Mittelpunkt. Es wird der Frage nachgegangen, was diese ausmacht. Anschließend wird das Schreibprozessmodell von Börner (1989) ausführlich vorgestellt und diskutiert. Ergänzend werden verschiedene Ansätze und Methoden der Schreibförderung thematisiert, um die Entwicklung und Verbesserung der Schreibkompetenz gezielt zu unterstützen.

3.1 Was macht die Schreibkompetenz aus?

Jeder weiß, wie mühsam es sein kann, einen Text zu Papier zu bringen, wie viele Entwürfe im Papierkorb landen und wie viele Fehler immer übersehen werden. (Becker-Mrotzek/Böttcher 2018: 19)

Der Begriff der Kompetenz lässt sich wie folgt definieren: „Competere“ bedeutet aus dem Lateinischen „zu etwas fähig sein“ (Fix 2006: 20). In Bezug auf die Schreibkompetenz, die als kommunikative Kompetenz definiert werden kann, lässt sich das Ziel wie folgt beschreiben: Es geht um die zielgerichtete Kommunikation mit dem/der Partner*in und der jeweiligen Intention (vgl. Fix 2006: 20). Diese Intention geht über das reine Schreiben hinaus und erfordert „eine Vielfalt an sprachlichen und kognitiven Kompetenzen, die weit mehr umfassen, als die Fähigkeiten lesen und schreiben zu können“ (Altmayer 2021: 268). Kic-Drgas (2022) weist ebenso darauf hin, dass einer Kompetenz die Lösung vielfältiger Anforderungen durch den Einsatz psychologischer Ressourcen zugrunde liegt (vgl. Kic-Drgas 2022: 60).

Ossner (1994) weist in Bezug auf die Schreibkompetenz auf die Notwendigkeit der Aktivierung von vier Wissensarten hin: deklaratives Wissen, prozedurales Wissen, Problemlösungswissen und metakognitives Wissen (vgl. Ossner 1994: 15). Das *deklarative Wissen* setzt voraus, dass der/die Schreiber*in mit der Art des zu verfassenden Textes vertraut ist und über ausreichende Informationen zum Thema des potenziellen Textes verfügt. Das *prozedurale Wissen*, d.h. die automatisierten psychomotorischen und kognitiven Fertigkeiten, werden bei der unmittelbaren Umsetzung des Textes eingesetzt. Wichtig erscheint heute, dass im Bereich der Motorik nicht nur das handschriftliche Schreiben, sondern auch das Schreiben auf einer Tastatur beim computergestützten

Schreiben häufig vorausgesetzt wird, was im Unterricht oft nicht gefördert wird (vgl. Schwinning 2018: 11). Jost/Böttcher (2018) ergänzen in Bezug auf deklaratives und prozedurales Wissen folgendes: Es ist eher das prozedurale Wissen von Schreibstrategien und nicht nur die rein deklarative Verfügbarkeit von Textmustern, die die Entwicklung eines Textes ermöglicht (vgl. Jost/Böttcher 2018: 49). Das *Problemlösungswissen* wird dann aktiv, wenn z. B. beim Schreiben ein Nachschlagen des Wortes erforderlich ist. Weinert (2001) betont jedoch aus psychologischer Sicht den immer vorhandenen Problemlösungsaspekt des Schreibens, der bereits im Kompetenzbegriff enthalten ist (vgl. Weinert 2001: 27). Schließlich setzt Schreiben *metakognitives Wissen* voraus, d.h. die Fähigkeit, den eigenen Schreibprozess zu reflektieren. Dadurch kann der/die Schreibende Korrekturen vornehmen (vgl. Schwinning 2018: 12).

Dabei geht es nicht nur um das Wissen, über das man verfügt und das man gerne im Schreibprozess einsetzt, sondern auch um bestimmte Teilkompetenzen, die im Schreibprozess miteinander integriert werden. Der/die Schreibende ist sich bewusst, warum und für wen er/sie schreibt (Zielsetzungskompetenz), was er/sie schreibt (inhaltliche Kompetenz), wie er/sie es formuliert und überarbeitet (Formulierungskompetenz) und wie er/sie den Text aufbaut (Strukturierungskompetenz) (vgl. Fix 2008: 26). Bemerkenswert ist, dass sich alle diese Teilkompetenzen auf alle Altersgruppen und unterschiedliche Schreiberfahrungen beziehen (vgl. Schwinning 2018: 11).

Die schriftliche Kompetenz umfasst somit nicht nur motorische Fähigkeiten, sondern auch kognitive, sprachliche, emotionale, soziale Kompetenzen sowie mehrere Wissensarten, was das Gestalten der schriftlichen Produkte zu einer bedeutenden Kommunikationsform macht (vgl. Breuer 2020: 21). Becker-Mrotzek (2014) betont:

Hierfür müssen die Gedanken präzise und verständlich formuliert werden. Schreiben ist somit nicht einfach nur „aufgeschriebenes Sprechen“, sondern wird hier „als schriftsprachliches Handeln“ konzipiert, d. h. als ein auf Verständigung bezogenes kommunikatives Handeln mithilfe von geschriebenen Texten [...]. (Becker-Mrotzek 2014: 51)

Die Schreibkompetenz stellt insgesamt einen wesentlichen Teil der Sprachkompetenz dar (vgl. Fix 2008: 24; Krelle 2013: 326).

3.2 Das Schreibprozessmodell von Börner (1989)

Da Schreiben und Schreibkompetenz ein umfassendes System bilden und sich aus mehreren Teilkomponenten zusammensetzen, werden in der Schreibforschung zwei

große Schreibmodelle unterschieden: zum einen Schreibkompetenzmodelle (vgl. Feilke/Augst 1989; Fix 2008; Becker-Mrotzek/Schindler 2007; Baurmann/Pohl 2009) und zum anderen Schreibprozessmodelle (vgl. Hayes/Flower 1980; Hayes 2012; Börner 1989). Schwinning (2018) weist darauf hin, dass Schreibkompetenzmodelle Teilfähigkeiten beleuchten, die beim Schreiben aktiviert werden, während Schreibprozessmodelle darauf fokussieren, wie genau der geschriebene Text entsteht (vgl. Schwinning 2018: 21). Da abschließend auf Möglichkeiten der Schreibprozessförderung eingegangen werden soll, die sich insbesondere für den institutionellen Schreibunterricht eignen, rücken Schreibprozessmodelle in den Vordergrund.

Das bekannteste Schreibprozessmodell stammt von Hayes/Flower (1980), bezieht sich aber eher auf das erstsprachliche Schreiben. Im Gegensatz dazu orientiert sich das Schreibprozessmodell von Börner (1989) an der fremdsprachlichen Textproduktion und es wird dazu folgendes angemerkt:

Natürlich werden im fremdsprachlichen Schreiben auch Strategien der Rhetorik, der Wissensverarbeitung und -darbietung, der Stoffgliederung und Textplanung geübt, aber sie treten oft zurück hinter den allgegenwärtigen Problemen der Formulierung und des Ausdrucks. Das gilt für den Lerner, der sich der Spannung zwischen differenziertem Gedanken und mangelnder Ausdruckskraft ständig schmerzhaft bewusst wird, ebenso wie für den Lehrer, auf dessen Korrektur- und Bewertungsskala sprachliche Fehlleistungen und Unschärfen einen hohen (negativen) Rang einnehmen. (Börner 1989: 352)

Börner (1989) orientiert sich in seiner Modellbildung zwar an den Ausführungen von Hayes/Flower (1980), indem er darauf hinweist, dass der beschriebene Schreibprozess bereits überschaubar und nachvollziehbar modelliert wurde, möchte aber mit dem neuen Modell (vgl. Abb. 2) die Dynamik des Schreibprozesses in einem unterrichtlichen Setting und unter Berücksichtigung didaktischer Aspekte hervorheben:

Wünschenswert ist eine Darstellung in dynamisierter Form: Nicht als Aufzählung von Faktoren und Teilbereichen, sondern als Kreislauf von Interaktionen zwischen Lehrer, Lerner und Texten sowie deren Steuerung durch allgemeine Prinzipien des Schreibens, des Schreibenlernens und des Schreibenlehrens in der Fremdsprache. (Börner 1989: 354)

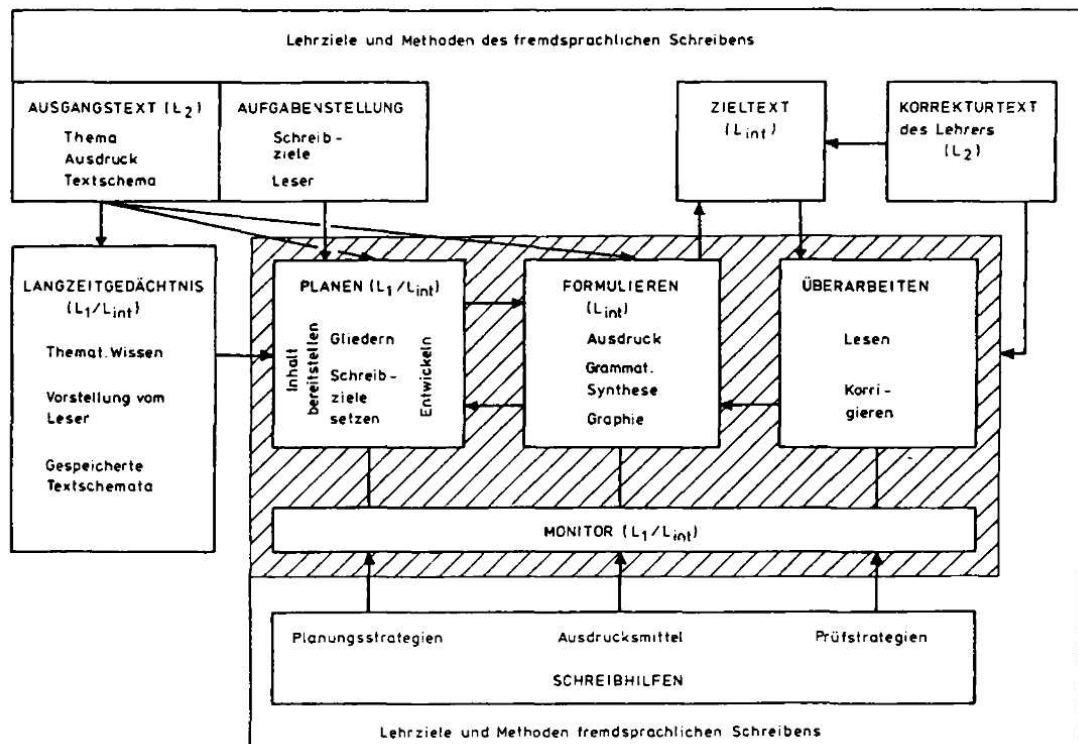


Abb. 2: Schreiben in der Fremdsprache
Quelle: Börner 1989, S. 355

Das vorgestellte Modell umfasst drei Ebenen: Erstens sind es die klassischen Teilprozesse des Schreibens wie das Planen, das Formulieren und das Überarbeiten mit einer metakognitiven Kontrollinstanz (Monitor). Man sieht, dass diese Prozesse zum Teil in der Erstsprache und zum Teil in der Interimssprache ablaufen. Unter der Interimssprache oder *interlanguage* versteht man „a separate linguistic system based on the observable output which results from a learner’s attempted production of a target language norm” (Selinker 1972: 214). Selinker (1972) weist darauf hin, dass die Entstehung der Interimssprache auf Sprachtransfer, Trainingstransfer, Strategien des Zweitsprachenlernens, Strategien der Zweitsprachenkommunikation und Übergeneralisierung des sprachlichen Materials in der Zielsprache beruht (vgl. Selinker 1972: 215). Das bedeutet, dass beim Planen und Formulieren die schriftlichen Tätigkeiten aktiv in der sogenannten Zwischensprache erfolgen, bevor die Texte überprüft werden. Beim Formulieren wird die Erstsprache deshalb nicht angegeben, weil „es eine empirische Frage ist, bei welchen Lernergruppen und in welchem Umfang auch die Muttersprache (L1) beteiligt wird“ (Börner 1989: 354).

Die zweite Ebene bezieht sich auf die unmittelbare Schreibumgebung und umfasst das thematische und textuelle Wissen sowie die Aufgabenstellung. Dazu gehört auch die Abfolge der drei im Schreibprozess entstehenden Texte: Ausgangstext, Zieltext und

Korrekturtext, die Börner selbst als „Dreifachfolge von Intertexten der typischen fremdsprachlichen Schreibübung“ bezeichnet (Börner 1989: 354). Anders als bei Hayes/Flower (1980) ist der Ausgangstext bereits in der L2 so gestaltet, dass „er Inhalt und Wissen bereitstellt und so das Langzeitgedächtnis entlastet und zum Beispiel auch Formulierungen in der Zielsprache enthält, die aus dem Ausgangstext übernommen werden können“ (Aufgebauer 2023a: 72). Der Zieltext wird dann von der Lehrkraft korrigiert, geht in die Phase des Korrekturtextes über und kann den Lernenden wieder als Ausgangstext angeboten werden.

Als dritte Ebene bezeichnet Börner (1989) die Lehr-Lern-Interaktion, bei der schriftliche Texte regelmäßig von der Lehrkraft „geplant, gesteuert und bewertet“ (Börner 1989: 354) werden, was im Schreibprozessmodell von Hayes/Flower ebenfalls nicht berücksichtigt wird. Dabei handelt es sich um Schreibhilfen: bestimmte Planungsstrategien, Ausdrucksmittel (wie etwa Formulierungshilfen) und Prüfstrategien, die den Schreibprozess begleiten. Insofern lässt sich eine Korrelation zwischen Schreibhilfen und den von Feilke (2010) beschriebenen literalen Prozeduren feststellen, die spezifische Texthandlungstypen sowohl auf inhaltlicher als auch struktureller Ebene steuern und ursprünglich von der Lehrkraft eingebracht werden. Aufgebauer (2023) verweist in diesem Zusammenhang auf „didaktisch aufbereiteten Input seitens der Lehrer*innen“ (Aufgebauer 2023a: 73).

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass es sich bei dem Schreibprozessmodell von Börner (1989) um eine „sprachendidaktisch interpretierte und erweiterte Modifizierung des Modells von Hayes/Flower (1980)“ (Dengscherz 2019: 234) handelt, indem der Schreibprozess als dynamischer Prozess unter Einbezug der Erst- und Interimsprache und einer verstärkten Lehr-Lern-Interaktion charakterisiert wird.

3.3. Förderung der Schreibkompetenz

Der Schreibprozess stellt einen komplexen Vorgang dar, weshalb es nicht allen Schüler*innen gelingt, erfolgreich zu schreiben. Schwinning (2018) stellt fest, dass die Schreibprodukte in vielen Fällen hinter den Anforderungen zurückbleiben, die eigentlich an sie gestellt werden (vgl. Schwinning 2018: 12). Sie bezieht sich dabei auf internationale (vgl. IEA *International Association for Evaluation of Educational Achievement*¹; DESI *Deutsch Englisch Schülerleistungen International*²) und nationale

¹ <https://www.iea.nl/studies>

² <https://www.dipf.de/de/forschung/projekte/deutsch-englisch-schuelerleistungen-international>

(vgl. LAU *Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung*³; VERA *Vergleichsarbeiten*⁴) Studien. Damit wird deutlich, dass eine umfassende Förderung der Schreibkompetenz notwendig ist:

Die Ergebnisse, die im Bereich der Textproduktion vorliegen, liefern empirische Evidenz, dass im Bereich der Textproduktion in Deutschland – aber auch in den USA – tendenziell ein Kompetenzdefizit vorliegt. Einige Ergebnisse – insbesondere von Studien, die die Schreibfähigkeiten nicht nur global, sondern auch differenzierter betrachtet haben – stimmen darin überein, dass unter anderem der Bereich sprachlicher Verknüpfungen und Kohärenzherstellung sowie der Satzbau in den Schreibprodukten von Schülerinnen und Schülern ein Problem darstellt. (Schwinning 2018: 45)

So bilden sich in der Schreibdidaktik nach Philipp (2017) je nach Schwerpunktsetzung drei grundlegende Richtungen der Schreibförderung heraus:

- Verschriften (Schreibflüssigkeit);
- Planen und Revidieren;
- Schreibprozesse technisch und personell entlasten (vgl. Philipp 2017: 193).

Während sich die Schreibflüssigkeit eher auf den hierarchieniedrigen Schreibprozess und seine handwerklich-technologische und semiotische Dimension bezieht, geht es beim Planen und Überarbeiten um die Fähigkeit, hierarchiehöhere und anspruchsvollere Prozesse des Schreibens zu bewältigen. Schließlich gibt es Werkzeuge und Techniken, die das Schreiben erheblich erleichtern können. Philipp (2015) fasst diese Punkte wie folgt zusammen (vgl. Abb. 3):

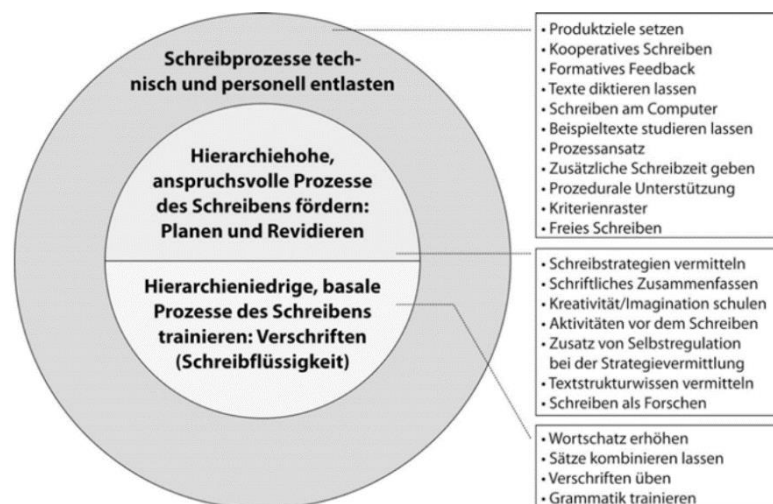


Abb. 3: Verortung der Schreibfördermaßnahmen hinsichtlich der inhaltlichen Schwerpunkte
Quelle: Philipp 2015, S. 147

³ <https://www.iqb.hu-berlin.de/fdz/studies/LAU/#Projektbeschreibung>

⁴ https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_01_13-VERA-FragenundAntworten.pdf

Nicht nur die Ausdifferenzierung von Schreibfördermaßnahmen, sondern auch deren Wirksamkeit für den Sprachunterricht ist von großer Bedeutung. Philipp (2012) geht in einem Vergleich von 14 metaanalytischen Befunden der Frage nach: „Welche Schreibfördermaßnahmen wirken im Vergleich zu anderen wie auf die Textqualität?“ (Philipp 2017: 189). Es handelt sich um metaanalytische Studien, die überwiegend aus dem angloamerikanischen Raum stammen und unterschiedliche Untersuchungsschwerpunkte haben: Computereinsatz, formatives Feedback, Handschrifttrainings, „Prozessansatz“, Rechtschreibtrainings, Schreibinterventionen in der Vorschule, Vermittlung von Schreibstrategien, Ansatz „Self-Regulated Strategy Development“, Textoberflächenmerkmale und ihre Auswirkungen auf die Textbeurteilung und schließlich Vergleiche unterschiedlicher Fördermaßnahmen untereinander (vgl. Philipp 2017: 190). Hinzu kommt, dass sich die Studien häufig auf unterschiedliche Altersgruppen beziehen und daher nicht immer miteinander vergleichbar sind.

Eine der Studien, die verschiedene Schreibfördermaßnahmen vergleicht und sich auf das Schreiben in der Sekundarstufe bezieht, ist die Metaanalyse von Graham/Perin (2007). Die Ergebnisse verteilen sich etwa gleichmäßig auf die drei Ebenen der Schreibfördermaßnahmen nach Philipp (2017), wobei insbesondere die Vermittlung von Strategien, das Zusammenfassen von Texten (was in anderen Studien kaum vorkommt), das Peer-Feedback, das Setzen von Zielen sowie die Wortschatzarbeit und das Kombinieren von Sätzen als effektive Fördermaßnahmen hervorgehoben werden:

The authors located 123 documents that yielded 154 effect sizes for quality of writing. The authors calculated an average weighted effect size (presented in parentheses) for the following 11 interventions: strategy instruction (0.82), summarization (0.82), peer assistance (0.75), setting product goals (0.70), word processing (0.55), sentence combining (0.50), inquiry (0.32), prewriting activities (0.32), process writing approach (0.32), study of models (0.25), grammar instruction (– 0.32). (Graham/Perin 2007: 445)

Philipp (2015) hebt zudem die Bedeutung von zwei besonders umfassenden Metaanalysen hervor. Dabei handelt es sich um die Metaanalysen von Graham/Harris/Santangelo (2015) und Graham/Hebert/Harris (2015). Diese stellen die Effekte verschiedener Fördermaßnahmen dar, wobei die Vermittlung von Schreibstrategien (1,00/0,93), das Setzen von Produktzielen (0,80), die Erweiterung des Wortschatzes (0,78), kooperatives Schreiben (0,66), formatives Feedback (0,61) und der Prozessansatz (0,37/0,35) besonders wirksam zu sein scheinen (vgl. Philipp 2015: 143-144). Philipp (2015) weist jedoch auf Folgendes hin: Erstens mangelt es bei einigen Fördermaßnahmen (z.B. Wortschatzförderung) an ausreichender Evidenz (z.B. dass sie

sich als wirksam erweisen, wenn es mehr als vier Studien dazu gibt). Zweitens ist festzustellen, dass die Gruppe der älteren Jugendlichen (ab der 9. Klasse) häufig nicht untersucht wird und somit einen „blinden Fleck“ darstellt (Philipp 2015: 144).

Zu den effektivsten Fördermaßnahmen zählen auch die Schulung von Kreativität und Vorstellungskraft (Graham/McKeown/Kiuhara/Harris 2012) und Schreiben als Forschen (Hillocks 1984). Was eindeutig keinen positiven Einfluss auf die Verbesserung der Textqualität hat, ist der traditionelle Grammatikunterricht, der die Schreibkompetenz kaum fördert.

Insgesamt können Lehrerinnen und Lehrer auf etwa 20 unterschiedliche, empirisch wirksame Förderansätze zurückgreifen, die je nach Schwerpunkt der Schreibförderung im Unterricht eingesetzt werden können (vgl. Philipp 2015: 145).

Zusammenfassend lässt sich Folgendes feststellen: Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich eingehend mit der Fertigkeit Schreiben im Fremdsprachenunterricht. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Textform Argumentieren und der Kompetenz des argumentativen Schreibens. Diese sollen anhand von argumentativen Texten der Lernenden nach dem Prozedurenansatz von Feilke (2010) analysiert werden, um mögliche Unterschiede und Förderbedarf zur Verbesserung der Textqualität zu identifizieren. Die zu entwickelnden Varianten der Schreibförderung basieren auf den Erkenntnissen des Schreibprozessmodells von Börner (1989) sowie auf den verschiedenen, sich in der Praxis bewährenden Ansätze und Methoden der Schreibförderung. Insbesondere stützt sich die Arbeit auf den Vergleich von 14 metaanalytischen Befunden von Philipp (2015). Diese Konzepte werden zusätzlich mit den in den Interviews geäußerten Annahmen der Lehrkräfte abgeglichen. Ziel der Arbeit ist es, Unterschiede und Defizite in den Schreibkompetenzen der untersuchten Lernenden zu identifizieren und herauszufinden, wie diese durch gezielte Förderung verringert werden können, wofür abschließend didaktische Implikationen vorgeschlagen werden.

4. Methodisches Vorgehen

Im folgenden Kapitel wird das methodische Vorgehen der Studie, die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführt wurde, dargelegt. Zunächst werden das Untersuchungsdesign, der Ablauf der Studie und die Gütekriterien vorgestellt. Im Weiteren wird auf die Darstellung des Erhebungskontexts und der Datenerhebung eingegangen. Darüber hinaus werden die Datenaufbereitung und -analyse thematisiert.

4.1. Untersuchungsdesign

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine Mixed-Methods-Studie (vgl. Schramm 2022: 55), die sich sowohl aus quantitativer als auch aus qualitativer Erhebungs- und Analysemethoden zusammensetzt. Es wurden schriftliche Befragungen der Lernenden durchgeführt sowie mündliche Befragungen der Lehrenden. Zusätzlich wurde eine Analyse der unterrichtsbezogenen Schreibprodukte vorgenommen. Die Analyse erfolgte anhand vorher definierter Kriterien. Es ging somit um „die Einbeziehung mehrerer Datenquellen, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten und in unterschiedlichen Kontexten erhoben werden und von unterschiedlichen Proband*innen stammen“ (Aguado 2014: 49). Dies wird als sogenannte Datentriangulation bezeichnet und wurde sowohl bei der Datenerhebung als auch bei der Datenaufbereitung und -auswertung berücksichtigt.

Das Design der gesamten Studie lässt sich detailliert wie folgt beschreiben (vgl. Abb. 4) und wird in den folgenden Kapiteln näher erläutert: Zunächst wurden Informationen über die Sprachlernerfahrungen einer Gruppe von Proband*innen des VWU (26 Lernende) gesammelt, indem ihnen eine schriftliche Befragung angeboten wurde. Anschließend wurden 26 argumentative Texte nach Einverständnis der Proband*innen in analoger Form erfasst, aufbereitet und anhand der Kriterien zur Feststellung der Textqualität analysiert. Die Maßnahmen der Lehrenden zur Unterstützung der Schreibkompetenz wurden in fünf mündlichen semistrukturierten Einzelinterviews erfasst, transkribiert und analysiert. Abschließend wurden didaktische Implikationen zur Förderung des argumentativen Schreibens abgeleitet.

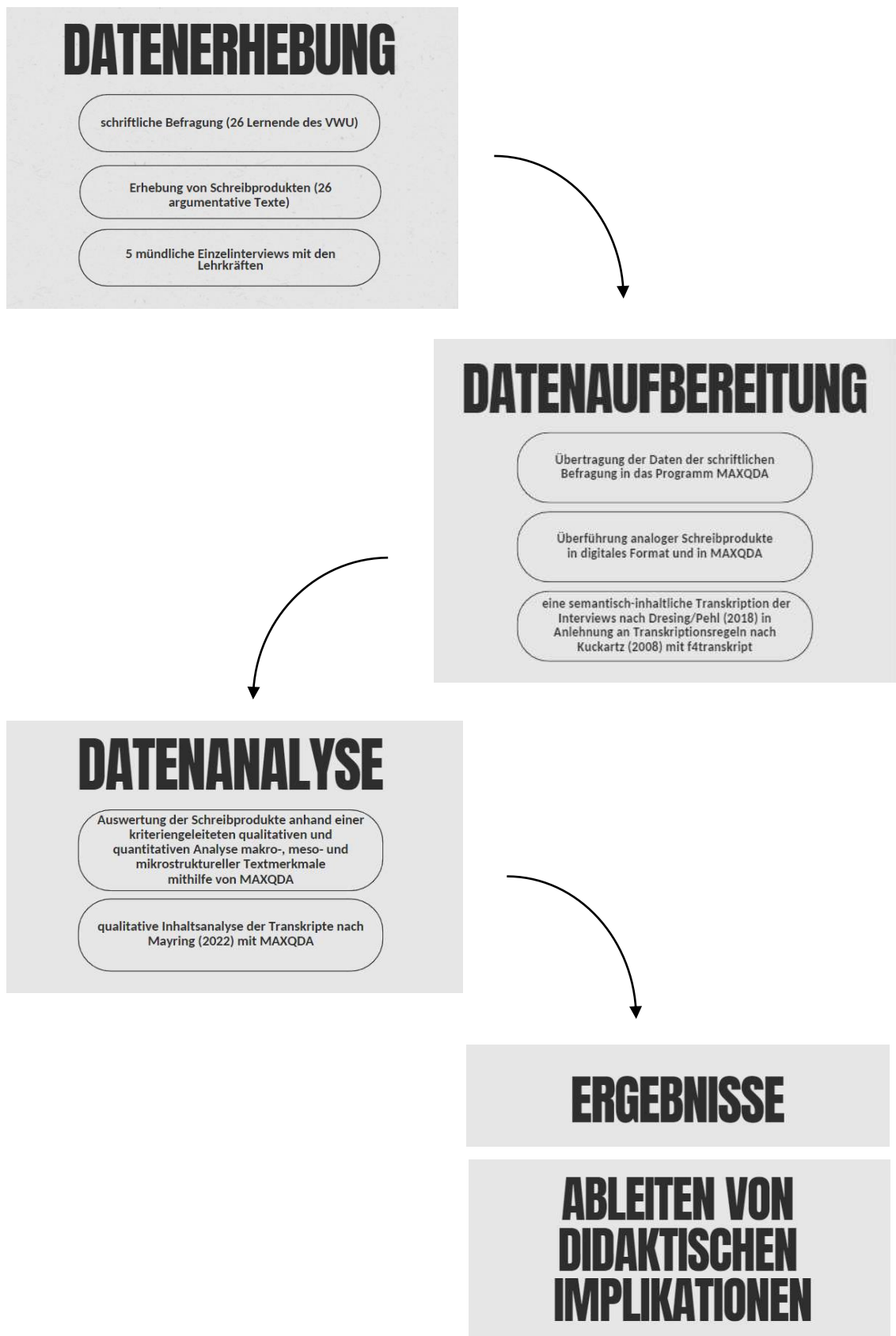


Abb. 4: Forschungsdesign

Um die Forschungsfrage zu beantworten und herauszufinden, welche Schreibdefizite die Lernenden aufweisen und welche Art der Schreibförderung notwendig ist, wurden argumentative Texte der Lernenden erfasst und nach Kriterien zur Messung der Textqualität bewertet. Im Folgenden wird erläutert, wie die Auswahl der Kriterien erfolgte.

Der Arbeit liegt *der genretheoretische Ansatz* zugrunde, der sich daran orientiert, wie bestimmte Textsorten aufgebaut sind und wie L2-Lernende deren überschaubare Struktur besser erlernen können. Aus der Sicht eines genretheoretischen Ansatzes zielen bestimmte Genres darauf ab, a) durch Diskursformen standardisierte Strukturen aufzuweisen (vgl. Halliday 1978, 1994), b) die ihrerseits kommunikativ geprägt sind und ähnliche soziale Zwecke verfolgen (vgl. Hyland 2003: 21), c) je nach Format zur Machtausübung genutzt werden können (vgl. Cumming 2016: 74). Dies entspricht den drei groben Richtungen, die heute in der Genretheorie verfolgt werden (vgl. Aufgebauer 2023a: 42), wobei das Argumentieren im DaF/DaZ-Kontext kaum poststrukturalistische Züge (wie etwa Machtausübung) aufweist.

Das Argumentieren als Genre aus der Sicht des genretheoretischen Ansatzes wird je nach Autor auch entweder als Texthandlungstyp (Feilke 2010: 13), als Grundform sprachlichen Handelns (Werlich 1975: 44-79), als Textsorte (Pohl 2007: 65) oder als Textform (Jost/Böttcher 2018: 85) verstanden. In dieser Arbeit wird der Begriff Textform nach Jost/Böttcher (2018) sowie der Begriff Texthandlungstyp nach Feilke (2010) verwendet.

Warum wandte man sich dem argumentativen Schreiben zu? Ziel war es, Texte nicht nur nach ihrer sprachlichen Korrektheit zu beurteilen (dafür könnten auch einfachere Texte des Niveaus A1 herangezogen werden), sondern auch ihre inhaltlichen und strukturellen Merkmale zu berücksichtigen, die anhand von argumentativen Texten veranschaulicht wurden. Da die Studierenden an dem VWU sowohl für die Abschlussprüfungen als auch für zukünftige Seminararbeiten auf höherem Niveau (B2-C1) aktiv das Verfassen argumentativer Texte üben, sollten gerade solche Texte für Forschungszwecke erfasst werden.

Um die Textqualität argumentativer Texte zu bewerten und bestimmte Analyse Kriterien herauszuarbeiten, war es sinnvoll, auf den *Prozedurenansatz* zurückzugreifen. Er bildet „ein Bindeglied zwischen kognitiven, pragmatischen und genreorientierten Ansätzen der Schreibforschung“ (Aufgebauer 2023a: 46). Nach Feilke (2014) differenziert man literale Prozeduren in Schreibprozeduren und Textprozeduren (vgl. Feilke 2014: 20). Während

die ersten die Strategien der Textproduktion in Betracht ziehen, beziehen sich die zweiten auf die unmittelbare Struktur des Textes im Hinblick auf seine inhaltlichen und pragmatischen Funktionen. Beim Verfassen eines argumentativen Textes bestimmt man die eigene Position, argumentiert diese und schließt das Schreibprodukt entsprechend ab. Dazu werden Prozedurausdrücke verwendet, die für jedes Handlungsschema individuell festgelegt werden (vgl. Aufgebauer 2023a: 45). Auf diese konkrete und anschauliche Weise konnten die schriftlichen Produkte der Lernenden bewertet bzw. gemessen werden:

Messen wird hierbei als Transformation sprachlicher Phänomene in quantifizierbare und damit verrechenbare Zahlenmaße unter Beachtung sozialwissenschaftlicher Gütekriterien verstanden. [...] Es wird immer deutlicher, dass selbst bei einem per se sehr schulnahen Thema wie Messen von Textqualität Interdisziplinarität nötig ist. Diese beginnt damit, die eigene Maßeinheit für die Textqualität und deren Funktionalität als Maß für die Schreibkompetenz oder als Prädiktor für andere Leistungen zu klären. (Neumann 2017: 203 - 204)

Bei der Festlegung der Kriterien ist nach Jost/Böttcher (2018) auf deren Anzahl zu achten. So wurde eine Anzahl zwischen zehn und fünfzehn empfohlen, da bei einer geringeren Anzahl von Kriterien diese zu stark gewichtet werden und eine größere Anzahl von Kriterien nicht zu einer Verbesserung der Urteile führt (vgl. Jost/Böttcher 2018: 128).

In Bezug auf die Messung von Textqualität betont Neumann (2017), dass diese je nach Forschungsfrage und Schwerpunkt der Schreibdidaktik unterschiedlich ausgerichtet sein kann, was insgesamt zu einer erschwerten Vergleichbarkeit der Ergebnisse in diesem Bereich führen kann (vgl. Neumann 2017: 207). Dementsprechend wurden konkrete Bewertungskriterien zur Beurteilung argumentativer Schreibprodukte und zur Bestimmung ihrer Textqualität von verschiedenen Autor*innen wie z.B. Jost/Böttcher (2018), Feilke (2010), Quasthoff/Domeneh (2016), Gätje/Rezat/Steinhoff (2012), Cantone/Haberzettl (2009) gewählt, auf die im Rahmen der geplanten Arbeit zurückgegriffen wurde.

Die vorliegende Arbeit übernimmt den Kriterienkatalog von Jost/Böttcher (2018), dessen Kriterien „mehr oder weniger auf alle Textformen zutreffen“ (Jost/Böttcher 2018: 131). Es wird darauf hingewiesen, dass je nach Textsorte einzelne Kriterien entfallen oder erweitert werden. Bei einem argumentativen Text konnten beispielsweise die Bereiche Inhalt und Struktur erweitert werden, während der Aspekt des Prozesses bzw. der kreativen Leistung der Lernenden nicht besonders relevant erschien. Die von Jost/Böttcher (2018) vorgeschlagenen Kriterien zur Beurteilung der Textqualität in Anlehnung an das Zürcher Textanalyseraster (Nussbaumer/Sieber 1995) lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Sprachrichtigkeit (Orthografie und Grammatikalität);
- Sprachangemessenheit (Wortwahl und Satzbau);
- Inhalt (Gesamtidee und Umfang/Relevanz);
- Aufbau (Textmuster, Textaufbau, thematische Entfaltung, Leserführung, Planen/Überarbeiten);
- Prozess (Wagnis/Kreativität) (Jost/Böttcher 2018: 129-131).

Weitere Kriterien zur Analyse der Textqualität argumentativer Texte wurden den Ausführungen von Aufgebauer (2023a) entnommen, die wiederum aus den Arbeiten von Feilke (2010), Quasthoff/Domenech (2016), Gätje/Rezat/Steinhoff (2012), Cantone/Haberzettl (2009) stammen. Daraus ergab sich das umfassende Bewertungsraster für die Beurteilung der Textqualität, das im Kapitel der Datenanalyse (Kap. 4.6) sowie im Anhang F ausführlich beschrieben wird.

Darüber hinaus erfolgte, ausgehend von festgelegten Kriterien zur Erfassung von Defiziten im Schreibprozess, ein Fokus auf potenzielle Maßnahmen zur Förderung der Schreibkompetenz, insbesondere in Bezug auf argumentative Textformen. Bei der Durchführung der Interviews mit den Lehrkräften mit dem Ziel, Schreibdefizite zu identifizieren, bereits eingesetzte Schreibfördermaßnahmen zu diskutieren und anschließend didaktische Implikationen zur Förderung des argumentativen Schreibens in sprachlich heterogenen Gruppen abzuleiten, wurde auf die 14 Metaanalysen von Philipp (2012) zurückgegriffen, die darauf abzielten herauszufinden, „welche Schreibfördermaßnahmen im Vergleich zu anderen wie auf die Textqualität wirken?“ (Philipp 2017: 189). Die 14 Metaanalysen wurden auf der Basis von mehr als 600 Primärstudien aus den Jahren 1963-2011 durchgeführt (vgl. Philipp 2012: 60) und stammten überwiegend aus dem angloamerikanischen Raum. Philipp (2017) unterscheidet in Bezug auf die Schreibfördermaßnahmen, wie bereits weiter oben erwähnt, je nach Schwerpunkt drei Richtungen:

- Verschriften (Schreibflüssigkeit);
- Planen und Revidieren;
- Schreibprozesse technisch und personell entlasten (vgl. Philipp 2017: 193).

Ergebnisse zu den effektivsten Schreibfördermaßnahmen in Abhängigkeit vom Förderfokus liefern die beiden besonders umfassenden Metaanalysen von Graham/Harris/Santangelo (2015) und Graham/Hebert/Harris (2015). Das *Verschriften* wird also durch die Erweiterung des Wortschatzes, durch das Kombinieren von Sätzen

(Satzebene) oder durch das direkte Üben des Schreibens (z.B. in der Grundschule) gefördert. Besonders wirksame Fördermaßnahmen, die das *Planen und Revidieren* berücksichtigen, sind die explizite Vermittlung von Schreibstrategien (inkl. Self-Regulated Strategy Development/SRSD), Aktivitäten vor dem Schreiben, das Setzen externer Produktziele sowie die Vermittlung von Textstrukturwissen. Eine *personelle und technische Entlastung* kann durch kooperatives Schreiben oder Diktieren von Texten, formatives Feedback oder den Einsatz von Textverarbeitungssoftware erreicht werden (vgl. Philipp 2017: 193-196).

Grundsätzlich stellt sich die Frage nach der Förderung des Argumentierens als einer „allgemeinen fächerübergreifenden Kompetenz“ (Pohl 2014: 310) oder einer Sammlung spezifischer argumentativer Basiskompetenzen, wie sie Feilke (2008) sieht (vgl. Feilke 2008: 159). Lindauer (2021) führt diesbezüglich eine Studie mit 178 schreibschwachen Proband*innen der 8. Klasse durch, indem sie deren Argumentationstexte und Lehrereinschätzungen erhebt. Anschließend werden mittels Lautem Denken, digitalem Stift und Videobeobachtung die ausgeführten Schreibaktivitäten, wie z.B. Lesen einer Aufgabe, Verschriften, Überarbeiten etc. in Bezug auf ihre Häufigkeit inhaltsanalytisch untersucht. Dabei stellt sie fest, dass auch die vorher geübten und am häufigsten ausgeführten Schreibaktivitäten kaum mit der zu erwartenden Textqualität zusammenhängen und Schreibförderung auf einer globalen Ebene in Bezug auf allgemeine Schreibstrategien erfolgen sollte (vgl. Lindauer 2021: 7-8). Aus diesem Grund erschien es interessant, die Meinung der Lehrkräfte des VWU einzuholen und sie zu den Methoden zu befragen, die sie zur Förderung des argumentativen Schreibens und des Schreibens im Allgemeinen in Abhängigkeit von den Zielen der Förderung einsetzen und wie wirksam diese ihrer Einschätzung nach erscheinen.

Aus den erhobenen Fragebögen zur Selbsteinschätzung der Schreibkompetenz, den hinsichtlich ihrer Textqualität analysierten argumentativen Texten und den Interviews mit den Lehrenden wurden didaktische Implikationen zur Förderung des argumentativen Schreibens abgeleitet, die zukünftig auch von den Lehrenden des VWU genutzt werden können.

4.2 Gütekriterien

Im Folgenden werden Gütekriterien dargelegt, deren Funktion in der Gewährleistung der Qualität der Arbeit liegt, zugleich jedoch auch die Evaluation der Reichweite der gewonnenen Ergebnisse ermöglicht (vgl. Caspari 2022: 15). Zunächst werden

Gütekriterien in Bezug auf die quantitative Forschung beleuchtet und anschließend Gütekriterien qualitativer Forschungsansätze dargestellt.

4.2.1 Gütekriterien quantitativer Forschung

Bei der standardisierten Bewertung von Lerner*innentexten sind die Gütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität als normative theoretische Konstrukte zu berücksichtigen (vgl. Neumann 2017: 206; Schmelter 2014: 33). Durch die Objektivität wird das Ziel verfolgt, die Methode möglichst unabhängig von den Proband*innen und replizierbar zu machen. Bezogen auf die vorliegende Arbeit bedeutet dies, dass die Bewertung der Schreibprodukte einheitlich gestaltet wurde und personenabhängige Interpretationen vermieden wurden (vgl. Neumann 2017: 206). Zwar wurden zunächst die schriftlichen Befragungen in der Gruppe der Proband*innen durchgeführt, die Daten zu Sprachlernerfahrungen erhoben und die Einschätzung der Schreibkompetenz durch die Proband*innen selbst vorgenommen, aber die gewonnenen Daten wurden bei der Auswertung der argumentativen Texte nicht berücksichtigt. Erst bei der Zusammenführung der Ergebnisse konnten Rückschlüsse von den schriftlichen Befragungen auf die Lerner*innentexte gezogen werden.

Reliabilität setzt voraus, dass eine Wiederholung der Studie zu einer anderen Zeit und mit anderen Proband*innen und Forschenden zum gleichen Ergebnis führen würde. Bezogen auf die vorliegende Arbeit setzte dies voraus, dass für die Einschätzung der Textqualität die Intra- und Interraterreliabilität berechnet wurde. Dies wird von Neumann (2017) hervorgehoben:

Einerseits müsste eine ähnliche Messung zu gleichen Ergebnissen führen (Paralleltest), andererseits müssten aber auch gleiche oder andere Beurteiler zu einem späteren Zeitpunkt zu dem gleichen Urteil über den Text oder einzelne Kriterien kommen (Wiederholung). (Neumann 2017: 206)

Die Reliabilität der Bewertung wurde durch den Einsatz einer (gleichen) Raterin (die Autorin der Arbeit selbst), die die Lerner*innentexte zu einem späteren Zeitpunkt erneut bewertete, sowie durch die Bewertung der Texte durch eine andere Raterin anhand der festgelegten Kriterien sichergestellt. In der Folge wurden die Ergebnisse der Bewertungen miteinander verglichen, indem die Intra- wie auch die Interraterreliabilität berechnet wurde.

Das Gütekriterium der Validität besteht in der Anwendbarkeit der Methode für die Messung der Ergebnisse, die durch die Methode erzielt werden sollen (vgl. Schmelter 2014: 40). „So sollte Laufgeschwindigkeit keinen ausschlaggebenden Indikator für die

Schreibkompetenz darstellen, eine Messung auf der Laufbahn sollte hier überflüssig sein” (Neumann 2017: 206). Wesentlich erscheint, dass das Prinzip der Validität nur dann gewährleistet ist, wenn die Kriterien der Objektivität und Reliabilität erfüllt sind (vgl. Neumann 2017: 276). In Bezug auf die Erfassung und Bewertung von Schreibprodukten weist Neumann (2017) darauf hin, dass diese in transparenter Art und Weise formuliert werden müssen, und zwar wie folgt:

Schreiberinnen und Schreibern sollten aus ethischen Gründen immer die Beurteilungskriterien und, wenn sie in Bewertungssituationen erhoben werden, deren Gewichtungen für eine abschließende Zuschreibung des Schreibenden zu einem Niveau oder einer Schulnote transparent sein. (Neumann 2017: 207)

Bei der Datenerhebung erhielten die Lernenden klare Aufgabenstellungen für das Verfassen von Argumentationstexten, wobei die Bewertungskriterien klar dargestellt wurden. Es wurde explizit auf die Bewertungskriterien verwiesen, da bei der üblichen Bewertung von Texten (durch die Lehrkraft der Gruppe) dem Wortschatz und der formalen Richtigkeit ein hoher Stellenwert beigemessen wird, während bei der Bewertung der Textqualität im Rahmen der vorliegenden Arbeit der Inhalt und die Struktur des Textes im Vordergrund standen.

4.2.2 Gütekriterien qualitativer Forschung

„Im Unterschied zu den Gütekriterien in quantitativen Forschungsansätzen zielen die Kriterien in qualitativen Forschungsansätzen weniger auf Kontrolle, sondern auf Vertrauenswürdigkeit, Glaubwürdigkeit und Verlässlichkeit“ (Caspari 2022: 18). Der Fokus liegt somit auf der Erfassung der Innenperspektive der Proband*innen und der Herstellung von Zusammenhängen (vgl. Schmelter 2014: 41). Das Vorgehen ist demnach beobachtend und entdeckend, wie es auch bei der Durchführung von mündlichen Interviews mit den Lehrkräften der Fall war.

Obwohl es für qualitative Forschungsansätze keine einheitlichen Gütekriterien gibt, ist erkennbar, dass die Gütekriterien quantitativer Forschung auf qualitative Forschungsansätze nicht übertragbar sind. Zu den Gütekriterien qualitativer Forschung zählen Offenheit, Flexibilität, Kommunikativität und Reflexivität (vgl. Schmelter 2014: 42) sowie die Offenlegung des Gegenstandsverständnisses, die Indikation des Forschungsprozesses und der Bewertungskriterien sowie die theoretische und praktische Relevanz der Fragestellung und der Forschungsergebnisse (vgl. Caspari 2022: 18).

Das Prinzip der Offenheit bedingte in Bezug auf die vorliegende Arbeit, dass den Interviews zum Thema Schreibförderung zwar theoretische Konstrukte zugrunde lagen, diese jedoch nicht den beobachtenden Charakter der Interviews verstellten. Gemäß dem Prinzip der Flexibilität besteht die Möglichkeit, die eingesetzten Instrumente der Datenerhebung und -analyse entsprechend dem jeweiligen Bedarf zu modifizieren. In Bezug auf die vorliegende Arbeit war dies jedoch nicht erforderlich. Die Grundannahme des Forschungsprinzips der Kommunikativität besagte, dass im Laufe des Interviews mit den Lehrkräften eine Diversität unterschiedlicher Ansichten in die Analyse miteinbezogen werden konnte. Dies implizierte die Akzeptanz dieser unterschiedlichen Perspektiven sowie deren Integration in eine zusammenfassende Reflexion. Es sei an dieser Stelle das Prinzip der Reflexivität erwähnt, nach welchem die Reflektionen des Forschers bzw. der Forscherin über sein/ihr Handeln in der Untersuchung ebenfalls in die Daten einfließen. Die Prinzipien der Offenlegung des Gegenstandsverständnisses sowie der Indikation des Forschungsprozesses basieren auf der Angemessenheit der verwendeten Methode, die in diesem Fall aus semistrukturierten Einzelinterviews bestand und tatsächlich eine Möglichkeit darstellte, Informationen und Meinungen zum Themenbereich "Schreibdefizite" und "Schreibförderung" zu erheben. Das Prinzip der theoretischen und praktischen Relevanz der Fragestellung und der Forschungsergebnisse in Bezug auf die vorliegende Arbeit wurde ebenso eingehalten und sowohl in der Einleitung (vgl. Kap. 1.2) als auch am Ende der Arbeit (vgl. Kap. 6.1) detailliert dargelegt.

4.3 Erhebungskontext

Für die Durchführung des empirischen Teils der Forschung wurde, wie bereits erwähnt, die Einrichtung VWU (Wiener Vorstudienlehrgang) herangezogen. Der VWU wurde 1962 gegründet und gilt seither als einzigartige Bildungseinrichtung, die internationale Studierende auf ein Studium in Österreich vorbereitet. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die Schulsysteme mancher Länder (z.B. der so genannten Drittstaaten) anders konzipiert sind und weniger als die in Österreich üblichen 12 Jahre umfassen. Dies hat zur Folge, dass oft ein Schuljahr vor Studienbeginn nachgeholt werden muss. Ebenso müssen bestimmte Fächer dem Maturaniveau der österreichischen Zentralmatura entsprechen. Die VWU ist also keine „Sprachschule“, die man freiwillig besuchen kann, sondern eine Institution, die man täglich besucht und in der man täglich 4-5 Stunden Unterricht in bestimmten Fächern hat, um eine Zulassung zu einer österreichischen Hochschule zu erhalten.

Der Vorstudienlehrgang in Wien befindet sich im 15. Wiener Gemeindebezirk, wo den Lernenden 20 Räume zur Verfügung stehen und 20 Klassen unterrichtet werden. Der Lehrkörper umfasst ca. 50 Personen mit mehrjähriger Erfahrung in diesem Bereich. Die Zahl der Studierenden beläuft sich auf ca. 1.000 pro Semester, wobei die Studierenden aus verschiedenen Ländern kommen.

Der Deutschunterricht am VWU hat eine besondere Konzeption und Durchführung. Für die Zulassung zum Vorstudienlehrgang müssen Sprachkenntnisse mindestens auf dem Niveau A2 nachgewiesen werden. Anschließend werden die Lernenden in Bezug auf ihre Deutschkenntnisse in drei Gruppen eingeteilt: „Anfänger*innen ohne Vorkenntnisse“ (einschließlich solcher auf A2-Niveau), „Anfänger*innen mit geringen Vorkenntnissen“ oder „Studierende mit erweiterten Kenntnissen“. Nach einer am Ende des Semesters abgelegten Aufstiegsprüfung werden die Studierenden entweder in einen Kurs für Fortgeschrittene oder in einen Kurs für weiter Fortgeschrittene in Deutsch eingeteilt. Die Sonderkategorie „Fortgeschrittene mit Fächervorgaben“ umfasst diejenigen, die für ihr Studium andere Fächer benötigen. Der VWU-Kurs wird schließlich mit Ergänzungsprüfungen abgeschlossen, wobei das Niveau einer Prüfung in Deutsch deutlich dem Niveau B2/C1 des GER entspricht, aber nicht einheitlich darauf basiert (vgl. Kernegger 2016: 86), da Tests und Curricula vom VWU selbst erstellt werden.

„Elementaren Einfluss auf die Ergebnisse einer empirischen Studie hat die Auswahl der Untersuchungsteilnehmenden“ (Settinieri 2014: 60). Eine Klasse besteht in der Regel aus mindestens 15 Lernenden im Alter von 18 bis 25 Jahren. Eine solche Gruppe wurde im Rahmen dieser Arbeit schriftlich befragt und ihre Schreibprodukte wurden erfasst. In diesem Zusammenhang erscheint es wichtig zu erwähnen, dass die meisten Studierenden aus der Ukraine, aus Russland und aus dem Iran stammten, so dass die Erstsprachen variierten und dementsprechend einen deutlichen Einfluss auf die zu analysierenden Argumentationstexte und die Textqualität insgesamt haben konnten.

Der Deutschunterricht fand jeweils mit 24 Einheiten (nur Deutschunterricht) bzw. 10 Einheiten (bei Besuch anderer Fächer) pro Woche statt, so dass ein relativ einfacher Zugang sowohl zur Gruppe der Proband*innen als auch zu einigen Lehrkräften für die weitere Erhebung der Interviews bestand.

4.4 Datenerhebung

Um die Sprachlernerfahrungen der Lernenden und ihre vorherige Kursart, die einen Einfluss auf Schreibkompetenzen haben kann, genau festzustellen, wurde eine

schriftliche Befragung durchgeführt. Viele Untersuchungsgegenstände (z.B. Erfahrungen, Einstellungen, Motivationen, Haltungen von Lehrenden und Lernenden) sind von außen nicht beobachtbar, eine Operationalisierung in Form von Selbstauskünften ist dementsprechend sinnvoll (vgl. Riemer 2022: 162). Außerdem sind Fragebögen standardisiert, um schnell Daten von einer großen Personengruppe zu erhalten. Riemer (2022) weist allerdings darauf hin, dass dies keine einfache Aufgabe ist: „Die Erhebung der Fragebogendaten selbst sowie deren Aufbereitung und Auswertung ist relativ unaufwändig – was allerdings auf die Erstellung eines geeigneten Fragebogens nicht zutrifft“ (Riemer 2022: 162-163). Kallus (2016) beschreibt die folgenden Schritte zur Vorbereitung einer schriftlichen Befragung:

- 1) Festlegung und Präzisierung der Sphäre und der zu befragenden Zielpopulation;
- 2) präzise Bestimmung des Bereichs anhand von gesammelten Beispielen z. B. Workshops mit Expert*innen;
- 3) thematische Gruppierung von einzelnen Subkategorien des Bereichs;
- 4) Bestimmung der Antwortdimensionen;
- 5) Formulierung der Items;
- 6) Überprüfung der Items im Hinblick auf ihre sprachliche Konsistenz, Einfachheit und Verständlichkeit;
- 7) Bestimmung von Anweisungen und Regeln;
- 8) Festlegung der Reihenfolge der Items;
- 9) Durchführung einer Item-Teststudie;
- 10) Verkürzung und Vervollständigung des Fragebogens;
- 11) Festlegung von Fragebogenvarianten;
- 12) Normierung und Auswertungsrichtlinien;
- 13) Leitlinien für die Validierung und Interpretation (vgl. Kallus 2016: 14-15).

Bei der vorliegenden Arbeit handelte es sich um eine offene bzw. semi-offene schriftliche Befragung, die mit dem Programm SoSci erstellt wurde. Das Hauptziel war die Erhebung von Daten über die Proband*innen und ihre Erfahrungen im Bereich des Deutschlernens und -schreibens. Die Fragen sollten so konkret wie möglich auf Aspekte eingehen, die von den Befragten gesehen, gefühlt, erlebt und erfahren werden können (vgl. Kallus 2016: 18). Folgende Aspekte, die für die Forschung relevant waren, wurden abgefragt: pseudonymisierter Name, Erstsprache(n), Fremdsprache(n) und Niveaus, Herkunftsland, Dauer des Aufenthalts in Österreich, Art des vorher besuchten Kurses sowie die

Einschätzung der eigenen Schreibkompetenz in Deutsch. Die Fragen zu Name, Erstsprache(n), Fremdsprache(n) und Herkunftsland waren offen formuliert. Die Fragen zum L2-Niveau und zur Dauer des Aufenthalts in Österreich waren mit einer begrenzten Anzahl von vorgegebenen Antworten versehen. Während die Dauer des Aufenthalts in Österreich faktisch bestimmt werden konnte, erfolgte die Einschätzung der Schreibkompetenz subjektiv. Dazu wurde eine Likert-Skala verwendet, die positiv oder negativ formulierte Aussagen zur Selbsteinschätzung enthielt (vgl. Porst 2014: 71), die auf den Kannbeschreibungen des GERS zur produktiven Schreibkompetenz je nach Sprachniveau basierten (vgl. Glaboniat/Müller/Rusch et al. 2015: 125-189).

Die Items zur Selbsteinschätzung der produktiven schriftlichen Kompetenz basierten nicht direkt auf detaillierten Kannbeschreibungen der schriftlichen Textproduktion, sondern auf den angeführten Beispielen, um den Lernenden die Einschätzung zu erleichtern. Auf diese Weise wurden die folgenden Beispiele für A1-Kannbeschreibungen aus dem GERS (Glaboniat et al. 2015) übernommen:

- Ich kann eigene persönliche Angaben für eine Vorstellungsrunde notieren;
- Ich kann Titel und Preis des Kursbuches notieren;
- Ich kann mir geänderte Kursräume und Termine für die folgende Kurswoche notieren;
- Ich kann in einer Wohngemeinschaft den Putzplan schreiben (vgl. Glaboniat et al. 2015: 113-114).

Beispiele für A2-Kannbeschreibungen waren wie folgt formuliert:

- Ich kann beschreiben, was mein liebstes Hobby ist und was ich dafür brauche;
- Ich kann beschreiben, wie oft ich einen Kurs besuche, welche Kolleg*innen ich dort habe und wie die Kursatmosphäre dort ist;
- Ich kann einen einfachen erzählenden Text über die vergangenen Ferien schreiben;
- Ich kann meinen Wohnort beschreiben und dessen Vor- und Nachteile benennen;
- Ich kann nach Vorlage eine eigene Sprachlernbiografie beschreiben;
- Ich kann einen Einkaufszettel für die täglichen Besorgungen schreiben;
- Ich kann bei einer Teamarbeit die übernommenen Aufgaben aufschreiben (vgl. Glaboniat et al. 2015: 125-126).

Die weiteren Beispiele wurden durch B1-Kannbeschreibungen ergänzt:

- Ich kann für eine Kurszeitschrift meine Heimatstadt beschreiben;

- Ich kann in einem Aufsatz meine Träume beschreiben;
- Ich kann in einem persönlichen Brief an einen Freund meine Studienziele erklären;
- Ich kann für eine Kurszeitschrift über ein Konzert berichten und meinen Ärger über die schlechte Akustik äußern;
- Ich kann das Bildungssystem meines Heimatlandes beschreiben und kommentieren;
- Ich kann in einem Brief an einen Freund erzählen, was ich am vergangenen Wochenende gemacht habe;
- Ich kann zur Vorbereitung eines Referats die wichtigsten Informationen aus einem Text notieren;
- Ich kann in einem Aufsatz die Ergebnisse einer Umfrage (z.B. zum Thema „Rauchverbot in Restaurants“) zusammenfassen;
- Ich kann am schwarzen Brett eine Suchanzeige für ein Sprachlerntandem aushängen (vgl. Glaboniat et al. 2015: 143-144).

Zu den B2-Kompetenzbeschreibungen, die für den Fragebogen verwendet wurden, gehörten u. a. Items, die das Argumentieren beschreiben:

- Ich kann für eine Kurszeitschrift die verschiedenen Argumente für oder gegen die Einführung von Studiengebühren mit dem eigenen Beispiel darstellen;
- Ich kann für die Kurszeitung einen Bericht über eine Exkursion der Gruppe schreiben;
- Ich kann im Aufsatz mögliche Ursachen und Konsequenzen der Klimakrise beschreiben;
- Ich kann Informationen und Argumente zum Thema „Stadt oder Land“ aus verschiedenen Quellen zusammenführen und abwägen (vgl. Glaboniat et al. 2015: 165-167).

Die dem Niveau C1 zugeordneten Beispiele von Kannbeschreibungen der schriftlichen Textproduktion werden im Folgenden vorgestellt:

- Ich kann zum Thema „Politisches System in Österreich“ recherchieren und einen klaren und gut strukturierten Text verfassen;
- Ich kann meine Meinung zum Thema „Studium oder Ausbildung“ darstellen und mithilfe von Beispielen argumentieren;
- Ich kann in einem schriftlichen Feedback die positiven Aspekte des Kurses hervorheben und Verbesserungsvorschläge machen;

- Ich kann für meine Studienkolleg*innen ausführliche Notizen aus dem Fachunterricht machen (vgl. Glaboniat et al. 2015: 187-189).

Bezüglich der Art des vorher besuchten Kurses (Privatkurs oder Integrationskurs) wurde das Feld erstmals mit einem Kommentar und einer Erklärung versehen. Danach wurden Auswahloptionen dargestellt, gefolgt von einer erneuten freien Antwortmöglichkeit. Eventuelle Unklarheiten bezüglich der Fragen konnten auch während der Datenerhebung mündlich geklärt werden, da die schriftliche Befragung den Proband*innen ausgedruckt vor Ort angeboten wurde und nach kurzer Zeit wieder eingesammelt wurde. Die schriftliche Befragung diente in der vorliegenden Forschung als Instrument zur „Abfrage von reinen Faktenfragen“ (Riemer 2022: 164) und wurde im Anschluss durch weitere Methoden der Datenerhebung ergänzt.

Wichtig bei den Fragebögen war die Anonymität, die von Anfang an gewährleistet war (vgl. Riemer 2022: 162). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurden die Daten pseudonymisiert erhoben, da sie nachträglich von den Personennamen getrennt wurden, auch wenn für die Zwecke der Forschung, nicht für die Öffentlichkeit, eine Wiederzuordnung möglich war (vgl. Daase et al. 2014: 103).

In der geplanten Forschung war nicht vorgesehen, den Fragebogen in eine andere Sprache zu übersetzen, da die Proband*innen über ausreichende Deutschkenntnisse auf mindestens A2-Niveau verfügten und den Fragen gut folgen konnten.

Dörnyei (2010) empfiehlt für die Gestaltung des Fragebogens, die Proband*innen möglichst nicht zu überfordern oder zu demotivieren. Folgende Punkte wurden berücksichtigt: eine Gesamtbearbeitungszeit von unter 30 Minuten, ein gutes Layout mit einem optisch ansprechenden und das Thema erläuternden Deckblatt, klare Hinweise zum Ausfüllen, angemessene Textmenge und lesbare Schriftgröße. Bei direktem Kontakt mit der Proband*innengruppe war ein freundliches persönliches Auftreten von großer Bedeutung (vgl. Dörnyei 2010: 13).

Nachdem die allgemeinen Daten zu Proband*innen eingesammelt waren, erfolgte die Erhebung von unterrichtsbezogenen Schreibprodukten. Unter diese Kategorie fielen argumentative Texte von 26 Proband*innen, die „in unterrichtlichen Arrangements oder in direktem Zusammenhang mit ihnen entstehen“ (Caspari 2022: 203). Der Impuls für die Erhebung kam von der Forscherin bzw. dem Forscher, so dass die Texte in einer gezielt gestalteten Unterrichtssituation erhoben wurden (vgl. Caspari 2022: 207), auch wenn die Schülerinnen und Schüler mit dem Format der schriftlichen Argumentation grundsätzlich

bereits gut vertraut waren. Außerdem wurden die im Rahmen der Arbeit ausgearbeiteten Bewertungskriterien berücksichtigt und den Lernenden nach dem Gütekriterium der Validität vor der Erhebung der Texte mitgeteilt.

Von Relevanz und Interesse waren außerdem Maßnahmen, die von den Lehrkräften ergriffen werden, um die Lernenden beim Schreiben argumentativer Texte zu unterstützen. Um diese zu erheben, wurden qualitative Interviews eingesetzt. Es wurden fünf Interviews mit fünf Lehrenden zu ihren Erfahrungen an dem VWU, zur Anzahl und Art der Kurse, zur Vermittlung von Schreibkompetenz und zu Strategien der Schreibförderung geführt.

Die mündlichen Befragungen dienten grundsätzlich dazu, die Befragten in möglichst natürlich gestalteten Gesprächen zur Darlegung ihrer Ansichten, Überzeugungen, Vorgehensweisen und Erfahrungen anzuregen (vgl. Riemer 2022: 169).

Für qualitative Interviews gilt das Prinzip der Offenheit; den Untersuchungsteilnehmern wird Raum für Elaborationen, Klarstellungen und Erklärungen und damit die Option zu tiefergründigeren und glaubwürdigeren Auskünften gegeben. Nicht ausgeschlossen werden kann dabei allerdings, dass für den Untersuchungsgegenstand irrelevante oder nur oberflächliche Informationen gewonnen werden. Dieses Risiko zu minimieren, stellt ein wesentliches Ziel der Interviewgestaltung seitens des Interviewers dar. (Riemer 2022: 169 - 170)

Wichtig waren auch die Prinzipien der Kommunikation, der Akzeptanz von Differenz und Fremdheit sowie der Reflexivität: Der/die Forschende sollte in einer Kommunikationssituation andere Sichtweisen als die eigene anerkennen und dem/der Beforschten einen eigenen reflexiven Prozess im Gespräch ermöglichen (vgl. Daase/Hinrichs/Settinieri 2014: 110).

Der Interviewleitfaden wurde nach dem SPSS-Prinzip (Sammeln, Prüfen, Sortieren und Subsumieren) von Helfferich (2011) zusammengefasst (vgl. Helfferich 2011: 182-185). Zunächst wurden in einem Brainstorming alle Fragen gesammelt, die in Bezug auf die Forschungsfrage relevant erschienen. Es empfahl sich, auch Fragenkataloge ähnlicher Studien heranzuziehen und zu analysieren. Bei einer Prüfung wurden Fragen hervorgehoben, die keine Faktenfragen waren oder keine bereits bekannten Informationen widerspiegeln. Dresing/Pehl (2018) weisen darauf hin, textgenerierende, aufrechterhaltende, prozessorientierte, offene und beantwortbare Fragen zu stellen, da es sonst zu Missverständnissen kommt und die Durchführung des Interviews erschwert werden könnte (vgl. Dresing/Pehl 2018: 10-11). Solche passenden Fragen wurden anschließend chronologisch oder inhaltlich sortiert. Daase et al. (2014) betonen die

Notwendigkeit von zwei bis drei Probeinterviews für die erste Fassung des Leitfadens (vgl. Daase et al. 2014: 111).

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde auf das semistrukturierte Interview zurückgegriffen. Die Interviewfragen waren vorstrukturiert, es bestand jedoch Raum für offene Erzählungen. Dies ermöglichte es, sich am Gespräch mit dem Interviewpartner/der Interviewpartnerin zu orientieren und gegebenenfalls bereits beantwortete Fragen auszulassen (vgl. Daase et al. 2014: 111). Da das Thema der Vermittlung von Schreibfähigkeiten im DaF/DaZ-Kontext sehr umfangreich war, war zu erwarten, dass die Befragten ein breites Spektrum an Antworten geben, die über die vorgegebenen Fragen des Interviewleitfadens hinausgehen. Das Interview konzentrierte sich auf das Schreiben, daher handelte es sich um ein fokussiertes Interview. Dieses sollte bestimmte Aspekte der Erfahrung der Befragten möglichst umfassend, thematisch konzentriert und detailliert beleuchten (vgl. Friebertshäuser/Langer 2010: 441). Daase et al. (2014) weisen darauf hin, dass solche Interviews mit offenen Fragen eingeleitet werden, im Laufe der Zeit jedoch an immer mehr Struktur gewinnen (vgl. Daase et al. 2014: 113).

Auf die Bedeutung organisatorischer und ethischer Aspekte bei der Durchführung von Interviews weisen Przyborski/Wohlrab-Sahr (2009) hin (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009: 76): Wichtig war das Einplanen von ausreichend Zeit für die Durchführung des Interviews und die Erstellung des Protokolls im Nachhinein. Das Interviewprotokoll diente dazu, schriftlich festzuhalten, was nicht im Audio erfasst wurde wie etwa Gestik und Mimik (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2004: 306). Außerdem spielte ein ruhiger Standort eine wichtige Rolle für die Herstellung einer stressfreien Atmosphäre. Es war nicht ratsam, das Interview direkt mit der interviewten Person zu beginnen, ohne vorher einen angemessenen Smalltalk geführt zu haben (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009: 76-80). Als Interviewer/in sollte man stets Interesse am Gespräch zeigen. Dabei spielte aktives Zuhören eine wichtige Rolle, ebenso wie nonverbale Gesprächssignale (vgl. Helfferich 2011: 101), damit der Interviewprozess möglichst effektiv funktionierte und gute Ergebnisse brachte.

Um sicherzustellen, dass das Interview nicht verloren ging, wurde es mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet. Es wurde darauf geachtet, dass die Daten möglichst auf mehreren Geräten gespeichert wurden, um Datenverluste zu vermeiden. Bevor das Gerät/die Geräte eingeschaltet wurde, sollte sichergestellt werden, dass der/die Interviewte für die Aufzeichnung bereit war (vgl. Daase et al. 2014: 114; Riemer 2022: 178). Es war jedoch ratsam, einen Zettel und einen Stift zur Hand zu haben, um kurze

Notizen zu machen und nach dem Interview eigene Eindrücke über das Interview festhalten zu können. Dazu gehören beispielsweise für die Forschung besonders interessante Passagen, Abweichungen vom Interviewleitfaden oder sachliche Informationen zu den Proband*innen, die wichtig erscheinen (vgl. Dresing/Pehl 2018: 14).

4.5 Datenaufbereitung

Mit der Datenerhebung war das Forschungsprojekt noch nicht abgeschlossen. Vielmehr bedarf es einer zielgerichteten Aufbereitung und Analyse der Daten. Schramm (2022) weist in Bezug darauf hin, dass die Datenverarbeitung nicht nur rein maschinell erfolgt, z.B. durch die Erstellung von Transkripten bei mündlichen Interviews, sondern bereits eine reflexive Mitbeobachtung beinhaltet (vgl. Schramm 2022: 228). Ausgehend von der Forschungsfrage wird z.B. entschieden, ob wörtlich transkribiert oder bestimmte Sequenzen ausgelassen werden und welche nonverbalen und aktionalen Handlungen für die Transkription relevant sind.

Im Allgemeinen umfasst die Datenaufbereitung die Aspekte der korrekten Speicherung der Daten in digitaler Form und ihrer möglichen Abfrage in forschungsspezifischen oder auch öffentlich zugänglichen Datenbanken (vgl. Schramm 2022: 229). Sowohl die Fragebögen als auch die unterrichtsbezogenen Schreibprodukte wurden manuell in ein digitales Word-Format übertragen und anschließend mithilfe des Programms MAXQDA analysiert. Bei der Übertragung handschriftlicher Unterrichtsprodukte warnt Schramm (2022) davor, durch digitale Transkriptionen unklare Angaben wegzulassen, die sich bei der Analyse jedoch als wesentlich erweisen (vgl. Schramm 2022: 229). Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass der argumentative Text eines Lernenden aufgrund seiner Unleserlichkeit die Bearbeitung erschwerte. In der Folge wurde der Text weggelassen. Dennoch standen insgesamt 25 Texte der Lernenden für die Analyse zur Verfügung.

Was die qualitativen Interviews mit den Lehrenden der VWU anbelangte, so wurden die Interviews, die in Form von Audiodateien zur Verfügung standen, in Form von Transkripten präsentiert:

Transkription (lat. trans-scribere = umschreiben) bedeutet das Übertragen einer Audio- oder Videoaufnahme in eine schriftliche Form. Ein Transkript entsteht immer durch das schlichte Abtippen des Aufgenommenen von Hand. Meist handelt es sich dabei um Gespräche, Interviews oder Diktate (Dresing/Pehl 2018: 16).

Die Wiedergabe des Transkripts ist in vielen Fällen nicht vollständig. Einerseits werden nonverbale Aspekte nicht genau erfasst, andererseits ist eine zu exakte Transkription schwer wahrnehmbar, so dass eine Fokussierung auf wesentliche Aspekte notwendig ist (Dresing/Pehl 2018: 17). Folgende Punkte sind dabei zu beachten:

- welches Forschungsziel wird damit verfolgt;
- wofür wird der Transkript verwendet;
- wie hoch ist der Arbeitsaufwand (vgl. Mempel/Mehlhorn 2014: 148).

Dresing/Pehl (2018) unterscheiden zwei Arten von Transkripten: ein einfaches Transkript und ein detailliertes Transkript. Während das einfache Transkript para- und nonverbale Ereignisse auslöst und sich auf den Inhalt konzentriert, fokussiert das detaillierte Transkript auf exakte sprachliche Phänomene (z.B. in der Dialektforschung) (vgl. Dresing/Pehl 2018: 17). Da es in den Interviews mit den Lehrkräften um Maßnahmen zur Förderung des argumentativen Schreibens ging, war es nicht notwendig, detaillierte sprachliche Phänomene zu erfassen, so dass das Verschriftlichen der Audioaufnahmen durch ein einfaches Transkript vorgenommen wurde. Es handelte sich um eine einfache semantisch-inhaltliche Transkription nach Dresing/Pehl (2018) in Anlehnung an Transkriptionsregeln nach Kuckartz/Dresing/Rädiker et al. (2008) für die geplante qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2022).

Kuckartz et al. (2008) betonen die Notwendigkeit geeigneter Transkriptionsregeln insbesondere für den Fall der weiteren computergestützten Datenanalyse (vgl. Kuckartz et al. 2008: 27). Die von Kuckartz et al. (2008) herausgearbeiteten Regeln für eine einfache Transkription wurden von Dresing/Pehl (2018) aufgegriffen, überarbeitet und wie folgt formuliert:

- Die Transkription erfolgt wörtlich, nicht phonetisch, möglichst in einer Standardsprache;
- Der Interviewer wird als 'I' bezeichnet, während die interviewte Person mit 'B1' oder 'B2' markiert wird, abhängig von der Anzahl der Befragten;
- Zustimmende Äußerungen der Interviewer*in (z.B. aha) werden nicht mittranskribiert, solange sie den Redefluss der Befragten nicht unterbrechen. Ausnahmsweise werden einzeln stehende „mhm“ als „mhm(bejahend)“ oder „mhm (verneinend)“ transkribiert;
- Wortverschleifungen (z.B. so 'ne Analyse) werden in eine Schriftsprache umformuliert (z.B. so eine Analyse);

- Abgebrochene Wörter oder Sätze werden auf die gleiche Weise vervollständigt, behalten aber lexikalische, morphologische oder syntaktische Fehler bei;
- Im Falle einer Senkung der Stimme oder einer undeutlichen Betonung ist die Wahl eines Punktes und nicht eines Kommas angemessen;
- Längere Pausen sind durch Auslassungspunkte in Klammern (...) gekennzeichnet;
- Hervorhebungen sind durch Großschreibung erkennbar;
- Alle Sprecherbeiträge werden in einem neuen Absatz gekennzeichnet und durch freie Zeilen voneinander getrennt;
- Nach jedem Sprecherbeitrag wird eine Zeitmarke zwischen Hashtags (#) gesetzt;
- Unklare Stellen sind mit (unv.) gekennzeichnet und der Grund für die Unverständlichkeit ist angeführt;
- Das Transkript wird in der Regel im RichText-Format (.rtf) gespeichert (vgl. Dresing/Pehl 2018: 21-22).

Der Zeitaufwand für die Transkription sollte nicht unterschätzt werden, da er unerwartet hoch sein kann. Dresing/Pehl (2018) geben an, dass die Transkriptionszeit 5 bis 10 Mal länger ausfallen kann als die Interviewdauer selbst (vgl. Dresing/Pehl 2018: 28). Aus diesem Grund sollte sich das Interview auf die für die vorliegende Forschung wesentlichen Punkte beschränken und es sollte genügend Zeit für die Aufbereitung eines oder mehrerer Interviews eingeplant werden. Allerdings konnte auf die automatische Spracherkennung des Programms f4x⁵ zurückgegriffen werden, die seit 2019 verfügbar ist (vgl. Dresing/Pehl 2018: 31). Es war jedoch nicht ausgeschlossen, dass dabei Fehler auftraten, die den Inhalt der Aussage leicht oder wesentlich verändern konnten. Daher empfahl es sich, die Aussagen eigenständig zu korrigieren und sich bei Bedarf von Kolleg*innen helfen zu lassen. Das Transkript wurde anschließend mit Hilfe von MAXQDA analysiert, um die Einheitlichkeit der Daten und ihrer Speicherung zu gewährleisten.

⁵ <https://www.audiotranskription.de/f4x/>

4.6 Datenanalyse

Die Auswertung der Schreibprodukte erfolgte anhand einer kriteriengeleiteten qualitativen und quantitativen Analyse makro-, meso- und mikrostruktureller Textmerkmale, bei der „kommunikative Texte systematisch untersucht und ausgewertet werden“ (Burwitz-Melzer/Steininger 2022: 277). Der qualitative Teil der Analyse bestand erstmals darin, die Kategorien auszusortieren, die für die Auswertung der Texte relevant waren. Das heißt, es wurden Bewertungskriterien der Textqualität für argumentative Texte berücksichtigt und bestimmt, welche für die Evaluation der Schreibprodukte entscheidend waren.

Der Aufbau des Rasters orientierte sich an den Textqualitätskategorien von Jöst/Böttcher (2018) und enthielt grobe Punkte zu *Inhalt*, *Aufbau* und *Sprachrichtigkeit/Sprachangemessenheit* des Textes. Wagnis/Kreativität wurde nicht in das Raster aufgenommen, da es sich eher auf freie Schreibaufgaben bezieht und argumentative Texte keinen kreativen Umgang mit Sprache erfordern. Da der Basiskatalog von Jöst/Böttcher (2018) nicht speziell für die Analyse argumentativer Texte konzipiert wurde, waren einzelne Unterdimensionen detailliert dem Kriterienraster zur Textqualität in argumentativen Texten von Aufgebauer (2023b) entnommen. Die Bewertung und Bestimmung der Textqualität basierte in diesem Fall auf dem Prozedurenansatz von Feilke (2010) und wurde wie folgt gekennzeichnet:

Es geht beim Erwerb literaler Prozeduren nicht um den Erwerb eines Schreibprozesswissens, sondern um ein textkonstituierendes sprachliches Wissen. Dessen Formate gehen nicht auf in der kompetenten Beherrschung von Lexikon und Grammatik einer Sprache [...] Literale Prozeduren sind Textroutinen. Sie sind funktional bezogen auf rekurrente kommunikative Aufgaben. (Feilke 2010: 3-4)

Feilke (2010) betont, dass literale Prozeduren im Übergangsbereich zwischen grammatischer und textueller Struktur angesiedelt sind (vgl. Feilke 2010: 10). Dementsprechend erfolgte die Bewertung der Textqualität eines argumentativen Textes in diesem Forschungsprozess nach den literalen Prozeduren von Feilke (2010) und weniger nach den Dimensionen der sprachlichen Korrektheit (Grammatik, Rechtschreibung und Wortschatz wurden ebenfalls bewertet, jedoch mit einer geringeren Punktzahl).

In Anlehnung an das Organonmodell von Bühler (1934) unterscheidet Feilke (2010) schreiber*innenbezogene Prozeduren (Positionierungsprozeduren, Modalisierungsprozeduren), leser*innenbezogene Prozeduren (Konzessionsprozeduren, Perspektivierungsprozeduren [Gliederungsprozeduren (vgl. Feilke 2012: 11), Ergänzung]

und gegenstandsbezogene Prozeduren (Expositionsprozeduren, Vergleichsprozeduren, Begründungsprozeduren, Folgerungsprozeduren, Intertextuelle Prozeduren) (Feilke 2010: 14), die sowohl unter die Kategorie Inhalt des Rasters als auch unter die Kategorie Aufbau des Rasters fielen.

Als **Positionierungsprozeduren / Prozeduren zur Äußerung des eigenen Standpunktes** werden z.B. Ausdrücke bezeichnet, die dem Leser eine klare Meinung vermitteln (vgl. Gätje et al. 2012: 129). Dies sind beispielsweise explizite Ausdrücke wie „ich finde + NP (Nominalphrase) + Adj. (Adjektiv)“ oder „ich bin für/gegen + NP“ (Gätje 2012: 129). Implizite Meinungsäußerungen sind gekennzeichnet durch „ich finde, dass“, „ich bin der Meinung, dass“, „meiner Meinung (Ansicht/Auffassung) nach“ (Gätje 2012: 130). Weitere Prozeduren werden vielmehr durch andere Bezeichnungen der einzelnen Raster ergänzt und im Bewertungsbogen detailliert dargestellt.

Ergänzt wird das Raster in Bezug auf Aufbau argumentativer Texte durch Ausführungen von Quasthoff/Domenech (2016), die in ihrem medialitäts- und gattungsübergreifendem Modell der Textkompetenz in Bezug auf argumentative Texte auf drei Facetten hindeuten: „Kontextualisierungs- (vgl. Quasthoff/Morek 2015), Vertextungs- und Markierungskompetenz“ (Quasthoff/Domenech 2016: 23).

Kontextualisierung bezieht sich auf die Fähigkeit, den Text angemessen in einen Kontext zu stellen, indem die Schreibaufgabe der Textsorte entspricht und einleitende und abschließende Formulierungen verwendet werden, wie im Falle eines argumentativen Textes, der sich an einen Adressaten/eine Adressatin richtet (vgl. Quasthoff/Domenech 2016: 24).

Vertextungskompetenz setzt ebenfalls die Fähigkeit voraus, den Text entsprechend der Textsorte zu strukturieren, jedoch unter Berücksichtigung der Struktur des argumentativen Textes und der Präsenz eines „virtuellen“ Opponenten (Quasthoff/Domenech 2016: 24). Aufgebauer (2023b) weist darauf hin, dass es sich dabei um **die Gliederung eines argumentativen Textes im Hinblick auf die Textkohärenz** handelt (vgl. Aufgebauer 2023b: 22), die in das Raster übernommen wird. Bewertet wird also, ob der Text in Einleitung, Argumentationsteil und Schluss strukturiert ist.

Aufgebauer (2023a) schlägt außerdem vor, auf das **Layout** des Textes zu achten, indem die Gliederung in einzelne Absätze (z.B. durch Zeilenwechsel) deutlich gemacht wird (vgl. Aufgebauer 2023a: 182).

Markierungskompetenz/gegenstandsbezogene Prozeduren verweisen auf die Fähigkeit, „gattungsindizierende Verfahren der Formgebung“ (Quasthoff/Domenech 2016: 33) anwenden zu können, d.h. den Text mit entsprechenden textsortenspezifischen lexikalischen und syntaktischen Mitteln auszustatten. Unter diese Kategorie fällt beispielsweise „Explizierung des persuasiven Brief-Zwecks“ wie etwa *hoffentlich hat dieser Brief dich überzeugt*, gattungstypische Konnektoren wie *also, allerdings, aus diesen Gründen* oder adversativer Konnektoren *aber, dagegen* (vgl. Quasthoff/Domenech 2016: 33). Feilke (2010) spricht auch noch von konzessiven Markierungen als textbildende argumentative Prozeduren wie etwa *zwar [...] aber/jedoch, einerseits-andererseits, sowohl-als auch, nicht nur-sondern auch, auch wenn-so doch* (vgl. Feilke 2010: 11). Erweitert wird das Kriterium durch das Vorhandensein von Expositions-, Vergleichs-, Begründungs-, Folgerungsprozeduren und Intertextuellen Prozeduren nach Feilke (2010). Beispiele hierfür finden sich sowohl im theoretischen Teil der Arbeit (Kap. 2.5.2) als auch im Raster F im Anhang.

Des Weiteren wird auf das Raster zur Beurteilung der Qualität argumentativer Texte von Cantone/Haberzettl (2009) zurückgegriffen. Es bezieht sich auf die inhaltliche Bewältigung der Aufgabenstellung, die morphosyntaktische Korrektheit und die konzeptionelle Schriftlichkeit (vgl. Cantone/Haberzettl 2009: 47).

Inhaltliche Bewältigung/Erfüllung der Aufgabenstellung impliziert, dass „den Anweisungen der Aufgabenstellung überhaupt Folge geleistet wird“ (Cantone/Haberzettl 2009: 48). Bezogen auf das Verfassen argumentativer Texte bedeutet dies, dass die Lernenden pro Text jeweils zwei Pro- und zwei Contra-Argumente zu den Themen nennen sollten. Es kann jedoch vorkommen, dass die Argumente knapp formuliert werden, so dass Aufgebauer (2023a) in ihrem Raster zur Bewertung des Argumentationstextes noch einen Punkt hinzufügt, der sich auf die **Ausführlichkeit der Argumente** bezieht. Dies bedeutet, dass die maximale Punktzahl für dieses Kriterium erreicht werden kann, wenn die Struktur des klassischen Arguments eingehalten wird, d.h. wenn für jedes Argument eine Erklärung, eine Begründung und/oder ein Beispiel in Form eines Satzgefüges (Hauptsatz plus Nebensatz) vorhanden ist (vgl. Aufgebauer 2023a: 183).

Die Dimensionen zur Bewertung der morphosyntaktischen Korrektheit/Grammatikalität werden dem Raster von Cantone/Haberzettl (2009) ebenfalls entnommen, indem die Korrektheit der Nomendomäne (Genus, Kasus, Numerus und Artikelverwendung), der Adjektivdomäne (bzw. Adverbien, Partizipien),

der Verbdomäne (Verbform, Valenz und Kongruenz) und der Satzdomäne (unvollständige Konstruktion, fehlendes zu, überflüssiges zu) und Wortstellung beachtet und bewertet wird (Cantone/Haberzettl 2009: 52-53). Eine wesentliche Ergänzung stellt die orthographische Korrektheit dar, die sich auf die korrekte Schreibweise (vgl. Aufgebauer 2023a: 185) und die Zeichensetzung bezieht.

Aufgebauer (2023a) ist der Ansicht, dass das Kriterium der konzeptionellen Schriftlichkeit bei Cantone/Haberzettl (2009) die bereits unter Kontextualisierung genannten Punkte sowie die auch unter Markierungskompetenz genannte Verwendung geeigneter Konnektoren umfasst (vgl. Aufgebauer 2023a: 180) und daher nicht gesondert in das Raster der vorliegenden Arbeit übernommen wird.

In die zu bewertende Kategorie Sprachrichtigkeit/Sprachangemessenheit fällt die Dimension eines sehr präzisen und vielfältigen **Wortschatzes**, die sowohl dem Raster von Aufgebauer (2023b) als auch ursprünglich den Kriterien zur Bewertung der Textqualität argumentativer Texte von Cantone/Haberzettl (2009) entnommen ist.

Die argumentative Schreibkompetenz, auf die in der vorliegenden Arbeit besonderes Gewicht gelegt wird, zeichnet sich darüber hinaus durch die Ausprägung bestimmter **Textordnungsmuster (TOM)** aus (vgl. Augst/Feigel 1986: 114). Dahinter stehen vier grundlegende Schreibprobleme: Ausdrucksproblem, Inhaltsproblem, Gestaltungsproblem und Überzeugungsproblem, die im Grunde je nach Alter der Lernenden unterschiedlich stark in den Fokus des argumentativen Textes rücken und damit dessen Textordnungsmuster bestimmen (vgl. Schneider/Tetling 2018: 222).

Zu Beginn (7.-10. Schuljahr) dominiert nach Feilke (1988) das stark subjektiv geprägte **linear-entwickelnde Textgestaltungsmuster** (vgl. Feilke 1988: 78). Dabei wird eher die eigene Perspektive auf das Problem beleuchtet (woraus sich die Schwierigkeit ergibt, eine objektive Sichtweise zum Ausdruck zu bringen) (vgl. Schneider/Tetling 2018: 223).

Des Weiteren folgt das **material-systemische TOM**, bei dem auf Basis des vorliegenden inhaltlichen Problems ein mehrdimensionaler Blick auf die Sache gerichtet wird und die Argumentation aus verschiedenen Sachaspekten gebildet wird (vgl. Schneider/Tetling 2018: 223-225). Pohl (2016) ergänzt das Vorhandensein mehrheitlicher Oppositionsbildungen (vgl. Pohl 2016: 303).

Das **formal-systematische TOM** basiert auf dem Grundansatz einer Pro-Kontra-Struktur, die auf den übergreifenden gestalterischen Zusammenhalt des Textes verweist (vgl. Schneider/Tetling 2018: 223-225).

Das **linear-dialogische TOM** schließlich stellt die Beziehung zu Adressat*innen und damit die Notwendigkeit, diese zu überzeugen, in den Vordergrund (vgl. Schneider/Tetling 2018: 223-225). Dies zeichnet sich durch das Vorhandensein der Mittel der Leser*innenadressierung sowie der Metakommunikation und der Verwendung konzessiver Argumentation aus (vgl. Pohl 2016: 304).

Da Schreiberinnen und Schreiber mit zunehmendem Alter nicht nur neue TOM-Prinzipien ausbilden, sondern gleichzeitig auch die „alten“ verbessern (vgl. Feilke/Augst 1989: 321) und kombinieren, wird die Anwendung eines Textordnungsmusters je nach oben genannter Ausprägung ansteigend bewertet. Die maximale Punktzahl nach Aufgebauer (2023a) wird bei der Kombination von zwei oder mehr der Textordnungsmuster erreicht (wobei mindestens einmal ein formal-systematisches und ein linear-dialogisches Textordnungsmuster im Text vorkommt) (vgl. Aufgebauer 2023a: 183).

Diese Kriterien wurden anschließend in Codes überführt, mit denen die schriftlichen Texte der Lernenden analysiert werden konnten. Dazu wurden die Texte aus dem Word-Format in das Programm MAXQDA übertragen, da dieses Programm die Verwaltung von Kategorien und die Zuordnung ausgewählter Datenteile zu den Codes zulässt (vgl. Rädiker/Kuckartz 2019: 5). Dies ermöglichte eine qualitative Inhaltsanalyse der Daten mit dem Ziel, aus den Rohdaten wissenschaftlich relevante Erkenntnisse abzuleiten (vgl. Demirkaya 2014: 213). Dies bedeutete, die Leistungen der Studierenden des VWU nach Kategorien zu vergleichen, Unterschiede in den Schreibkompetenzen und Defizite feststellen zu können. Quantitativ erfolgte dann die unmittelbare Auswertung der Daten, indem die auftretenden Bewertungskategorien anhand von Kriterien mit Punkten versehen wurden (vgl. Burwitz-Melzer/Steiniger 2022: 279).

Die Bearbeitung der Interviewtranskripte bestand in einer Systematisierung und Auswertung der kommunikativen Texte mit Hilfe des Programms MAXQDA auf der Grundlage des vorangegangenen Kodierens (vgl. Dresing/Pehl 2018: 35), wobei relevante Bedeutungsaspekte und Kategorien in Bezug auf die Schreibdefizite der Lernenden und die Schreibförderung extrahiert wurden. Wichtig waren dabei auch die aus dem Text erschlossenen Inhalte und Botschaften, die nicht unmittelbar ersichtlich waren, sondern sich erst aus der Interpretation und Diskussion der Ergebnisse ergaben (vgl. Burwitz-Melzer/Steiniger 2022: 277-279), sowie der Vergleich mit bereits gewonnenen Daten bei der Analyse argumentativer Texte der Lernenden. Die Analyse

der Interviews erfolgte systematisch, regelgeleitet und theoriegeleitet unter Einbezug der qualitativen Analyse nach Mayring (vgl. Mayring 2022: 13).

Bei der qualitativen Inhaltsanalyse werden zwei Arten unterschieden: die deduktive und die induktive Analyse (vgl. Mayring 2008: 7). Während die deduktive Analyse von vorab sortierten Kategorien und theoretischen Vorannahmen ausgeht, orientiert sich die induktive Analyse an der Kategorienbildung während bzw. auf Basis der erhobenen Daten (vgl. Burwitz-Melzer/Steininger 2022: 279-280). Da die Lehrkräfte nach ihren Methoden zur Schreibförderung der Lernenden befragt wurden und erst danach festgestellt wurde, welche dieser Methoden häufig eingesetzt wurden, wurde induktiv vorgegangen. Ziel der Kategorienbildung war es, die am häufigsten auftretenden Schreibdefizite und die eingesetzten Methoden der Schreibförderung in Bezug auf das (argumentative) Schreiben herauszuarbeiten und anschließend zu vergleichen, inwieweit diese Kategorien mit bestehenden Forschungsergebnissen in Beziehung standen. Eine umfassende Darstellung der Phasen der Kategorienbildung findet sich bei Mayring (2022) (vgl. Abb. 5):

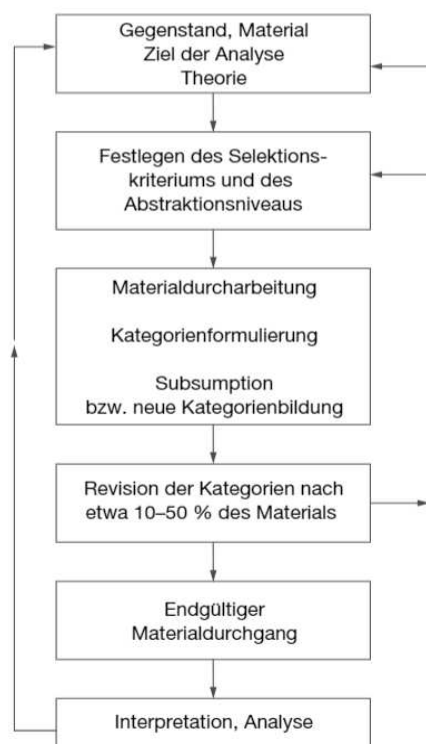


Abb. 5: Phasenmodell der induktiven Inhaltsanalyse
aus: Mayring (2022: 85)

Kuckartz (2018) betont, dass das induktive Vorgehen auf der Grounded Theory basiert, die ebenfalls Erklärungsmodelle aus den gewonnenen Daten ableitet (vgl. Kuckartz 2018:

79-80). Dies wurde bei der anschließenden Bereitstellung didaktischer Implikationen zur Schreibförderung berücksichtigt, indem die Rohdaten der Textanalyse sowie der Interviews als Orientierung für den Überblick über Maßnahmen zur Förderung der Schreibkompetenz dienten.

5. Ergebnisdarstellung

Die Analyse der Daten zur Ergebnisfindung gliederte sich in drei Schritte: Der erste Schritt bestand in der Analyse der gesammelten Fragebögen in Bezug auf die Sprachlernerfahrungen der Lernenden des VWU und auf ihre eigene Einschätzung ihrer Schreibkompetenz. Des Weiteren wurde eine kriteriengeleitete qualitative und quantitative Analyse von makro-, meso- und mikrostrukturellen Textmerkmalen der argumentativen Texte der Lernenden durchgeführt, wobei einzelne Kategorien der Textqualität in Form von Codes in den Blick genommen wurden und ein Vergleich von Regelmäßigkeiten und Unterschieden zwischen ihnen ermöglicht wurde. Für die jeweiligen Kategorien wurden auch Punkte vergeben, die eine Bewertung der einzelnen Texte und einen abschließenden Vergleich ermöglichten. Zum Schluss wurden fünf Interviewtranskripte der Lehrenden mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) analysiert, wobei die Kategorien der Schreibförderung als Codes in den Vordergrund der induktiven Analyse rückten und aufzeigten, wie man als Lehrende/r das Schreiben am besten fördern kann.

5.1 Ergebnisse der Fragebogenanalyse

Die befragte Zielpopulation setzte sich aus zwei FF2-Gruppen⁶ des Vorstudienlehrgangs zusammen. Es handelte sich um Lernende mit einem Deutschniveau von ca. B2-C1, die kurz vor der Ergänzungsprüfung (Abschlussprüfung des VWU) standen und bei Bestehen im darauffolgenden Semester ein Universitätsstudium aufnehmen wollten. Das Alter der Lernenden, das im Fragebogen nicht spezifisch abgefragt wurde, variierte zwischen 18 und 25 Jahren.

Die erste Gruppe bestand aus „Naturwissenschaftlern“, von denen 12 an der Studie teilnehmen wollten. 5 Studierende wollten nicht an der Datenerhebung teilnehmen. Das bedeutet, dass sie nicht nur nicht am Ausfüllen der Fragebögen beteiligt waren, sondern

⁶ FF2 = Fortgeschrittene mit Fächervorschreibungen, Stufe 2

auch keinen argumentativen Text für die Forschung schrieben und während der Datenerhebung mit eigenen Aufgaben beschäftigt waren. Die für das Ausfüllen der Fragebögen zur Verfügung stehende Zeit war auf 60 Minuten begrenzt. In der Regel wurden die Fragebögen jedoch in 30 bis 45 Minuten ausgefüllt.

Die zweite Gruppe bildeten die „Geisteswissenschaftler“. Da die anschließende schriftliche Aufgabe als „gute Übung für die bevorstehende Prüfungsaufgabe“ vorgestellt wurde, nahmen alle 14 Lernenden teil. Sie hatten ebenfalls 60 Minuten Zeit, konnten den Fragebogen aber in ca. 30 Minuten ausfüllen. Dies bedeutet, dass insgesamt 26 Proband*innen den Fragebogen zu ihren globalen Sprachlernerfahrungen ausfüllten und ihre Schreibkompetenzen selbst einschätzen konnten. Die Unterteilung der Fragebögen in "Naturwissenschaftler" und "Geisteswissenschaftler" wurde nicht vorgenommen, da diesbezüglich keine Relevanz für die Forschungsfrage bestand.

Die Analyse ergab (vgl. Abb. 6), dass unter den Studierenden des VWU die größte Gruppe mit einem Anteil von knapp 60 Prozent (15 Lernende) ukrainische Lernende waren. An zweiter Stelle folgten russische Staatsbürger*innen mit einem Anteil von 19 Prozent (5 Lernende). Iranische Lernende machten 11 Prozent (3 Lernende) aus und stellten die drittgrößte Gruppe dar. Des Weiteren sind auch jeweils eine Person aus Aserbaidshan, Armenien und Israel zu nennen.

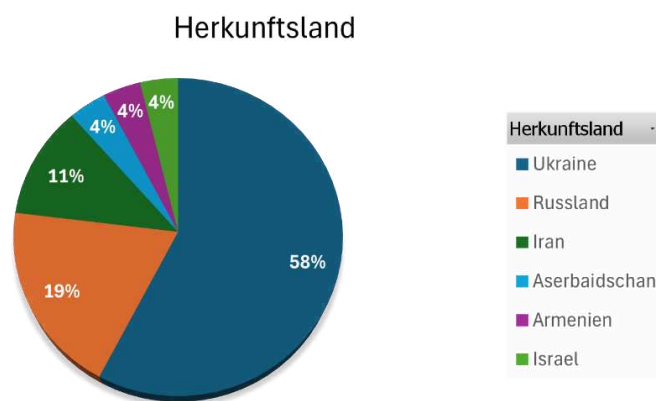


Abb. 6: Herkunftsländer der Lernenden

Auch die Erstsprachen der Lernenden wurden abgefragt (vgl. Abb. 7). Im Fragebogen wurden diese jedoch aus Gründen der Klarheit als Muttersprachen bezeichnet. Dabei war festzustellen, dass von den 26 Lernenden 13 Personen Ukrainisch als Erstsprache nannten. Als Zweitsprache gaben noch zwei weitere Lernende Ukrainisch an, wobei acht Personen auch Russisch als ihre Zweitsprache bezeichneten. Persisch als Erstsprache wurde von drei Personen genannt.

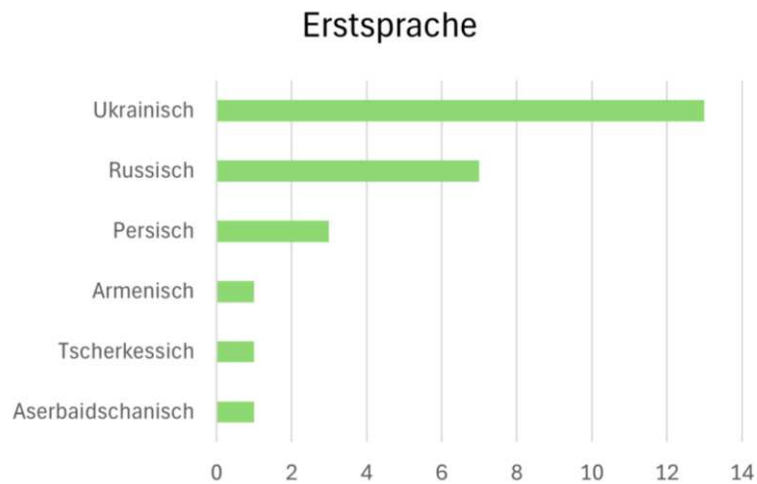
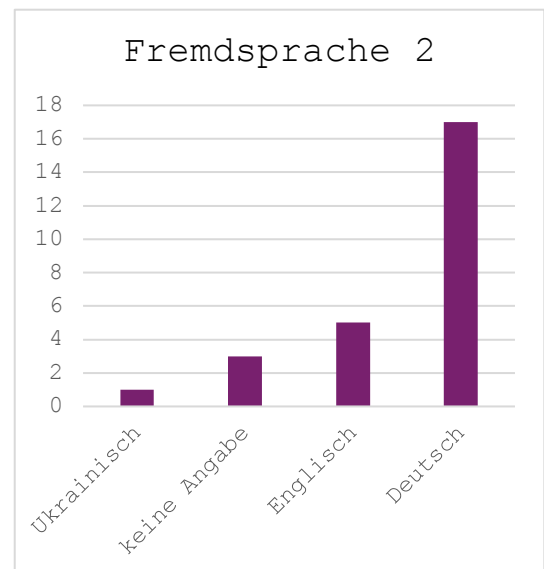
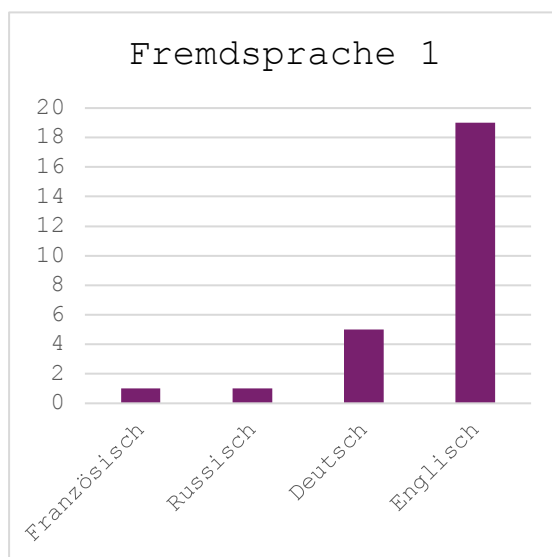


Abb. 7: Erstsprachen der Lernenden

Die weiteren Informationen bezogen sich auf die angegebene Fremdsprache. Im Rahmen der offenen Antwort wurden bei einigen Lernenden insgesamt bis zu fünf Fremdsprachen angegeben (vgl. Abb. 8), die jeweils einen Einfluss auf die Schreibprozesse in Deutsch haben können. Es war wenig überraschend, dass 19 Lernende Englisch als erste Fremdsprache angaben, während nur fünf Personen Deutsch als erste Fremdsprache nannten. Dies und die Angaben zur zweiten Fremdsprache ließen den Schluss zu, dass Deutsch mehrheitlich als zweite Fremdsprache gelernt wurde, was auf das Schulsystem des Heimatlandes zurückzuführen sein könnte.



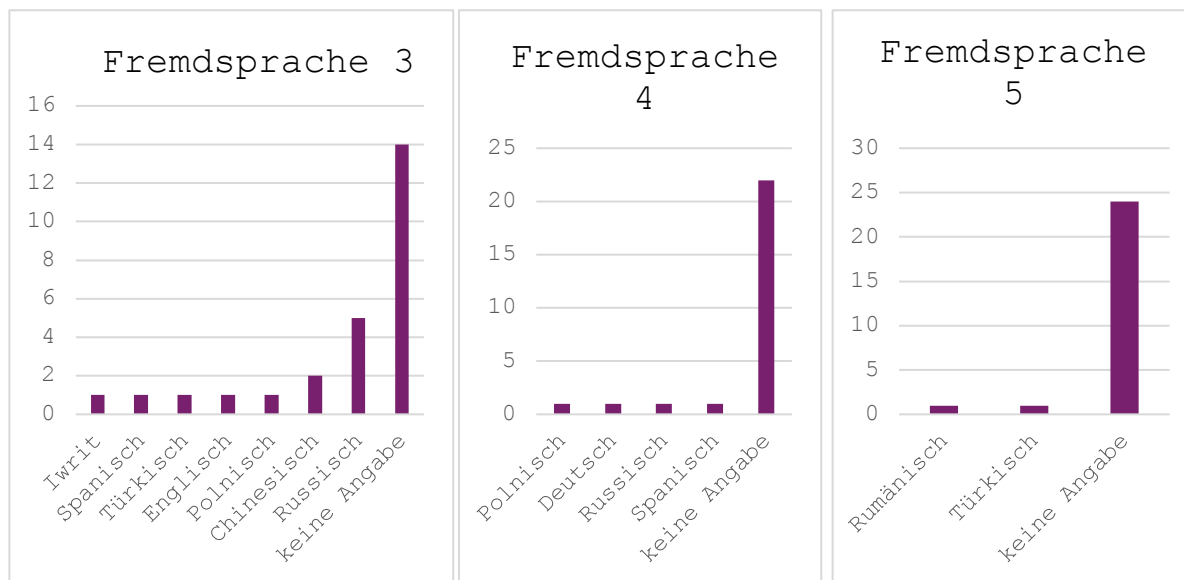


Abb. 8: Fremdsprachen der Lernenden

Es ließ sich weiterhin feststellen, dass der Großteil der Lernenden sich entweder seit weniger als einem Jahr in Österreich aufhielt oder bereits seit zwei Jahren dort ansässig ist (vgl. Abb. 9). Der Plan des VWU sieht im klassischen Sinne vor, dass man erst im dritten Semester in die FF2-Gruppe gelangt. In Einzelfällen ist jedoch ein früherer Einstieg möglich. In Hinblick auf die Zulassungsvoraussetzungen der Universität sowie der entsprechenden VWU-Zulassung, welche das Niveau A2 verlangt, konnte angenommen werden, dass Lernende, die seit zwei Jahren in Österreich sind, hierzulande zu Anfang die Basiskurse in Deutsch auf A1-A2 besucht haben.

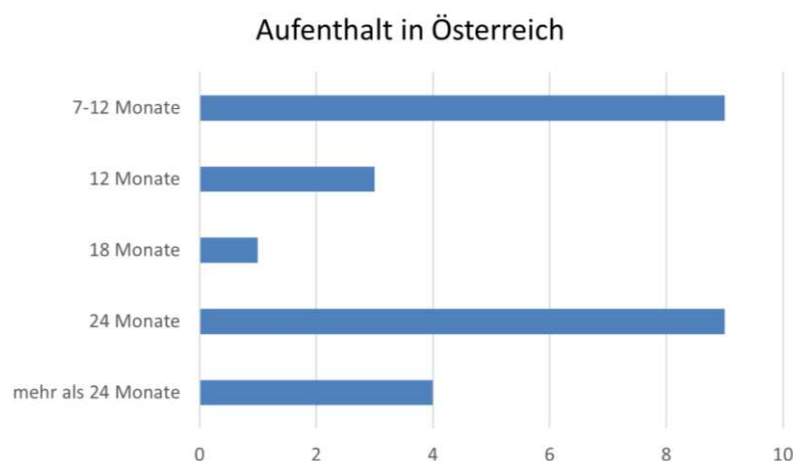


Abb. 9: Aufenthaltsdauer der Lernenden in Österreich

In Bezug auf die Art des besuchten Kurses gaben 42 Prozent der Studierenden (11 Lernende) an, entweder einen Privatkurs oder beide Kurse (Integrationskurs und Privatkurs) besucht zu haben. Drei Personen gaben an, keinen offiziellen Sprachkurs besucht zu haben (vgl. Abb. 10). Dies schloss jedoch nicht aus, dass diese Personen zu

Beginn ihres Studiums an dem VWU ein anerkanntes Deutschzertifikat auf mindestens A2-Niveau⁷ vorweisen konnten. Aber auch bei Vorlage von Sprachzertifikaten und eventuellen Unterschieden in den vorgelegten Sprachkenntnissen ermöglicht das System des Vorstudienlehrgangs eine möglichst passgenaue Zuordnung der Studierenden zu den Kursen, da der VWU selbst Einstufungstests in Deutsch⁸ durchführt. Eine Person gab an, nur einen Integrationskurs besucht zu haben. In diesem Zusammenhang stellte sich die Frage, ob ausschließlich durch die Teilnahme an Privatkursen ein Einstieg ins akademische Leben ermöglicht wird. Diese Frage stand jedoch nicht im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit und wurde an dieser Stelle nicht weiter vertieft.

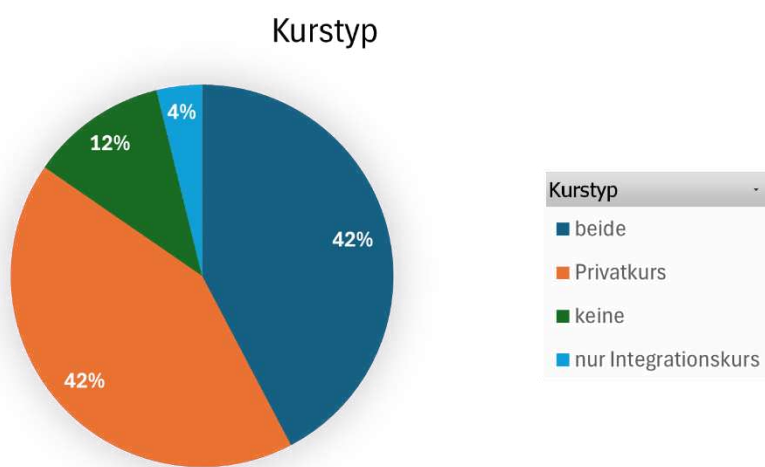


Abb. 10: Art des besuchten Kurses

Das von den Lernenden angegebene Niveau ihrer Deutschkenntnisse lag zwischen B1 und C1, wobei 2 Lernende sich selbst auf dem Niveau B1 einschätzten, 16 Lernende angaben, eindeutig auf dem Niveau B2 zu sein, und jeweils 4 Lernende behaupteten, entweder auf dem Niveau B2-C1 oder auf dem Niveau C1 zu sein (vgl. Abb. 11).

⁷ <https://studieren.univie.ac.at/zulassung/deutschkenntnisse/deutschnachweise-a2/>

⁸ <https://vorstudienlehrgang.oead.at/de/wien>

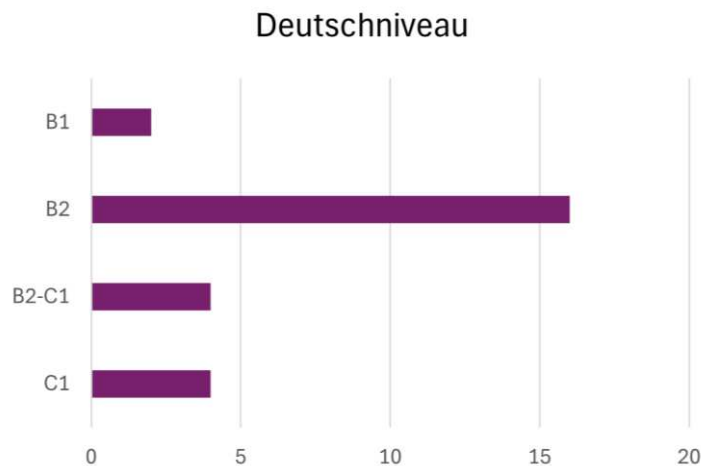


Abb. 11: Das Niveau der Deutschkenntnisse der Lernenden nach eigener Einschätzung durch die Lernenden

Das Niveau der Deutschkenntnisse wurde zudem durch die Angaben zur Selbsteinschätzung der produktiven Schreibkompetenz auf der Grundlage des GERS (Glaboniat et al. 2015) weitgehend bestätigt. Die Skala reichte von „0“ (stimme gar nicht zu) bis „4“ (stimme voll zu). Es kam vor, dass knapp die Hälfte der Lernenden einzelne Items wie „kann für eine Kurszeitschrift über ein Konzert berichten“, was laut GERS (Glaboniat et al. 2015) eigentlich dem Niveau B1 entspricht, mit „3“ markierte und 8 Lernende mit „2“ markierten (vgl. Abb. 12), dies kann aber wahrscheinlich darauf zurückzuführen sein, dass den Lernenden das deklarative Wissen für die Textsorte fehlte, während 8 weitere Items der Kannbeschreibungen auf dem Niveau B1 bestätigten, dass die Lernenden dieses Niveau dennoch erreicht haben.

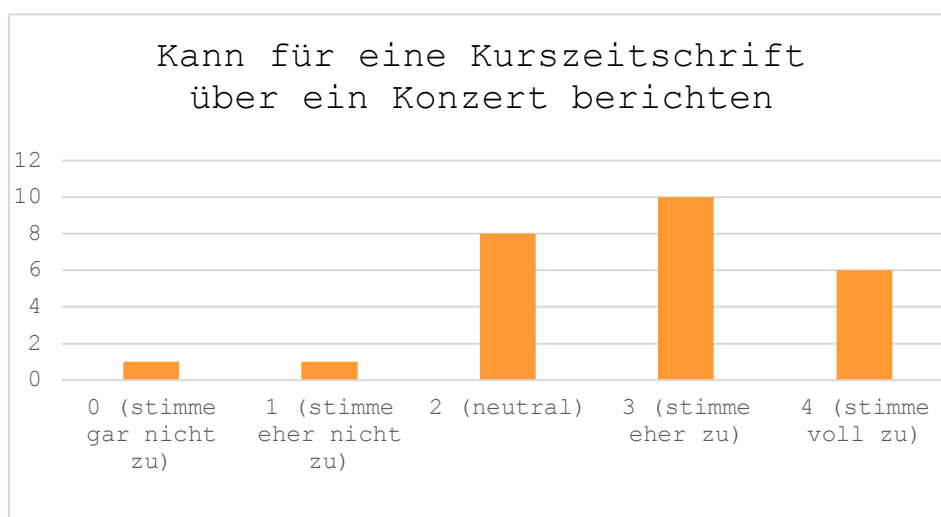


Abb. 12: Fragebogen-Item „Ich kann für eine Kurszeitschrift über ein Konzert berichten“

In Bezug auf die argumentative Schreibkompetenz, die laut GERS ab dem Niveau B2 aktiv entwickelt wird (vgl. Glaboniat et al. 2015: 167), gaben die Lernenden mehrheitlich an, dass sie beispielsweise in der Lage sind, Informationen und Argumente zum Thema „Stadt oder Land“ aus verschiedenen Quellen zusammenzutragen und abzuwägen sowie ihre Meinung zum Thema „Studium oder Ausbildung“ darzustellen und anhand von Beispielen zu argumentieren, wobei 24 bzw. 22 Lernende die Punkte mit „3“ bzw. „4“ bewerteten (vgl. Abb. 13). Bei der weiteren schriftlichen Datenerhebung wurden die Lernenden mit ähnlichen schriftlichen Aufgaben konfrontiert, indem sie selbstständig einen argumentativen Text zu den Themen „Stadt oder Land“ bzw. „Studium oder Arbeit“ verfassen mussten.

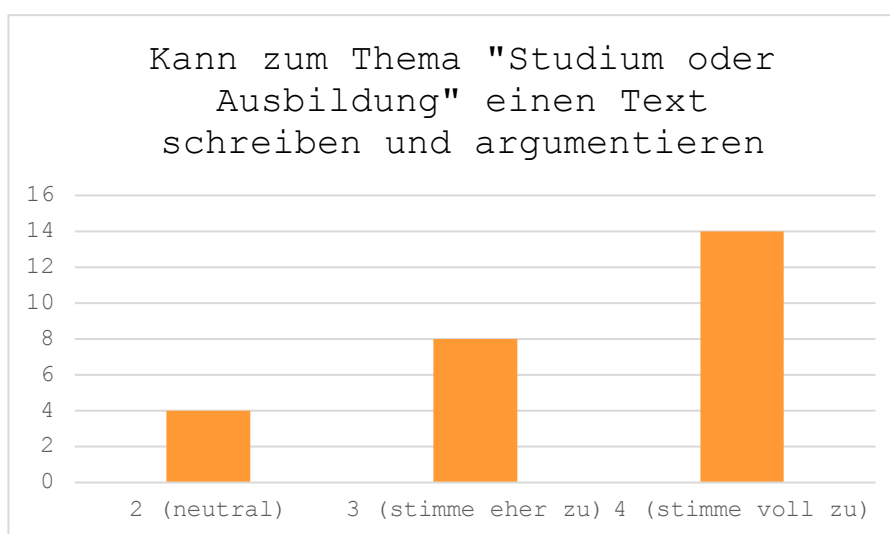


Abb. 13: Fragebogen-Item „Ich kann Informationen und Argumente aus Quellen zusammentragen, abwägen, meine Meinung darstellen und diese argumentieren“

Interessant erschien, dass die Kompetenzeinschätzung der Lerner*innen zu der Beschreibung „Kann für eine Kurszeitschrift die verschiedenen Argumente für oder gegen die Einführung von Studiengebühren anhand eines eigenen Beispiels darstellen“, was genau dem Verfassen einer argumentativen Textstruktur auf dem Niveau B2 entsprach, niedriger war und nur noch 5 Lernende mit „4“ und 13 Lernende mit „3“ bewerteten (vgl. Abb. 14).

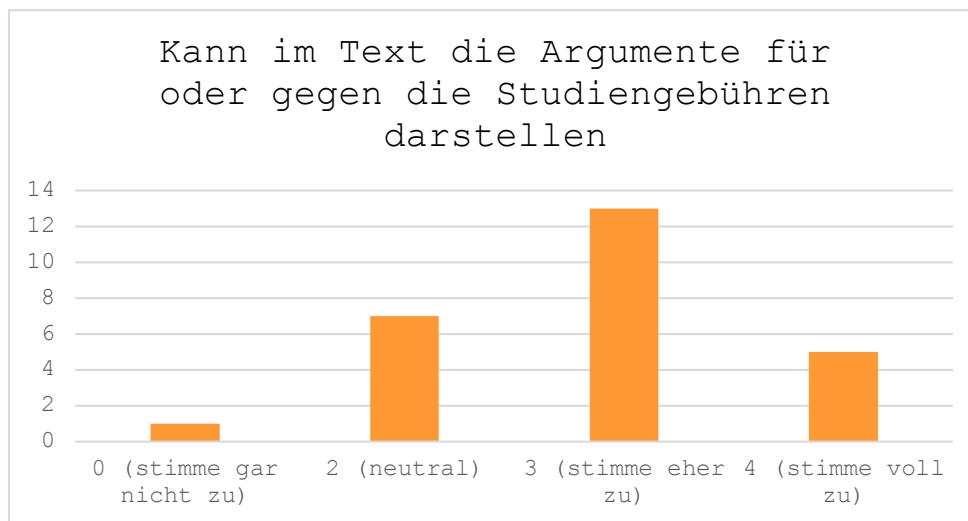


Abb. 14: Fragebogen-Item „Ich kann für eine Kurszeitschrift Argumente für und gegen die Einführung von Studiengebühren anhand eines eigenen Beispiels darstellen“

Insgesamt zeigte die Auswertung der Fragebögen in Bezug auf die argumentative Schreibkompetenz, dass 2 Personen, die ihr Deutschniveau als B1 definierten, auch bei Fragen zur argumentativen Schreibkompetenz auf dem Niveau B2-C1 unsicher erschienen und die Kannbeschreibungen mit „2“ (von maximal 4 Punkten) ankreuzten. Es gab aber auch 3 Lernende, die ihr Deutschniveau als B2 oder C1 definierten, aber ihre argumentative Schreibkompetenz bei den entsprechenden Kannbeschreibungen mit „2“ (von maximal 4 Punkten) ankreuzten. Man konnte also davon ausgehen, dass ca. ein Fünftel der Studierenden in den FF2-Gruppen des VWU ihre argumentative Schreibkompetenz als gering einschätzte. Ziel der Analyse der Schreibprodukte hinsichtlich der Textqualität war es daher weiterhin, die Defizite in den Texten dieser Studierenden aufzudecken, aber auch die Texte insgesamt kritisch zu bewerten. Schließlich ist die Selbsteinschätzung der Schreibkompetenz nicht ausschlaggebend für die Bestimmung der Schreibkompetenz: Nach Dunning neigen Menschen häufig dazu, ihre eigenen Kompetenzdefizite zu übersehen, was als kognitive Verzerrung *Overconfidence in Judgment and Prediction* (vgl. Dunning/Heath/Suls: 2004: 73) oder *Dunning-Kruger-Effekt* (DKE) bezeichnet wird (vgl. Canady/Larzo 2022: 461).

5.2 Ergebnisse der Textqualitätsbewertung

Die schriftliche Aufgabe für die Lerner*innen bestand darin, den argumentativen Text in Form einer E-Mail zu verfassen. Dabei war es nicht entscheidend, ob die Anrede in der Du-Form oder in der Sie-Form erfolgte. Für die Bearbeitung der Aufgabe waren 60 Minuten vorgesehen, einige Lernende waren jedoch schneller fertig (in ca. 40 Minuten).

Den Lernenden wurden zwei kurze Ausgangssituationen als Impuls gegeben, von denen sie nur eine auswählen mussten. 8 Lernende entschieden sich für das erste Thema „Studium oder Arbeit“, während 18 das zweite Thema „Stadt oder Land“ wählten. Ein Text wurde nicht in die Analyse einbezogen, da die Handschrift des/der Lernenden unlesbar war.

Die Schreibaufgabe war wie folgt definiert:

a) Eine Bekannte von Ihnen, die Schulabgängerin Maria Schuster, kann sich nicht entscheiden: *Soll sie nach der Matura studieren oder gleich ins Berufsleben einsteigen?*

b) Eine Bekannte Ihrer Familie, Frau Yablonski, zieht aus beruflichen Gründen von Finnland nach Österreich um und kann sich nicht entscheiden: *Soll sie auf dem Land oder in der Stadt leben?*

Nehmen Sie zu dieser Frage Stellung, indem Sie zu dem Thema je zwei Pro- und zwei Kontra-Argumente nennen. Anschließend drücken Sie Ihre persönliche Meinung aus und begründen diese.

Um die Validität zu gewährleisten, wurde in der Aufgabenstellung auf die Bewertungskriterien und die Struktur einer klassischen Argumentation, bestehend aus These - Begründung - Beispiel (vgl. Fix 2006: 102), kurz hingewiesen.

Dies erschien auch insofern wichtig, da die Lernenden gewohnt waren, in erster Linie auf grammatikalische und lexikalische Korrektheit sowie auf die Anzahl der Wörter zu achten, was im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nicht im Mittelpunkt stand. Außerdem gab die Lehrkraft an, den Lernenden im Vorfeld keine klare Struktur eines Argumentes vermittelt zu haben.

Die Lerner*innentexte wurden nach den in Kapitel 4.6 vorgestellten Bewertungskriterien analysiert und bewertet. Die erste Raterin war die Verfasserin der vorliegenden Arbeit, die dieses Vorgehen zweimal mit einem gewissen zeitlichen Abstand durchführte. Des Weiteren wurde ein drittes Rating von einer zweiten Raterin vorgenommen. Für die Ratings der Autorin (Rating 1 O.A. und Rating 2 O.A.) wurde die Intraraterreliabilität ermittelt und anschließend wurden die Ergebnisse der beiden Ratings der Autorin jenen der zweiten Raterin (Rating S.D.) durch die Berechnung der Interraterreliabilität gegenübergestellt. Die Ergebnisse der Ratings sowie die Resultate der Berechnung der Intra- und Interraterreliabilität werden zu einem späteren Zeitpunkt in der vorliegenden Arbeit dargestellt.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der drei Ratings zur Textqualität der argumentativen Lerner*innentexte in tabellarischer Form präsentiert und anschließend einer detaillierten Analyse unterzogen:

Teilnehmer*in	Rating 1 O.A.	Rating 2 O.A.	Rating S.D.
VIKUL			
Inhalt			
Erfüllung der Aufgabenstellung	3	3	3
Ausführlichkeit der Argumentation	5	5	5
Äußerung des eigenen Standpunktes	2	2	2
Aufbau			
Kontextualisierung	0	0	0
Gliederung	2	2	2
Textordnungsmuster	2	3	2
Gegenstandsbezogene Prozeduren	2	2	2
Layout	2	2	2
Sprachrichtigkeit/Sprachangemessenheit			
Grammatikalität	3	3	3
Orthografie	0,5	0,5	1
Wortschatz	0,5	0,5	1
Mögliche Gesamtpunkte (32)	22	23	23
NIMAR			
Inhalt			
Erfüllung der Aufgabenstellung	4	4	4
Ausführlichkeit der Argumentation	6	6	6
Äußerung des eigenen Standpunktes	1	1	1
Aufbau			
Kontextualisierung	2	2	2
Gliederung	2	2	2
Textordnungsmuster	5	5	5
Gegenstandsbezogene Prozeduren	2	2	2
Layout	2	2	2
Sprachrichtigkeit/Sprachangemessenheit			
Grammatikalität	3	2,5	2,5
Orthografie	0,5	0,5	1
Wortschatz	0,5	0,5	1
Mögliche Gesamtpunkte (32)	27	26,5	28,5

MABUS				
Inhalt				
Erfüllung der Aufgabenstellung	0	0	2	
Ausführlichkeit der Argumentation	0	0	2	
Äußerung des eigenen Standpunktes	0	0	2	
Aufbau				
Kontextualisierung	2	2	2	
Gliederung	1	2	2	
Textordnungsmuster	4	4	1	
Gegenstandsbezogene Prozeduren	2	2	2	
Layout	2	2	2	
Sprachrichtigkeit/Sprachangemessenheit				
Grammatikalität	3,5	2,5	0,5	
Orthografie	1	1	0	
Wortschatz	0,5	0,5	0,5	
Mögliche Gesamtpunkte (32)	16	16	16	
KRNAG				
Inhalt				
Erfüllung der Aufgabenstellung	4	4	4	
Ausführlichkeit der Argumentation	6	6	6	
Äußerung des eigenen Standpunktes	0	0	2	
Aufbau				
Kontextualisierung	1	1	1	
Gliederung	2	2	2	
Textordnungsmuster	5	5	5	
Gegenstandsbezogene Prozeduren	2	3	2	
Layout	2	2	2	
Sprachrichtigkeit/Sprachangemessenheit				
Grammatikalität	3,5	2,5	1	
Orthografie	1	0,5	0,5	
Wortschatz	1	1	1	
Mögliche Gesamtpunkte (32)	27,5	27	26,5	
JUKOZ				
Inhalt				
Erfüllung der Aufgabenstellung	3	4	3	
Ausführlichkeit der Argumentation	5	5	5	
Äußerung des eigenen Standpunktes	0	0	1	
Aufbau				
Kontextualisierung	1	1	1	
Gliederung	2	2	2	

Textordnungsmuster	5	5	5
Gegenstandsbezogene Prozeduren	2	3	3
Layout	2	2	2
Sprachrichtigkeit/Sprachangemessenheit			
Grammatikalität	2,5	2,5	0,5
Orthografie	0,5	0,5	0,5
Wortschatz	0,5	0,5	0,5
Mögliche Gesamtpunkte (32)	23,5	25,5	23,5
DABON			
Inhalt			
Erfüllung der Aufgabenstellung	3	3	4
Ausführlichkeit der Argumentation	5	5	6
Äußerung des eigenen Standpunktes	0	0	0
Aufbau			
Kontextualisierung	1	1	1
Gliederung	1	1	1
Textordnungsmuster	5	5	5
Gegenstandsbezogene Prozeduren	2	2	3
Layout	2	2	2
Sprachrichtigkeit/Sprachangemessenheit			
Grammatikalität	3,5	3	2
Orthografie	0,5	0,5	1
Wortschatz	1	1	1
Mögliche Gesamtpunkte (32)	24	23,5	25
ANSOK			
Inhalt			
Erfüllung der Aufgabenstellung	4	4	4
Ausführlichkeit der Argumentation	6	6	6
Äußerung des eigenen Standpunktes	2	1	1
Aufbau			
Kontextualisierung	2	2	2
Gliederung	2	2	2
Textordnungsmuster	5	5	5
Gegenstandsbezogene Prozeduren	2	2	3
Layout	2	2	2
Sprachrichtigkeit/Sprachangemessenheit			
Grammatikalität	4	3,5	2
Orthografie	1	1	1
Wortschatz	1	1	1
Mögliche Gesamtpunkte (32)	31	30,5	29

ALBZA				
Inhalt				
Erfüllung der Aufgabenstellung	4	4	4	
Ausführlichkeit der Argumentation	6	6	5	
Äußerung des eigenen Standpunktes	0	0	1	
Aufbau				
Kontextualisierung	2	2	2	
Gliederung	2	2	2	
Textordnungsmuster	5	5	5	
Gegenstandsbezogene Prozeduren	3	3	2	
Layout	2	2	2	
Sprachrichtigkeit/Sprachangemessenheit				
Grammatikalität	3,5	3,5	2,5	
Orthografie	1	1	0,5	
Wortschatz	0,5	0,5	1	
Mögliche Gesamtpunkte (32)	29	29	27	
WEISE				
Inhalt				
Erfüllung der Aufgabenstellung	0	0	2	
Ausführlichkeit der Argumentation	0	0	1	
Äußerung des eigenen Standpunktes	1	0	1	
Aufbau				
Kontextualisierung	1	1	1	
Gliederung	1	1	2	
Textordnungsmuster	4	4	1	
Gegenstandsbezogene Prozeduren	2	2	2	
Layout	2	2	2	
Sprachrichtigkeit/Sprachangemessenheit				
Grammatikalität	3	3	1	
Orthografie	1	1	1	
Wortschatz	0,5	0,5	0	
Mögliche Gesamtpunkte (32)	15,5	14,5	14	
VIBAL				
Inhalt				
Erfüllung der Aufgabenstellung	4	3	3	
Ausführlichkeit der Argumentation	5	5	5	
Äußerung des eigenen Standpunktes	0	0	1	
Aufbau				
Kontextualisierung	2	2	2	
Gliederung	2	2	2	

Textordnungsmuster	5	5	5
Gegenstandsbezogene Prozeduren	2	2	2
Layout	2	2	2
Sprachrichtigkeit/Sprachangemessenheit			
Grammatikalität	3,5	3,5	3
Orthografie	1	1	1
Wortschatz	0,5	0,5	1
Mögliche Gesamtpunkte (32)	27	26	27
TYRUB			
Inhalt			
Erfüllung der Aufgabenstellung	4	4	4
Ausführlichkeit der Argumentation	4	4	4
Äußerung des eigenen Standpunktes	1	2	2
Aufbau			
Kontextualisierung	1	1	1
Gliederung	2	2	2
Textordnungsmuster	5	5	3
Gegenstandsbezogene Prozeduren	3	3	3
Layout	2	2	2
Sprachrichtigkeit/Sprachangemessenheit			
Grammatikalität	2,5	3	2
Orthografie	0,5	1	1
Wortschatz	0	0,5	0,5
Mögliche Gesamtpunkte (32)	25	27,5	24,5
TISTO			
Inhalt			
Erfüllung der Aufgabenstellung	4	4	4
Ausführlichkeit der Argumentation	4	4	4
Äußerung des eigenen Standpunktes	0	0	1
Aufbau			
Kontextualisierung	0	0	0
Gliederung	2	2	2
Textordnungsmuster	5	5	5
Gegenstandsbezogene Prozeduren	2	2	2
Layout	2	2	1
Sprachrichtigkeit/Sprachangemessenheit			
Grammatikalität	2	2	2
Orthografie	1	1	1
Wortschatz	1	0,5	1
Mögliche Gesamtpunkte (32)	23	22,5	23

TAKOT				
Inhalt				
Erfüllung der Aufgabenstellung	4	4	4	
Ausführlichkeit der Argumentation	4	5	5	
Äußerung des eigenen Standpunktes	0	0	1	
Aufbau				
Kontextualisierung	2	2	2	
Gliederung	2	2	2	
Textordnungsmuster	5	5	5	
Gegenstandsbezogene Prozeduren	1	2	3	
Layout	2	2	2	
Sprachrichtigkeit/Sprachangemessenheit				
Grammatikalität	3,5	3,5	2	
Orthografie	0,5	0,5	0,5	
Wortschatz	0,5	1	1	
Mögliche Gesamtpunkte (32)	24,5	27	27,5	
RELAM				
Inhalt				
Erfüllung der Aufgabenstellung	4	4	4	
Ausführlichkeit der Argumentation	3	3	3	
Äußerung des eigenen Standpunktes	1	1	1	
Aufbau				
Kontextualisierung	0	0	0	
Gliederung	2	2	2	
Textordnungsmuster	5	5	3	
Gegenstandsbezogene Prozeduren	3	3	3	
Layout	1	1	2	
Sprachrichtigkeit/Sprachangemessenheit				
Grammatikalität	1,5	1	1	
Orthografie	1	1	1	
Wortschatz	0,5	0,5	1	
Mögliche Gesamtpunkte (32)	22	21,5	21	
POAND				
Inhalt				
Erfüllung der Aufgabenstellung	3	3	3	
Ausführlichkeit der Argumentation	5	5	5	
Äußerung des eigenen Standpunktes	2	2	2	
Aufbau				
Kontextualisierung	2	2	2	
Gliederung	2	2	2	

Textordnungsmuster	5	5	3
Gegenstandsbezogene Prozeduren	1	3	3
Layout	2	2	2
Sprachrichtigkeit/Sprachangemessenheit			
Grammatikalität	4	4	3
Orthografie	1	1	1
Wortschatz	1	1	1
Mögliche Gesamtpunkte (32)	28	30	27
MARIN			
Inhalt			
Erfüllung der Aufgabenstellung	4	4	4
Ausführlichkeit der Argumentation	5	5	4
Äußerung des eigenen Standpunktes	0	0	1
Aufbau			
Kontextualisierung	2	2	2
Gliederung	2	2	2
Textordnungsmuster	5	5	5
Gegenstandsbezogene Prozeduren	3	3	3
Layout	2	2	2
Sprachrichtigkeit/Sprachangemessenheit			
Grammatikalität	3	3	2
Orthografie	1	1	1
Wortschatz	0,5	1	1
Mögliche Gesamtpunkte (32)	27,5	28	27
MAPAU			
Inhalt			
Erfüllung der Aufgabenstellung	3	3	4
Ausführlichkeit der Argumentation	4	4	3
Äußerung des eigenen Standpunktes	1	1	2
Aufbau			
Kontextualisierung	2	2	2
Gliederung	2	2	2
Textordnungsmuster	4	5	5
Gegenstandsbezogene Prozeduren	3	3	2
Layout	2	2	2
Sprachrichtigkeit/Sprachangemessenheit			
Grammatikalität	2,5	3	1
Orthografie	0,5	0,5	0,5
Wortschatz	0,5	0,5	0,5
Mögliche Gesamtpunkte (32)	24,5	26	24

KASKI				
Inhalt				
Erfüllung der Aufgabenstellung	4	4	4	
Ausführlichkeit der Argumentation	5	5	5	
Äußerung des eigenen Standpunktes	0	0	1	
Aufbau				
Kontextualisierung	2	2	2	
Gliederung	2	2	2	
Textordnungsmuster	5	5	3	
Gegenstandsbezogene Prozeduren	3	2	2	
Layout	2	2	2	
Sprachrichtigkeit/Sprachangemessenheit				
Grammatikalität	3	3	2,5	
Orthografie	1	1	1,5	
Wortschatz	0,5	0,5	1	
Mögliche Gesamtpunkte (32)	27,5	26,5	26	
JAZOR				
Inhalt				
Erfüllung der Aufgabenstellung	4	4	4	
Ausführlichkeit der Argumentation	5	5	6	
Äußerung des eigenen Standpunktes	1	1	1	
Aufbau				
Kontextualisierung	2	2	2	
Gliederung	2	2	1	
Textordnungsmuster	5	5	5	
Gegenstandsbezogene Prozeduren	3	3	2	
Layout	2	2	2	
Sprachrichtigkeit/Sprachangemessenheit				
Grammatikalität	2,5	2,5	2	
Orthografie	0,5	0,5	0,5	
Wortschatz	0	0,5	0,5	
Mögliche Gesamtpunkte (32)	27	27,5	26	
HOMEH				
Inhalt				
Erfüllung der Aufgabenstellung	4	4	3	
Ausführlichkeit der Argumentation	2	2	2	
Äußerung des eigenen Standpunktes	1	1	1	
Aufbau				
Kontextualisierung	2	2	2	
Gliederung	2	2	2	

Textordnungsmuster	4	5	4
Gegenstandsbezogene Prozeduren	2	3	3
Layout	1	1	2
Sprachrichtigkeit/Sprachangemessenheit			
Grammatikalität	3	2,5	1
Orthografie	0,5	0,5	0,5
Wortschatz	0	0	0,5
Mögliche Gesamtpunkte (32)	21,5	23	21
GHRAM			
Inhalt			
Erfüllung der Aufgabenstellung	4	4	4
Ausführlichkeit der Argumentation	5	5	5
Äußerung des eigenen Standpunktes	0	0	1
Aufbau			
Kontextualisierung	1	1	1
Gliederung	2	2	2
Textordnungsmuster	5	5	5
Gegenstandsbezogene Prozeduren	3	3	3
Layout	2	2	2
Sprachrichtigkeit/Sprachangemessenheit			
Grammatikalität	3	3	2,5
Orthografie	1	1	0,5
Wortschatz	0,5	0,5	1
Mögliche Gesamtpunkte (32)	26,5	26,5	27
BESCH			
Inhalt			
Erfüllung der Aufgabenstellung	4	3	2
Ausführlichkeit der Argumentation	5	4	4
Äußerung des eigenen Standpunktes	0	0	2
Aufbau			
Kontextualisierung	2	2	2
Gliederung	2	2	2
Textordnungsmuster	4	2	2
Gegenstandsbezogene Prozeduren	3	2	3
Layout	2	2	2
Sprachrichtigkeit/Sprachangemessenheit			
Grammatikalität	2	2	1
Orthografie	0,5	0,5	0,5
Wortschatz	0,5	0,5	0,5
Mögliche Gesamtpunkte (32)	25	21	21

ARDOV				
Inhalt				
Erfüllung der Aufgabenstellung	3	3	3	
Ausführlichkeit der Argumentation	5	5	4	
Äußerung des eigenen Standpunktes	1	0	1	
Aufbau				
Kontextualisierung	1	1	1	
Gliederung	2	2	2	
Textordnungsmuster	5	5	4	
Gegenstandsbezogene Prozeduren	2	2	2	
Layout	1	1	1	
Sprachrichtigkeit/Sprachangemessenheit				
Grammatikalität	3	3	2	
Orthografie	1	1	1	
Wortschatz	0	0,5	0,5	
Mögliche Gesamtpunkte (32)	24	23,5	22,5	
ANAFA				
Inhalt				
Erfüllung der Aufgabenstellung	4	4	4	
Ausführlichkeit der Argumentation	6	6	5	
Äußerung des eigenen Standpunktes	0	0	1	
Aufbau				
Kontextualisierung	2	2	2	
Gliederung	2	2	2	
Textordnungsmuster	5	5	4	
Gegenstandsbezogene Prozeduren	2	2	2	
Layout	2	2	2	
Sprachrichtigkeit/Sprachangemessenheit				
Grammatikalität	3	3	2	
Orthografie	1	0,5	1	
Wortschatz	0,5	0,5	1	
Mögliche Gesamtpunkte (31)	27,5	27	26	
ALPEC				
Inhalt				
Erfüllung der Aufgabenstellung	4	4	4	
Ausführlichkeit der Argumentation	6	6	5	
Äußerung des eigenen Standpunktes	2	2	1	
Aufbau				
Kontextualisierung	1	1	1	
Gliederung	2	2	2	

Textordnungsmuster	5	5	5
Gegenstandsbezogene Prozeduren	3	3	3
Layout	2	2	2
Sprachrichtigkeit/Sprachangemessenheit			
Grammatikalität	3,5	3,5	3
Orthografie	1	1	1
Wortschatz	0,5	1	1
Mögliche Gesamtpunkte (32)	30	30,5	28

Abb 15: Ergebnisse der drei Ratings zur Textqualität der argumentativen Lerner*innentexte

Die Intraraterreliabilität wurde überprüft, indem das linear gewichtete Cohen Kappa (*weighed Kappa* Kw) berechnet wurde. Damit wurde das Ziel erreicht, die Ergebnisse der Ratings auf Übereinstimmung bzw. Nichtübereinstimmung zu kontrollieren, indem auch berücksichtigt wurde, wie weit die Ergebnisse bei unterschiedlicher Punktevergabe voneinander abwichen:

Cohen's Kappa was first introduced as a measure of agreement between observers of psychological behavior. The original intent of Cohen's Kappa was to measure the degree of agreement or disagreement of two or more people observing the same phenomenon. (Ben-David 2006: 826)

Obwohl die Ergebnisse der vorliegenden Beurteilung in einzelnen Fällen eine Übereinstimmung aufwiesen, zeigten sich in einigen Fällen Abweichungen von bis zu vier Punkten. Somit ließ sich ein Unterschied bei der Berechnung der Intraraterreliabilität konstatieren, ob die Ergebnisse der beiden Rater*innen beziehungsweise beider Ratingdurchgänge lediglich einen Punkt auseinanderlagen und für das entsprechende Item von einer/einem Rater*in vier Punkte und von der/dem anderen Rater*in fünf Punkte vergeben wurden, oder ob ein*e Rater*in einen Punkt vergab und der/die andere Rater*in fünf Punkte vergab. Dieser Abstand bei divergierenden Ergebnissen wurde bei Berechnung des gewichteten Cohen Kappa berücksichtigt (vgl. Fleiss 2003: 608–610).

Je nach Art und Weise, wie die Gewichtungen zwischen den Klassifizierungen vergeben werden, unterscheidet man das linear-gewichtete Kappa und das quadratisch-gewichtete Kappa (vgl. Fleiss 1981: 212). Im Gegensatz zum linear gewichteten Kappa, welches die Abstände zwischen den Stufen, z.B. 1 und 2 oder 3 und 4, gleich gewichtet, orientiert sich das quadratisch gewichtete Kappa daran, größere Abstände stärker zu "bestrafen" und damit kleinere Abstände geringer zu gewichten. Da die Abstände bei der Punktevergabe gleich gewichtet wurden, erfolgte im Rahmen der vorliegenden Arbeit eine weitere Berechnung der Intraraterreliabilität unter Einbeziehung des linear gewichteten Cohen's Kappa.

5.2.1 Berechnung der Intraraterreliabilität der beiden Ratingdurchgänge O.A. 1 und O.A. 2 für die Bewertung der Textqualität aller 25 Texte

Es wurden folgende Hypothesen aufgestellt:

H0: Die Übereinstimmungen der Ratingergebnisse von Rating 1 O. A. und Rating 2 O. A. bei der Bewertung der verfassten Texte sind zufällig.

H1: Die Übereinstimmungen der Ratingergebnisse von Rating 1 O. A. und Rating 2 O. A. bei der Bewertung der verfassten Texte sind nicht zufällig.

Weighted Kappa						
Weighting	Kappa	Asymptotic Standard Error	Z	P Value	Lower 95% Asymptotic CI Bound	Upper 95% Asymptotic CI Bound
Linear	,749	,132	5,663	,0000000148	,490	1,009

Abb. 16: Ergebnisse der Berechnung des linear gewichteten Cohen Kappa für beide Bewertungsdurchgänge (Rating 1 O.A. und Rating 2 O.A.)

Bei der Berechnung des linear gewichteten Cohen Kappa für die beiden Rating Durchgänge konnte ein Wert von $K_w = ,749$ ermittelt werden (vgl. Abb. 16). Der p-Wert ist $p = ,0000000148$, was bedeutet, dass die Ergebnisse sowohl für das Signifikanzniveau $\alpha = ,05$ als auch für das Signifikanzniveau $\alpha = ,01$ signifikant waren ($p = 0,000 \leq \alpha = 0,01$). Die Nullhypothese H0 kann dann verworfen werden, wenn der p-Wert kleiner oder gleich dem Signifikanzniveau α ist und lässt die Schlussfolgerung zu, dass sich die Übereinstimmungen der Prüfer*innen signifikant von zufälligen Übereinstimmungen unterscheiden (vgl. Kappa-Statistiken für Prüferübereinstimmung bei attributiven Daten⁹). In diesem Fall konnte die Nullhypothese verworfen und die Alternativhypothese **H1: Die Übereinstimmungen der Ratingergebnisse von Rating 1 O. A. und Rating 2 O. A. bei der Bewertung der verfassten Texte sind nicht zufällig** angenommen werden.

Zur Interpretation der Kappa-Werte wird auf die Übersicht zur Bestimmung der Interraterreliabilität von Landis und Koch (1977) verwiesen. Abbildung 17 fasst die Bedeutung der Kappa-Werte zusammen (vgl. Abb. 17).

⁹ Online unter: <https://support.minitab.com/de> [02.11.2024]

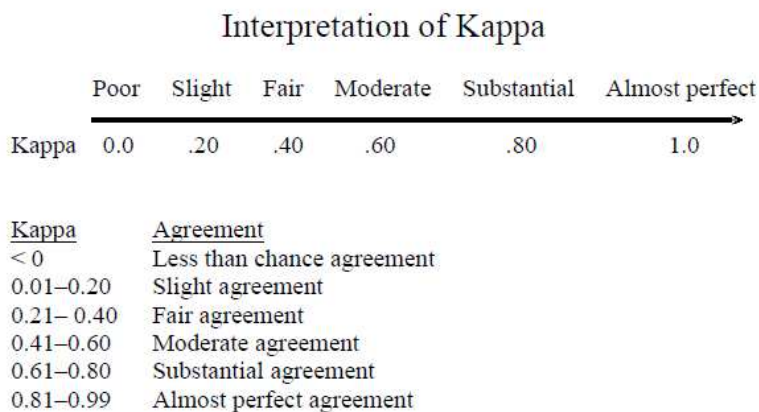


Abb. 17: Interpretation von Cohen Kappa (Viera/Garrett 2005: 362)

Nach Aufgebauer (2023) können diese auch zur Bestimmung der Intraraterreliabilität und zur Berechnung des gewichteten Cohen Kappa verwendet werden (vgl. Aufgebauer 2023: 313). Der vorliegende Wert der Berechnung des linear gewichteten Cohen Kappa der beiden Ratingdurchgänge der Autorin für die verfassten Texte ließ aufgrund des ermittelten Kappa-Wertes von $K_w = ,749$ die Feststellung einer "substantiellen Übereinstimmung" zu.

Nach der Berechnung der Intraraterreliabilität der Autorin für zwei zeitlich versetzte Ratingdurchgänge wurde im Folgenden die Interraterreliabilität für drei Ratingdurchgänge berechnet, die beiden Ratingdurchgänge der Autorin und das Rating der zweiten Raterin S.D.

5.2.2. Berechnung der Interraterreliabilität der Autorin O.A. Durchgang 1, 2 und der Raterin S.D. für die Bewertung der Textqualität aller 25 Texte

Bei der Berechnung der Interraterreliabilität mussten drei Ratingdurchgänge berücksichtigt werden. Deshalb war die Berechnung des linear gewichteten Cohen Kappa, welches bei zwei Rater*innen oder zwei Ratingdurchgängen herangezogen wird, nicht möglich. Bei der Überprüfung der Übereinstimmung von drei oder mehreren Rater*innen kann die Berechnung des Fleiss Kappa genutzt werden (vgl. Fleiss 2003: 610-617). Zur Überprüfung der Interraterreliabilität wurde erneut eine Nullhypothese und eine Alternativhypothese formuliert:

H0: Die Übereinstimmungen der Ratingergebnisse von O.A. 1, O.A. 2 und S.D. bei der Bewertung der verfassten Texte sind zufällig.

H1: Die Übereinstimmungen der Ratingergebnisse von O.A. 1, O.A. 2 und S.D. bei der Bewertung der verfassten Texte sind nicht zufällig.

Allgemeine Übereinstimmung						
	Kappa	Asymptotisch			Asymptotisches 95% Konfidenzintervall	
		Standard- fehler	z	Sig.	Unter- grenze	Ober- grenze
Allgemeine Übereinstimmung	,691	,08	8,656	,00	,535	,848

Abb. 18: Berechnung von Fleiss Kappa für drei Ratingergebnisse

Die dargestellte Auswertung (vgl. Abb. 18) ergab einen Wert für Fleiss Kappa (κ) von $\kappa = ,691$. Zur Interpretation wurde erneut auf die Übersicht von Landis und Koch (1977) zurückgegriffen. Daher konnte erneut von einer „substantiellen Übereinstimmung“ der drei Ratingdurchgänge gesprochen werden. Die Übereinstimmung war weiters höchst signifikant, da der p-Wert $<,001$ beträgt. Die Nullhypothese konnte verworfen werden, sodass die Alternativhypothese als angenommen galt. Dies implizierte, dass die Übereinstimmungen der Ratingergebnisse von Rating 1 O. A., Rating 2 O. A. und Rating S.D. bei der Bewertung der verfassten Texte nicht zufällig waren.

Die durchgeführten Berechnungen zur Intra- und Interraterreliabilität belegten, dass die Übereinstimmungen in den beiden Ratingdurchgängen der Autorin sowie der zweiten Raterin nicht zufällig waren, sondern auf statistische Signifikanz hinwiesen.

Neben der Darstellung der Intra- und Interrater-Reliabilität sollte untersucht werden, inwieweit die angewandten Bewertungskriterien zur Bestimmung der Textqualität dazu beitragen konnten, Unterschiede in der Qualität der einzelnen Lerner*innentexte aufzuzeigen. Im Folgenden werden die Kriterien/Hauptkategorien zur Beurteilung der Textqualität nach Jost/Böttcher (2018) (Inhalt, Struktur und Sprachrichtigkeit/Sprachangemessenheit) einzeln analysiert. Ebenso werden die Subkategorien/Codes jeweils berücksichtigt und in den Texten zwischen den Lernenden auf Gesetzmäßigkeiten und Unterschiede verglichen.

5.2.3 Kategorie „Inhalt“

Die Hauptkategorie „Inhalt“ bestand aus 3 Subkategorien: Erfüllung der Aufgabenstellung, Ausführlichkeit der Argumentation und Äußerung des eigenen Standpunktes (vgl. Abb. 15).

▼ Inhalt	0
• Erfüllung der Aufgabenstellung	106
• Ausführlichkeit der Argumentation	192
• Äußerung des eigenen Standpunktes	77

Abb. 15: Code „Inhalt“

Die maximale Punktzahl von 32 Punkten für die Subkategorie „Erfüllung der Aufgabenstellung“ konnte erreicht werden, wenn im Text jeweils zwei Argumente für und zwei Argumente gegen das Thema genannt wurden. Es zeigte sich, dass 15 von 25 Lernenden diese Aufgabe erfolgreich lösten. Acht Lernende führten nur noch drei Argumente an, während zwei Lernende überhaupt keine Argumente nannten, obwohl dies in der Aufgabenstellung gefordert wurde. So bezog sich z.B. die/der Lernende MABUS in seinem/ihrer Text eher auf die Frage der Studienfachwahl, die sehr persönlich klang und eher ein linear-entwickelndes Textordnungsmuster aufwies (worauf im Folgenden Bezug genommen wird):

Ich habe Uni Wien Web-site geöffnet und „Sinologie“ gewählt, weil ich schon 4 Jahren chinesische Sprache mit privater Lehrerin lerne. Das ist aber nicht die wichtigste Aspekte, auf deren ich meine Aufmerksamkeit genommen habe. Die interessanteste war: der Studienaustausch. Das heißt, dass beim perfekten Studium man nach China für ein/zwei Jahren mit irgendwelchem Student austauschen kann. (MABUS, Pos. 4)

Im Gegensatz dazu waren einige Lernende bereit, bis zu drei Pro- und drei Contra-Argumente zu nennen. Dies wurde jedoch nicht gesondert bewertet und hing auch damit zusammen, dass die Anzahl der Argumente oft nichts mit der Ausführlichkeit der Argumentation zu tun hatte. Dieser Aspekt wurde in der folgenden Bewertungskategorie berücksichtigt. Die maximale Punktzahl von 6 Punkten wurde erreicht, wenn jedes der vier Argumente durch Erklärungen, Begründungen und/oder Beispiele in ca. 1-2 längeren Sätzen (Hauptsatz + Nebensatz) untermauert wurde. In Bezug auf die Auswertung der Daten ließ sich feststellen, dass die Mehrheit der Proband*innen, konkret sind es 17 Lernende, mindestens ein Pro- und Kontra-Argument mit Begründungen und/oder Beispielen versah. Darunter befanden sich jeweils sechs Personen, die entweder insgesamt nur drei Argumente vorbrachten und damit nicht die maximale Punktzahl erreichen konnten, aber auch fünf Personen, die zwar alle vier Argumente vollständig formulierten, aber genau ein Argument, meist das letzte, nicht begründet oder mit einem Beispiel belegt hatten. Manchmal hatte man auch den Eindruck, dass die Lernenden am Ende des Argumentationsteils möglichst viele kurze Argumente anhäuferten, ohne auf deren Struktur zu achten:

Leben auf dem Land ist ruhiger, aber doch schwieriger. Normalerweise muss man ... haben. Das bedeutet einerseits schwierige Arbeit, andererseits haben Menschen Bio-Essen. Noch ein Vorteil ist frische Luft. Als Nachteil kann ich nennen noch schwierigere Arbeitsweg, wenn man in der Stadt arbeitet. Oder muss man im Dorf arbeiten. (MARIN, Pos. 6)

Die Struktur eines Argumentes, welche sich aus Hauptsatz und Nebensatz zusammensetzt, war insofern von Bedeutung, als dass sie aufgrund vorhandener textbildender argumentativer Prozeduren (vgl. Feilke 2010: 11) die Textkohäsion und Textkohärenz fördert.

Insgesamt waren sechs von 25 Personen in der Lage, die Argumente so ausführlich wie möglich darzustellen, während acht weitere Proband*innen nur noch ein Argument oder gar kein Argument vollständig ausführen konnten, und dies, obwohl die Daten ca. einen Monat vor der schriftlichen Abschlussprüfung erhoben wurden, in der genauso argumentiert werden musste.

In Bezug auf die Subkategorie „Äußerung des eigenen Standpunktes“ waren die Positionierungsprozeduren „ich möchte sagen“, „ich glaube“, „ich bin der Meinung, dass“, „aus meiner Erfahrung“, „meiner Meinung nach“, „ich finde“, „ich bin überzeugt“, „ich bevorzuge“, „persönlich“, „ich hoffe“, „ich denke“, „ich stehe auf dem Standpunkt“, „ich kann sagen“, „ich würde lieber“ in den argumentativen Texten der Lernenden des VWU vertreten.

Die Analyse und Beurteilung waren zum Teil dadurch erschwert, dass in der russischen und ukrainischen Alltagssprache eine "du"-Konstruktion in Begründungen und Positionierungsprozeduren üblich sein kann. Diese Verwendung ist mit der Verwendung des "man" im Deutschen vergleichbar, allerdings ist sie im Russischen und Ukrainischen deutlich geläufiger. In derartigen Fällen kann die "Ich"-Position in den Hintergrund treten, wie dies etwa bei ARDOV der Fall war:

Was für mich persönlich wichtig ist – Social Networking. Man kann viele interessante, kluge und nützliche [Menschen] in der Stadt treffen. Wenn du in der Stadt wohnst, hast du mehr Möglichkeiten im deine Karriere zu bauen, du lässt dich immer im Lauf, bleibst immer motiviert, du siehst, wie die reiche Leute leben und du willst immer besser werden. (ARDOV, Pos. 6)

Dies führte zu einer gewissen Intransparenz hinsichtlich der Frage, ob der/die Lernende seine/ihre Meinung äußerte und begründete oder den Rezipienten/die Rezipientin ansprach. Der Punkt wurde in diesem Zusammenhang als persönliche Meinung nicht akzeptiert, da unklar war, ob dies direkt die eigene Meinung betraf oder mit einer „Du“-Konstruktion generell das Stadtleben aller Menschen.

Es war zu beobachten, dass die Lernenden nur selten ihre Meinung zur eigenen Wohnsituation oder zu akademischen/beruflichen Perspektiven äußerten, wie es die

Argumentationsaufgabe verlangte, sondern dies eher in Form von Ratschlägen realisierten:

Meiner Meinung nach, sollen Sie in der Stadt leben, wenn Sie gute Arbeit finden wollen. Aber Ihr Wahl ist Ihr Wahl. (ANAFÄ, Pos. 7)

Ich stehe auf dem Standpunkt, dass das Leben in der Stadt Ihnen besser passt, weil Sie viele Arbeit haben und in der Stadt wird es einfacher sein, alles zu machen. Aber natürlich müssen sie selbst entscheiden, was für Sie besser ist. (KASKI, Pos. 7)

Die angeführten Beispiele verdeutlichen, dass Lernende die Diskussion häufig offen ließen und dem Rezipienten bzw. der Rezipientin die Entscheidung selbstständig überließen. Herczeg/Wippersberg (2021) weisen jedoch darauf hin, dass eine Synthese (abschließender Vergleich von These und Antithese) entweder eine eigenständige Sichtweise auf die Situation darstellt oder die Lernenden sich für eine These entscheiden und in beiden Fällen diese begründen (vgl. Herczeg/Wippersberg 2021: 214). Schließlich setzt das Argumentieren die Fähigkeit voraus, die eigene Meinung klar und überzeugend darzulegen sowie Argumente und Begründungen anzuführen, um eine Aussage zu stützen oder zu widerlegen (vgl. Lieberknecht/May 2019: 57).

5.2.4 Kategorie „Aufbau“

Die Hauptkategorie „Aufbau“ gliederte sich in fünf weitere Subkategorien: Kontextualisierung, Gliederung in Bezug auf Textkohärenz, die Anwendung eines Textordnungsmusters, Markierungskompetenz/gegenstandsbezogene Prozeduren und Layout (vgl. Abb. 16).

▼ Aufbau	0
Kontextualisierung	36
Gliederung	74
▼ Textordnungsmuster	0
linear-entwickelndes TOM	32
material-systematisches TOM	10
formal-systematisches TOM	36
linear-dialogisches TOM	62
▼ gegenstandsbezogene Prozeduren	0
Explizierung des persuasiven Briefzwecks	75
gattungstypische (adversative, konzessive Konnek...	88
Expositions-, Vergleichs-, Begründung- und Folger...	104
Layout	0

Abb. 16: Code „Aufbau“

Die Subkategorie „Kontextualisierung“ setzte voraus, dass der Text eine entsprechende einleitende und abschließende Grußformel enthielt. Dies erschien deshalb wichtig, weil kommunikativ orientierte argumentative Schreibaufgaben (wie eine E-Mail) das Vorhandensein eines Adressaten/einer Adressatin voraussetzen, auch wenn dieser/diese oft nur vage definiert werden kann (vgl. Skiba 2017: 141; Schneider/Tetling 2018: 232-233; Quasthoff/Domenech 2016: 24). In der Schreibaufgabe für die Studierenden wurde jedoch die konkrete Bezugsperson - Maria Schuster oder Frau Yablonski - angegeben. Es blieb den Lernenden überlassen, ob sie die Person mit „du“ oder „Sie“ anreden. Während 14 Lernende die Aufgabe lösten, vergaßen acht Lernende entweder die einleitende oder die abschließende Grußformel. Drei Studierende berücksichtigten diesen Punkt gar nicht. Häufig waren auch die Grußformeln fehlerhaft, was auf B2-C1-Niveau kein Problem sein sollte:

Liebe Yablonski, ... (WEISE, Pos. 2)

Hallo, Guten Tag Yablonski, (JAZOR, Pos. 2)

Mit lieber Grüßen, (VIBAL, Pos. 8)

Die weitere Subkategorie „Gliederung in Bezug auf Textkohärenz“ bestimmte die textsortenspezifische Gliederung des Textes in Einleitung, Argumentationsteil und Schluss. Nur noch ein/eine Lernende/r hatte Schwierigkeiten mit der Strukturierung des Textes, da der Text nicht zu Ende geführt wurde und der Schluss fehlte.

Die Subkategorie „Layout“ konnte mit der vorangehenden Kategorie in Verbindung gebracht werden, da sie ebenfalls eine klare Gliederung verlangte, jedoch bezogen auf einzelne Absätze durch Beginn einer neuen Zeile, Einfügen einer Leerzeile oder Einrücken des ersten Wortes des Absatzes. Nur bei drei Lernenden war die Gliederung nur teilweise erkennbar (daher keine volle Punktzahl). So war z.B. bei HOMEH eine Gliederung in Absätze kaum vorhanden, sodass Vor- und Nachteile sowie die eigene Meinung in einem Absatz formuliert wurden:

In große Stadt wie Wien gibt es alle Gelegenheiten und Möglichkeiten. Zum Beispiel wohne ich in Donaustadt nahe Donau Fluß, einerseits habe ich die Natur und Fluß und Ruhe, andererseits habe ich die moderne und notwendige Gelegenheiten und Öffis. Ich bin zufrieden von meine Situation in diesem Stadt. Und ich soll sagen, dass Mieten in Wien (großen Städten) sehr hoch sind. Und jetzt möchte ich ein bisschen über das Leben auf dem Land beschreiben. Natürlich können Sie dort im Rohe leben, dort gibt es weder Lärm noch verfügbare öffentliche Verkehrsmittel, dass ein bisschen schwierig ist, für transportieren und müssen unbedingt ein Auto kaufen. I persönlich bevorzuge auf dem Land zu leben. Ich bin nicht Stadtmensch. (HOMEH, Pos. 4)

Die Gliederung des Textes und seine inhaltlichen Schwerpunkte standen in direktem Zusammenhang mit der nächsten Subkategorie der Anwendung eines Textordnungsmusters. Es wurden vier Typen von Textordnungsmustern nach

Augst/Feigl (1986) unterschieden, die auch mit den Gliederungsprozeduren nach Feilke (2012) gleichgesetzt werden können und bereits in Kapitel 4.6 ausführlich beschrieben wurden. Die maximale Punktzahl wurde erreicht, wenn der Text eine Kombination aus formal-systematischem und linear-dialogischem Textordnungsmuster aufwies.

Obwohl das linear-entwickelnde Textordnungsmuster in insgesamt 18 Texten der Lernenden vorkam, war es in den meisten Fällen mit anderen TOMs kombiniert. So dominierte im Text von MABUS, der sich auf seine/ihre „subjektiven biographischen Alltagserfahrungen“ (Feilke 1988: 74) bezieht, das linear-entwickelnde TOM, obwohl im gesamten Text auch das linear-dialogische TOM vorkam und der/die Lernende in Bezug auf die TOM eine höhere Punktzahl (als bei einem linear-entwickelnden TOM) erreichte:

Das heißt, dass beim perfekten Studium man nach China für ein/zwei Jahren mit irgendwelchem Student austauschen kann. Dieser Fakt motiviert mich sehr viel, weil ich mit meiner Großmutter im Jahr 2017 schon in China, Beijing waren. Diese Reise war die interessanteste und beliebteste, die ich in meinem ganzen Leben gehabt habe. Nachdem ich meine Dokumente zur Uni Wien geschickt habe, studiere ich deutsch sehr motiviert und genieße diese Sprache jeden Tag zu lernen. Der letzter Schritt, der ich vor dem Uni-eingang machen soll, ist Ergänzungsprüfungdeutsch zu bestehen. Darauf bereite ich mich sehr viel vor. (MABUS, Pos. 4)

Das material-systematische Textordnungsmuster richtet einen scharfen Blick auf die Sache (vgl. Schneider/Tetling 2018: 223-225) und lässt zwar mehrere Oppositionsbildungen zu (vgl. Pohl 2016: 303), die jedoch kaum eine klare und möglichst objektive Pro-Kontra-Struktur aufweisen. Das material-systematische TOM kam in acht Texten der Lernenden vor, aber nur zwei Texte waren stark davon geprägt. So richtete VIKUL in seinem/i ihrem Text die Aufmerksamkeit nicht auf die Opposition „Studieren oder Arbeiten“, sondern eher auf „Gutes Leben oder schlechtes Leben nach der Meinung seines/i ihres Vaters“, wie etwa:

Nach der Meinung meines Vaters muss man nach dem Schulabschluss studieren. Er sagte, Studium sei ein Weg zu einem guten Leben, ohne dem Diploma seist du nichts! Ich kann seiner Meinung zwar nicht zustimmen, aber verstehen, weil er Hauptlehrer in einer Schule ist, das Lernen und Studieren gehen zusammen durch sein Leben. (VIKUL, Pos. 3)

Der Text von VIKUL ging auch darauf ein, wie man sonst im Leben erfolgreich sein konnte, und gab Ratschläge dazu, wodurch der Gegensatz „Studieren oder Arbeiten“ wieder in den Hintergrund rückte und das material-systematische TOM zu tragen kam:

Viele Freunde von mir sind skeptisch über das Studium. Sie sagen, dass Steve Jobs, Bill Gates haben alles ohne dem Philosophie und ... Studium erreicht. Sie sind der Meinung, dass man am Besten soll Freundkreise und Arbeitsnetze gründen, statt 4-5 Jahren in der Uni zu verschwenden. (VIKUL, Pos. 5)

Das formal-systematische Textordnungsmuster, das eine klare Pro-Kontra-Struktur aufweist (vgl. Schneider/Tetling 2018: 223-225) und damit einen wesentlichen Teil eines argumentativen Textes ausmacht, fand sich in den meisten argumentativen Texten der

Lernenden. Die Analyse der Texte zeigte, dass nur noch zwei Personen eine solche Pro-Kontra-Struktur nicht einhielten, während weitere 23 Lernende diese bereits anwenden konnten. Allerdings konnte nicht behauptet werden, dass alle Lernenden diese Art der Strukturierung gleich gut beherrschten, was im verwendeten Analyseraster kaum bewertet wurde. So begann TYRUB seine/ihre Argumentationsstruktur mit den Contra-Argumenten und erwähnte erst dann die Pro-Argumente für das Leben auf dem Land, wobei eine solche Struktur bei der Analyse des Textes als formal-systematisches TOM akzeptiert wurde:

Zum Beispiel auf dem Land es gibt solche Probleme wie Freunde zu suchen. Ich habe fast 2 Monaten auf dem Land gelebt und Leute dort sind sehr freundlich, aber oft alt, so kann man sagen, dass es nicht einfach ist. Noch ein wichtiger Aspekt ist, dass es gibt fast keine Dinge zu tun und deshalb es sehr langweilig ist. Aber Sie sollen nicht denken, dass es nur Nachteile auf dem Land gibt. Ich kann sicher sagen, dass Leute dort sind wunderbar und Natur ist auch, z.B. in große Städte wie Wien fast alle Leute sind unfreundlich und Luft ist nicht ganz frisch. Auch Miete auf dem Land kostet ganz weniger als in Städte und es ist wichtig, weil nicht alle wollen Tausende Euro für Immobilien zahlen. (TYRUB, Pos. 4)

Dies unterschied sich deutlich von der Art und Weise, wie KRNAG seinen/ihren Text aufbaute, indem er/sie zuerst die Pro- und dann die Contra-Argumente in einzelnen Absätzen nannte, diese ausführlich begründete und mit Beispielen untermauerte (während TYRUB nur ein Argument mit einem Beispiel untermauerte), so dass sich eine klassische Pro-Contra-Struktur ergab (und auch die volle Punktzahl in Bezug auf die TOM erreicht wurde):

Das Studium bringt ziemlich viel Vorteile: Mit dem guten Diplom haben Sie mehr Möglichkeiten, eine gute Arbeit zu finden. In dem heutigen Arbeitswelt ist der Diplom noch wichtig. Obwohl man viele verschiedene Kurse besuchen kann, nimmt der Arbeitgeber lieber eine Person, die minimum Bachelorausbildung haben.

Ein gutes Beispiel dafür ist die Pädagoge in den Schulen. Die Lehrer, die einen Studium abgeschlossen haben, können nicht nur in den üblichen Schulen, als auch in Gymnasien arbeiten. Natürlich bekommen sie ein besseres Gehalt und haben Möglichkeit, bei älteren Kindern zu unterrichten.

Ein nächster Vorteil ist, dass man mehr Erfahrungen sammelt und viel mehr nützliche Information bekommt. In einem Studium verlängert man seine „Schulzeiten“, indem man weiter lernt, aber schon in einem Bereich. Sodass verfolgt man seine Interesse und fast kostenlos verbessert die Fähigkeiten nach eigenem Wunsch.

Aber die Nachteile sind auch gegeben. An der Uni verbringt man ziemlich viel Zeit. Man kann seit 6 oder 7 Jahren studieren in der Richtung, die dem Studierende nicht passt.

Ein gutes Beispiel dafür ist der Erfahrung meiner Freundin. Sie hat sich nach der Schule für Informatik entschieden. Sie dachte, dass die Ausbildung im IT-Bereich ihr guter Zukunft bringt. Leider war es für sie schwer, in diesem Bereich zu studieren. Sie hat einfach 5 Jahre in den Mistkübel geworfen und hat nach der abgeschlossenen Ausbildung neue Ausbildung als Psychologin angefangen.

Ein weiterer Nachteil ist, dass Programm des Studiums nicht passen kann. Das bedeutet, dass die Programm zu leicht oder zu schwer für Jemanden sein kann.

Mein Freund hatte solche Erfahrung. Im Jahr 2022 hat er mit einem Studium in der Ukraine begonnen. Er zahlte jedes Semester wirklich große Summe, aber die Programm war zu leicht für ihn. Während des ersten Semester hat er selber die Programm des dritten Kurses beendet. Deswegen ist er mit dem Studium aufgehört und fangte zu arbeiten. (KRNAG, Pos. 4-10)

Das linear-dialogische Textordnungsmuster basiert auf der Adressat*innenorientierung (vgl. Schneider/Tetling 2018: 223-225) und der Bereitschaft, sich an seiner Perspektive zu orientieren und eine logische und nachvollziehbare Textstruktur zu gestalten (vgl. Roll 2021: 271). Die Mehrheit, d. h. 23 Lernende, hat dies geschafft. Interessant erschien, dass einige Lernende zwar einen adressat*innenbezogenen Text schrieben und versuchten, ihr Gegenüber zu überzeugen, aber keine einleitende und abschließende Grußformel verwendeten, wie es z.B. bei TISTO der Fall ist, wo der Text wie folgt begann:

Ich freue mich sehr, dass du mir geschrieben hast und ich bin total mit deinen Nachrichten überrascht! Es tut mir leid, dass dein Projekt Herr Schwarz nicht mehr interessiert und du musst die Firma ändern, aber trotzdem ich glaube, es könnte eine gute Möglichkeit sein nach Österreich umzuziehen und dort wieder probieren! (TISTO, Pos. 2)

Wie im Text von TISTO zu sehen ist, versetzten sich einige Lernende in eine Rolle, in der sie den Adressaten/die Adressatin gut kannten:

Ich weiß, dass du jetzt mit der Prüfungen beschäftigt bist und leider haben wir keine Möglichkeit uns zu treffen, aber ich vermisse unsere Kommunikation und möchte eine Thema mit dir diskutieren. (NIMAR, Pos. 3)

Ich erinnere mich daran, dass Sie auch dieses Hobby haben, ein eigener Garten zu haben. (TAKOT, Pos. 5)

Ich werde immer bei deiner Seite bleiben und dich unterstützen. (ALBZA, Pos. 8)

Ich verstehe dein Angst vor dem Umzug, aber es gibt noch genug Zeit um über alles nachzudenken und für dich selbst zu entscheiden, was du bevorzugst. Ich finde, dass es natürlich cool ist, dass du schon zwei variante von Wohnungen hast, aber was kann ich dir empfehlen – mehr über Vor- und Nachteile beiden Varianten zu erfahren. (TISTO, Pos. 3)

Das heißt, du musst immer aktiv sein. In deinem Fall mit Kollegen oder Kolleginnen am Abend draußen gehen zum Beispiel Aperol zu trinken und so weiter. (JAZOR, Pos. 6)

Insgesamt erschien es wichtig, dass die Studierenden sowohl ein formal-systematisches als auch ein linear-dialogisches TOM in einem argumentativen Text verwendeten, was insgesamt 19 Lernenden gelang.

Eine weitere wichtige Subkategorie befasste sich mit der „Markierungskompetenz/gegenstandsbezogene Prozeduren“, die jeweils aus drei Komponenten bestand: Explizierung des persuasiven Briefzwecks, Gebrauch gattungstypischer, adversativer oder konzessiver Konnektoren und Verwendung von Expositionsprozeduren, Vergleichsprozeduren, Begründungs- und Folgerungsprozeduren oder intertextuellen Prozeduren. Diese waren unmittelbar auf die Darstellung des Sachverhalts ausgerichtet (vgl. Feilke 2010: 6-7) und trugen sowohl zur Textkohärenz als auch zur Textkohäsion bei.

Die Explizierung des persuasiven Zwecks korrelierte in gewisser Weise mit dem Adressat*innenbezug und einem linear-dialogischen Textordnungsmuster. Diese waren in ca. 24 Texten vorhanden und dienten der Frage, warum die E-Mail geschrieben wurde:

Wenn mein Brief dir irgendwie geholfen hätte, werde ich der glücklichste Mensch dieses Weltes, weil ich mich einem guten Freund fühlen kann. (MABUS, Pos. 6)

ich schreibe Ihnen, weil ich über Ihre Frage informiert wurde. (KRNAG, Pos. 3)

Ich habe auch davon gehört, dass du dich nicht beschließen kannst, ein Studium zu machen oder gleich ins Berufsleben einzusteigen. (KRNAG, Pos. 3)

Für die gattungstypischen, adversativen, konzessiven und weiteren Konnektoren (die nach Feilke (2010) leser- und gegenstandsbezogene Prozeduren bilden) wird im Folgenden ermittelt, wie häufig sie in den Texten vorkamen (vgl. Abb. 17):

Konnektoren bzw. Prozeduren	Verwendungshäufigkeit in den argumentativen Texten der Lernenden
Gattungstypische Konnektoren	
also	3
allerdings	0
aus diesem Grund/aus diesen Gründen	0
Adversative Konnektoren	
aber	45
dagegen	2
Konzessive Konnektoren	
zwar ... aber	2
obwohl	2
trotzdem	7
sowohl ... als auch	2
nicht nur ... sondern auch	12
einerseits ... andererseits	5
Expositionsprozeduren	
erstens ... zweitens	1
zusammenfassend	1
Vergleichsprozeduren	
Vergleich mit „wie“	12
Vergleich mit „als“	10
Vergleich mit „als wenn“	1
Vergleich mit „wie wenn“	0
Vergleich mit „je... desto“	2
Komparativ und Superlativ	26
Begründungs- und Folgerungsprozeduren	
weil	23
denn	2
da	0
nämlich	1
dass	7

sodass	1
deshalb/deswegen	14
infolgedessen	0
Intertextuelle Prozeduren	
direkte Rede	0
indirekte Rede	0

Abb. 17: Konnektoren bzw. leser- und gegenstandsbezogene Prozeduren nach Feilke (2010) in den Texten der Lernenden

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die meisten Lernenden den adversativen Konnektor „aber“, die konzessiven Konnektoren „trotzdem“ und „nicht nur..., sondern auch“, die Vergleichsprozeduren mit „wie“ und „als“ in Kombination mit Komparativformen von Adjektiven, die Begründungsprozedur „weil“, die Folgerungsprozedur „dass“ und „deshalb/deswegen“ am häufigsten verwendeten. Was in den Texten der Lerner*innen merklich wenig Anwendung fand und demnach auch im unterrichtlichen Kontext weitaus mehr Beachtung finden sollte, sind gattungstypische Konnektoren, Expositionsprozeduren, Variationen anderer konzessiver Prozeduren sowie intertextuelle Prozeduren (die als Beispiele in den einzelnen Argumenten auftauchen könnten).

Insgesamt erzielten 11 Lernende die maximale Punktzahl für das oben genannte Kriterium. 14 Lernende erhielten 2 von 3 möglichen Punkten (wobei 23 Lernende die Erläuterung des persuasiven Zwecks des Briefes erzielten), was bedeutet, dass sie wahrscheinlich nur auf eine von beiden Gruppen von Konnektoren zurückgriffen. Es muss jedoch hinzugefügt werden, dass das Raster nicht in der Lage war, die Anzahl der „notwendigen“ Konnektoren im Text genau zu bestimmen. Es wurde daher festgelegt, dass ein einziger gattungstypischer Konnektor oder eine einzige Begründungsprozedur ausreichte, um einen Punkt zu erhalten, dass aber für die weitere Forschung die Festlegung der Anzahl der Konnektoren überdacht oder präzisiert werden sollte. Dennoch erreichte nur etwa die Hälfte der Lernenden die maximale Punktzahl, was darauf hindeutete, dass die literalen und gegenstandsbezogenen Prozeduren für das argumentative Schreiben noch in hohem Maße geübt werden müssen.

5.2.5 Kategorie „Sprachrichtigkeit/Sprachangemessenheit“

Schließlich schien im Hinblick auf die Messung der Textqualität die Kategorie „Sprachrichtigkeit/Sprachangemessenheit“ von Bedeutung zu sein, die wiederum in die

Subkategorien „Grammatikalität“, „Orthografie“ und „Wortschatz“ unterteilt wurde (vgl. Abb. 18).

▼ Sprachrichtigkeit	0
▼ Grammatikalität	0
Nomen	192
Adj, Adverbien, Partizipien	67
Verben	88
Satzebene	155
Orthografie	110
Wortschatz	183

Abb. 18: Code „Sprachrichtigkeit/Sprachangemessenheit“

In MAXQDA wurden die konkreten Fehler markiert, ohne eine Korrektur anzugeben.

In Bezug auf die Grammatikalität wurden vier Bereiche analysiert: Nomen; Adjektive, Adverbien, Partizipien; Verben und Satzebene, für die maximal 4 Punkte vergeben wurden. Nur einer/eine Lernende erhielt insgesamt vier Punkte, d.h. er/sie schrieb weitgehend korrekt. Einer/eine Studierende erreichte 3,5 Punkte, d.h. ein Bereich wurde als teilweise fehlerhaft markiert. Zehn Lernende erzielten 3 Punkte. Die andere Hälfte der Lerner*innen schaffte es somit kaum, korrekte Äußerungen zu benutzen oder wies in einigen konkreten Bereichen grammatische Mängel auf.

Die Subkategorie „Nomen“ umfasste in den 25 Texten der Lernenden 192 Fehler, wobei die meisten Fehler auf die falsche Bestimmung der Artikel und die Verwendung der Fälle zurückzuführen waren:

Wien ist ein interessante Stadt. (MAPAU, Pos. 4)

Ich gebe dir einen Beispiel von mir. (JAZOR, Pos. 8)

Ich denke, dass die einzige und große Nachteile in Wien die Byrokratie ist. (BESCH, Pos. 4)

Ich weiß, dass du jetzt mit der Prüfungen beschäftigt bist ... (NIMAR, Pos. 3)

Die Subkategorie „Adjektive, Adverbien, Partizipien“ wurde zusätzlich in den Analyseprozess aufgenommen, da sie 67 Fehler enthielt, die keiner anderen Gruppe zugeordnet werden konnten, obwohl einige Fehler bei der Adjektivdeklinaton teilweise durch die falsche Bestimmung des Artikels erklärt werden konnten. In diesem Fall wurde der Fehler eindeutig der Subkategorie „Nomen“ zugeordnet, ohne in die Subkategorie „Adjektiv“ zu fallen, wie z.B:

Matura könnte auch einen schlechten Wahl sein, z.B. wenn man die Studiumrichtung nicht selber gewählt hat. (NIMAR, Pos. 9)

Allerdings war festzustellen, dass auch bei korrekter Artikelbestimmung gerade die Kenntnis der Adjektivdeklinations mangelhaft erschien. In den Fällen, in denen der Artikel des Substantivs in Bezug auf Kasus und Numerus korrekt verwendet wurde, aber die Adjektivendung nicht zutraf, wurde der Fehler eindeutig der Subkategorie „Adjektiv“ zugeordnet, ohne in die Subkategorie „Substantiv“ gesondert zu fallen, wie z.B.:

Ich war auch nicht sicher, ob ich nach der ukrainische Matura studieren oder gleich ins Berufsleben einsteigen sollte. (MABUS, Pos. 3)

Also kann man mit einer begrenzte Lehre-Ausbildung seine Branche dann nicht ändern oder arbeitet man auf der Stelle mit schlechte Arbeitsbedingungen. (DABON, Pos. 4)

Es dient auch zu besseren Aufstiegschancen, weil die Arbeitgeber immer die erfahrene Leute suchen. (ANSOK, Pos. 4)

Die Subkategorie „Verben“ markierte Fehler im Bereich der Verbform, ihrer Valenz und Kongruenz und umfasste damit 88 Fehler in den Texten der Lernenden. Dazu gehörten auch Fehler bei grammatikalischen Themen wie Modalverben im Präteritum, Perfekt mit „haben“ und „sein“, Konjunktiv 2, Passiv, Verben mit Präpositionen, Verben mit Dativ oder Akkusativ, Verben mit trennbaren und untrennbaren Präfixen.

Auf der Satzebene, die gesondert analysiert wurde, fanden sich in den 25 Texten der Lernenden 155 Fehler. Am häufigsten traten falsche Verbstellungen in Nebensätzen auf, wie z.B.:

Sie sind der Meinung, dass man am Besten soll Freundkreise und Arbeitsnetze gründen (VIKUL, Pos. 5)

Was noch habe ich von ihr erfahren, ist dass Sie Schwierigkeiten mit der Wahl des Wohnortes haben. (VIBAL, Pos. 3)

Und wenn Sie wollen etwas neues erlernen oder neue Leute treffen, dann Stadt ist ein wunderbar Variant. (TYRUB, Pos. 6)

Darüber hinaus war zu beobachten, dass einige Lernende gerne elliptische Sätze verwendeten, die eher der mündlichen Rede zuzuordnen waren, oder auch auf den Wortschatz zurückgriffen, der eher umgangssprachlichen Situationen zugerechnet wurde:

Warte auf deine Antwort. (NIMAR, Pos. 13)

Der erste ist Studium, der zweite Arbeitsleben. (JUKOZ, Pos. 4)

Ohne grundlegige Kenntnisse, die du an der Uni kriegen kannst du das nicht schaffen. (JUKOZ, Pos. 6)

Bemerkenswert erschien auch, dass einige Lernende zwar komplexe syntaktische Mittel (wie z.B. Doppelkonnektoren) kannten, diese aber hinsichtlich der Wortstellung oder der Wortformen im Satz falsch verwendeten:

Man lebt in der Stadt, dass man sowohl gute Versicherung hat, als auch er viele verschiedene und nützliche medizinische Leistung bekommt. (RELAM, Pos. 5)

Je mehr die Plätze ruhig sind, desto besser konzentrieren sie sich auf selbst. (GHRAM, Pos. 7)

Die Subkategorie „Orthografie“ umfasste 110 Fehler aus 22 Texten der Studierenden. Diese bezogen sich am häufigsten auf die falsche Rechtschreibung (bei der Buchstaben falsch notiert und z.B. aus anderen Sprachen übertragen werden), die Schreibweise von Komposita (die oft in einzelne Wörter zerlegt wurden oder umgekehrt zu lange Wörter verbanden) und die überflüssige Zeichensetzung bei „zum Beispiel“, „auf jeden Fall“, „wegen der Arbeit“, „meiner Meinung nach“ sowie bei abschließenden Grußformeln.

Schließlich belief sich die Subkategorie „Wortschatz“ in den 25 Texten der Lernenden auf 183 Fehler. Laut den zu einem späteren Zeitpunkt erhobenen Lehrer*inneninterviews stellte das Einüben eines themenbezogenen und abwechslungsreichen Wortschatzes eine der größten Herausforderungen dar. Es zeigte sich, dass die Lernenden häufig Vokabeln aus ihrer Erstsprache wörtlich übertrugen, z. B.:

... das Lernen und Studieren gehen zusammen durch sein Leben. (VIKUL, Pos. 3)

... wie man mit Schwierigkeiten auf der Arbeit kämpfen könnte ... (NIMAR, Pos. 7)

Wenn mein Brief dir irgendwie geholfen hätte, werde ich der glücklichste Mensch dieses Weltes, weil ich mich einem guten Freund fühlen kann.

(MABUS, Pos. 6-7)

Sie hat einfach 5 Jahre in den Mistkübel geworfen ... (KRNAG, Pos. 8)

Es gibt aber auch die zweite Seite der Münze. (ANSOK, Pos. 5)

Ich werde immer bei deiner Seite bleiben und dich unterstützen. (ALBZA, Pos. 8)

Insgesamt lässt sich also festhalten, dass die grammatikalische, orthographische und lexikalische Korrektheit teilweise mangelhaft erschien, wobei zu betonen war, dass die Bedeutung der sprachlichen Richtigkeit für die Textqualität und damit ihre Förderung nicht im Mittelpunkt dieser Arbeit stand.

5.3 Auswertung der Interviews

Im Folgenden werden die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse der Interviews mit den fünf Lehrenden der VWU dargestellt. Die Daten liegen in anonymisierter Form vor. Nachfolgend werden die Daten in Kurzform präsentiert (vgl. Abb. 19):

Befragte	Datum	Länge des Interviews	Erfahrung am VWU	Art des Kurses am VWU ¹⁰
B1	13.06.2024	00:42:45	15 Jahre	FF2 ¹¹
B2	17.06.2024	00:39:59	1,5 Jahre	FF1 ¹² plus
B3	19.06.2024	00:39:56	24 Jahre	FF1
B4	20.06.2024	00:42:19	6 Jahre	FF2
B5	24.06.2024	00:58:34	ca. 1 Jahr	FF2

Abb. 19: Interviews mit den Lehrkräften des VWU

Das vorab festgelegte Ziel der halbstrukturierten Interviews bestand darin, Schreibdefizite der Lernenden zu identifizieren, bereits umgesetzte Schreibfördermaßnahmen zu diskutieren sowie Ideen für die Erstellung eines didaktischen Konzepts zur Schreibförderung zu sammeln. Außerdem sollten die gewonnenen Daten mit bestehenden Forschungsergebnissen in Bezug gesetzt werden.

Die qualitative Inhaltsanalyse erfolgte induktiv (vgl. Mayring 2008: 8) und die Kategorien/Codes wurden ausgehend von den Daten gebildet. Die gebildeten Kategorien beziehen sich zum einen auf den Schreibprozess selbst und die geübten Textformen, zum anderen aber auch auf Schwierigkeiten bei der Schreibproduktion und von den Lehrpersonen genannte oder eingesetzte Fördermaßnahmen für die Schreibkompetenz der Lernenden, auf die im Folgenden einzeln eingegangen wird.

5.3.1 Kategorie „Schreibprozess und Textformen“

Die Kategorie „Schreibprozess und Textformen“ bezog sich darauf, welche Schreibaufgaben als Prüfungsformate von den Lehrenden vorgegeben bzw. gefordert werden, ob dabei ein fester Rhythmus erkennbar ist, ob Hausübungen eine Rolle spielen, ob die Textproduktion eher analog oder digital erfolgt und wie das Feedback gestaltet ist (vgl. Abb. 20). Damit wurden grundlegende Informationen zu den Textsorten und zur Textproduktion in den Kursformaten FF1 und FF2 des VWU erfasst. Es konnte jedoch nicht ausgeschlossen werden, dass sich die Antworten eher auf eine bestimmte Gruppe einer konkreten Lehrperson bezogen und somit nicht auf andere Gruppen bzw. andere Lehrkräfte übertragbar sind. Grum/Legutke (2022) verweisen in diesem Zusammenhang

¹⁰ im Sommersemester 2024

¹¹ Fortgeschrittene mit Fächervorschreibungen, Stufe 2

¹² Fortgeschrittene mit Fächervorschreibungen, Stufe 1

auf Folgendes: „Da qualitative Forschung keine statistische Repräsentativität der Ergebnisse anstrebt, spielt die Frage, ob die für die Datenerhebung gewählte Stichprobe repräsentativ für die Gesamtheit einer Population ist, keine Rolle“ (Grum/Legutke 2022: 91).

▼ Struktur des Schreibprozesses	0
Feedback	8
digitale Textproduktion	16
Hausübung	5
analoge Textproduktion	11
festgelegter Rhythmus	13
Textformen	24

Abb. 20: Code „Schreibprozess und Textformen“

Bezüglich der Textformen war Folgendes festzustellen: Entscheidend ist das Prüfungsformat, die sogenannte EPD, d.h. die Ergänzungsprüfung Deutsch, die am Ende des Kurses FF2 bzw. FF1 plus abzulegen ist:

Sie bekommen entweder eine Grafik oder einen kleinen Text dann zur Prüfung, ja. Und dann müssen sie eben den Text zusammenfassen, die Grafik beschreiben als erstes und dann argumentativ Stellung nehmen. (B4, Z. 60-63)

Dies bedeutet, dass man einerseits deskriptiv vorgeht, indem man eine Grafik beschreibt bzw. interpretiert oder einen kurzen Text zusammenfasst bzw. paraphrasiert, und andererseits mit dem argumentativen Schreiben konfrontiert wird. Fünf von fünf Lehrkräften betonten die Bedeutung des argumentativen Schreibens im Prüfungsformat und belegten, dass das Argumentieren als Textform, wie sie Jost/Böttcher (2018) nennen, im Mittelpunkt des Schreibprozesses steht:

Also es geht nicht um die Beschreibung an erster Stelle, an zweiter Stelle, an dritter Stelle, an vierter Stelle, sondern es sollte eigentlich ein Impuls für andere, für Weiterführendes sein. (B1, Z. 76-79)

Argumentation, wie ist ein Argument aufgebaut. Grafikbeschreibung, Grafikinterpretation. Wir haben nicht VIEL ANDERES gemacht. Es war sehr gezielt. (B2, Z. 101-102)

Aber hauptsächlich geht es um argumentative Texte. (B3, Z. 63-64)

Also im Abschlusskurs üben wir hauptsächlich argumentatives Schreiben, weil das auch zu EPD kommt, also zu dieser Prüfung, die sie am Ende machen müssen und auch zu unseren Bonustests. Das heißt, wir üben hauptsächlich argumentatives Schreiben und zu verschiedenen Themen, die wir auch durchführen. (B4, Z. 49-52)

Also zum einen ist es so, dass man auf dieses Prüfungsformat natürlich hinarbeitet und Ziel ist. Es ist also sozusagen Matura angeglichen, der österreichischen, und es sind Dinge wie Stellungnahmen, Erörterung als Textsorte ganz wichtig. (B5, Z. 66-69)

Mit durchschnittlich zehn Wochenstunden Deutsch entwickelten die Lehrkräfte eine Regelmäßigkeit für die Schreibaufgaben. Alle fünf Lehrkräfte betonten die Wichtigkeit von mindestens einer Schreibaufgabe pro Woche:

Also einmal pro Woche so, dass sie etwas abgeben sollten. Natürlich im Unterricht auch immer wieder kleine Aufgaben. (B4, Z. 219-220)

[...] am Freitag haben sie eine Aufgabe bekommen, eine Textproduktionsaufgabe, die sie mir am Mittwoch gegeben haben. Das haben sie immer schon gewusst. Und Mittwoch war wirklich die Deadline. Wer es mir am Mittwoch nicht gegeben hat, hat diese Chance verwirkt, weil ich am Donnerstag einen freien Tag habe, an dem ich wirklich den halben Tag oder je nachdem verbessert habe. Und am Freitag haben sie es dann zurückbekommen. (B1, Z. 106-111)

Häufig wurde die Schreibaufgabe in engem Zusammenhang mit dem Unterrichtsthema am Ende der Woche gestellt, nachdem die Lehrkraft genügend Input gegeben hatte:

Mein Plan ist so, dass wir immer ein Thema pro Woche hatten. Und das heißt, wir haben die ganze Woche etwas zum Thema gemacht. Wortschatz, Lesen, Hören, Sprechen, viele Impulse. Und dann am Ende stand immer der Text. (B2, Z. 364-367)

In den meisten Fällen wurde also der Schreibprozess so gehandhabt, dass die Lernenden im Unterricht vorbereitende Aktivitäten zum Schreiben erledigen und zu Hause einen vollständigen argumentativen Text verfassen:

Also in der Stunde haben wir immer nur Teilstücke geschrieben und dann natürlich den ganzen Text zu Hause. Also wir haben entweder Argumente gesammelt in der Stunde, zu Hause ausformuliert oder wir haben nur die Grafikbeschreibung in der Stunde geschrieben, die Argumentation zu Hause, also aufgeteilt. (B2, Z. 121-125)

Allerdings gaben drei von fünf Lehrkräften an, dass mehrere Lernende ihre schriftlichen Hausaufgaben kaum erledigen, ohne dass sie einen genauen Grund dafür nennen konnten. Aus diesem Grund wird versucht, schriftliche Aufgaben, die auf die Erstellung vollständiger Texte abzielten, direkt in den Unterricht zu integrieren:

Leider ganz schlecht, ganz schlecht. Dadurch, dass sie ganz wenig zu Hause schreiben und kaum Hausübungen abgeben. Dann versuche ich das wirklich im Unterricht zu schreiben. (B3, Z. 69-71)

Aber ich mache es auch dann mindestens einmal im Semester, dass ich sage, sie schreiben jetzt mal im Kurs, damit man einmal wirklich von jedem einen sozusagen authentischen Text bekommt. (B4, Z. 89-91)

Ja, und dann habe ich begonnen, ich habe so einmal vier Stunden und zweimal drei Stunden [für den Kurs pro Woche]. Also zehn Stunden dauern ja die FF2-Kurse [pro Woche]. [Habe ich begonnen] in den Vier-Stunden-Kursen immer wieder im Unterricht zu schreiben. Und da habe ich das erste Mal gesehen, wirklich, was dann wirklich rauskommt. (B5, Z. 181-185)

In Bezug auf Schreibprozesse im Unterricht merkte Interviewpartner*in B5 an, dass das Schreiben und dessen Förderung zwar wichtig erscheine, man aber in der Realität mit Zeitmangel konfrontiert sei:

Aber jetzt möchte ich sagen so, naja, das Semester ist relativ knapp. Und das ist sich vielleicht viermal ausgegangen. Ja, weil immer wieder andere Sachen entweder wichtiger oder dazwischen sind. (B5, Z. 191-195)

Ein weiterer wesentlicher Bestandteil der Schreibroutine ist das Feedback. Fünf von fünf Lehrenden gaben an, dass sie sowohl schriftliches als auch mündliches Feedback geben:

Also ich korrigiere das und dann schreibe ich ihnen auch meistens was drunter bzw. bespreche, wenn es geht, den Text mit jedem einzelnen kurz durch. Also während sie meistens was dann lesen im Unterricht, also gehe ich durch und zeige ihnen, ich sage ihnen kurz was dazu: „Schau, auf das musst du achten“. (B4, Z. 170-174)

Fünf von fünf Lehrenden betonten zudem, dass ihnen die erneute Korrektur des Ausgangstextes nach dem Feedback wichtig ist. Die Lehrenden legen also Wert darauf, dass der Korrekturtext möglichst oft wieder zum Ausgangstext wird und einer erneuten Korrektur unterzogen wird, wie es Börner (1989) in seinem Schreibprozessmodell festhält (vgl. Börner 1989: 354). So geht man im Unterricht vor:

Sie können es mir dann noch einmal geben und ich schaue mir das noch einmal an und noch einmal. Also es macht doch dann den Studierenden Freude, wenn sie einen ganz richtigen Text plötzlich haben. (B1, Z. 145-147)

Auch hier zeigte sich, dass die Lernenden dies nicht als gleich bedeutend empfanden:

Das Problem ist also, ich habe ich habe auch sehr oft Textstellen markiert, habe gebeten, die zu korrigieren und mir zurückzugeben. Das haben vielleicht drei Personen gemacht. Das wird dann mit der Zeit weniger, weil der Arbeitsaufwand ist relativ hoch und wenn dann halt nur 10 % das machen... (B5, Z. 202-206)

Ich würde mir mehr erwarten. Und ich glaube, das es auch viel besser sein könnte. (B3, Z. 100-101)

Bezüglich der analogen vs. digitalen Textproduktion wurde festgestellt, dass von den 10 Wochenstunden Deutsch in allen Gruppen 7 Stunden in Präsenz und 3 Stunden online unterrichtet werden. Das analoge Schreiben wird von den Lehrenden nicht nur deshalb befürwortet, weil es das Prüfungsformat voraussetzt und damit das handschriftliche Schreiben durchgehend geübt wird, sondern auch, weil es einen positiven Lerneffekt hat, vor allem, weil heutzutage viele Texte mit Hilfe von KI geschrieben werden:

Also ich wollte die Hausübungen nur in Papierform, damit sie es, falls sie KI verwenden, es zumindest mit der Hand abschreiben. Dann haben sie zumindest irgendetwas gelernt. Aber das haben sie. Das hat dann eine einmal gemacht. Aber die meisten haben gemerkt, das nützt nichts. Und haben dann gar nichts geschrieben. (B2, Z. 567-571)

Und Schreiben ist auch wichtig, finde ich. Und gerade mit der Hand. (...) Und viele haben dann ein Tablet, was auch nicht schlecht ist und schreiben mit dem Tablet mit dem Stift. Aber, aber dadurch trainieren sie noch weniger und ich denke, fürs Hirn ist es auch ganz wichtig, dass man die Sachen aufschreibt. Wiederholt. (B3, Z. 192-196)

Es war nicht überraschend, dass die Lernenden heute das digitale Schreiben dem analogen vorziehen, auch wenn der Befragte/die Befragte B4 zugab, dass die Lernenden den Unterricht in Präsenz bevorzugen:

Also den Onlineunterricht mögen Studis sowieso nicht mehr. Also die meisten, also die meisten sind extrem dagegen und sagen, sie wollen Präsenzunterricht, weil sie an sich selbst wahrnehmen, dass sie einfach abgelenkt sind. [...] Es ist ja doch eine andere Art des Unterrichts, wenn der Lehrer zu mir herkommen kann, wenn man es erklären kann. (B4, Z. 365-372)

Insgesamt betonten alle befragten Lehrenden, dass sie eine zunehmende digitale Textproduktion beobachten und auch den Einsatz möglicher KI-Tools wie ChatGPT oder DeepL fördern, allerdings unter Berücksichtigung der notwendigen Reflexion des eigenen Schreibprozesses und eines insgesamt bewussten Umgangs mit KI, der bei den Lernenden noch mangelhaft vorhanden ist. Auf weitere Schwierigkeiten wird im Folgenden eingegangen.

5.3.2 Kategorie „Schwierigkeiten bei der schriftlichen Textproduktion“

Um die Effektivität von Maßnahmen zur Förderung des Schreibens bzw. des argumentativen Schreibens beurteilen zu können, war es zunächst erforderlich, die bestehenden Schreibdefizite bei den Lernenden zu identifizieren. Diesbezüglich wurden sowohl die analysierten argumentativen Texte als auch die durchgeführten Interviews herangezogen. Im Folgenden werden die wesentlichen Schwierigkeiten bei der schriftlichen Textproduktion aus der Perspektive der Lehrkräfte erörtert (vgl. Abb. 21). Dabei wird ein Bezug zwischen den dargestellten Ergebnissen und den Erkenntnissen der kriteriengeleiteten qualitativen und quantitativen Analyse argumentativer Texte hergestellt.

▼ Schwierigkeiten	0
Fehlende Standardisierung	1
Themenverfehlung	2
Wissenschaftssprache	2
Motivation und Konzentration	15
Einleitungen	1
fehlendes Wissen	6
Zusammenfassen	4
Paraphrasieren	1
Gliederung in Bezug auf Textkohärenz	4
Argumentieren	10
Wortschatz	15
Grammatik	8

Abb. 21: Code „Schwierigkeiten bei der schriftlichen Textproduktion aus der Perspektive der befragten Lehrkräfte des VWU“

Im Folgenden werden die verwendeten Codes kurz erläutert: Die „fehlende Standardisierung“ bezog sich auf die Komponenten des Textes, für die einheitliche

Regeln für die Erstellung und Bewertung fehlen. Diesbezüglich sei auf die Gestaltung der Einleitung verwiesen, die von einigen Lehrkräften nach ganz bestimmten Regeln gefordert wird, während andere darauf wenig achten, wie die Befragte B5 angab. Die Unterkategorie „Themenverfehlung“ thematisiert die Abweichung von einem vorgegebenen Thema. Dies kann z.B. dadurch geschehen, dass Autor*innen von Texten, die sich eigentlich mit dem Thema „Konsummarken“ beschäftigen sollten, den Text stattdessen auf das Thema "Lebensmittelverschwendung" lenken, weil sie dazu mehr zu sagen haben. Die Unterkategorie "Wissenschaftssprache" wurde in zwei Interviews thematisiert, da kurz darauf die Frage aufgeworfen wurde, ob sich die im universitären Kontext verwendete Wissenschaftssprache bereits im Rahmen des Studiums am VWU von den Lernenden angeeignet werden sollte. In Bezug auf den Punkt "Motivation und Konzentration" wurden Aussagen getroffen, die darauf hindeuteten, dass es nicht nur Unterschiede in der Motivation und im Engagement zwischen verschiedenen Kursen gibt, sondern auch ein mangelndes Interesse am Unterricht und an Schreibaufgaben innerhalb einzelner Gruppen beobachtet wird. In der Kategorie "Einleitungen" zeigte sich, dass die Lernenden Schwierigkeiten haben, in ein Thema einzusteigen, während sie gegen Ende eines Textes durchaus in der Lage sind, eine gelungene Formulierung zu finden. Der Code "Fehlendes Wissen" bezog sich auf das Nichtvorhandensein von Wissen zu bestimmten Themen, welche oft auf Basis der Lebenserfahrung und aufgrund fehlender Relevanz bisher nicht erworben wurden. In den Interviews mit den Befragten B3, B4 und B5 wurden die Themen "Arbeitswelt" und "Globalisierung" bei Jugendlichen als Beispiele genannt. Die Kategorien "Zusammenfassen" und „Paraphrasieren“ wurden von den Lehrkräften als relevant erachtet, wenn bei einem Prüfungsformat ein Impuls mit einem bereits kurz formulierten Zitat gegeben wird und die Lernenden Schwierigkeiten haben, die Kernaussage zu erfassen und diese in eigenen Worten wiederzugeben, wobei dies auch in die Bewertung einfließt. Der Code „Gliederung in Bezug auf Textkohärenz“ bezog sich auf die Unfähigkeit einiger Lernender, einzelne Sätze oder Absätze logisch miteinander zu verbinden, indem sie auch die entsprechenden Konnektoren/literalen Prozeduren verwenden. In der Unterkategorie „Argumentieren“ wurde alles erfasst, was in diesem Zusammenhang Probleme bereitete, wie z.B. die Strukturierung von Texten und Argumenten, die viele Lernende auch aus dem muttersprachlichen Unterricht kaum mitbringen. Schließlich bezogen sich die Codes „Wortschatz“ und „Grammatik“ auf die sprachlichen Bereiche, in denen nach Ansicht der Lehrkräfte bei vielen Lernenden Defizite bestehen.

Im Folgenden werden die fünf von den Lehrpersonen am häufigsten genannten Unterkategorien beschrieben, die die Schwierigkeiten der VWU-Lernenden beim Schreiben widerspiegeln.

5.3.2.1 Unterkategorie „Motivation und Konzentration“

Die am häufigsten genannten Subkategorien bezogen sich auf Schwierigkeiten, die im Kontext des Wortschatzes auftraten, sowie auf eine mangelnde Motivation und Konzentration der Lernenden.

Wie bereits in Kapitel 5.3.1 angekündigt, ließ sich aus den fünf Interviews mit den Lehrkräften ableiten, dass die Lernenden weniger motiviert zu sein scheinen als früher, was potenziell auch einen Einfluss auf die bestehende Schreibkompetenz haben könnte. Im Folgenden wird kurz auf die möglichen Gründe solcher Tendenzen eingegangen:

Ich habe wirklich das Gefühl, es klingt immer so blöd, so veraltet. Aber im Zuge des Smartphones und Digitalisierung, es ist alles beliebiger geworden. Es ist alles so schnell verfügbar, man schaut einfach nach, man nimmt sich nicht einmal die Zeit. (B3, Z. 103-106)

Ich glaube auch, dass viele mit einem gewissen Niveau kommen und dann das Gefühl haben, das kann ich eh schon alles. Wir haben auch viele Wiederholer. (B3, Z. 145-147)

Also ich weiß nicht. Vielleicht ist auch die Luft schon raus am Ende des Semesters. Kann auch sein. (B3, Z. 326-327)

Dann haben sie halt noch Fächer auch, und Englisch vielleicht auch. Und da tue ich mir SCHWER [mit der Prokrastination der Lernenden umzugehen]. (B5, Z. 222-224)

Also es gibt einfach engagiertere Kurse und welche weniger sind, aber also wenn man nicht wirklich. Die wenigsten, muss man leider sagen. Viele haben ja auch Nachhilfelehrer, also viele lernen ja auch außerhalb von unseren Kursen. (B4, Z. 181-185)

Dann habe ich eine Hypothese, dass ganz viele besonders aus der Ukraine – zuerst das Corona, dann war Krieg, viele auch wirklich nicht diese Basis des Lernens vielleicht auch so vermittelt bekommen haben. (B5, Z. 218-221)

Obwohl Lernende nicht den Fokus der vorliegenden Forschungsarbeit darstellen, sei darauf hingewiesen, dass individuelle Sprachlernfaktoren der Lernenden bzw. deren sprachliche, kognitive, motivational-volitionale, metakognitive und weitere Merkmale (z. B. Alter, Geschlecht, soziale Herkunft) einen möglichen Einfluss auf das Schreiben haben können (vgl. Steinhoff/Grabowski/Becker-Mrotzek 2017: 12). Jost/Böttcher (2018) verdeutlichen dies an einem Beispiel:

Beginne wir mit dem Fall, dass ein Text misslungen ist, wofür es viele Gründe geben kann. So kann es sein, dass der Schreiber die Aufgabe falsch verstanden hat, dass er einen schlechten Tag hatte oder auch, dass ihm einfach die Zeit nicht reichte, um seinen geplanten Text fertigzustellen. Da bedeutet, ein misslungener Text ist nicht gleichzusetzen mit mangelnder Schreibkompetenz. Etwas anders liegt der Fall bei gelungenen Texten; diese lassen durchaus auf eine entwickelte Schreibkompetenz schließen. (Jost/Böttcher 2018: 128)

5.3.2.2 Unterkategorien „Wortschatz“ und „fehlendes Wissen“

Die Defizite im Bereich des Wortschatzes wurden von allen fünf der befragten Lehrenden als wesentliches Problem identifiziert. In diesem Kontext wurde von einem zu einfachen Wortschatz auf höheren Niveaus, einer zu schnellen Progression bei den Kursen und unzureichender Zeit für die Vokabelfestigung, einem schwer umsetzbaren Transfer der Vokabeln in einen anderen Kontext sowie insgesamt von einer erschwerten Aneignung der neuen Lexik berichtet. Diesbezüglich wurde beispielsweise Folgendes angemerkt:

Also Vokabeln ist immer ein Thema. Und Vokabeln lernen ist sozusagen die zweite große Herausforderung in dem Schreiben, würde ich sagen ja, weil das die die Studis dazu zu bringen, Wortschatz zu erweitern und Wortschatz zu lernen aktiv ist oft schwierig, ähnlich wie das viele Texte verbessern. Ja, und deshalb natürlich auch Wortschatzmangel immer wieder in den verschiedenen Themenfeldern. (B4, Z. 316-321)

In den Kursstufen FF1 und FF2 werden unter anderem anspruchsvolle Inhalte aus den Bereichen Globalisierung, Wirtschaft, Klimawandel und Arbeitswelt etc. vermittelt, welche eine Vielzahl von Herausforderungen bergen. Die Lehrkräfte wiesen in den Interviews wiederholt darauf hin, dass den Lernenden das notwendige Wissen zu den thematischen Bereichen fehlt und dies im Rahmen der Kurse schnell nachgeholt werden muss:

Es ist halt sehr themenabhängig. Sie sind halt meistens sehr jung, haben sie relativ wenig Lebenserfahrung und dann ist halt eine Aufgabe immer: „Schlagen sie Maßnahmen vor oder bringen Sie Vorschläge“. Da fehlt Ihnen oft Wissen. Also das würde Ihnen. Sie sagen mir dann selber: „Das könnte ich auf Russisch auch nicht“. Und sagen sie dann, ja. Das ist, glaube ich, eher schwierig. (B2, Z. 330-335)

Manchmal denke ich, sind die Themen nicht relevant für sie. Das kann schon sein. Pensionistengeneration interessiert sie vielleicht nicht. Oder warum Frauen weniger verdienen. Ja, aber es sind auch Themen, die sie irgendwann mal betrifft und beschäftigen könnte. (B3, Z. 160-163)

[...] sechs oder acht Themenfelder. Sechs sind es bestimmt. Ja, und halt die muss man in einem Semester durcharbeiten. Das heißt eigentlich ja, wenn es gut geht, jede Woche ein Themenfeld. Mehr Zeit ist da nicht drin. Und dann kommt schon das nächste. (B5, Z. 339-343)

Wie auch in den Lerner*innentexten festgestellt und in den Interviews mit B1, B5 bestätigt wurde, weisen sie Merkmale der Interimssprache auf (vgl. Selinker 1972: 214), die stark auf die Erstsprache bezogen sind und teilweise wörtlich in die Zielsprache übernommen werden:

Also es kommen so Dinge vor. Wie soll ich das jetzt ausbessern? Also es ist nicht falsch, aber man würde das so nicht sagen. Also man schreibt in seiner Muttersprache noch immer auf Deutsch. Ja, also bestimmte Redewendungen. (B5, Z. 244-246)

Das Gute daran ist ja okay, man hat ja zumindest eine Idee, man denkt nach und man möchte das transportieren halt jetzt, ja. Und das ist das: „Wie transportiere ich das richtig?“ Also ich glaube, das ist in dem Fortgeschrittenen ist die größte Herausforderung. (B5, Z. 268-271)

Die Lernenden sind zwar in der Lage, ihre Gedanken inhaltsbezogen und mit einem dem Niveau entsprechenden Wortschatz auszudrücken, tun dies aber in einer Art und Weise, wie man es „auf Deutsch nicht sagen würde“, wie z.B.:

Das Studium bietet der Menschen an, ihre Kenntnisse weiterzuentwickeln, interessante Erfahrungen zu überleben und wissen, wie man mit Schwierigkeiten auf der Arbeit kämpfen könnte, um klarzustellen, Menschen, die studiert haben sind mehr flexibel, sie haben weniger Stress an der Arbeit, weil sie während des Studiums verschiedene mögliche Probleme besprochen haben und Lösungen dafür gefunden. (NIMAR, Pos. 7)

Das ist aber nicht die wichtigste Aspekte, auf deren ich meine Aufmerksamkeit genommen habe. (MABUS, Pos. 4)

5.3.2.3 Unterkategorie „Argumentieren“

Die Fähigkeit, Gedanken zu fassen, stellt eine weitere Schwierigkeit dar, die sich unmittelbar auf die argumentative Schreibkompetenz bezieht. Vier von fünf Lehrkräften berichteten von einer erschwerten Darstellung der vollständigen Argumente nach dem Schema "These – Begründung – Beispiel" in Anlehnung an Fix (2006):

Ja, irgendeinen Gemeinplatz hinschreiben und das aber nicht belegen. Ja, das ist auch ein großes Problem. (B1, Z. 170-173)

Ähm, was fällt ihnen noch schwer? Der Aufbau eines Arguments. Unterschied zwischen Argument und Behauptung. [...] Und was, was müsste ich dann weiterschreiben als Begründung und als Beispiel. Also dieser Aufbau eines Arguments. (B2, Z. 629-635)

„Man sollte nicht mehr heiraten“. Ja, warum? Weshalb? Bringen Sie Beispiele oder aus eigenen Erfahrungen. Also da habe ich manchmal das Gefühl, das ist schwierig (B3, Z. 248-250)

Dies bestätigten auch die erfassten Texte, von denen ein Drittel (8 Texte) keine vollständige und detaillierte Argumentation enthielt, wie bereits in Kapitel 5.2.3 zum Kriterium „Inhalt“ gezeigt wurde.

Worauf die Lehrenden beim Schreiben noch großen Wert legen und was sie bei einigen Gruppen von Lernenden noch fördern möchten, ist die Gliederung in Bezug auf die Textkohärenz und das Vorhandensein eines formal-systematischen Textordnungsmusters bzw. einer klaren Pro-Kontra-Struktur:

Also es gibt manche, ich glaube genauso auch wie im Deutschunterricht, in der Schule, auch bei Muttersprachlern. Manche können das einfach oder haben es vielleicht auch zu Hause in der Schule schon besser gelernt. Andere haben, denke ich mir, der hat einfach im Kopf kein Konzept. Das ist irgendwas. Der fängt mit irgendwas an und. Anderes rein und dann wieder dorthin. Ganz schwierig oft für sie auch, dass sie erkennen: „Okay, das ist irgendwie meine These. Und jetzt sage ich zuerst was, was gegen meine These spricht“. Es ist zwar so, ja, aber es gibt viele Argumente dafür und das ist eigentlich meine Meinung und ich und und ich untermauere jetzt meine Argumente und dann sage ich kurz Zusammenfassung, was meine These ist. Und das ist für viele schwierig (B4, Z. 253-265)

Die erfassten Argumentationstexte ergaben, dass ein/e Lernende/r das Kriterium "Gliederung in Bezug auf die Textkohärenz" nicht vollständig erfüllte und nur drei Texte der Lernenden nicht das formal-systematische Textordnungsmuster enthielten. In Kapitel 5.2.4 wurde jedoch angemerkt, dass das Analyseraster keine detaillierte Analyse des so genannten roten Fadens im Argumentationstext inklusive konkreter Pro- und Kontra-Argumente und der anschließenden Meinungsäußerung zuließ, weshalb nicht von einer perfekt ausgeführten Pro-Kontra-Struktur bei den Lernenden gesprochen werden konnte. Des Weiteren war festzuhalten, dass 14 Texte der Lernenden keine explizite Meinungsäußerung am Ende der Schreibaufgabe aufwiesen. Dies bestätigt die zuvor genannte Aussage des Befragten/der Befragten B4.

5.3.2.4 Unterkategorie „Grammatik“

Neben den Wortschatzproblemen war auch die Grammatik ein Bereich, in dem die Lernenden nach Ansicht einiger Lehrkräfte noch viele Defizite aufweisen, z.B. bei der Verbendstellung in Nebensätzen, der Adjektivdeklinaton und dem Artikelgebrauch:

Okay, es gibt eine eine große Masse, die einfach noch nicht genug Deutsch kann und es fehlt morphologisch, syntaktisch noch ganz viel, ja. (B5, Z. 239-241)

Dies wurde durch die erfassten argumentativen Texte bestätigt, die in den Bereichen "Nomen", "Adjektive" und "Satzebene" insgesamt 414 Fehler in den 25 Texten aufwiesen. Drei von fünf Befragten betonten jedoch auch, dass Grammatik im Vergleich zum Wortschatz leichter und schneller gefördert werden kann und für bestimmte Gruppen überhaupt kein Problem darstellt. Dies ließ den Schluss zu, dass Grammatik im Lernprozess des VWU eher eine untergeordnete Rolle spielt:

Das ist der Eindruck in den Pluskursen gewesen. Die waren sehr stark bei der Grammatik, aber sie hatten einfach keinen Wortschatz. (B2, Z. 178-180)

Ich denke auch, gerade diese Leute aus Russland, aus der Ukraine, aus dem ehemaligen Osten, die sind ja auch fit meistens. Also die sind sehr gut in der Grammatik und die lernen schnell. (B3, Z. 183-185)

Also diese Dinge prinzipiell sind schwierig, Gedanken fassen, weniger die Grammatik (B3, Z. 158-159)

Daher lässt sich zusammenfassend feststellen, dass die Förderung der Schreibkompetenz nach Meinung der Lehrpersonen in erster Linie in den Bereichen des unzureichenden oder fehlenden Wortschatzes erfolgen sollte. Dies betrifft insbesondere den Mangel an Wissen zu bestimmten thematischen Feldern. Zudem fällt den Lernenden die Aneignung der neuen Lexik schwer, was dazu führt, dass sie häufig Formulierungen in der

Interimssprache verwenden. Leider ist auch die fehlende Motivation in vielen Fällen der Grund für ein hinter den Erwartungen zurückbleibendes Resultat. In Bezug auf das Argumentieren wird in den Ergebnissen der Textanalysen und der Interviews die Vermittlung einer klaren Argumentationsstruktur mit einer klaren Pro-Kontra-Struktur und einer eindeutigen Meinungsäußerung als notwendig erachtet. Dabei ist auf Textkohärenz und Textkohäsion zu achten, die durch literale Prozeduren nach Feilke (2010) untermauert werden. Die Textanalysen lassen den Schluss zu, dass insbesondere gattungstypische Konnektoren, Expositionsprozeduren, Variationen konzessiver Prozeduren sowie intertextuelle Prozeduren betroffen sind. Darüber hinaus wurden einzelne Schwierigkeiten beim Gebrauch grammatischer Strukturen genannt, insbesondere wenn diese von den erstsprachlichen Strukturen abweichen.

5.3.3 Kategorie „Mögliche Fördermaßnahmen“

Die Kategorie "mögliche Fördermaßnahmen" in Bezug auf die schriftliche Kompetenz der Lernenden des VWU basiert auf den Erfahrungen der Lehrenden, die in den Interviews dargelegt wurden. Im Rahmen der Befragung wurden folgende Fragen gestellt: "Wie wird das Schreiben gefördert?", "Welche Maßnahmen erweisen sich als besonders effektiv?", "Welche Methoden würden Sie gerne einsetzen, machen dies jedoch aus bestimmten Gründen nicht?" sowie "Welche Aufgaben sollten zur Förderung des Schreibens integriert werden, die mit anderen Lehrenden des Instituts geteilt werden könnten?". Im Folgenden erfolgt eine Darstellung der Antworten, wie in Abb. 22 ersichtlich.

✓ mögliche Fördermaßnahmen	9
prozedurale Unterstützung	1
Schreiben mit der Hand	6
Verbindung mit Lesen und Hören	6
Text diktieren lassen	2
Schreiben am Computer	3
zusätzliche Schreibzeit geben	2
schriftliches Zusammenfassen	2
Lernstrategien	4
Kreatives Schreiben	19
Sätze kombinieren lassen (Textkohäsion und Textkohär...)	8
Grammatik trainieren	5
Vermittlung von Schreibstrategien	1
Prozessansatz	4
Erweiterung von Wortschatz	15
Setzen von Produktzielen und externen Zielen	11
Förderung von Revision	14
Aktivitäten vor dem Schreiben	12
Peer-Feedback	2
Kooperatives Schreiben	19
mündliche Diskussionen	4
Beispieltexte	11
Förderung von Argumentieren	17
Vermittlung von Textstrukturwissen	18
formatives Feedback	5
Dokumentation des Schreibprozesses	3

Abb. 22: Code „Mögliche Fördermaßnahmen in Bezug auf das Schreiben laut VWU-Lehrkräfte“

Bei der ersten Betrachtung der genannten Subkategorien wurde deutlich, dass diese alle drei Ebenen der Schreibfördermaßnahmen nach Philipp (2017) umfassen, die im Folgenden mit der Anzahl der Nennungen dargestellt werden: Zum einen wurden Maßnahmen genannt, die *hierarchieniedrige, basale Prozesse des Schreibens trainieren* (Schreibflüssigkeit): Wortschatzerweiterung (15), Satzverknüpfung (Förderung von Textkohärenz und -kohäsion) (8) sowie Grammatiktraining (5). Zum anderen handelte es sich um Maßnahmen, die *hierarchiehohe, anspruchsvolle Prozesse des Schreibens fördern*: Kreatives Schreiben (19), Vermittlung von Textstrukturwissen (18), Aktivitäten vor dem Schreiben (12), schriftliches Zusammenfassen (2) sowie die Vermittlung von Lernstrategien (2) und Schreibstrategien (1). Die dritte Gruppe der genannten Unterkategorien bezog sich auf die *Entlastung des Schreibprozesses sowohl in technischer als auch in personeller Hinsicht*: kooperatives Schreiben (19), Setzen von

Produktzielen (und externen Zielen) (11), Studium von Beispieltexen (11), formatives Feedback (5), Prozessansatz (4), Schreiben am Computer (3), Diktate (2), Gewährung zusätzlicher Schreibzeit (2) und prozedurale Unterstützung (1). Während die Befragten B3 und B4 das Schreiben am Computer als interessant und kreativ hervorhoben, wurde parallel dazu auf die Notwendigkeit des Schreibens mit der Hand hingewiesen (6). Von den befragten Lehrkräften (B1 und B4) wurde auch das Peer-Feedback genannt, das sich in der Studie von Graham/Perin (2007) als wirksam erwiesen hat (2). Von den Lehrenden wurde zudem die gezielte Förderung von Revision (14) als wesentlich erachtet, die in den bisherigen Studien nur unzureichend berücksichtigt wurde. Des Weiteren wurde dafür plädiert, den Schreibprozess möglichst semesterbegleitend zu dokumentieren (3), auf die Verknüpfung des Schreibens mit anderen Kompetenzen wie Lesen und Zuhören zu achten (10) sowie das argumentative Schreiben gezielt zu fördern (17). Dies war insofern von Interesse, als die Studie von Lindauer (2021) eher die Förderung einer allgemeinen Schreibkompetenz betont, ohne diese unter Berücksichtigung spezifischer argumentativer Kompetenzen zu differenzieren. Im Folgenden werden einige besonders häufig genannte Unterkategorien möglicher Maßnahmen zur Schreibförderung vorgestellt, was jedoch nicht notwendigerweise bedeutet, dass sich diese Kategorien als besonders effektiv für die Lernenden des VWU erwiesen.

5.3.3.1 Unterkategorie „Kreatives und kooperatives Schreiben“

Drei von fünf Lehrende gingen davon aus, dass kreatives Schreiben die Schreibkompetenz und damit die Textqualität der Lernenden deutlich verbessert. Dies wurde auch durch die Studie von Graham et al. (2012) bestätigt. Diese Ansicht wurde neben B3 auch von B2 und B5 geteilt und fiel besonders oft in die Kategorie der Antworten auf die Frage: "Welche Methoden würden Sie gerne einsetzen, machen dies jedoch aus bestimmten Gründen nicht?". Das kreative Schreiben stellt somit eine Fördermaßnahme dar, die im Unterricht nur unzureichend Berücksichtigung findet:

Ja. Ich habe das schon gemerkt, Wenn ich etwas gemacht habe, das jetzt nicht prüfungsrelevant ist, dass dann das Interesse nicht mehr so groß war. (...) Verständlich. (B2, Z. 458-460)

Die, die am VWU sind. Sie interessieren sich nicht wirklich für die Sprache. Sie interessieren sich, dass sie diese Prüfung schaffen, damit sie zu studieren beginnen. (B5, Z. 439-441)

Was die Lehrer*innen gerne vom kreativen Schreiben einsetzen würden, wäre z.B. das Schreiben oder Fortsetzen von Geschichten, das Schreiben zu Bildimpulsen, das Schreiben von Comics, Werbung oder Postkarten, die Fortsetzung eines Kurzfilms. Man

findet diese Art des Schreibens entspannter und interessanter, da man über persönliche Dinge schreibt und sich nicht immer an curricularen Vorgaben orientieren muss:

Und manchmal ist aber auch ganz wichtig gar nichts korrigieren. Manchmal lasse ich sie einfach schreiben und dann einfach vorlesen. Dass sie nicht das Gefühl haben, alles, was sie schreiben, wird angeschaut. Also ich denke mir schon, dieses unterscheiden zwischen kreativ oder offen oder, was immer auch, nicht korrigiertes Schreiben, sondern mal einfach oder Postkarten. Das macht ja keiner mehr. Aber früher habe ich Postkarten schreiben lassen. „Schreiben Sie eine Postkarte, dann lesen Sie es einfach vor“. Und dann freuen sie sich, weil es ist irgendwie was. Und ich habe es gar nicht korrigiert. (B3, Z. 446-454)

Also generell zur Schreibförderung finde ich das kreative Schreiben wirklich etwas, was sinnvoll ist. (B5, Z. 549-550)

Es ließ sich beobachten, dass Lernende, die das Ziel verfolgen, die Ergänzungsprüfung Deutsch zu bestehen, wenig Interesse an kreativen Aufgaben zeigen. Dies kann darauf zurückzuführen sein, dass sie die positive Auswirkung solcher Aufgaben auf ihre Schreibkompetenzen nicht erkennen. Eine weitere mögliche Ursache ist, dass das Programm der VWU einen hohen Komplexitätsgrad aufweist und die Integration solcher Aufgaben in den Lernprozess aufgrund von Zeitmangel nur begrenzt möglich ist.

Auch das kooperative Schreiben wird von den Lernenden eher nicht bevorzugt, obwohl die Metaanalysen von Graham/Harris/Santangelo (2015) und Graham/Hebert/Harris (2015) das kooperative Schreiben unter den ersten fünf besonders effektiven Fördermethoden einordnen. Möglicherweise lässt sich das mangelnde Interesse am kooperativen Schreiben mit unterschiedlichen Lerntraditionen aus den Herkunftsländern, überwiegend autonomen Schreibprozessen und dem „Kampf“ um gleiche Studienplätze erklären:

Also, ich muss sagen, in FF2 arbeite ich weniger mit kooperativem Schreiben, als was ich manchmal mache ist, dass sie sich gegenseitig korrigieren. (B1, Z. 331-332)

Sie sind ja keine Klasse. Sie sehen sich ein Semester, dann trennen sie sich wieder. Sie kämpfen auch oft um die gleichen Studienplätze. (B2, Z. 507-509)

Und dann, wenn man sie dann besucht in diesen Breakout-Sessions, stellt man manchmal fest, dass sie das einfach aufteilen. Also sie sagen dann: „Okay, du schreibst zuerst, schreibst das zweite, das dritte...“. Also sie sind nicht im Austausch und man schreibt einen Satz und der andere einen Satz und es kommt nicht wirklich zum kooperativen Schreiben, was ja schade ist, aber sie sollten ja miteinander lernen. Aber es funktioniert nicht immer. (B4, Z. 381-387)

Sie wollen alleine. Die meisten wollen alleine arbeiten, also auch eine andere Lerntradition. [...] Ich habe das versucht aufzubrechen und habe, ich weiß nicht, vier-fünf Mal an dem Tag, wo ich war, die Tische umgestellt und Gruppentische gemacht. Ja, und dann war es so bei manchen war es sehr nützlich, bei anderen war es gar nicht nützlich. [...] Dieses kooperative Gruppenlernen ist ganz schwer. (B5, Z. 447-457)

Als durchaus kooperativ zu bewerten sind mündliche Diskussionen und das Sammeln von Argumenten, sowie die Erläuterung der Struktur einzelner Argumente. In diesem Kontext

wurde seitens der Lehrenden angegeben, dass die Struktur eines Argumentes oft im Plenum nach dem von Fix (2006) beschriebenen Schema "These – Begründung – Beispiel" verfasst wird:

Ja, also es wird, im Kurs habe ich schon auch zum Beispiel irgendeine Aussage, ein Statement. Ähm. Und anhand von diesem Statement zeige ich dann einmal okay, das ist ein Statement, was wäre dann ein Beweis und ein Beispiel? Also ich zeige das und dann haben wir einfach viele so Statements und ich sage so: „Und jetzt schreiben sie mir da was dazu“. Oder das machen sie dann auch in Gruppen. Ja, was kann man dazu tun. Ja, immer wieder. (B1, Z. 203-208)

5.3.3.2 Unterkategorien „Vermittlung von Textstrukturwissen“ und „Förderung von Argumentieren“

Im Folgenden ist auf die Vermittlung von Textstrukturwissen sowie die direkte Förderung der argumentativen Schreibkompetenz hinzuweisen, die von allen fünf Lehrkräften aktiv im Unterricht eingesetzt werden. Es lässt sich also festhalten, dass das argumentative Schreiben einer besonderen Aufmerksamkeit und Förderung im Unterricht bedarf. Auch in diesem Kontext war ein eindeutiger Input seitens der Lehrkräfte festzustellen:

Wir geben ihnen ja auch viele Tipps und Phrasen und Ideen und dass sie dann eben eine kleine Einleitung haben und einen Schluss und so, das schaffen dann schon die meisten an dem Unterricht, an dem sie aktiv teilnehmen. (B4, Z. 119-122)

B3 wies unmittelbar darauf hin, dass ein differenzierter Umgang mit den einzelnen Textstrukturen erforderlich ist. In Bezug auf die Förderung des Textstrukturwissens wird empfohlen, mit den Lernenden entweder nur die Einleitung, nur den Hauptteil oder nur den Schluss zu üben:

Die erste Einleitung schreiben wir gemeinsam. Ich gebe ihnen Satzanfänge oder online schreiben sie. Jeder postet eine Einleitung zum Thema und ich korrigiere dann alle. Und dann haben sie schon eine Handvoll gute Einleitungen. (B2, Z. 284-287)

Also um das, was ist das, Training für den Hauptteil und genauso beim Schluss. Also da geht es beim Schluss auch, also besonders bei Einleitung und Schluss, geht es auch um gewisse Textbausteine. Redemittel, ja. (B5, Z. 99-102)

Dabei können auch Wettbewerbselemente eingebaut werden, wie z.B:

Aber ich mache es schon so, dass ich dann teilweise sage: „Okay, jetzt schreiben wir nur eine Einleitung und wir fokussieren uns jetzt nur darauf, wie könnte die Einleitung zu dieser Aufgabenstellung ausschauen?“ Und dann schauen uns verschiedene Einleitungen an, vergleichen die und überlegen uns wie, wer hat die beste Überschrift zum Beispiel. (B4, Z. 155-160)

Da nur ein Lerner*innentext in der durchgeführten Analyse keine textsortenspezifische Gliederung aufwies, kann davon ausgegangen werden, dass die Fördermaßnahme "Vermittlung von Textstrukturwissen" erfolgreich gestaltet wird.

Als Defizite beim argumentativen Schreiben wurden weniger die bereits erwähnte Gliederung in Einleitung, Hauptteil und Schluss genannt, sondern vielmehr die klare Pro-Kontra-Struktur des Textes bzw. das Vorhandensein eines formal-systematischen Textordnungsmusters und der Aufbau eines Arguments im Einzelnen. Alle fünf Lehrkräfte gaben an, aktiv mit Beispieltexten zu arbeiten:

Oder ich zeige zum Beispiel, es gibt auch Texte aus dem „Deutsch perfekt“ ist im Zentrum, ja, oft so Beispiele pro und contra. Ich weiß nicht, „Werbung für Süßigkeiten verbieten“, ja oder nein. Und ich zeige auch anhand von Texten, wo das gut gelungen ist. Also sie haben Beispieltexte wo okay, da hat jemand gut argumentiert. Das mache ich auch und anhand von solchen Beispielen, dass sie ja selber auch so Sachen produzieren. (B1, Z. 208-214)

Ich habe zum Beispiel auch Best Practice Beispiele von früheren Studenten, wo jemand das genauso geschafft hat, wie ich mir das vorstelle oder wie man sich das halt so vorstellt. Und anhand dieser Best Practice Beispiele gehe ich das dann durch. (B1, Z. 216-219)

Ja, sonst sucht man diese Prüfungstexte meistens irgendwie in der STANDARD oder Früher war Wienerzeitung und eben. (B5, Z. 712-714)

Häufig greifen die Lehrenden auf die Beispieltexte zurück, nachdem die Lernenden bereits einen eigenen Text verfasst haben, oder sie zeigen auch nicht gelungene Texte oder Textteile, so dass die Lernenden die Texte vergleichen und überlegen können, wie sie den vorgegebenen Text oder den eigenen Text noch verbessern könnten:

Manchmal habe ich so, dass sie mal etwas schreiben und sie kriegen dann den Beispieltext und sie sollen einfach vergleichen. Wo habe ich da was ähnliches gemacht? Wo habe ich. Wo ist mir das gut gelungen? Wo kann ich da noch etwas verbessern? (B1, Z. 222-225)

Und ich gebe ihnen Beispieltexte. Schauen, wie ist es aufgebaut. Wie würden Sie das machen. Oder teilweise auch sie kriegen, was sind gute und schlechte Einleitungen. Was ist da gut? Warum ist das gut? Wie könnte man es verbessern? Finden Sie das gut? Weshalb nicht? Solche Sachen. (B3, Z. 233-236)

In ähnlicher Weise könnte mit dem bestehenden Mangel an gegenstandsbezogenen Prozeduren umgegangen werden, der bei der Analyse der Texte der Lernenden festgestellt wurde und der sich unmittelbar auf die Textkohärenz auswirkte. Der seitens der Lehrkräfte bereitgestellte Input ist zwar umfangreich, sollte allerdings regelmäßig durch Wiederholungen, Übungen zur Verbindung von Sätzen und zum Einsatz von konkreten literalen Prozeduren sowie Text ohne Konnektoren aktualisiert werden. Dadurch wird den Lernenden die Möglichkeit gegeben, ihr Wissen zu festigen und zu erweitern:

Dann ist einer der wichtigsten Schritte, dass ich ihnen Konnektoren noch mal vermittele, die also für Textkohärenz, also zweiteilige Konnektoren, dann Konnektorenvarianz. Ich gebe ihnen über das ganze Semester wiederholen wir noch mal alle Konnektoren nach Kategorien „modal“ usw. Und dann erinnere ich Sie immer wieder, dass Sie das in den Texten auch verwenden. Oder die die Verweiswörter. „Ich denke daran, dass“ also diese Wörter. (B2, Z. 259-264)

Was ich eine sehr schöne Aufgabe finde, ist ein Text ohne Konnektoren, ohne Kohäsion. Und sie müssen ihn kohärenter gestalten. Mit Vorgaben. So etwas eine nützliche Übung. Das mache ich manchmal, wenn der Bedarf besteht. (B2, Z. 642-645)

[...] oder auch bei dem Einsatz zum Beispiel von so Verbindungswörtern wie und auch Doppelkonjunktion, also dass man das übt, konkret übt und sagt okay, jetzt zu diesem Thema, machen wir einmal „einerseits, andererseits“, einmal „zwar aber“ und man sie konkret übt und das funktioniert dann besser. (B4, Z. 299-302)

Ja, da gibt es ja auch so Übungen. Es ist ein Text und dann soll man den Text halt ein bisschen umschreiben und mit Konnektoren verbinden. Das ist, sehe ich so, eher mehr auf der grammatikalischen Ebene. Ja, dass ich versuche, diese Textkohärenz ein bisschen besser zu generieren (B5, Z. 294-298)

5.3.3.3 Unterkategorie „Erweiterung von Wortschatz“

Das Problem des mangelnden oder fehlenden Wortschatzes könnte durch die Erweiterung und den Ausbau des Wortschatzes gelöst werden. Alle fünf Lehrkräfte äußerten sich dazu und machten Vorschläge. Es handelte sich dabei nicht um das Erlernen von einzelnen Wörtern, sondern eher um das Beherrschen ganzer Ausdrucksmittel:

Wortschatz ähm, zur Meinungsäußerung zum Beispiel, sondern eine gewisse Sicherheit im Umgang mit Chunks, aber auch mit spezifischem Wortschatz. Den brauchen Sie bei uns. Wir haben 18 Themen. Das erleichtert dann das Schreiben und danach natürlich das Argumentieren (B1, Z. 436-440)

Der/die Befragte B2 teilte mit, dass er/sie gerne Zeitungen bestellt und diese in einer Unterrichtsstunde oder auch zu Hause mit der Lerngruppe liest. Dabei werden beispielsweise zehn neue Vokabeln bzw. Phrasen besonders berücksichtigt. Während der Übung wird auch eine Strategie für den Umgang mit dem neuen Wort vermittelt:

Also wir haben das bei den Zeitungen gemacht, das Wort aufschreiben, den Satz aus dem Zeitungsartikel aufschreiben, dann eine Erklärung oder Übersetzung, je nachdem, was sie lieber haben und dann ein Beispielsatz oder so. So etwas vielleicht, eher so Strategienvermittlung. (B2, Z. 652-655)

Da die Aneignung neuen Wortschatzes auch aktives selbstständiges Arbeiten voraussetzt, deutete die Lehrkraft B2 auch die Möglichkeiten der Nutzung eines Online-Wörterbuchs DWDS¹³ an, das ebenfalls Wörter im Kontext anzeigt und für die Lernenden auch außerhalb des Unterrichts frei zugänglich ist. Aber auch Lückentexte mit fehlenden Wörtern oder Wendungen wurden von Lehrerin B4 als beliebt genannt. Auch B3 stimmte dem zu, wies aber darauf hin, dass solche Übungen auch als Tafeldiktate durchgeführt werden können, bei denen aber nur eine Person die Wörter aufschreibt, was ein Nachteil ist.

In Kapitel 5.3.2 wurde bereits darauf hingewiesen, dass Lernende häufig Ausdrücke aus ihrer Erstsprache übernehmen, ohne sie an die Zielsprache anzupassen, was zu vielen Wortschatzfehlern führt, obwohl ein recht komplexes Vokabular verwendet wird. Die

¹³ <https://www.dwds.de/d/woerterbuecher>

interviewte Person B5 kam im Laufe des Gesprächs auf die Idee, dass man das Problem noch einmal gesondert thematisieren könnte, indem man den Lernenden mündliche oder schriftliche Übungen anbietet, bei denen insgesamt mehr Raum für Reflexion und Sprachvergleich zur Verfügung steht:

Ideen. Inputs, die man dann in der eigenen Sprache hat. Wie kann man die gut transferieren? Also das nehme ich mir von Ihnen jetzt fürs nächste Semester, dass wir da ist mir jetzt bewusst geworden im Gespräch, dass man daran arbeitet, genau, dass das eben muttersprachliche Strukturen sind. Und das versuchen halt dann vielleicht auch im Plenum als Übung. Wie könnte man das anders sagen? Ja, das habe ich bis jetzt noch nie gemacht. Aber ich denke mir, das würde vielleicht Sinn machen, dass sie so in Gruppen vielleicht. (B5, Z. 360-367)

5.3.3.4 Unterkategorie „Förderung von Revision“

In den Interviews wurde von den befragten Lehrenden das Thema der Förderung von Korrekturkompetenz als wesentlicher Aspekt angesprochen. In diesem Kontext wurde darauf verwiesen, dass die Förderung der Revision, wie sie von Börner (1989: 359) beschrieben wird, auch den Umgang mit den eigenen Texten und Fehlern insgesamt verbessert und somit zu einer reflexiven Arbeitsweise beiträgt:

Also die Verschönerungskompetenz und aber auch die Korrekturkompetenz. Also wirklich, Wenn Fehler sind, dass ich korrigieren lerne, Fehler entdecken, das wäre wäre mir auch wichtig. (B1, Z. 418-420)

Wenn Sie selbst etwas Korrektur lesen, dann dass sie mal das „man“ kontrollieren, die Artikel kontrollieren, die Adjektive kontrollieren. Das habe ich bis jetzt als Effektivste empfunden. (B2, Z. 411-414)

Oder vielleicht auch alte Texte, die man früher vor zwei Wochen geschrieben hat, noch einmal anschaut oder dann selber noch einmal verbessert. Oder was habe ich da geschrieben? Aha, was will ich jetzt sagen? (B3, Z. 483-486)

Ich versuche es dann auch manchmal so zu machen, dass eine andere Gruppe von einer anderen Gruppe was korrigiert und verbessert und den den Text einmal sagt: „Okay, was sehe ich da für Fehler?“ Ja, ich versuche da verschiedene Methoden anzuwenden, dass sie irgendwie so zur Fehlerkorrektur angeregt werden. (B4, Z. 101-105)

Wie aus den oben angeführten Passagen ersichtlich ist, wird die Fähigkeit zur Revision auch durch die Partnerdiktate mehrheitlich ermöglicht:

Na ja, was wir zum Beispiel schon auch machen - Partnerdiktate und dann gegenseitig korrigieren lassen. (B3, Z. 340-341)

Hm, da habe ich das Gefühl, dass sie dann auch bei so Partnerdiktaten. Dann reißen sie sich zusammen und dann wollen sie schauen, wo war mein Fehler und ob akustisch verstanden. Das geht ganz. Ist ganz nett. (B3, Z. 353-358)

Wie bereits in Kapitel 5.3.1 beschrieben, erscheint es auch für Lehrende wichtig, dass der Revisionsprozess nicht nur mit einem Korrekturtext endet (vgl. Börner 1989: 355),

sondern dieser zu einem Ausgangstext wird, der einer erneuten Korrektur unterzogen wird.

5.3.3.5 Unterkategorie „Aktivitäten vor dem Schreiben“

Die Unterkategorie "Aktivitäten vor dem Schreiben" umfasst eine Vielzahl von Aktivitäten, die in der Regel einen hohen Input seitens der Lehrkräfte erfordern und verschiedene Fertigkeiten umfassen. Folglich kann festgehalten werden, dass die Förderung des Schreibens nicht auf das Schreiben selbst beschränkt ist.

Die Integration der Verbindung von Schreiben, Lesen und Hören in den Unterricht erwies sich als effektiv, wie alle fünf Lehrkräfte in den Interviews angaben. Die Verbindung der Fertigkeitszentren im menschlichen Gehirn weist eine hohe Intensität auf (vgl. Kast 1999: 21). Somit lässt sich festhalten, dass das Schreiben aktiv mit den Fähigkeiten des Hörens, Lesens und Sprechens verbunden ist:

Und dann oft vorlesen, untereinander vorlesen. Das habe ich auch früher gemacht. Schreibpausen und einer schreibt in der Gruppe und dann gegenseitig vorlesen ist auch immer sehr nett, weil dann hören sie sich ein bisschen zu. (B3, Z. 459-462)

Oder ich gebe ihnen auch einmal nur die Aufgabe, sie sollen jetzt ihre Meinung ganz kurz jetzt. Sie sehen zum Beispiel ein Video und dann können sie ganz kurz ihre Meinung dazu sagen. Also „ich stimme zu“ oder „ich stimme nicht zu“, weil ... Argument und dann Begründung. (B4, Z. 164-167)

Also ich versuche immer doppelt sozusagen zu fahren, dass einerseits ich was erkläre und andererseits eben auf der Plattform entweder Videos oder Übungen oder so stelle, wo man das nochmal nachhören kann, wo das jemand anderer nochmal erklärt und vielleicht anders. (B5, Z. 158-162)

Es kann konstatiert werden, dass der Unterricht in einigen Fällen eine signifikante Fokussierung auf das Verfassen von Texten aufweist, während die mündliche Diskussion nur unzureichend Berücksichtigung findet. Diesbezüglich wäre eine intensivere Auseinandersetzung mit anderen Fertigkeiten und deren Verknüpfung wünschenswert:

Auch ich weiß, es geht bei Ihnen ums Schreiben, aber ich glaube auch das mündliche Diskutieren und Argumentieren kommt bei mir phasenweise zu kurz, weil wir sehr auf das Schriftliche gehen. Ich glaube, dass das aber auch sehr helfen würde. [...] Ja, ich glaube, bei mir kommen dann die mündlichen Aspekte manchmal zu kurz. Aber das ist jetzt nicht mehr Ihr Thema direkt. [...] Mündliches diskutieren strahlt einfach dann auch zurück auf das Schreiben und das kommt bei mir wahrscheinlich zu kurz. (B1, Z. 283-293)

Die Verknüpfung aller vier Fertigkeiten sowie die Erläuterung und Wiederholung des erforderlichen Wortschatzes, der Grammatik und der für das Verfassen von Texten notwendigen Textstrukturen und literalen Prozeduren stellen einen wesentlichen Bestandteil der Fördermaßnahme "Aktivitäten vor dem Schreiben" dar. Die Lehrenden B2 und B5 verfügen über einen festen Plan, der die genannten Aspekte berücksichtigt:

Mein Plan ist so, dass wir immer ein Thema pro Woche hatten. Und das heißt, wir haben die ganze Woche etwas zum Thema gemacht. Wortschatz, Lesen, Hören, Sprechen, viele Impulse. Und dann am Ende stand immer der Text. (B2, Z. 364-367)

Also zum einen Mal diese diese Mindmap-Erstellung zu diesen Themenfeldern zum Beispiel gab es eines war „Roboter in der Pflege“. Da gibt es ein Video, wo in Deutschland in einem Altersheim haben Sie das ausprobiert. [...] Ja, und dann war eine kooperative Aufgabe, sie sollten selbst einen Roboter erstellen und zeichnen, also ein Plakat, einen Roboter zeichnen und für was der alles machen würde und könnte, ja, auch in ihr Leben. Und das war zum Beispiel eine und das war halt auch vor allem Wortschatz sammeln und dann irgendwann kommt es halt natürlich im argumentativen Text, wenn ich sage Pro oder Kontra, da gab es auch eine gute, einen guten Text im im Buch zu Robotern in der Pflege. Also wir haben ein Video gesehen, wir haben den Text gelesen, Wortschatz gesammelt und dann geschrieben. Ja, also ich sehe diese Textarbeit immer als eine Einheit von vielen kleinen Elementen, die jetzt nicht das Schreiben per se betreffen. (B5, Z. 477-489)

5.3.3.6 Unterkategorie „Setzen von Produktzielen und externen Zielen“

Des Weiteren lässt sich anmerken, dass das Setzen von Zielen eine potenzielle Fördermaßnahme darstellen könnte, die sich nicht nur auf die Textqualität an sich, sondern auch auf die Motivation der Lernenden positiv auswirken kann.

In Bezug auf das Argumentieren hob der Befragte/die Befragte B5 hervor, dass Lehrkräfte auch erläutern könnten, warum die 3B-Regel (Behaupten, Begründen, Beweisen) von entscheidender Bedeutung ist und zur Erreichung der Ziele argumentativer Aufgabenstellungen führt:

Ja, diese Sachen und und dann eben wie bringe ich ein Argument und das, wie ich gesagt habe, das finde ich auch sinnvoll, nämlich den Gedankengang dahingehend zu trainieren, dass wenn ich auch sage, dass ich mir dann den anderen auch meine Meinung wirklich sagen kann, warum. (B5, Z. 678-681)

Daraus lässt sich ableiten, dass die Festlegung von Produktzielen bei Schreibaufgaben wesentlich zu sein scheint, was von drei Befragten (B1, B4 und B5) bestätigt wurde:

Der erste Schritt diese Ideensammlung wie „Was will ich alles in meinen Text schreiben?“ Das wäre auch so ein ganz wichtiger Schritt, dass man das gut vorbereitet. Ich glaube, das erleichtert dann das Schreiben und entlastet dann das Schreiben. Hm, hm. Das wäre auch so ein Punkt, den ich für ganz wichtig finde. (B1, Z. 414-418)

B4 und B5 fügten hinzu, dass die Fähigkeit, Argumente und Begründungen zur Unterstützung oder Widerlegung einer Behauptung anführen zu können, wie es Lieberknecht/May (2019) festhalten, für das weitere Studium hilfreich ist, wodurch zusätzliche Ziele und Schreibmotivation für die Lernenden geschaffen werden:

Also das ist, glaube ich, das, was sie für die Uni irgendwie brauchen. Dass sie dafür ein Gefühl bekommen, einen irgendwie sinnvollen Text zu schreiben, wo dann jemand schon vom Anfang bis zum Ende eine Idee davon hat, was soll es eigentlich bedeuten? Was ist eigentlich die Idee von dem Verfasser? Nicht irgendein Kuddelmuddel. (B4, Z. 493-497)

Ich fand das auch hilfreich zu sagen, okay, auch für die Universität später. Ich kann nicht einfach irgendwas sagen, ich kann alles sagen. Ich habe ihnen auch gesagt, man kann alles sagen, aber du musst begründen, warum du das sagst, ja, und dann noch ein Beispiel dafür geben. (B5, Z. 140-144)

Allerdings besteht die Möglichkeit, dass diese Ziele nicht unbedingt als wesentlich erachtet werden und somit keine hinreichende Motivation bieten, die schriftlichen Aufgaben so zu gestalten, dass sie in der Zukunft von Nutzen sind. Eine alternative Vorgehensweise, die von B1 und B3 empfohlen wurde, besteht darin, sowohl die Ziele als auch die eigenen Zwischenergebnisse festzuhalten und zu beobachten:

Ein Papier, wo sie sozusagen. Ja. Oben hinschreiben. Wann haben sie es geschrieben? Was ist das Thema? Wann haben sie es korrigiert? Wann haben sie eine zweite Fassung geschrieben? (B1, Z. 119-121)

Oder vielleicht auch alte Texte, die man früher vor zwei Wochen geschrieben hat, noch einmal anschaut oder dann selber noch einmal verbessert. Oder was habe ich da geschrieben? Aha, was will ich jetzt sagen? (B3, Z. 483-486)

Eine Kollegin hat das eine Zeit lang gemacht. Lerntagebücher. Ja. Ja. Ich glaube, ja. Das ist einige Jahre schon wieder her. Ja. (B3, Z. 498-500)

Die dargelegten Ausführungen legen die Vermutung nahe, dass die Förderung des Schreibens am VWU eher individualistisch und zielorientiert abläuft, was zur Folge hat, dass das kreative und kooperative Schreiben bei den Lernenden wenig Anklang finden, auch wenn die Lehrkräfte für derartige Schreibförderaktivitäten plädieren.

Vielmehr wird auf das Verfassen argumentativer Texte hingearbeitet, die in der Abschlussprüfung EPD zum Einsatz kommen, indem Beispieltex te und deren Argumentationsstruktur durchgearbeitet, der Wortschatz themenspezifisch erweitert und die Grammatik gefestigt werden. Darüber hinaus wird den Lernenden Textstrukturwissen durch aktives Üben einzelner Textabschnitte und die Einbeziehung von Wettbewerbselementen vermittelt, wobei auch auf die Textkohäsion geachtet wird, die durch Übungen zum Verbinden von Sätzen und Lückentexten mit dem Einfügen von Konnektoren/literalen Prozeduren erreicht wird. Es ist jedoch anzumerken, dass es im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich war, einen detaillierten Einblick in die Einführung von literalen Prozeduren im Unterricht zu erhalten.

Des Weiteren äußern die Lehrkräfte den Wunsch, Revisionsmaßnahmen und Selbstreflexion als integrale Bestandteile des Unterrichts zu etablieren. Es wird empfohlen, Produktziele zu definieren und Zwischenergebnisse zu dokumentieren, wobei gleichzeitig die Förderung freier Schreibprozesse Berücksichtigung finden sollte. Einige Lehrkräfte räumen ein, dass dem Schreiben im Vergleich zu den anderen drei Fertigkeiten im Unterricht ein überproportional hoher Zeitaufwand zukommt, was sich aufgrund der

engen Verflechtung aller vier Fertigkeiten potenziell nachteilig auf die Schreibkompetenz auswirken kann.

Des Weiteren ist von Interesse, dass die Fördermaßnahme der Bewusstmachung von Schreibstrategien, welche insbesondere in den Metanalysen von Graham/Harris/Santangelo (2015) und Graham/Hebert/Harris (2015) an erster Stelle bei der Schreibförderung Erwähnung finden, von keiner Lehrkraft explizit genannt wurde und somit im Unterricht offenbar wenig Beachtung findet.

6. Conclusio

Im vorliegenden Kapitel erfolgt eine Zusammenfassung der Ergebnisse der Studie im Hinblick auf die eingangs formulierten forschungsleitenden Fragen sowie eine Entwicklung didaktischer Implikationen für den DaZ-Unterricht im Kontext der Schreibförderung. Eine kritische Reflexion des Vorgehens in der Studie ist ebenfalls Bestandteil dieses Kapitels. Darüber hinaus werden offene Fragen dargestellt und Perspektiven für weitere Forschungsvorhaben präsentiert.

6.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die vorliegende Masterarbeit basiert auf einer empirischen Untersuchung der Schreibkompetenzen von Lernenden des Wiener Vorstudienlehrgangs. Dadurch, dass sich die Zielgruppe in einer wenig untersuchten Übergangsphase vom schulischen zum universitären Bereich befindet und zudem das Schreiben in der Zweitsprache erlernt, ergibt sich die Aktualität der Arbeit.

Im Rahmen der Untersuchung wurden insgesamt Daten von 25 Studierenden erhoben. Zu Beginn erfolgte eine Erfassung der sprachlichen Vorerfahrungen sowie der subjektiven Einschätzung der Schreibkompetenz der Lernenden mittels eines Fragebogens. Im Anschluss wurden 25 argumentative Texte der Lernenden erfasst und nach Kriterien zur Bestimmung der Textqualität analysiert, wodurch Schreibdefizite festgestellt werden konnten. Des Weiteren wurden fünf mündliche, semistrukturierte Einzelinterviews mit den Lehrenden des VWU durchgeführt, um Daten zu methodisch-didaktischen Vorgehensweisen in Bezug auf die Förderung der Schreibkompetenz zu gewinnen.

Die Forschungsfrage, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit erörtert wurde, lautete:

Worin bestehen die Unterschiede in den Schreibkompetenzen der einzelnen Lernenden des VWU und wie können diese durch eine gezielte Förderung des (argumentativen) Schreibens verringert werden?

Die vorliegende Masterarbeit verfolgte demnach *drei Ziele*: Erstens sollte die bestehende Heterogenität der Schreibkompetenzen der Lernenden identifiziert werden. Zweitens sollten Defizite in diesem Bereich festgestellt werden. Drittens sollten abschließend didaktische Implikationen entwickelt werden, welche die Lehrkräfte des VWU in die Lage versetzen, das argumentative Schreiben der Lernenden zu fördern.

Die sprachliche Heterogenität der DaZ-Gruppen und die daraus naturgemäß resultierenden Unterschiede in den Schreibprodukten (vgl. Marx 2017: 140-142) konnten zunächst am Beispiel zweier Gruppen von Lernenden des VWU festgestellt werden. Insgesamt waren sechs verschiedene Nationen unter den Lernenden vertreten, wobei der Großteil der Lernenden ukrainischer Herkunft war. In Bezug auf die Erstsprachen wurde eine hohe Diversität identifiziert, wobei bei einzelnen Lernenden bis zu fünf Fremdsprachen genannt wurden. Deutsch wurde dabei am häufigsten als zweite Fremdsprache bezeichnet. Die Mehrheit der Lernenden gab an, entweder seit weniger als einem Jahr oder bereits seit zwei Jahren in Österreich ansässig zu sein. Bezüglich des Deutschniveaus äußerten die meisten Lernenden die Einschätzung, dieses sei auf dem Niveau B2 anzusiedeln. Die Selbsteinschätzung der produktiven Schreibkompetenz der Lernenden ergab folgendes Bild: Etwa ein Fünftel der Lernenden schätzte ihre argumentative Schreibkompetenz als gering ein, während sich die restlichen 80 Prozent der Lernenden ihrer argumentativen Schreibkompetenz sicher waren. Diesbezüglich war der Dunning-Kruger-Effekt (DKE) zu berücksichtigen (vgl. Canady/Larzo 2022: 461), demgemäß Lernende häufig dazu neigen, eigene Kompetenzdefizite zu übersehen, was sich auch in den weiteren untersuchten Texten zeigte. Bei einem Drittel der Lernenden lag die erreichte Punktezahl bei maximal 22 von 32 Punkten, was einer relativen Leistung von 68,75 % entsprach.

In Bezug auf die identifizierten Defizite beim Schreiben wurden diese sowohl im Rahmen der Analyse argumentativer Texte als auch in den geführten Interviews mit den Lehrkräften thematisiert. Die argumentativen Texte wurden nach den Kategorien "Inhalt", "Aufbau" und "Sprachrichtigkeit/Sprachangemessenheit" nach Jost/Böttcher (2018) analysiert, die ihrerseits auf den Erkenntnissen von Feilke (2010), Quasthoff/Domenech (2016), Gätje/Rezat/Steinhoff (2012), Cantone/Haberzettl (2009) basierten und bereits in der Studie von Aufgebauer (2023a) verwendet wurden.

Die Ergebnisse einer kriteriengeleiteten, qualitativen und quantitativen Analyse makro-, meso- und mikrostruktureller Textmerkmale legten nahe, dass in der Kategorie "Inhalt" ein Drittel der Lernenden die Aufgabe, zwei Pro- und zwei Kontra-Argumente anzuführen, nicht erfüllte. Es konnte dazu festgestellt werden, dass lediglich sechs von 25 Lernenden eine ausführliche Darstellung aller vier Argumente vornahmen. Des Weiteren wies eine signifikante Anzahl an Texten (14) keine Meinungsäußerung zum Thema auf, obwohl diese ebenso einen festen Bestandteil der Aufgabe darstellte und an den Argumentationsteil gekoppelt werden sollte. Sowohl die Darstellung der Argumente als auch die begründete Positionierung wurden von den Lehrenden als Problem genannt. Dabei gaben vier von fünf Lehrenden an, dass es den Lernenden schwerfalle, vollständige Argumente nach dem Schema "These - Begründung - Beispiel" in Anlehnung an Fix (2006) zu präsentieren.

In Bezug auf den Aufbau des Textes ließ sich feststellen, dass die Lernenden eine klare Struktur entwickelten. Sowohl die Gliederung in Bezug auf die Textkohärenz, d. h. die Einteilung in Einleitung, Argumentationsteil und Schluss, als auch das Layout mit einer klaren Gliederung in einzelne Absätze wiesen keine eindeutigen Defizite auf, was auch in den Interviews bestätigt wurde. Des Weiteren konnte festgestellt werden, dass 23 der 25 Lernenden in der Lage waren, eine Kombination aus formal-systematischem und linear-dialogischem Textordnungsmuster, wie sie von Augst/Feigl (1986) beschrieben wurden, aktiv anzuwenden. Es sei jedoch angemerkt, dass die Struktur argumentativer Texte gemäß den durchgeführten Interviews mit den Lehrkräften maßgeblich auf den Vorerfahrungen der Lernenden basierte, was zu einer hohen Diversität der Texte führen konnte. Dabei war von Relevanz, ob die Lernenden mit einer klaren Pro-Kontra-Struktur bereits vertraut waren. Das Fehlen von Verständnis eines solchen Konzepts konnte Schwierigkeiten mit der Struktur verursachen. Zudem konnte festgestellt werden, dass nahezu die Hälfte der Lernenden eine einleitende und abschließende Grußformel fehlerhaft oder gar nicht beachtete.

Gegenstandsbezogene Prozeduren, welche unmittelbar auf die Darstellung des Sachverhalts ausgerichtet waren (vgl. Feilke 2010: 6-7) und sowohl zur Textkohärenz als auch zur Textkohäsion beitrugen, wurden von Lernenden in begrenztem Umfang in ihre Texte integriert. Es konnte festgestellt werden, dass Lernende meistens den adversativen Konnektor „aber“, die konzessiven Konnektoren „trotzdem“ und „nicht nur..., sondern auch“, die Vergleichsprozeduren mit „wie“ und „als“ in Kombination mit Komparativformen von Adjektiven, die Begründungsprozedur „weil“, die

Folgerungsprozedur „dass“ und „deshalb/deswegen“ am häufigsten verwendeten. Was in den Texten der Lerner*innen merklich wenig Anwendung fand, waren gattungstypische Konnektoren, Expositionsprozeduren, Variationen anderer konzessiver Prozeduren sowie intertextuelle Prozeduren (die als Beispiele in den einzelnen Argumenten auftauchen könnten). In den Interviews wurde von den Lehrkräften kaum auf Defizite solcher literaler textbildender Prozeduren bei der Gestaltung argumentativer Texte hingewiesen, wenngleich eine notwendige Förderung der Strukturierung im Hinblick auf Textkohärenz und Textkohäsion angesprochen wurde.

In Bezug auf die Sprachrichtigkeit/Sprachangemessenheit zeigte sich, dass etwa die Hälfte der Texte der Lernenden grammatikalische Mängel aufwies: Dazu gehörten in 192 Fällen der falsche Gebrauch von Artikeln und Fällern, 67 Fehler bei der Adjektivdeklinaton, 88 Fehler bei der Verbform, ihrer Valenz und Kongruenz sowie 155 Fehler auf Satzebene bzw. bei der Verbstellung. Es fiel auf, dass einige Lernende gerne elliptische Sätze verwendeten, die eher der mündlichen Rede zugeordnet werden können. Zudem waren sie sich komplexer syntaktischer Mittel, wie z.B. Doppelkonnektoren, bewusst, nutzten diese aber in der schriftlichen Kommunikation inkorrekt. In Bezug auf die Rechtschreibung konnten in 25 Texten der Lernenden insgesamt 110 Fehler identifiziert werden. Die Grammatik wurde von den Lehrkräften auch als Bereich identifiziert, in dem regelmäßig Defizite bemerkbar sind, die behoben werden müssen. Allerdings wurde von drei von fünf Lehrkräften betont, dass sich diese im Vergleich zu Wortschatzproblemen leichter und schneller beheben lassen.

Der Wortschatz der Lernenden wies in 25 Texten insgesamt 183 Fehler auf, wobei die Texte häufig Merkmale der Interimssprache (vgl. Selinker 1972: 214) aufwiesen, die stark an die Erstsprache angelehnt waren und teilweise wörtlich in die Zielsprache übernommen wurden. Die Defizite im Bereich des Wortschatzes wurden von allen fünf befragten Lehrkräften gleichermaßen als Hauptproblem identifiziert, wobei auf einen zu einfachen Wortschatz in den höheren Niveaustufen, ein zu schnelles Voranschreiten in den Kursen und zu wenig Zeit für die Festigung des Vokabulars, einen schwierigen Transfer des Vokabulars in andere Kontexte und insgesamt auf eine erschwerte Aneignung der neuen Lexik hingewiesen wurde. In den geführten Interviews wurde seitens der Lehrkräfte wiederholt darauf aufmerksam gemacht, dass den Lernenden das für die Bearbeitung der komplexen Themenbereiche erforderliche Wissen fehlte, obwohl dieses Wissen im Rahmen der vorangehenden Aktivitäten bereits erweitert wurde.

In Bezug auf die Förderung der (argumentativen) Schreibkompetenz durch die Lehrpersonen konnte festgestellt werden, dass diese mehrheitlich auf dem von Börner entwickelten Schreibprozessmodell basiert (vgl. Kap. 3.2). Die in den Interviews gewonnenen Daten lassen den Schluss zu, dass die Erstellung eines Ausgangstextes spezifisches lexikalisches und thematisches Wissen erfordert. Dieses wird im Rahmen der Unterrichtsaktivitäten häufig vor der Textproduktion in Form von umfangreichem Input seitens der Lehrkräfte vermittelt. Dabei erfolgt eine detaillierte Analyse von Beispieltexten (Best-Practice-Beispiele oder auch Zeitungsartikeln), mit dem Ziel, den Wortschatz systematisch zu erweitern, die Grammatik nachhaltig zu festigen sowie das Schreiben erfolgreich mit anderen Fertigkeiten zu kombinieren. Obwohl der Deutschunterricht im Rahmen des VWU-Abschlussklassen einen Schwerpunkt auf das Schreiben legt, ist eine Integration aller Fertigkeiten dennoch von Bedeutung. Diesbezüglich sei auf die intensive Verbindung der Fertikeitszentren im menschlichen Gehirn verwiesen (vgl. Kast 1999: 21).

Zur Erweiterung des Wortschatzes wurde die Festigung in Form von Chunks empfohlen, welche beispielsweise anhand eines Online-Wörterbuchs wie dem DWDS überprüft werden können. Das genannte Wörterbuch veranschaulicht die Verwendung, wodurch potenziell auch eine Übernahme der Wörter mehrheitlich aus der Erstsprache in die Zielsprache verhindert werden könnte. In Bezug auf das genannte Thema wurde zudem eine verstärkte Berücksichtigung von Sprachvergleichen und Reflexionen empfohlen. Diesbezüglich wurde festgestellt, dass Lehrkräfte die Förderung von Revision, wie sie von Börner (1989: 359) beschrieben wird, als wertvoll erachten. Dadurch wird eine verbesserte Auseinandersetzung mit den eigenen Texten und Fehlern sowie eine insgesamt reflexive Arbeitsweise ermöglicht. Diese kann beispielsweise auch in Form von Partnerdiktaten erfolgen. Auch die genannten Prozesse der eigenständigen Arbeit, wie beispielsweise die regelmäßige Erledigung von Hausaufgaben, die Dokumentation des Schreibprozesses (in Form von Lern- oder Schreibtagebüchern) sowie Korrekturen, seien sie Resultat von Peer-Feedback oder formativem Feedback seitens der Lehrkraft, führen zu einer Steigerung der Textqualität. Es wurde empfohlen, die Korrekturtexte möglichst häufig in Ausgangstexte zu transformieren und erneut zu bearbeiten.

Von besonderer Relevanz für die Lehrkräfte war auch die Bewusstmachung eines Lernziels und des praktischen Nutzens des Gelernten, insbesondere im Kontext argumentativer Aufgabenstellungen. Es sei jedoch darauf verwiesen, dass die Zielsetzung nicht in jedem Fall erforderlich ist. Auch das Verfassen oder die Fortsetzung von

Geschichten, das Schreiben zu Bildimpulsen, das Schreiben von Comics, Werbung oder Postkarten sowie die Fortsetzung eines Kurzfilms, der in den Interviews genannt wurde, könnten dazu anregen, mehr zu schreiben und damit die Qualität der Texte zu verbessern. Das kreative Schreiben stellte laut Interviews allerdings eine Fördermaßnahme dar, die im Unterricht nur unzureichend Berücksichtigung fand, was darauf hindeutet, dass das Potenzial des kreativen Schreibens als Fördermaßnahme im Kontext des VWU noch nicht vollständig ausgeschöpft wird.

Im Hinblick auf die Förderung der argumentativen Schreibkompetenz wurde ersichtlich, dass der Input der Lehrkräfte von essenzieller Bedeutung ist. Diesbezüglich wurde festgestellt, dass der Einbezug von Schreibhilfen bzw. literalen Prozeduren eine wesentliche Unterstützung für die Lernenden beim Erwerb der Zielsprache darstellt. Die Interviews verdeutlichten, dass neben einem Input auch regelmäßige Wiederholungen und Lückentexte dazu beitragen, die Textkohäsion und Textkohärenz zu optimieren. In Bezug auf die argumentative Textstruktur und Struktur der Argumente wurde empfohlen, das Wissen darüber in differenzierter Weise zu üben. Dies sollte zunächst durch das Training einzelner Teile des Textes erfolgen, bevor eine vollständige Überarbeitung vorgenommen wird. Zudem wurde angeregt, Wettbewerbselemente einzubauen, um die Motivation und das Interesse der Lernenden zu fördern.

In den Metaanalysen von Graham/Harris/Santangelo (2015) und Graham/Hebert/Harris (2015) wurde das kooperative Schreiben als die viert effektivste Fördermaßnahme für das Schreiben identifiziert. Die Lehrenden des VWU begegneten dieser Methode jedoch mit Skepsis, wobei diese Skepsis lediglich bei der Durchführung mündlicher Diskussionen nicht vorhanden war. Die Lehrenden waren der Auffassung, dass Lernende heutzutage auch aus ihren eigenen Kulturen eher gewohnt sind, autonom zu arbeiten, oder dass sie eigentlich um gleiche Studienplätze kämpfen und dementsprechend für ihren eigenen Erfolg zuständig sind. In diesem Kontext könnte zudem die Frage aufgeworfen werden, ob Lernende die Relevanz solcher Aufgaben für die Entwicklung ihrer Schreibkompetenz möglicherweise nicht vollständig erfassen, ähnlich wie dies in Bezug auf kreative Schreibaufgaben der Fall ist.

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung stellte sich zudem die Frage, aus welchem Grund keine der Lehrkräfte Schreibstrategien als Instrument der Förderung explizit erwähnte, obwohl diese in Metanalysen von Graham/Harris/Santangelo (2015) und Graham/Hebert/Harris (2015) hinsichtlich ihrer Effizienz als besonders wirksam

identifiziert wurden. Im Folgenden werden didaktische Implikationen erörtert, die für Lehrkräfte des VWU von Interesse sein könnten, um die Schreibkompetenz ihrer Lernenden zu fördern.

6.2 Didaktische Implikationen

Aus den Forschungsergebnissen lassen sich mehrere praktische Implikationen für den Unterricht am VWU ableiten. Die Behebung der Schreibdefizite der Lernenden in sprachlich heterogenen Gruppen umfasst eine Vielzahl von Förderungsmaßnahmen, die jederzeit in den Unterricht integriert werden können. Von zentraler Bedeutung ist dabei auch das Engagement und der proaktive Zugang der Lehrkräfte. Es kann angenommen werden, dass der Fokus der Schreibförderung primär auf der Erstellung von Materialien liegt, wie es auf den ersten Blick erscheinen mag. In der Tat sollte jedoch ein wesentlich größerer Schwerpunkt auf der Vermittlung spezifischer Techniken liegen.

In diesem Zusammenhang sei darauf verwiesen, dass die Aufmerksamkeit der Lehrenden sowie Lernenden auf die Schreibstrategien gerichtet werden sollte. Diese haben einen positiven Einfluss auf die erwünschte Autonomie der Lernenden, Selbstreflexion, das eigenständige Planen und Revidieren, welches für die Zukunft von essenzieller Bedeutung ist (Philipp 2018: 89). In diesem Zusammenhang sei auf das von Troia und Graham (2002) vorgestellte Strategiebündel SIR (Schreibziele festlegen - Ideen sammeln - Reihenfolge der Ideen festlegen) (vgl. Troia/Graham 2002: 295) sowie auf die von Graham und Harris (1989) vorgestellte Strategie TAPE (These formulieren - Argumente aufschreiben - Prüfen, ob Argumente für andere plausibel sind - Ende notieren) zur Erstellung argumentativer Texte verwiesen (vgl. Graham/Harris 1989: 294). Darüber hinaus kann empfohlen werden, das von La Paz und Sherman (2013) vorgestellte Revisionsstrategiebündel mit den drei Komponenten "Textteile betrachten", "Probleme finden" und "Reparaturen durchführen" zu berücksichtigen (vgl. De La Paz/Sherman 2013: 141) und insgesamt auf die von Graham/Harris entwickelte Fördermethode „Self-Regulated Strategy Development“ zu achten, die „zu den am besten erforschten und wirksamsten Förderansätzen zählt“ (Philipp 2012: 66).

Darüber hinaus ist auch die Zielsetzung von Bedeutung, die eine Kernkompetenz von "selbstregulierten Schreibern" darstellt (Philipp 2018: 111). Lernende, die weniger Erfahrung mit dem Verfassen von Texten haben, konzentrieren sich eher auf die äußeren Merkmale und streben danach, den Text möglichst schnell zu erstellen. Dieses Vorgehen

wird häufig von ihnen selbst als persönliche Leistung bewertet (vgl. Philipp 2018: 111). Insofern ist es von Bedeutung, die Methoden zur klaren Zielsetzung in expliziter Weise zu erlernen und zu üben. Diesbezüglich sei auf die Studie von Midgette/Haria/MacArthur (2008) verwiesen, in welcher derartige Inputs und Beispiele präsentiert werden.

Lernende streben häufig danach, eigenständig zu arbeiten, wobei dies auch aus der allgemeinen Wahrnehmung von Schreiben als einsame Tätigkeit resultiert (vgl. Philipp 2018: 115). Dennoch darf nicht außer Acht gelassen werden, dass auch das Argumentieren kommunikativ ausgerichtet ist und Texte adressat*innenorientiert verfasst werden. Dies kann im Sprachenunterricht potenziell genutzt werden, um trotz der Skepsis einiger befragter Lehrender kooperatives Schreiben zu fördern. Eine Metaanalyse von Graham und Perin (2007) zeigt, dass die hier beschriebene Fördermethode nach der Schreibstrategievermittlung die zweiterfolgreichste Methode ist, um das Schreiben zu fördern (vgl. Philipp 2018: 66). Unter diese Kategorie fallen ebenfalls Verfahren des Peer-Feedbacks, bei denen Texte in kooperativer und wechselseitiger Form rezensiert werden (vgl. Stoddard/MacArthur 1993: 84). Diese Form des Austauschs könnte dazu beitragen, dass Lernende mit schwächeren Kompetenzen von solchen mit höheren Kompetenzen profitieren.

Es besteht zudem die Möglichkeit, dass der Austausch zwischen den Lernenden auch mit einem alternativen Ziel erfolgt. Da das Ziel der argumentativen Texte die Beeinflussung der Einstellung der Adressat*innen ist und gerade die Formulierung der Argumente den Lernenden Schwierigkeiten bereitet, wird auf die Lesemodelle verwiesen, welche es Schreiber*innen ermöglichen, die Wirkung eigener Texte auf andere zu beobachten und daraus Rückschlüsse auf das eigene Schreiben zu ziehen (vgl. Philipp 2018: 144). Zur Veranschaulichung sei an dieser Stelle auf die Studien von Couzijn (1999) sowie Crasnick/Lumbelli (2005) verwiesen.

Was bei der Schreibförderung beachtet werden sollte, ist die Auseinandersetzung mit Beispieltexten, die nach der Studie von Graham/Perin (2007) unter den anderen Fördermaßnahmen nur einen geringen positiven Effekt hat (vgl. Philipp 2018: 136), insbesondere wenn die Nachahmung von Beispieltexten im Vordergrund steht. Vielmehr empfiehlt es sich, solche Texte anhand von Kriterienrastern analysieren zu lassen (vgl. Philipp 2018: 136) oder das Interesse stärker auf den Prozess zu richten, bei dem das Lesen oder Schreiben beobachtet wird (vgl. Philipp 2018: 137), um nachvollziehen zu können, welche Schritte durchlaufen werden, bis ein gelungener Text entsteht. In diesem Kontext ist darauf hinzuweisen, dass derartige Beispieltexte auf Textprozeduren basieren,

die einem Text zugrunde liegen. Anstatt diese Textprozeduren auswendig zu lernen, wird empfohlen, ihre Bedeutung zu verstehen und ihre Anwendbarkeit im Kontext der Beispieltex te zu ermitteln (vgl. Feilke 2014: 21–23).

Auch das kreative Schreiben, das am VWU wenig Beachtung findet, kann in kleinem Rahmen in den Unterricht integriert werden, z.B. als „5-Minuten-Einstieg“. Kreatives Schreiben hilft zu erkennen, dass man sich auch mit wenigen sprachlichen Mitteln schriftlich ausdrücken kann, anzuerkennen, dass das Erlernen einer Sprache ein individueller Prozess ist und auch die Lebenswelten der Schüler*innen kennenzulernen und dabei „schwierigen“ emotionalen Themen nicht auszuweichen (vgl. Hinrichs 2016: 17). Während bei argumentativen Schreibaufgaben formale Regeln zu beachten sind, die in der Planungs- und Formulierungsphase berücksichtigt werden müssen, werden solche strengen Regeln bei kreativen Aufgaben zeitweise außer Kraft gesetzt und wecken somit Interesse. Um eine Synthese aus dem sogenannten Aufsatzunterricht und dem kreativen Schreiben zu erzielen, kann auf das Schema von Schuster (1997) Bezug genommen werden:

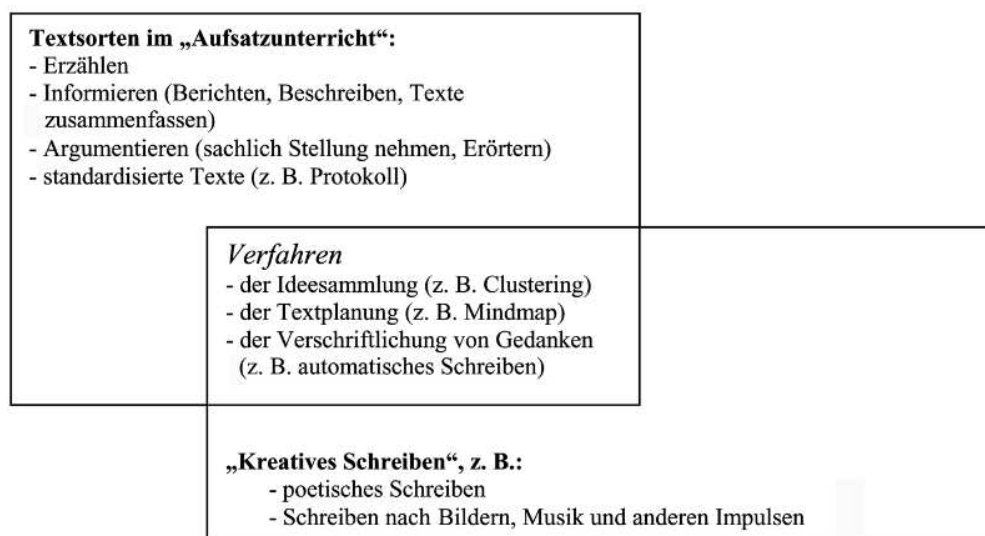


Abb. 23: Textsorten im „Aufsatzunterricht“ und im „Kreativen Schreiben“
Quelle: Schuster 1997, S. 179

Zur Motivation ist noch Folgendes anzumerken: Nach Rheinberg (1995) ist Motivation in Schreibprozessen dann gegeben, wenn a) eine günstige Situation für das Verfassen von Texten gegeben ist b) für die Lernenden klar ist, dass das Schreiben zu einem Ergebnis führt c) wenn durch die Schreibtätigkeit Folgen deutlich werden, die für die einzelnen Lernenden bedeutsam sind (vgl. Rheinberg 1995: 124), was somit für die Notwendigkeit einer klaren Zielsetzung spricht. Auch Schreibspiele, das Sammeln von Entwürfen und

Endfassungen in Schreibmappen, Schreibberatung in verschiedenen Phasen des Schreibprozesses und Schreibkonferenzen gelten als motivierend (vgl. Baumann 2006: 65).

Des Weiteren sei auf das von Rotter/Schmölzer-Eibinger (2015) entwickelte prozedurorientierte didaktische Modell verwiesen, welches sich auf die Förderung von Argumentieren bezieht und auch Anwendung und Festigung literaler Prozeduren einschließt. Obwohl dieses Modell für den Fachunterricht entwickelt wurde, lässt es sich auf den Deutschunterricht am VWU übertragen. Im ersten Schritt wird eine Diskussion in Kleingruppen zu einem bestimmten Thema geführt, Notizen angefertigt sowie Ergebnisse solcher Diskussionen im Plenum in Form eines kurzen Textes auf einem Plakat präsentiert bzw. laut vorgelesen. Im zweiten Schritt erfolgt eine Reflexion der vollzogenen Schreibprozesse sowie eine detaillierte Betrachtung der Textprozeduren, deren Bedeutung anschließend verbalisiert werden soll. Die Erschließung von Listen mit Textprozeduren, die durch die Lehrkraft vorgegeben werden können und durch eigene ergänzt werden, dient als Vorbereitung für die spätere Anwendung in den Texten. Diese Vorbereitung findet am besten am Beispiel bereits verfasster Texte statt. Im dritten Schritt erfolgt die eigenständige Erstellung eines argumentativen Textes zum vorgegebenen Thema. Dabei können weitere Informationen recherchiert werden. Die Verwendung von Textprozessen ist dabei obligatorisch. Im weiteren Verlauf findet ein Austausch von Texten zwischen den Lernenden statt, die daraufhin kommentiert sowie anhand der erhaltenen Rückmeldungen überarbeitet werden. Es besteht die Möglichkeit, die Texte nach Belieben in der Klasse aufzuhängen oder sie als Impuls für die Podiumsdiskussion zu verwenden (vgl. Rotter/Schmölzer-Eibinger 2015: 86 - 92).

6.3 Offene Fragen und Forschungsausblick

Anschließend wird auf offene Fragen eingegangen, die im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nicht beantwortet werden konnten, woraus sich auch ein Forschungsausblick ergibt.

Es konnte zwar festgestellt werden, welche der literalen Prozeduren bzw. textbildenden Konnektoren von den Lernenden in ihren Texten am häufigsten verwendet wurden und welche öfter aufgegriffen werden sollten, jedoch konnte nicht evaluiert werden, wie gut einzelne Lernende über diese Kompetenz verfügen. Dies lag daran, dass das Raster nicht in der Lage war, die genaue Anzahl der „notwendigen“ Konnektoren im Text zu

bestimmen. Es wurde daher entschieden, dass ein einziger gattungstypischer Konnektor oder eine einzige Begründungsprozedur ausreichte, um einen Punkt zu erhalten, dass aber die Festlegung der Anzahl der Konnektoren für die weitere Forschung überdacht oder präzisiert werden sollte. Unklar blieb in den Interviews auch, wie genau Textprozeduren unterrichtet und eingeübt werden. Der Aspekt der Vermittlung von Textprozeduren als didaktisches Konzept ist bislang „noch nicht umfassend entwickelt und erprobt“ (Stephany/Linnemann/Wrobbel 2015: 144).

Des Weiteren konnte festgestellt werden, dass 23 Lerner*innentexte zwar das formal-systematische Textordnungsmuster (Pro-Kontra-Struktur) einhielten, jedoch genaue Details zur Strukturierung und Reihenfolge der Argumente im Text mit Hilfe des Analyserasters nicht ermittelt werden konnten. Es konnte nicht ausgeschlossen werden, dass die Lernenden derartige Strukturen in unterschiedlichem Maße beherrschten. Dieser Aspekt fand jedoch im Rahmen der Arbeit keine Berücksichtigung in der Bewertung und wäre für die weitere Forschung von Interesse.

Darüber hinaus wären detaillierte Erkenntnisse zum Thema Schreibfördermaßnahmen relevant, da diese bislang vor allem aus dem angloamerikanischen Raum stammen und nur vereinzelt im deutschsprachigen Raum entwickelt wurden, wie z.B. das Projekt „Schreibförderung in der multilingualen Orientierungsstufe (SimO)“ von Rüßmann/Steinhoff/Marx/Wenk (2016). In diesem Zusammenhang sollen einzelne Schreibfördermaßnahmen im Rahmen des DaZ-Unterrichts untersucht werden, um die Effizienz einzelner Methoden zu ermitteln. Im Gegensatz zu der vorliegenden Studie ist die Einbeziehung einer größeren Anzahl an Proband*innen von Relevanz, um valide Ergebnisse zu erzielen. Dazu ist eine längere Untersuchungszeit erforderlich, um die Auswirkungen spezifischer Fördermethoden auf die Textqualität zu ermitteln.

Eine weitere zu erörternde Thematik ist die Vermittlung der Wissenschaftssprache. Obwohl diese in den Interviews mit den Lehrkräften wiederholt als wesentlich erachtet wurde, findet sie am VWU nur wenig Beachtung. Es bedarf daher der Klärung, in welcher Form und zu welchem Zeitpunkt die Vermittlung der Wissenschaftssprache für die ausländischen Studierenden erfolgen soll und wann sie in den Lehrplan des VWU integriert wird. Dies ist ein wesentlicher Aspekt, da die Textkompetenz des wissenschaftlichen Schreibens, ebenso wie argumentative Texte, auf den Textprozeduren basiert (vgl. Bushati/Ebner 2015: 267). Lernende sind bereits mit dieser Thematik vertraut, weshalb die Vermittlung der wissenschaftlichen Textkompetenz potenziell bereits vor dem Universitätsbeginn erfolgen sollte.

Literaturverzeichnis

- Aguado, Karin (2014): Triangulation. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevil; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç, Nazan; Riemer, Claudia (2014): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh. S. 47 - 57.
- Altmayer, Claus; Biebighäuser, Katrin; Haberzettl, Stefanie; Heine, Antje (2021): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Kontexte – Themen – Methoden*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Augst, Gerhard; Disselhoff, Katrin; Henrich, Alexandra; Pohl, Thorsten; Völzing, Paul-Ludwig (2007): Text - Sorten - Kompetenz: eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. Frankfurt am Main Wien [u.a.]: Lang.
- Augst, Gerhard; Faigel, Peter (1986): Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13–23 Jahren. Unter Mitarbeit von Karin Müller und Helmuth Feilke. Frankfurt/Bern: Peter Lang Verlag (= Theorie und Vermittlung der Sprache).
- Aufgebauer, Marlene (2023a): Die fremdsprachliche Textproduktion: Schreibprozesse und -produkte von DaF-Lernenden. Studien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG. <https://doi.org/10.37307/b.978-3-503-21135-7>.
- Aufgebauer, Marlene (2023b): Zusatzmaterial. Die fremdsprachliche Textproduktion. <https://www.esv.info/t/textproduktion-anhang/aktualisierung.html>
- Averina, Anna (2020): Nebensätze des Deutschen und des Russischen aus der Sicht ihrer Modalisierung: Tiefenstruktur und Semantik. In: *Sprachwissenschaft* 45, no. 4. S. 425 - 471.
- Bachmann, Thomas; Becker-Mrotzek, Michael (2017): Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren. In: Becker-Mrotzek, Michael; Grabowski, Joachim; Steinhoff, Thorsten (Hrsg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster: Waxmann. S. 25 - 55.
- Baurmann, Jürgen; Pohl, Thorsten (2009): Schreiben – Texte verfassen. In: Bremerich-Vos, Albert; Köller, Olaf: *Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret: mit CD-ROM; [Aufgabenbeispiele, Unterrichts Anregungen, Fortbildungsideen]*. 1. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor, 2009. S. 75 - 103.
- Baurmann, Jürgen (2006): *Schreiben - Überarbeiten - Beurteilen : ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik*. 2. Aufl. Seelze: Kallmeyer.
- Becker-Mrotzek, Michael; Böttcher, Ingrid (2018): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Berlin: Cornelsen.
- Becker-Mrotzek, Michael; Jost, Jörg (2014): Empirische Forschung in der Sprachdidaktik am Beispiel der Schreibdidaktik. In: Frederking, Volker/Huneke, Hans-Werner/Krommer, Axel/Meier, Christel (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts*. Bd. 3: Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 441 - 462.
- Becker-Mrotzek, Michael; Schindler, Kirsten (2007): Schreibkompetenz modellieren. In: Becker-Mrotzek, Michael; Schindler, Kirsten (Hrsg.): *Texte schreiben* (Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik (KöBeS)). Gilles & Francke. S. 7 - 26.
- Ben-David, Arie (2006): Comparison of Classification Accuracy Using Cohen's Weighted Kappa. *Expert Systems with Applications* 34, no. 2. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2006.10.022>. S. 825 - 832.
- Börner, Wolfgang (1989): Didaktik schriftlicher Textproduktion in der Fremdsprache. In: Antos, Gerd / Krings, Hans P. (Hrsg.): Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen: Niemeyer. S. 348 - 376.
- Breuer, Esther Odilia (2020): Schreibprozesse in der Erst- und in der Fremdsprache. In: *Fremdsprachen lehren und lernen*. Band 49. S. 21 - 35.
- Burwitz-Melzer, Ewa; Steininger, Ivo (2022): Inhaltsanalyse. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael; Schramm, Karen (2022): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: ein Handbuch*. Tübingen: Narr Verlag. S. 277 - 291.
- Bushati, Bora; Ebner, Christopher (2015): Wie baut man eine Hundehütte? Das Unterrichtsmodul „Wissenschaftliches Schreiben“ mit Fokus auf Studierende mit Deutsch als Zweitsprache. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine; Thürmann, Eike: *Schreiben als Medium des Lernens: Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht*. Münster New York: Waxmann. S. 267 - 293.
- Canady, Brittany E; Larzo, Mikayla (2023): Overconfidence in Managing Health Concerns: The Dunning–Kruger Effect and Health Literacy. In: *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings* 30, no. 2. S. 460 - 68. <https://doi.org/10.1007/s10880-022-09895-4>.
- Cantone, Katja Francesca; Haberzettl, Stefanie (2009): „Ich bin dagegen warum sollte man den kein Handy mitnehmen“ – zur Bewertung argumentativer Texte bei Schülern mit Deutsch als Zweitsprache“. In: Schroeder, Christoph; Schramm, Karen (Hrsg.): *Empirische Zugänge zu Spracherwerb und Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache*. Münster: Waxmann. S. 43 - 65.
- Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael; Schramm, Karen (2022): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: ein Handbuch*. Tübingen: Narr Verlag.

- Caspari, Daniela (2022): Erfassen von unterrichtsbezogenen Produkten. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael; Schramm, Karen (2022): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: ein Handbuch*. Tübingen: Narr Verlag, S. 202 - 215.
- Coe, Richard M. (2002): „The new rhetoric of genre: Writing political briefs“. In: Johns, Ann M. (Hrsg.): *Genre in the classroom: Multiple Perspectives*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 197 - 205.
- Couzijn, Michel (1999): „Learning to Write by Observation of Writing and Reading Processes: Effects on Learning and Transfer.“ *Learning and Instruction* 9, no. 2. S. 109 - 42.
[https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(98\)00040-1](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(98)00040-1).
- Crasnich, Sergio; Lumbelli, Lucia (2005): Improving Argumentative Writing by Fostering Argumentative Speech. In: Rijlaarsdam, Gert; Bergh, Huub; Couzijn, Michel: *Effective Learning and Teaching of Writing. A Handbook of Writing in Education*. 2nd edition. New York: Kluwer Academic. S. 181 - 196.
- Cumming, Alister (2016): „Theoretical orientations to L2 writing“. In: Manchón, Rosa M.; Matsuda, Paul Kei (Hrsg.): *Handbook of second and foreign language writing*. Boston/Berlin: de Gruyter. S. 65 - 88.
- Daase, Andrea; Hinrichs, Beatrix; Settinieri, Julia (2014): Befragung. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç, Nazan; Riemer, Claudia (2014): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh. S. 103 - 123.
- De La Paz, Susan; Sherman, Cindy K. (2013): „Revising Strategy Instruction in Inclusive Settings: Effects for English Learners and Novice Writers.“ *Learning Disabilities Research and Practice* 28, no. 3. S. 129 - 141. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12011>.
- Demirkaya, Sevilen (2014): Analyse qualitativer Daten. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç, Nazan; Riemer, Claudia (2014): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh. S. 213 - 227.
- Dengscherz, Sabine (2019): Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen. Strategien, Routinen und Sprachen im Schreibprozess. Berlin: Peter Lang.
- Dörnyei, Zoltán (with contributions from Tatsuya Taguchi) (2010): *Questionnaires in Second Language Research. Construction, Administration, and Processing*. Second edition. New York: Routledge.
- Dresing, Thorsten; Pehl, Thorsten (2018): *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 8. Auflage. Marburg: Eigenverlag.
- Dunning, David; Heath Chip; Suls, Jerry M. (2004): Flawed Self-Assessment: Implications for Health, Education, and the Workplace. In: *Psychological Science in the Public Interest* 5, no. 3. S. 69 - 106.
<https://doi.org/10.1111/j.1529-1006.2004.00018.x>.
- Eisenberg, Peter; Schöneich, Rolf (2020): *Grundriss der deutschen Grammatik: Der Satz*. 5th ed. Stuttgart: J.B. Metzler Imprint: J.B. Metzler.
- Feilke, Helmuth (2014): Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In: Bachmann, Thomas; Feilke, Helmuth (Hrsg.): *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Klett. S. 11 - 35.
- Feilke, Helmuth (2012): Was sind Textroutinen? Zur Theorie und Methodik des Forschungsfeldes. In: Feilke, Helmuth; Lehnen, Katrin: *Schreib- und Textroutinen: Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung*. Frankfurt am Main Wien [u.a.]: Lang. S. 1 - 33.
- Feilke, Helmuth (2010): „„Aller guten Dinge sind drei“ – Überlegungen zu Textroutinen/literalen Prozeduren“. In: Fest-Platte für Gerd Fritz. Hg. und betreut von Iris Bons, Thomas Gloning und Dennis Kaltwasser. Gießen.
- Feilke, Helmuth (2009): Textroutinen/Literale Prozeduren. Vortragsfolien: Universität zu Köln, Sprachdidaktisches Kolloquium, 26.05.2009.
- Feilke, Helmuth (2008): Schriftlich argumentieren – Kompetenzen und Entwicklungsbedingungen. In: Burwitz-Melzer; Hallet, Eva; Legutke, Michael K.; Meißner, Franz-Joseph; Mukherjee, Joybrato (Hrsg.): *Sprachen lernen – Menschen bilden*. Baltmannsweiler: Schneider. S. 153 - 164.
- Feilke, Helmut; Gerhard, Augst (1989): Zur Ontogenese der Schreibkompetenz. In: Antos, Gerd; Krings, Hans P.: *Textproduktion: ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft 48. Tübingen: Niemeyer. S. 297 - 328.
- Feilke, Helmut (1988): Ordnung und Unordnung in argumentativen Texten. Zur Entwicklung d. Fähigkeit, Texte zu strukturieren. In: [Der Deutschunterricht](#), 40 (3). S. 65 – 81.
- Fix, Martin (2008): *Texte schreiben: Schreibprozesse im Deutschunterricht*. 2. Auflage. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Fix, Martin (2006): *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Fleiss, Joseph L; Levin, Bruce; Paik, Myunghee Cho (2003): *Statistical Methods for Rates and Proportions*. 3. ed. Hoboken, NJ: Wiley-Interscience.

- Fleiss, Joseph L. (1981): *Statistical Methods for Rates and Proportions*. 2. ed. New York [u.a.]: Wiley.
- Gätje, Olaf; Rezat, Sara; Steinhoff, Torsten (2012): „Positionierung. Zur Entwicklung des Gebrauchs modalisierender Prozeduren in argumentativen Texten von Schülern und Studenten“. In: Feilke, Helmuth; Lehnen, Katrin (Hrsg.): *Schreib- und Textroutinen*. Frankfurt/Main: Peter Lang (= Forum Angewandte Linguistik 52). S. 125 - 153.
- Glaboniat, Manuela; Müller, Martin; Rusch, Paul; Schmitz, Helen; & Wertenschlag, Lukas (2005): Profile deutsch: gemeinsamer europäischer Referenzrahmen: Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, kommunikative Mittel: Niveau A1 - A2, B1 - B2, C1 - C2: CD-ROM Version 2.0 mit Begleitbuch. München Wien [u.a.] Stuttgart: Langenscheidt Klett.
- Graham, Steve; Harris, Karen R.; Santangelo, Tanya (2015). Research-Based Writing Practices and the Common Core: Meta-analysis and Meta-synthesis. *The Elementary School Journal*, 115(4). S. 498 - 522. <https://doi.org/10.1086/681964>
- Graham, Steve; Harris, Karen R. (1989): „Improving Learning Disabled Students' Skills at Composing Essays: Self-Instructional Strategy Training.“ *Exceptional Children* 56, no. 3. S. 201 - 214. <https://doi.org/10.1177/001440298905600305>
- Graham, Steve; Hebert, Michael; Harris, Karen R. (2015). Formative Assessment and Writing: A Meta-Analysis. *The Elementary School Journal*, 115(4). S. 523 - 547. doi: 10.1086/681947
- Graham, Steve; McKeown, Debra; Kihara, Sharlene; Harris, Karen (2012): A Meta-Analysis of Writing Instruction for Students in the Elementary Grades. *Journal of Educational Psychology*, 104 (4). S. 879 - 896.
- Graham, Steve; Perin, Dolores (2007): A Meta-Analysis of Writing Instruction for Adolescent Students. In: *Journal of educational psychology*, 99 (3). Washington: American Psychological Association. S. 445 - 476.
- Grum, Urška; Legutke, Michael K. (2022): Sampling. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael; Schramm, Karen: *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: ein Handbuch*. Tübingen: Narr Verlag. S. 85 - 97.
- Halliday, Michael (1994): *An introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Halliday, Michael (1978): *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold.
- Hayes, John (2012): Modeling and Remodeling Writing. *Written Communication*, 29 (3). S. 369 - 388.
- Hayes, John; Flower, Linda (1980): Identifying the Organization of Writing Processes. In: Gregg, Lee (Hrsg.): *Cognitive processes in writing*. Hillsdale N.J.: L. Erlbaum Associates. S. 3 - 30.
- Hinrichs, Beatrix (2016): „Kreatives Schreiben in Deutsch als Zweitsprache?“ In: *Pädagogik*, Nr. 10. S. 14 -19. <https://doi.org/10.3262/PAED1610014>.
- Helbig, Gerhard; Buscha, Joachim (1996): *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Leipzig: Langenscheidt.
- Helfferich, Cornelia (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hermanns, Fritz (1988). Überlegungen zur heuristischen Funktion des Schreibens. *Der Deutschunterricht* 40 (4). S. 69 - 82.
- Herczeg, Petra; Wippersberg, Julia (2021): *Kommunikationswissenschaftliches Arbeiten: Eine Einführung*. Auflage 2. Stuttgart, Deutschland: utb GmbH.
- Hu, Adelheid; Leupold, Eynar (2008). Schwer messbare Kompetenzen. In: Tesch, Bernd; Eynar, Leupold; Olaf, Köller (Hg.) (2008). *Bildungsstandards Französisch: konkret. Sekundarstufe I: Grundlagen, Aufgabenbeispiele und Unterrichts Anregungen*. Berlin: Cornelsen Scriptor. S. 64 - 74.
- Hyland, Ken (2003): „Genre-based pedagogies: A social response to process “. *Journal of Second Language Writing*, 12. S. 17 - 29.
- Hillocks, G. (1984). What Works in Teaching Composition: A Meta-Analysis of Experimental Treatment Studies. *American Journal of Education*, 93 (1). S. 133 - 170.
- Jost, Jörg; Böttcher, Ingrid (2018): Leistungen messen, bewerten und beurteilen. In: Becker-Mrotzek, Michael; Böttcher, Ingrid; Dreher, Julia; Jost, Jörg; Schneider, Frank; Tetling, Klaus (2018): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Berlin: Cornelsen. S. 113 - 144.
- Kast, Bernd (1999): *Fertigkeit Schreiben*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Kallus, Konrad Wolfgang (2016): *Erstellung von Fragebogen*. 2., Aktualisierte und überarbeitete Auflage. Wien: Facultas.
- Kernegger, Margarete (2016): Was ist neu am VWU-neu? In: *ÖDaF-Mitteilungen*, 2016-12, Vol.32 (2). Göttingen: V&R unipress GmbH. S. 83 - 90.
- Kic-Drgas, Joanna (2022): Entwicklung der Schreibkompetenz in einer Fremdsprache an der Hochschule: Konzept für die Schreibvermittlung im berufsbezogenen Unterricht am Beispiel von Deutsch als Fremdsprache. Göttingen: V&R unipress.
- Krings, Hans Peter (2020): „Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. Wo steht die Forschung und was folgt aus ihr für die Vermittlung fremdsprachlicher Schreibkompetenz?“ In: Küster, Lutz / Schramm,

- Karen / Viebrock, Britta (Hrsg.): *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL): Zur Theorie und Praxis des Sprachunterrichts*. Themenschwerpunkt koordiniert von Krings, Hans Peter: *Fremdsprachliches Schreiben*. 49. Jahrgang (2020) Heft 1. S. 3 - 20.
- Kuckartz, Udo (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 4. Auflage. Weinheim: Beltz-Juventa.
- Kuckartz, Udo; Dresing, Thorsten; Rädiker, Stefan; Stefer, Claus (2008): *Qualitative Evaluation: der Einstieg in die Praxis*. 2., Aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Landis, J. Richard; Koch, Gary G. (1977): An Application of Hierarchical Kappa-type Statistics in the Assessment of Majority Agreement among Multiple Observers. In: *Biometrics* 33 (2). S. 363 - 374.
- Lemke, Valerie; Hoffmann, Lea (2022): *Schreibdidaktik*. Band 12. Literaturhinweise zur Linguistik. Heidelberg, Germany: Universitätsverlag WINTER.
- Lieberknecht, Agnes; Yomb May (2019): *Wissenschaftlich Formulieren: ein Arbeitsbuch*. Germany: Narr Francke Attempto.
- Lindauer, Nadja (2021): Textproduktion von schwach schreibenden Jugendlichen. Eine empirische Studie zum Schreibprozess im Kontext des persuasiven Argumentierens. Waxmann: Münster/New York.
- Lucius-Hoene, Gabriele; Deppermann, Arnulf (2004): *Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS.
- Ludwig, Otto (1995): Integriertes und nicht-integriertes Schreiben. Zu einer Theorie des Schreibens: eine Skizze. In: Baurmann, Jürgen: *Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte*. Opladen: Westrt. Verlag. S. 273 - 287.
- Marx, Nicole (2017): Schreibende mit nichtdeutscher Familiensprache. In: Becker-Mrotzek, Michael, Grabowski, Joachim; Steinhoff, Torsten (Hg.) (2017): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster/ New York: Waxmann. S. 139 - 153.
- Mayring, Philipp (2022): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 13. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Mayring, Philipp (2008): Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse. In: Mayring, Philipp/Gläser-Zikuda, Michaela (Hg.). *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse*. Weinheim: Beltz. S. 7 - 19.
- Mempel, Caterina; Mehlhorn, Grit (2014): Datenaufbereitung: Transkription und Annotation. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilin; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç, Nazan; Riemer, Claudia (2014): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh. S. 147 - 167.
- Midgett, Ekaterina; Haria, Priti; MacArthur, Charles (2008): „The Effects of Content and Audience Awareness Goals for Revision on the Persuasive Essays of Fifth- and Eighth-Grade Students.” *Reading & Writing* 21, no. 1–2. S. 131 - 151. <https://doi.org/10.1007/s11145-007-9067-9>
- Neumann, Astrid (2017): Zugänge zu Bestimmung von Textqualität. In: Becker-Mrotzek, Michael; Grabowski, Joachim; Steinhoff, Torsten (Hg.) (2017): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster/ New York: Waxmann. S. 203 - 221.
- Nussbaumer, Markus; Sieber, Peter (1995): Über Textqualitäten reden lernen - z.B. anhand des „Züricher Textanalyserasters”. *Diskussion Deutsch*, 141. S. 36 - 52.
- Ossner, Jakob (1994): Deutschunterricht für Kinder in der Grundschule. Frankfurt a.M.: Diesterweg.
- Peters, Lutz-Ingolf (1986): Zum Verhältnis von Vergleich(en) und Metapher aus funktional-kommunikativer Sicht. In: *Linguistische Studien A* 145. S. 146 - 149.
- Philipp, Maik (2017): Wirksame Schreibförderung – metaanalytische Befunde. In: Becher-Mrotzek; Grabowski, Joachim; Steinhoff, Thorsten (Hrsg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster/New York: Waxmann. S. 187 - 203.
- Philipp, Maik (2015): *Schreibkompetenz: Komponenten, Sozialisation und Förderung*. Stuttgart, Deutschland: utb GmbH.
- Philipp, Maik (2012): Wirksame Schreibförderung. Metaanalytische Befunde im Überblick. In: *Didaktik Deutsch*, H. 33/2012. Baltmannsweiler: Schneider Verlag. Hohengehren. S. 59 - 73.
- Pohl, Thorsten (2020): „Schriftliches Argumentieren“. In: Feilke, Helmuth; Pohl, Thorsten (Hrsg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch, Texte verfassen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis 4), 287 - 316.
- Pohl, Thorsten (2016): „Schriftliches Argumentieren“. In: Feilke, Helmuth; Pohl, Thorsten (Hrsg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch, Texte verfassen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis 4), 287 - 316.
- Pohl, Thorsten (2014): Schriftliches Argumentieren. In: Feilke, Helmuth; Pohl, Thorsten (2014): *Schriftlicher Sprachgebrauch, Texte verfassen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren. S. 287 - 316.
- Pohl, Thorsten; Steinhoff, Torsten (2010): Textformen als Lernformen. In: *Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik: KöBeS*. Reihe. Duisburg: Gilles & Francke. S. 5 - 27.

- Pohl, Thorsten (2007): „Emotionalität im frühen Schreiben – Von emotionaler Involviertheit zu emotionaler Involvierung“. In: Becker-Mrotzek, Michael; Schindler, Kirsten (Hrsg.): *Texte schreiben*. Duisburg: Gilles/Francke (= Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik, KöBeS 5). S. 63 - 80.
- Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2009): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. 2., korr. Aufl. München: Oldenbourg.
- Quasthoff, Uta; Domenech, Madeleine (2016): „Theoriegeleitete Entwicklung und Überprüfung eines Verfahrens zur Erfassung von Textqualität (TexQu) am Beispiel argumentativer Briefe in der Sekundarstufe I“. *Didaktik Deutsch*, 21(41). S. 21 - 43.
- Quasthoff, Uta; Morek, Miriam (2015): Diskursive Praktiken von Kindern in außerschulischen und schulischen Kontexten. DFG-Projekt, TU Dortmund. Abschlussbericht. <http://www.disko.tu-dortmund.de/disko/Medienpool/Abschlussbericht-DisKo.pdf>.
- Rädiker, Stefan; Kuckartz, Udo (2019): *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA: Text, Audio und Video*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden Imprint: Springer VS.
- Rezat, Sara; Grundler, Elke; Feilke, Helmuth; Schmölzer-Eibinger, Sabine (2024): *Textprozeduren in Spannungsfeldern*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Rezat, Sara (2011): „Schriftliches Argumentieren: Zur Ontogenese konzessiver Argumentationskompetenz“. *Didaktik Deutsch* 17, Nr. 31. S. 50 - 67.
- Rheinberg, Falko (1995): *Motivation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Riemer, Claudia (2022): Befragung. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael; Schramm, Karen (2022): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: ein Handbuch*. Tübingen: Narr Verlag. S. 162 - 180.
- Roche, Jörg (2013): *Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik*. 3., Vollst. überarb. Aufl. Tübingen Basel: Francke.
- Roll, Heike (2021): Sprachliche Teilkompetenzen. Schriftlichkeit. In: Altmayer, Claus; Biebighäuser, Katrin; Habertzettl, Stefanie; Heine, Antje: *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Kontexte – Themen – Methoden*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Rothstein, Björn; Müller-Brauers, Claudia; Hiller, Sandra; Banken, Melanie (2019): *Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch: ein Handbuch*. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Rotter, Daniele; Schmölzer-Eibinger, Sabine (2015): Schreiben als Medium des Lernens. Förderung literaler Kompetenz im Fachunterricht durch eine Prozedurorientierte Didaktik und Focus-on-Form. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine; Thürmann, Eike: *Schreiben als Medium des Lernens: Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht*. Münster New York: Waxmann. S. 73 - 99.
- Rossack, Solvig (2019): „Ich weiß nicht, wo ich anfangen soll“ - Texte planen beim schriftlichen Argumentieren. In: Kaplan, Ina; Petersen, Inger (Hrsg.): *Schreibkompetenzen messen, beurteilen und fördern*. Waxmann: Münster/New York. S. 207 - 227.
- Rüßmann, Lars; Steinhoff, Torsten; Marx, Nicole; Wenk, Anne Kathrin (2016): „Schreibförderung durch Sprachförderung? Zur Wirksamkeit sprachlich profilierter Schreibarrangements in der mehrsprachigen Sekundarstufe I unterschiedlicher Schulformen“. *Didaktik Deutsch* 21, Nr. 40. S. 41 - 59.
- Schindler, Kirsten; Siebert-Ott, Gesa (2020): Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. In: Feilke, Helmuth, Pohl, Thorsten (Hrsg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH. S. 195 - 216.
- Schmelter, Lars (2014): Gütekriterien. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevil; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç, Nazan; Riemer, Claudia (2014): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh. S. 33 - 47.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2014): Unterrichtliches Schreiben und Kompetenzentwicklung. In: Feilke, Helmuth; Pohl, Thorsten (2014): *Schriftlicher Sprachgebrauch, Texte verfassen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren. S. 453 - 465.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008): *Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen*. Tübingen: Narr Verlag.
- Schneider, Frank; Tetling, Klaus (2018): Argumentierend schreiben. In: Becker-Mrotzek, Michael; Böttcher, Ingrid: *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Berlin: Cornelsen. S. 216 - 243.
- Schramm, Karen (2022): Aufbereitung und Analyse von Dokumenten, Texten und Daten. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael; Schramm, Karen (2022): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: ein Handbuch*. Tübingen: Narr Verlag. S. 228 - 231.
- Schuster, Karl (1997): *Das personal-kreative Schreiben im Deutschunterricht: Theorie und Praxis*. 2., korr. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider.
- Schwinning, Sandra (2018): *Sätze verbinden: eine Interventionsstudie zur Förderung syntaktisch-semantischer Schreibfähigkeiten in der gymnasialen Erprobungsstufe*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

- Selinker, Larry (1972): Interlanguage. In: *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, Auflage 10 (3). S. 209 - 231.
- Settinieri, Julia (2014): Planung einer empirischen Studie. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevil; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç, Nazan; Riemer, Claudia (2014): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh. S. 57 - 73.
- Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevil; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç, Nazan; Riemer, Claudia (2014): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh.
- Sieber, Peter (2003): Modelle des Schreibprozesses. In: Bredel, Ursula: *Didaktik der deutschen Sprache – ein Handbuch*. Band 1. Paderborn et al.: Ferdinand Schöningh. S. 208 - 223.
- Skiba, Dirk (2017): Vom Schreiben zur Textproduktion. In: Oomen-Welke, Ingelore; Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache*. Band 10. Baltmannsweiler: Schneider Verlag. S. 141 - 153.
- Steinhoff, Torsten; Grabowski, Joachim; Becker-Mrotzek, Michael (2017): Herausforderungen der empirischen Schreibdidaktik. In: Becker-Mrotzek, Michael; Grabowski, Joachim; Steinhoff, Torsten (Hg.) (2017): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster/ New York: Waxmann. S. 9 - 25.
- Stoddard, Barbra; MacArthur, Charles (1993): „A Peer Editor Strategy: Guiding Learning-Disabled Students in Response and Revision.” *Research in the Teaching of English* 27, no. 1. S. 76 - 103.
- Tardy, Christine (2015): Trends in L2 writing scholarship: 1980 - 2014. Präsentation auf dem *American Association of Applied Linguistics Congress*, 20.-23.03.2015. Toronto, Canada.
- Toulmin, Stephen Edelston (2003): *The Uses of Argument*. Updated ed. Cambridge, U.K.; New York: Cambridge University Press.
- Troia, Gary A; Graham, Steve (2002): „The Effectiveness of a Highly Explicit, Teacher-Directed Strategy Instruction Routine: Changing the Writing Performance of Students with Learning Disabilities.” *Journal of Learning Disabilities* 35, no. 4. S. 290 - 305.
- Viera, Anthony J. & Garrett, Joanne M. (2005): Understanding Interobserver Agreement: The Kappa Statistic. In: *Family medicine* 37 (5). S. 360 - 363.
- Weinert, Franz (2001): *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Werlich, Egon (1975): *Typologie der Texte. Entwurf eines textlinguistischen Modells zur Grundlegung einer Textgrammatik*. Heidelberg.

Anhang

A. Abstract (Deutsch)

Der Erwerb der schriftlichen Kompetenz stellt für Lernende eine Herausforderung dar, insbesondere im Hinblick auf die Textform Argumentieren, die im Rahmen des Vorstudienlehrgangs Wien in kurzer Zeit erworben wird. Die vorliegende Masterarbeit untersuchte daher die Schreibprobleme der Lernenden, den Umgang der Lehrkräfte damit sowie potenzielle Maßnahmen zur Förderung des Schreibens.

Das Ziel der Studie bestand darin, erstmalig die bestehende Heterogenität der Schreibkompetenzen der Lernenden zu erfassen, Defizite in diesem Bereich zu identifizieren sowie anschließend anhand von gewonnenen Daten didaktische Implikationen abzuleiten, welche die Lehrkräfte am VWU dabei unterstützen können, das argumentative Schreiben der Lernenden zu fördern.

Hierfür wurden zunächst anhand einer schriftlichen Befragung Informationen über die Sprachlernerfahrungen einer Gruppe von Proband*innen des VWU gesammelt. Anschließend wurden 25 argumentative Texte der Proband*innen erfasst und anhand der Kriterien zu Textqualität analysiert. Des Weiteren wurden fünf mündliche, semistrukturierte Einzelinterviews mit den Lehrenden des VWU durchgeführt, um Daten zu methodisch-didaktischen Vorgehensweisen in Bezug auf die Förderung der Schreibkompetenz zu gewinnen.

Die Ergebnisse der Masterarbeit zeigten eine starke Heterogenität in den Schreibkompetenzen der Lernenden des Wiener Vorstudienlehrgangs. Defizite wurden vor allem in den Bereichen *Inhalt* und *Sprachrichtigkeit* festgestellt: Ein Drittel der Lernenden erfüllte nicht die Aufgabe, zwei Pro- und Kontra-Argumente vollständig darzustellen, und mehr als die Hälfte der Texte wies signifikante grammatikalische Fehler auf. Positiv fiel die klare Textstruktur der meisten Texte auf, während Lücken in der Textkohäsion und im Einsatz gattungsspezifischer Mittel bestanden.

Die Lehrkräfte betonten in Bezug auf die Schreibförderung die Bedeutung von didaktischem Input, etwa durch Schreibhilfen und Feedback, zeigten sich jedoch zurückhaltend gegenüber kooperativen und kreativen Schreibmethoden.

Die Ergebnisse verdeutlichten die Notwendigkeit, ein breiteres Spektrum von Schreibfördermaßnahmen einzusetzen, insbesondere durch die aktive Anwendung und Festigung gattungstypischer literaler Prozeduren.

B. Abstract (English)

Acquiring writing competence poses a significant challenge for learners, especially in relation to argumentative text forms, which are expected to be mastered within a short time in the context of the Vienna Pre-Study Program (VWU). This master's thesis, therefore, examined the writing problems faced by learners, the approaches taken by teachers to address these challenges, and potential measures to promote writing skills.

The aim of the study was to assess, for the first time, the existing heterogeneity in the learners' writing competencies, identify deficits in this area, and derive didactic implications based on the collected data to support VWU teachers in promoting the learners' argumentative writing skills.

To achieve this, a written survey was conducted to gather information on the language learning experiences of a group of VWU participants. Subsequently, 26 argumentative texts written by the participants were collected and analyzed based on text quality criteria. Additionally, five oral, semi-structured individual interviews were conducted with VWU teachers to gather data on their methodological and didactic approaches to fostering writing competence.

The findings of the thesis revealed significant heterogeneity in the writing competencies of VWU learners. Deficits were primarily identified in the areas of content and linguistic accuracy: one-third of the learners failed to fully meet the requirement of presenting two pro and two contra arguments, and more than half of the texts contained significant grammatical errors. On a positive note, most texts exhibited a clear structure, although gaps in text cohesion and the use of genre-specific elements were evident.

In terms of writing promotion, teachers emphasized the importance of didactic input, such as writing aids and feedback, but expressed reluctance toward implementing cooperative and creative writing methods.

The results underscore the necessity of diversifying writing support strategies, with a particular focus on integrating and reinforcing genre-specific textual procedures. These approaches can help address existing challenges and enhance the learners' ability to produce cohesive and well-structured argumentative texts.

C. Informationsblatt



Institut für Germanistik
Porzellangasse 4
1090 Wien

Sehr geehrte Damen und Herren,

mein Name ist Olga Arikhina und ich bin Masterstudentin an der Universität Wien im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.

Derzeit arbeite ich an meiner Masterarbeit zum Thema „**Schreibkompetenzen von DaZ-Lerner*innen entdecken, bewerten und fördern**“ und bin auf der Suche nach Daten, die für den praktischen Teil meiner Arbeit von großer Bedeutung sind.

Warum VWU?

In meiner Arbeit konzentriere ich mich auf argumentative Texte, da sie einen breiteren Einblick in die zu bewertende Textqualität geben können als rein deskriptive Texte. Da VWU-Lernende argumentative Texte sowohl für Abschlussprüfungen als auch für zukünftige Seminararbeiten auf höherem Niveau aktiv üben, möchte ich die Möglichkeit haben, solche Texte für Forschungszwecke zu erfassen.

Was ist das Ziel meiner Forschung?

Das Ziel der Forschung besteht nicht nur darin, Unterschiede in der Schreibkompetenz in Bezug auf die Textqualität zu identifizieren, sondern auch darin, ein didaktisches Konzept zu entwickeln, mit dem argumentatives Schreiben gefördert werden kann, um die Studierenden und Lehrenden des VWU in Zukunft zu unterstützen.

Wie plane ich meine Forschung?

Zunächst möchte ich Informationen über die Sprachlernerfahrungen einer Gruppe von Proband*innen (*ca. 20 Personen*) sammeln und biete ihnen *eine schriftliche Befragung* an. Der Fragebogen umfasst folgende Punkte: pseudonymisierter Name, Erstsprache(n), Fremdsprachen, Herkunftsland, Dauer des Aufenthalts in Österreich, Art des besuchten Kurses, Einschätzung der eigenen Schreibkompetenz in L1 und in L2/3. Anschließend werden *ca. 20 argumentative Texte* nach Einverständnis der Proband*innen in analoger oder digitaler Form erfasst, gescannt und anhand der Kriterien zu Textqualität einzeln analysiert. Was mich in dieser Arbeit auch interessieren würde, sind die Maßnahmen, die von den Lehrkräften ergriffen werden, um die Lernenden beim Schreiben argumentativer Texte zu unterstützen. Es ist geplant, *drei bis fünf Lehrende* zu ihren Erfahrungen an dem VWU, zur Anzahl und Art der Kurse, zur Vermittlung von Schreibkompetenz und zu Strategien der Schreibförderung zu *befragen*. Alle Daten werden *pseudonymisiert* erhoben.

D. Einverständniserklärung und Datenschutzmitteilung



Einverständniserklärung

Liebe Teilnehmerin / lieber Teilnehmer,
wir freuen uns über Ihr Interesse, an dieser wissenschaftlichen Studie teilzunehmen!

Der Fragebogen bezieht sich auf Ihre Sprachlernerfahrungen in Bezug auf das Schreiben. Darüber hinaus werden im Rahmen einer Masterarbeit an der Universität Wien auch Ihre schriftlichen Texte gesammelt und hinsichtlich ihrer Textqualität analysiert. Die Daten können von dem/der Betreuer/in bzw. Begutachter/in der wissenschaftlichen Arbeit für Zwecke der Leistungsbeurteilung eingesehen werden. Die erhobenen Daten dürfen gemäß Art. 89 Abs. 1 DSGVO grundsätzlich unbeschränkt gespeichert werden.

Ihre Daten werden ausschließlich auf Grundlage der gesetzlichen Bestimmungen (§ 2f Abs. 5 FOG) erhoben und verarbeitet. Sie verfügen über folgende persönliche Rechte im Rahmen dieser Befragung:

- Die Teilnahme an der Studie ist freiwillig.
- Ihre Teilnahme ist pseudonymisiert. Das bedeutet, dass Ihr persönlicher Datensatz nach Abschluss der Befragung nur für die Verfasserin der Arbeit identifizierbar ist.
- Falls Sie nach der Studie Auskunft über Ihre Daten haben wollen oder Ihre Teilnahme zurückziehen, bitten wir Sie, dies (falls nötig gemeinsam mit einer Kontaktadresse) zu vermerken.
- Ihre Daten werden ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet.
- Die Forschung folgt keinem kommerziellen Interesse. Wir behandeln all Ihre Daten streng vertraulich.

Wenn Sie Fragen zu dieser Erhebung haben, wenden Sie sich bitte gerne an die Verantwortliche dieser Untersuchung: Olga Arikhina (a12105795@unet.univie.ac.at), Studentin der Studienrichtung Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Wien (Institut für Germanistik: Porzellangasse 4, 1090 Wien).

Damit Sie an dieser Studie teilnehmen können, benötigen wir Ihr Einverständnis.

(Ja, ich stimme zu.)

(Nein, ich stimme nicht zu.)

(Ort, Datum)

(Name, Unterschrift)

Einverständniserklärung

Forschungsvorhaben: *Masterarbeit mit dem Arbeitstitel „Schreibkompetenzen von DaZ-Lerner*innen entdecken, bewerten und fördern“*

Datenerhebung durchgeführt von Olga Arikhina, 12105795

Interviewteilnehmer/in: _____

Hiermit bestätige ich, dass ich über das Forschungsvorhaben ausreichend informiert wurde. Es ist mir bewusst, dass meine Teilnahme an der Datenerhebung freiwillig ist und ich diese jederzeit ohne Angaben von Gründen beenden kann. Ich bin damit einverstanden, dass das Interview aufgezeichnet wird und später in Schriftform übertragen werden kann. Ich wurde darüber informiert, dass meine Aussagen abschnittsweise in wissenschaftlichen Arbeiten und Publikationen zitiert werden können. Dazu wird folgendes vereinbart (bitte eine der folgenden Optionen auswählen und ankreuzen):

- 1A. Meine Aussagen dürfen abschnittsweise in wissenschaftlichen Arbeiten und Publikationen zitiert werden, ohne dass personenbezogene Daten pseudonymisiert werden müssen. Angaben zu meiner Person wie Telefonnummer, Emailadresse oder Postadresse werden nicht veröffentlicht oder an Dritte weitergegeben.
- 1B. Meine Aussagen dürfen abschnittsweise in wissenschaftlichen Arbeiten und Publikationen zitiert werden, jedoch ausschließlich in pseudonymisierter Form, sodass keine Rückschlüsse auf meine Person gezogen werden können.

Zur Verwendung von Fotos und/oder Videos wird folgendes vereinbart (bitte eine der folgenden Optionen auswählen und ankreuzen):

- 2A. Ich gebe meine Zustimmung, dass allfällige Fotos und/oder Videos, die während des Forschungsvorhabens von mir gemacht werden, in wissenschaftlichen Arbeiten und Publikationen wiedergegeben werden dürfen.
- 2B. Ich bin nicht damit einverstanden, dass Fotos und/oder Videos, die während des Forschungsvorhabens von mir gemacht werden, in irgendeiner Form veröffentlicht werden.

(Ort und Datum)

(Name und Unterschrift)

Datenschutzmitteilung

Herzlichen Dank, dass Sie sich bereit erklärt haben, als Interviewpartner/in für eine Datenerhebung zur Abfassung einer Masterarbeit an der Universität Wien zur Verfügung zu stehen.

Der Schutz Ihrer persönlichen Daten ist mir bei dieser Datenerhebung ein besonderes Anliegen. Ihre Daten werden ausschließlich auf Grundlage der gesetzlichen Bestimmungen (§ 2f Abs 5 FOG) erhoben und verarbeitet. Abschlussarbeiten müssen laut Universitätsgesetz veröffentlicht werden (durch Aufstellen in der National- und Universitätsbibliothek), sie sind üblicherweise auch online zugänglich. Die Daten können von der Betreuerin/dem Betreuer und/oder der Begutachterin/dem Begutachter der wissenschaftlichen Arbeit für Zwecke der Leistungsbeurteilung eingesehen werden. Die erhobenen Daten dürfen gemäß Art 89 Abs 1 DSGVO grundsätzlich unbeschränkt gespeichert werden.

Es besteht das Recht auf Auskunft durch die/den Verantwortlichen dieser Datenerhebung über die erhobenen personenbezogenen Daten sowie das Recht auf Berichtigung, Löschung, Einschränkung der Verarbeitung der Daten sowie ein Widerspruchsrecht gegen die Verarbeitung sowie das Recht auf Datenübertragbarkeit. Sofern Sie unter 1A einer Verwendung Ihrer Daten in nicht pseudonymisierter Form zugestimmt haben, können Sie diese Zustimmung jederzeit widerrufen. Jede Verwendung Ihrer Aussagen in einer wissenschaftlichen Arbeit, die bis zu diesem Zeitpunkt stattgefunden hat, ist allerdings rechtskonform und muss nicht aus der Arbeit entfernt werden.

Wenn Sie Fragen zu dieser Datenerhebung haben, wenden Sie sich bitte gern an die Verantwortliche der Untersuchung: Olga Arikhina (a12105795@unet.univie.ac.at), Studentin der Studienrichtung Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Wien (Institut für Germanistik: Porzellangasse 4, 1090 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).

E. Fragebogen

Meine Sprachlernerfahrung

Liebe Teilnehmer*innen!

Hiermit lade ich Sie ein, an dieser Befragung teilzunehmen.

In der Umfrage geht es um Ihre Sprachlernerfahrungen und insbesondere um Ihre produktive Schreibkompetenz in der deutschen Sprache. Die Daten werden im Rahmen der Masterarbeit zum Thema „Schreibkompetenzen von DaZ-Lerner*innen entdecken, bewerten und fördern“ verarbeitet und ausgewertet.

Ihre Teilnahme ist freiwillig und Ihre Antworten bleiben anonym. Die Bearbeitung des Fragebogens dauert ca. 20 Minuten.

Vielen Dank für Ihr Interesse und die Unterstützung meiner Forschung!

Olga Arikhina (a12105795@unet.univie.ac.at)

1. Bitte wählen Sie ein Pseudonym.

Das Pseudonym besteht aus 5 Buchstaben: 2 Anfangsbuchstaben des Vornamens und 3 des Familiennamens
z.B. Anna Müller --> ANMÜL

Mein irrealer Name ist ...

2. Woher kommen Sie?

Ich komme aus ...

3. Was ist/sind Ihre Muttersprache(n)?

Meine Muttersprache(n) ist/sind ...

4. Was ist/sind Ihre Fremdsprache(n)?

Ich spreche auch ...

5. Wie lange sind Sie schon in Österreich?

☐ weniger als 3 Monate ☐ 3-6 Monate ☐ 7-12 Monate ☐ 1 Jahr ☐ 2 Jahre ☐ mehr als 2 Jahre

6. Schätzen Sie Ihre Kenntnisse der deutschen Sprache ein und kreuzen Sie an.

☐ A0 ☐ A1 ☐ A2 ☐ B1 ☐ B2 ☐ C1 ☐ C2

7. Welchen Deutschkurs haben Sie früher besucht?

Sie sehen 2 Optionen: Integrationskurs und Privatkurs.

Der Integrationskurs wird vom AMS finanziert und ist kostenlos.
Der Privatkurs bezahlen Sie bei einer privaten Sprachschule selbst.

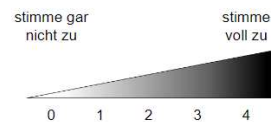
☐ Integrationskurs

☐ Privatkurs

☐ beide

8. Wie ist Ihre produktive Schreibkompetenz in Deutsch?

Schätzen Sie sich ein.



	0	1	2	3	4
Ich kann eigene persönliche Angaben für eine Vorstellungsrunde notieren.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich kann Titel und Preis des Kursbuches notieren.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich kann mir geänderte Kursräume und Termine für die folgende Kurswoche notieren.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich kann in einer Wohngemeinschaft den Putzplan schreiben.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich kann beschreiben, was mein liebstes Hobby ist und was ich dafür brauche.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich kann beschreiben, wie oft ich einen Kurs besuche, welche Kolleg*innen ich dort habe und wie die Kursatmosphäre dort ist.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich kann einen einfachen erzählenden Text über die vergangenen Ferien schreiben.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich kann meinen Wohnort beschreiben und dessen Vor- und Nachteile benennen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich kann nach Vorlage eine eigene Sprachlernbiografie beschreiben.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich kann einen Einkaufszettel für die täglichen Besorgungen schreiben.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich kann bei einer Teamarbeit die übernommenen Aufgaben aufschreiben.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich kann für eine Kurszeitschrift meine Heimatstadt beschreiben.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich kann in einem Aufsatz meine Träume beschreiben.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich kann in einem persönlichen Brief an einen Freund meine Studienziele erklären.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich kann für eine Kurszeitschrift über ein Konzert berichten und meinen Ärger über die schlechte Akustik äußern.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich kann das Bildungssystem meines Heimatlandes beschreiben und kommentieren.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich kann in einem Brief an einen Freund erzählen, was ich am vergangenen Wochenende gemacht habe.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich kann zur Vorbereitung eines Referats die wichtigsten Informationen aus einem Text notieren.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich kann in einem Aufsatz die Ergebnisse einer Umfrage (z.B. zum Thema „Rauchverbot in Restaurants“) zusammenfassen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich kann am schwarzen Brett eine Suchanzeige für ein Sprachlerntandem aushängen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich kann für eine Kurszeitschrift die verschiedenen Argumente für oder gegen die Einführung von Studiengebühren mit dem eigenen Beispiel darstellen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich kann für die Kurszeitung einen Bericht über eine Exkursion der Gruppe schreiben.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich kann im Aufsatz mögliche Ursachen und Konsequenzen der Klimakrise beschreiben.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich kann Informationen und Argumente zum Thema „Stadt oder Land“ aus verschiedenen Quellen zusammenführen und abwägen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich kann zum Thema „Politisches System in Österreich“ recherchieren und einen klaren und gut strukturierten Text verfassen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich kann meine Meinung zum Thema „Studium oder Ausbildung“ darstellen und mithilfe von Beispielen argumentieren.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich kann in dem schriftlichen Feedback die positiven Aspekte des Kurses hervorheben und Verbesserungsvorschläge machen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich kann für meine Studienkolleg*innen ausführliche Notizen aus dem Fachunterricht machen.	☐	☐	☐	☐	☐

F. Interviewleitfaden

Interviewleitfaden

Ich befasse mich mit dem Thema Schreiben und Schreibförderung.

Thema der Masterarbeit: „Schreibkompetenzen von DaZ-Lerner*innen entdecken, bewerten und fördern“

Allgemeine Fragen zu den Erfahrungen an dem VWU:

- Wie heißen Sie?
- Wie lange arbeiten Sie schon an dem VWU?

Anzahl und Art der Kurse:

- Wie viele Kurse hatten Sie in diesem Semester?
- Welche Kurse hatten Sie in diesem Semester? Welche Niveaustufen?
- Wie viele Lernende gibt es in einer Gruppe / wie ist die Gruppengröße?

Vermittlung von Schreibkompetenz:

- Welche Schreibaufgaben bekommen die Jugendlichen in diesen Gruppen?
- (Welche Textsorten/Textformen und Textprozeduren werden in diesen Gruppen gelernt und geübt?)
- Wie (digital/analog) und wie oft schreiben die Jugendlichen? Vor allem auch: Schreiben die Jugendlichen im Unterricht oder nur zu Hause? Wie wird mit den Texten weiter umgegangen, gibt es Korrekturschleifen, mündliches/Schriftliches Feedback usw.?
- Was fällt den Jugendlichen leicht, was schwer? Warum?
- Welche Schreibdefizite sehen Sie bei den Jugendlichen?

Argumentatives Schreiben:

- Vermitteln Sie das argumentative Schreiben explizit? Vermitteln Sie es ähnlich oder anders als andere Textformen (deskriptiv, narrativ)?
- Was macht das argumentative Schreiben für Lernende schwierig?
- Wird das argumentative Schreiben gezielt gefördert und wenn ja, wie?

Förderung vom Schreiben:

- Was scheint am effektivsten bei der Förderung zu sein?
- Was würden Sie gern noch einsetzen/nutzen (machen dies aber aus bestimmten Gründen nicht)?
- Was halten Sie von kooperativem Schreiben? Wird es bei Ihnen eingesetzt? Wenn ja, wie, zu welchem Zweck, zu welchen Texten?
- Was halten Sie von der Verwendung von KI oder Textgenerierungssoftware, wie zum Beispiel ChatGPT?
- Ich möchte ein didaktisches Konzept zur Förderung des argumentativen Schreibens erstellen, das auch die Lehrenden der VWU nutzen können. Welche Aufgaben sollten darin unbedingt enthalten sein?

G. Raster für die Bewertung argumentativer Texte

Bewertungsbogen zur Textqualität (argumentative Texte)

Pseudonym: _____

Dimension	Kriterien und maximale Punktzahlen	erreichte Punktzahl
Inhalt		
<u>Erfüllung der Aufgabenstellung</u>	– Pro-Argument(e) wird/werden angeführt 0 Punkte: kein Argument 1 Punkt: ein Argument 2 Punkte: zwei Argumente	
	– Kontra-Argument(e) wird/werden angeführt 0 Punkte: kein Argument 1 Punkt: ein Argument 2 Punkte: zwei Argumente	
<u>Ausführlichkeit der Argumentation</u>	1 Punkt: die beiden Pro- und die beiden Kontra-Argumente werden jeweils in einem einzigen Satz erwähnt; Beispiele, Erklärungen, Begründungen fehlen oder sind in einem sehr kurzen Halbsatz angeführt 2 Punkte: entweder die beiden Pro- oder die beiden Kontra-Argumente werden jeweils in einem einzigen Satz erwähnt; Beispiele, Erklärungen, Begründungen fehlen oder sind in einem sehr kurzen Halbsatz angeführt 3 Punkte: jedes der vier Argumente wird in einem eigenen separaten Satz angeführt Beispiele, Erklärungen, Begründungen fehlen oder sind in einem sehr kurzen Halbsatz angeführt 4 Punkte: eines der vier Argumente wird durch Erklärungen, Begründungen und/oder Beispiele in ca. 1–2 längeren Sätzen (HS + NS) untermauert 5 Punkte: mindesten ein Pro- und ein Kontra-Argument werden durch Erklärungen, Begründungen und/oder Beispiele in ca. 1–2 längeren Sätzen (HS + NS) untermauert 6 Punkte: jedes Argument (2 Pro-/2 Kontra-Argumente) wird durch Erklärungen, Begründungen und/oder Beispiele in ca. 1–2 längeren Sätzen (HS + NS) untermauert	

<u>Äußerung des eigenen Standpunktes (Positionierungsprozeduren)</u>	0 Punkte: persönliche Meinung wird nicht dargestellt 1 Punkt: persönliche Meinung wird kurz (1–2 Sätze) unter Verwendung von 1–2 Positionierungsprozeduren dargestellt 2 Punkte: persönliche Meinung wird ausführlich durch Verwendung mehrerer unterschiedlicher Positionierungsprozeduren dargestellt (z.B. <i>ich finde, ich bin für, ich bin der Meinung, meiner Meinung nach, meines Erachtens</i>)	
Aufbau		
<u>Kontextualisierung</u>	Der Text enthält eine dem Kommunikationsanlass entsprechende einleitende und abschließende Grußformel. 0 Punkte: keines von beiden 1 Punkt: eines von beiden 2 Punkte: beides	
<u>Gliederung in Bezug auf Textkohärenz</u>	Der Text ist deutlich in Einleitung Argumentationsteil und Abschluss/Conclusio gegliedert. 0 Punkte: trifft überhaupt nicht zu 1 Punkt: trifft teilweise zu 2 Punkte: trifft vollständig zu	
<u>die Anwendung eines Textordnungsmusters</u>	0 Punkte: kein erkennbares Textordnungsmuster 1 Punkt: linear-entwickelndes Textordnungsmuster (subjektive Erlebnisperspektive) 2 Punkte: material-systematisches Textordnungsmuster (mehrdimensionaler Blick auf die Sache) 3 Punkte: formal-systematisches Textordnungsmuster (deutliche Pro-Kontra-Struktur) 4 Punkte: linear-dialogisches Textordnungsmuster (Leseradressierung) 5 Punkte: Kombination bzw. Integration von zwei oder mehreren der Textordnungsmuster (wobei im Text mindestens einmal ein formal-systematisches und linear-dialogisches Textordnungsmuster auftritt)	
<u>Markierungskompetenz/</u>	1 Punkt: „Explizierung des persuasiven Brief-Zwecks“ (Quasthoff/Domenech 2016: 33) (Hoffentlich hat Ihnen diese E-Mail	

<u>gegenstands- bezogene Prozeduren</u>	geholfen. Ich schreibe diese E-Mail, um/weil....)	
	1 Punkt: Gebrauch gattungstypischer Konnektoren wie also, allerdings, aus diesen Gründen oder adversativer Konnektoren aber, dagegen oder der konzessiven Fügung zwar [...] aber/jedoch, obwohl, trotzdem, sowohl ... als auch, nicht nur ... sondern auch, einerseits ... andererseits (vgl. Quasthoff/Domenech 2016: 33)	
	1 Punkt: Verwendung von Expositionsprozeduren erstens..., zweitens..., drittens oder zusammenfassend ; Vergleichsprozeduren mit wie, als, als ob, als wenn, wie wenn, je... desto , Komparativ- und Superlativformen der Adjektive; Begründungsprozeduren und Folgerungsprozeduren mit weil, denn, da, nämlich, dass, sodass, deshalb, aus diesen Gründen, infolgedessen oder Intertextuellen Prozeduren z.B. direkter oder indirekter Rede oder wie bereits erwähnt	
<u>Layout (Der Text ist gut organisiert)</u>	Eine klare Gliederung in einzelne Absätze (durch Beginn einer neuen Zeile, Einfügen einer freigelassenen Zeile oder Einrücken des ersten Wortes des Absatzes) ist zu erkennen. 0 Punkte: es ist keine Gliederung zu erkennen 1 Punkt: eine Gliederung ist teilweise zu erkennen 2 Punkte: klare Gliederung	
<u>Sprachrichtigkeit/Sprachangemessenheit</u>		
<u>Grammatikalität</u>	- Nomen (Genus, Kasus, Numerus, Nennung oder Auslassung des Artikels) 0 Punkte: sehr fehlerhaft 0,5 Punkte: teilweise korrekt 1 Punkt: zumeist korrekt	
	- Adjektive, Adverbien, Partizipien (Deklination) 0 Punkte: sehr fehlerhaft 0,5 Punkte: teilweise korrekt 1 Punkt: zumeist korrekt	
	- Verben (Verbform, Valenz, Kongruenz) 0 Punkte: sehr fehlerhaft 0,5 Punkte: teilweise korrekt	

	1 Punkt: zumeist korrekt - Satzebene (unvollständige Konstruktion, fehlendes zu, überflüssiges zu, fehlendes es, überflüssiges es; korrekte Verbstellung) 0 Punkte: sehr fehlerhaft 0,5 Punkte: teilweise korrekt 1 Punkt: zumeist korrekt	
<u>Orthografie</u>	0 Punkte: zahlreiche Fehler bei der korrekten Schreibweise (Groß- und Kleinschreibung wird kaum/mit wenigen Ausnahmen nicht beachtet) und der Zeichensetzung 0,5 Punkte: größtenteils korrekte Schreibweise (Groß- und Kleinschreibung wird zumeist beachtet) und Zeichensetzung 1 Punkt: nahezu vollständig korrekte Schreibweise (Groß- und Kleinschreibung wird beachtet) und Zeichensetzung	
<u>Wortschatz</u>	0 Punkte: kaum treffender, abwechslungsreicher Wortschatz; zahlreiche Wortwiederholungen 0,5 Punkte: teilweise genauer und abwechslungsreicher Wortschatz und einige wenige Wortwiederholungen 1 Punkt: sehr genauer und abwechslungsreicher Wortschatz (inkl. komplexe Ausdrücke und Fachtermini) und kaum Wortwiederholungen	

Gesamtbewertung: _____ / **32 Punkte**

H. Interviewtranskripte

Interview 1

I: Genau. Also, B1. Es würde mich. Ich sitze wahrscheinlich in den Interviews. Ist angenehmer für mich. Okay, es würde mich grundsätzlich interessieren, wie lange Sie an dem VWU arbeiten. #00:00:18-7#

B1: Also, ich bin am VWU seit 2009. Das sind 15 Jahre. Aber an sich unterrichte ich jetzt schon fast 40 Jahre. Also ich war auch vorher in einer anderen Institution am internationalen Kulturinstitut. Aber am VWU bin ich seit 2009, ja. #00:00:38-0#

I: Schon recht lange hier. #00:00:40-5#

B1: Auch schon recht lange, ja. Aber es gibt Kollegen, die sind länger. #00:00:42-9#

I: Ja. Mhm. Super. Mhm. Und wie viele Kurse hatten Sie beispielsweise in diesem Semester? #00:00:49-8#

B1: In diesem Semester? Also, ich bin. Ich habe jetzt ein bisschen meine Lehrverpflichtung reduziert. Ich habe einen Kurs gehabt, das heißt, mit zehn Wochenstunden ein Abschlussniveau. Das heißt, FF2 heißt das bei uns, wenn Sie das System ein bisschen durchschauen. Und ja, das habe ich. In den letzten zwei Jahren habe ich das so gemacht und sonst habe ich zwei Kurse pro Semester gehabt. Bzw. wenn wir nur Deutsch einen Deutschkurs, dann war eben nur ein Deutschkurs mit mit 20 Wochenstunden. Und eine Kollegin, die dann, also 19 Wochenstunden, und eine Kollegin, die dann den den fünften Tag mit fünf Stunden gemacht hat. Ja, aber das mache ich jetzt schon seit einiger Zeit. #00:01:34-3#

I: Mhm hm. Und wie viele Teilnehmer*innen haben Sie? Hatten Sie zum Beispiel in diesem Semester? #00:01:39-7#

B1: Dieses Semester hatte ich regelmäßige 19 Personen. #00:01:44-7#

I: 19, 19 waren alle anwesend? #00:01:47-6#

B1: Ja. Man muss sagen, in diesem Niveau, das ich unterrichte, gibt es eine Anwesenheitspflicht. Also wir haben Kurse mit Anwesenheitspflicht und ohne. Und bei mir ist eine 70-prozentige Anwesenheitspflicht, sonst darf man, das hat Konsequenzen, wenn man nicht da ist. Das motiviert sehr, dass die Anwesenheit eine gute ist. Ja, wirklich. #00:02:09-9#

I: Super. Ja. #00:02:10-7#

B1: So ungefähr. Ja, eigentlich waren die meisten bis zum Schluss. Wir sind jetzt in der Endphase. Also, jetzt waren die letzten Tage. #00:02:18-6#

I: Ähm, haben Sie. Hatten Sie oder haben Sie immer noch. Läuft noch der Kurs?
#00:02:24-6#

B1: Er läuft noch. Also, es ist sozusagen, der schriftliche Teil ist zu Ende. Aber es kommen ja nächste Woche die mündlichen Prüfungen. #00:02:31-0#

I: Mhm. #00:02:31-5#

B1: Das heißt, ich habe morgen eigentlich zum letzten Mal meine Gruppe noch hier und da werden. Aber ja, jetzt kommen schon nicht mehr alle 19, weil keine Anwesenheitspflicht mehr ist und natürlich auch die Leute sich vorbereiten, weil sie ja teilweise nicht nur Deutsch haben. Das sind auch Leute, die noch Geografie machen müssen oder Englisch. Also es ist eine anstrengende Zeit, auch für die Studenten. #00:02:57-0#

I: Ja, kann man auch nachvollziehen. Ja. Mhm. Schön. Ich würde weiterhin Fragen zum Thema Schreiben stellen. Also Fokus wäre dann auch auf dem Schreiben, und zwar zum Beispiel beispielsweise in diesem Kurs. Welche Schreibaufgaben bekamen Ihre Studierenden, Ihre Lernende? Also um welche Textsorten geht es? Ob es viel geübt wurde? #00:03:25-2#

B1: Wenn Sie unsere Abschlussprüfung kennen, diese Ergänzungsprüfung Deutsch. Dann kennen Sie mehr oder weniger die Textsorten, auf die ich meine Studierenden jetzt vorbereitet habe. Also es geht um diese Stellungnahmen zu einem Textzitat, zum Beispiel, beziehungsweise im zweiten Teil des Kurses ist auch dazu gekommen, wie diese Grafikbeschreibungen, Grafik, also eigentlich Grafikinterpretation. Es ist keine Grafikbeschreibung. Wir versuchen das zu vermeiden. Das ist keine Grafikbeschreibung, sondern es geht eben um diese Grafikinterpretation. Also das waren so zwei die zwei großen Textsorten, auf die ich vorbereitet habe. #00:04:13-9#

I: Ja. Mhm. #00:04:14-9#

B1: Ganz am Anfang habe ich auch noch ein bisschen so privates biografisches Schreiben gemacht, einfach um die Leute kennenzulernen. Aber dann ist es wirklich darum gegangen, wie Leute auf diese Textsorten vorzubereiten, die prüfungsrelevant waren. #00:04:31-4#

I: Ja, und es ging dann. Also bei der Grafik sind das eher deskriptive Texte anscheinend entstanden, wo die Grafikbeschreibung... #00:04:41-3#

B1: Naja, die sollte eigentlich. Es sollte nicht eine Beschreibung der Grafik sein. Das ist also irgendwie die Grafik ist nur der Impulsgeber, um dann noch tiefer in ein Thema einzutauchen. Also wir sagen immer, es sollten so 30 40 Wörter von den 230-240, die sie schreiben sollen, sollten sich direkt mit der Grafik beschäftigen. Und dann kommen noch weitere Fragen, wo es eben darum geht, einfach so zwei drei Daten aus der Grafik rauszunehmen, die auffallen und die dann beschreiben und was man dann und dann eine Meinungsäußerung dazu zu

machen.

Ja, das und dann noch geht es oft noch weiter, wenn man das Thema sich, was weiß ich, Rauchen. Ja, die Zahl der rauchenden Jugendlichen sinkt oder steigt. Eine Maßnahme vorzuschlagen, um Bewusstsein für die Problematik zu schaffen, das sind so die drei Teile sozusagen, die diese schriftliche Aufgabe hat. Also es geht nicht um die Beschreibung an erster Stelle, an zweiter Stelle, an dritter Stelle, an vierter Stelle, sondern es sollte eigentlich ein ein Impuls für andere, für Weiterführendes sein. #00:05:54-8#

I: Genau. Und dann die die zweite Variante von der. #00:05:57-7#

B1: Die zweite Variante ist ein Text, ein kurzer Text, der zusammengefasst werden soll, also paraphrasiert und und auch hier geht es darum, die wichtigsten Informationen herauszufiltern und zu diesen wichtigsten Informationen seine Meinung zu schreiben und und ja, dann eventuell weiterführende Vorschläge noch zu

machen. Das sind so die zwei Textsorten, die wir eigentlich haben und und ja, da üben wir sehr lange. Wir haben also bei uns gibt es ja dieses Bonustest-System, das kennen Sie wahrscheinlich und das heißt ich habe (...) im ersten Teil des Semesters des Abschlussemesters sind eher so also wir nennen es den dritten Bonustest und den vierten Bonustest, weil sie vorher schon den anderen FF1 Kurs gehabt haben. Und ich habe jetzt FF2, das heißt sie haben schon den ersten und den zweiten gemacht. Jetzt kommt noch der dritte und der vierte. Der vierte ist absolut identisch mit der EPD. Also der vierte Bonus also der, vor allem die Schreibaufgaben sind absolut identisch. 25 Punkte. Ähm, der dritte Bonustest. Auch hier geht es um eine Stellungnahme. Auch hier sollen Sie eine Stellungnahme schreiben und da haben Sie aber zur Wahl zwei kurze Zitate, also kein längerer Text, der dann interpretiert, also paraphrasiert werden soll, sondern eher zwei kurze Texte. Ja, das ist ein bisschen ein Unterschied, aber im Grunde geht es beide Male um eine Stellungnahme. #00:07:39-6#

I: Ja, genau, das war so die wichtigste Textsorte. #00:07:46-0#

B1: Ja, also Meinungsäußerungen und und wirklich gut argumentieren werden. Das ist so die Hauptherausforderung an dem Ganzen. (lachen) #00:07:55-1#

I: Ja, ja. Mich würde auch interessieren, wie oft bei Ihnen die Jugendlichen diese Texte geschrieben haben. #00:08:02-4#

B1: Ich habe immer, also wir haben ja zehn Wochenstunden und ich habe einen ganz festgelegten Rhythmus, aber immer am Freitag haben sie eine Aufgabe bekommen, eine Textproduktionsaufgabe, die sie mir am Mittwoch gegeben haben. Das haben sie immer schon gewusst. Und Mittwoch war wirklich die Deadline. Wer es mir am Mittwoch nicht gegeben hat, hat diese Chance verwirkt, weil ich am Donnerstag einen freien Tag habe, an dem ich wirklich den halben Tag oder je nachdem verbessert habe. Und am Freitag haben sie es dann zurückbekommen. Ähm, ja. So, das war also es waren insgesamt würde ich sagen, ich habe das sogar mitgeschrieben. Es waren, glaube ich, zwölf Texte, die sie geschrieben haben, also fast. Jede Woche. Zwölf Stellungnahmen. #00:08:54-0#

I: Ja, und sie haben das analog geschrieben oder digital. #00:08:59-1#

B1: Ich habe, ich habe sieben analoge Texte gebeten mit dem Argument, dass sie es auch bei der Prüfung ja genau mit der Hand schreiben müssen. Und das war einfach für die meisten. Auch das war kein Thema. Ja, ich meine, es tut mir leid, ich habe das jetzt nicht da, ich habe auch eine. Ein Papier, wo sie sozusagen. Ja. Oben hinschreiben. Wann haben sie es geschrieben? Was ist das Thema? Wann haben sie es korrigiert? Wann haben sie eine zweite Fassung geschrieben? #00:09:29-1#

I: Sie schreiben noch die zweite Fassung? #00:09:30-6#

B1: Im besten Fall ist es. Okay, aber vielleicht kommen wir noch dazu. Ja, das ist. Ich muss schauen. Vielleicht habe ich da irgendwo das. Ich habe mir da so was überlegt. Auch, dass sie große Abstände machen. Also ich habe so einen Linienspiegel, damit ich wirklich dazwischen korrigieren kann. Ja, also Korrektur ist mir sehr wichtig, dass ich sehr gründlich korrigieren kann. #00:09:53-6#

I: Und Sie haben dann auch so schriftlich korrigiert, diese Texte oder so auch mündlich Feedback gegeben? #00:10:00-6#

B1: Ich habe ich habe unten immer recht lange Kommentare geschrieben. Ich habe es immer dann, wenn ich es ausgeteilt habe, auch noch einmal was dazu gesagt. Also es gibt doch eindeutige Korrekturzeichen, wo sie eigentlich das nachvollziehen können, was ich korrigiert habe. Und ich habe, also ich bin mittlerweile dazu übergegangen, nicht nur mehr anzustreichen, sondern ich schreibe wirklich die richtige Lösung und dafür brauche ich die Zeile dazwischen. Ja. Und das macht aber auch die. Also ich arbeite sehr lange an der Korrektur. Ich habe die Erfahrung gemacht, ich sage dann immer denen, denen es wichtig ist, sage ich dann „Bitte schreiben Sie den ganzen Text noch einmal und arbeiten Sie meine Korrekturen ein“. Ja, das ist ja. Ich kann dann noch was dazu sagen. #00:10:51-0#

I: Sie korrigieren den Text einmal? Also wenn das zweite Mal geschrieben wird. #00:10:54-9#

B1: Sie können es mir dann noch einmal geben und ich schaue mir das noch einmal an und noch einmal. Also es macht doch dann den Studierenden Freude, wenn sie einen ganz richtigen Text plötzlich haben. #00:11:06-4#

I: Genau. #00:11:07-0#

B1: Und ich denke mir, sie würden ja die Fehler nicht. Manche sind Schlampigkeitsfehler. Ja, da reicht reicht ein Anstreichen, aber oft sind es Formulierungen. Und ja, da schreibe ich einfach die richtige Lösung dazu. #00:11:21-6#

I: Genau. Mhm. Und was glauben Sie, was fällt den Lernenden schwer bei Gestaltung der Texte? Hm. Also, wo haben Sie die meisten Probleme? Sagen wir mal. #00:11:36-2#

B1: Es gibt verschiedene Ebenen. Ich würde mal sagen, beim. Wenn ich jetzt nur auf die Grammatik gehe, dann ist es sicher die Wortposition, die Verbendstellung. Das hat einfach auch gleich eine sehr dramatische Folge, wenn das Verb an der falschen Stelle steht. Also das trainiere ich sehr viel. Ja, dann eben diese Sachen wie Deklinationen, Endungen, das ist ein. In dem Niveau finde ich ein sehr großes Problem. Oft auch natürlich auf Wortschatzebene, dass der Wortschatz noch nicht (...) differenziert genug ist, oft noch zu einfach und dann auf der wirklich auf der nächsten Ebene wirklich gut zu argumentieren. Also keine Allgemeinplätze zu schreiben, sondern ein Argument eben wirklich gut aufzubauen. Hm, das trainieren wir einfach. Ja, also diese Behauptung, dass die Behauptung, Beweis und Beispiel - diese drei Schritte. Manche bringen es schon aus anderen Fächern mit. Manche haben zum Beispiel schon im Heimatland sehr gute, sehr guten Englischunterricht gehabt. Ja, und können diese argumentativen Strukturen einfach und andere gar nicht. Also das muss man zum Beispiel sehr, das trainiere ich viel, dass man nicht nur einfach schreibt. Ich glaube, dass. Dass sie sich, ich weiß jetzt nicht, aber Sie wissen, was ich meine. Ja, irgendeinen Gemeinplatz hinschreiben und das aber nicht belegen. Ja, das ist auch ein großes Problem. #00:13:20-0#

I: Mhm, genau. #00:13:21-6#

B1: Und dann fällt mir noch ein. Gute, eine gute Rahmung des Textes. Also. Einleitung. Schluss. Dass das nicht irgendwie in der Luft hängt. Drei Argumente. Und das hängt irgendwie in der Luft. Das ist so, das sind so die Hauptprobleme. #00:13:41-6#

I: Ja. Mhm. Aber Sie haben gerade schon argumentative Texte angesprochen. Also, Sie wissen ganz genau, worauf ich hinauswill. #00:13:50-2#

B1: Nein, das sind einfach unsere Texte, die wir verlangen. #00:13:54-0#

I: Ja. Mhm. Also meine nächste Frage wäre zum Thema argumentatives Schreiben und Argumente und Einleitung, Schluss. Wie üben Sie das? Oder wie, vielleicht hätten Sie jetzt, hatten Sie jetzt FF2-Gruppe. Vielleicht wurde es den Lernenden eh schon vermittelt. Oder machen Sie das wirklich von Anfang an noch einmal? #00:14:15-3#

B1: Also sie werden, sie haben schon in FF1 (...) das teilweise geübt. Also so Einleitung, Hauptteil, Schluss. Das sind schon vertraute Begriffe. Das das geht schon. Meinungsäußerung wird auch, also ganzen Wortschatz zur Meinungsäußerung wird auch schon vermittelt, weil auch im FF1 gibt es da so einfachere, niedrigschwelligere argumentative Texte. Also das ist oft schon da. #00:14:46-9#

I: Mhm. #00:14:47-9#

B1: So, dieses ähm. Eine Grafik oder einen Text als Impuls zu nehmen und da die wichtigste Information rauszufiltern. Das ist neu und das und und paraphrasieren, das ist noch einmal das Schwierige, dass nicht genau der Wortschatz verwendet wird, der im Impuls vorkommt. Das ist eine Schwierigkeit. Also das machen wir relativ. Ich glaube, das ist schon ein Spezifikum von FF2, die Paraphrasierungen und auch doch immer wieder noch diese Struktur. Also, Übung von Argumenten, von vom Aufbau eines Arguments, das ist schon auch noch. Ja, ich glaube, unser Spezifikum vom Abschluss ist, ja. #00:15:40-6#

I: Und wie arbeiten sie dann mit Formulierungen von Argumenten, also zusammen, oder? #00:15:47-5#

B1: Ja, also es wird, im Kurs habe ich schon auch zum Beispiel irgendeine Aussage, ein Statement. Ähm. Und anhand von diesem Statement zeige ich dann einmal okay, das ist ein Statement, was wäre dann ein Beweis und ein Beispiel? Also ich zeige das und dann haben wir einfach viele so Statements und ich sage so, und jetzt schreiben sie mir da was dazu oder das machen Sie dann auch in Gruppen. Ja, was kann man dazu tun. Ja, immer wieder. Oder ich zeige zum Beispiel es gibt auch Texte aus dem „Deutsch perfekt“ ist im Zentrum, ja, oft so Beispiele pro und contra. Ich weiß nicht, Werbung für Süßigkeiten verbieten, ja oder nein. Und ich zeige auch anhand von von Texten, wo das gut gelungen ist. Also sie haben Beispieltexte wo okay, da hat jemand gut argumentiert. Mhm, das mache ich auch und anhand von solchen Beispielen, dass sie ja selber auch so Sachen produzieren. #00:16:53-1#

I: Genau. Also Sie geben viel Input. #00:16:55-6#

B1: Ich gebe Input. Ich habe zum Beispiel auch Best Practice Beispiele von früheren Studenten, wo jemand das genauso geschafft hat, wie ich mir das vorstelle oder wie man sich das halt so vorstellt. Und anhand dieser Best Practice Beispiele gehe ich das dann durch. #00:17:14-5#

I: Ja, was machen Lernende mit diesen Beispielen? Sagen Sie auch ganz genau, ob Sie da Argumente entnehmen können? Oder sollen Sie mit dem Satz... #00:17:23-3#

B1: Da kann man. (...) Manchmal habe ich so, dass sie mal etwas schreiben und sie kriegen dann danach den Beispieltext und sie sollen einfach vergleichen. Wo habe ich da was ähnliches gemacht? Wo habe ich. Wo ist mir das gut gelungen? Wo kann ich da noch etwas verbessern? Ja, das ist zum Beispiel eine eine Variante, eine ja. Oder man kann auch Textpuzzle machen und dann schauen, wo ist die Einleitung, wo ist der Schluss? Also das sind auch so Möglichkeiten, die sie dann in der Gruppe machen können. Ja, das mache ich auch, Das ist auch möglich. Ja, also es sind eigentlich Best Practice Beispiele. Sind schon etwas, wo ich glaube ich, wo sie viel rausnehmen können. Genau. #00:18:14-6#

I: Ja, diese Beispieltexte. Habe ich richtig verstanden, dass Sie das danach geben? Wenn Sie schon fertige Texte haben? Ja. #00:18:20-9#

B1: Manchmal mache ich es danach, damit, also eigentlich mache ich das immer danach (lachen), wenn ich das jetzt genau überlege, das ist bei so Grafikbeschreibungen, weil sie oft zu kompliziert denken. Also sie, sie, sie vertun sich dann in irgendwelchen Details und bei so einer eben eine Grafikbeschreibung und und ich zeige dann anhand des Best Practice Beispiels, dass es eigentlich nicht um eine genaue Beschreibung geht, sondern um so argumentative Schritte einfach. Ja.

Das ist eine Sache. Ich weiß nicht, ob Sie dieses Buch kennen. Kennen Sie das? [Deutsch intensiv. Schreiben C1] Außerdem habe ich sehr viel gelernt. Das verwende ich teilweise nur für mich als. Äh, also, ich kopiere da jetzt. #00:19:10-1#

I: Deutsch intensiv, oder? #00:19:11-4#

B1: Das ist „Deutsch intensiv C1“. Und dazu gab es auch ein oder gibt es vielleicht auch noch auf YouTube ein ein gutes Video und von dem, das habe ich mir einfach vor einem Jahr, eineinhalb Jahren angeschaut und mir hat das wirklich, wirklich gut gefallen. Ähm, ich habe auch einmal dieses Buch in einem früheren Kurs, also als Lehrwerk verwendet. Im Kurs, weil einfach bei uns das Schreiben so einen wichtigen Stellenwert hat. Es war aber dann zu umfangreich. Also ich habe einfach nicht viel gemacht. Aber im Grunde sind es genau die Aufgabenstellungen, die wir haben. Ja. Und also solche Seiten nehme ich sehr gerne dann und mache halt meine eigenen Grafiken. Aber da habe ich wirklich. Aus dem Buch habe ich sehr viel gelernt.

Und im Video. Kennen Sie das Video? Zu dem Buch. #00:20:12-6#

I: Nein. #00:20:13-4#

B1: Schauen Sie mal! Ja, es gibt eben bei auf der. Auf der Titelseite. Vielleicht ist es noch drauf. Ja. #00:20:20-4#

I: Und wo sehen Sie genau die Vorteile von dem Buch? #00:20:25-4#

B1: Unglaublich kleinschrittig. Also, es geht wirklich ganz schön Schritt für Schritt. Wie kann man sich so einer Graphikinterpretation nähern. Was muss man beachten. Sehr schön. Auch der Wortschatz ist einfach aufgeschlüsselt. Es ist. Es ist sehr umfangreich, eben sehr detailliert. Aber ich finde es eigentlich wirklich für. Ja, ausgezeichnet. #00:20:55-5#

I: Und argumentieren lernt man auch? #00:20:58-7#

B1: Ja. Also es hat zwei Teile. Es hat, also man braucht ja, Argumentieren braucht man ja sowohl für die Grafikinterpretation als auch für diese Stellungnahmen bzw. Erörterungen. Ja, ähm, ja. Also ich finde, das Buch hat mir, das ist so ein bisschen mein Leitfaden auch durch das Semester, allerdings nicht mehr als als Lehrwerk im Kurs, weil es. Also, zum Beispiel. Darf ich mir das vielleicht. Sie können es auch fotografieren oder so. Also solche, solche Sachen habe ich einfach einen Kurs gemacht. Da habe ich dann halt meine eigenen Statements. #00:21:39-4#

I: Wirklich super, dass man selbst das nicht irgendwie ausdenken soll.
#00:21:43-2#

B1: Nach solchen, nach solchen. Da habe ich wirklich sehr viel daraus gemacht.
Schön. #00:21:47-3#

I: Ja, schönes Buch, sehr schönes Buch. Sie haben gesagt, dass wegen Zeitmangel, ja, können Sie das nicht immer einsetzen. Gibt es noch etwas, was Sie so gerne einsetzen würden, was vielleicht so super effektiv wäre, aber Sie tun dies nicht. bestimmten Gründen. #00:22:06-9#

B1: (...) Ja, also ich glaube eben. (...) Noch mehr Textbeispiele, wo wirklich so diese Pro-Contra-Texte geübt werden. (...) Auch ich weiß, es geht bei Ihnen ums Schreiben, aber ich glaube auch das mündliche Diskutieren und Argumentieren kommt bei mir phasenweise zu kurz, weil wir sehr auf das Schriftliche gehen. Ich glaube, dass das aber auch sehr helfen würde. Ja, aber es liegt vielleicht an mir, dass ich da nicht so, also ich habe mich wirklich ziemlich viel aufs Schreiben konzentriert. Weil Sie einmal den ersten Teil schaffen müssen, den schriftlichen Teil der Prüfung. Ja, ich glaube, bei mir kommen dann die mündlichen Aspekte manchmal zu kurz. Aber das ist jetzt nicht mehr ihr Thema direkt, aber ich glaube, es kann zurück. Mündliches diskutieren strahlt einfach dann auch zurück auf das Schreiben und das kommt bei mir wahrscheinlich zu kurz.
#00:23:27-4#

I: Aber es gibt dann bei der Abschlussprüfung, also ich kenne mich nicht so gut bei Bonustests, aber ich verstehe, wenn man die schriftlichen Tests schafft, gibt es dann auch die mündliche Prüfung, haben Sie gemeint? Und welche Aufgabe bekommen die bei der mündlichen Prüfung? #00:23:41-6#

B1: Es ist eigentlich sehr ähnlich wie bei der schriftlichen. Ein Grafikimpuls oder ein kleiner Textimpuls. Den ersten Teil können Sie vorbereiten und auch hier geht es dann darum, etwas zu präsentieren. Also es ist ein eher monologischer Teil und selber dann wichtige Informationen aus diesem Impuls herauszunehmen und die Meinung zu äußern. Also der erste Teil ist relativ ähnlich wie das der schriftliche Teil und beim zweiten Teil gibt es einen spontanen Impuls entweder ein Foto oder auch nur ein ganz kurzes Zitat. Und da ist so die Idee, das ist der dialogische Teil, wo wir diskutieren. Aber das sind Minidiskussionen, ja, für diese Diskussion sind oft doch, dann wir haben nur zehn Minuten für die mündliche Prüfung und wenn man die Leute im ersten Teil wirklich lange sprechen lässt, dann ja. Diese kurzen Diskussionen sind dann ja eigentlich Minidiskussionen. Und das. Ja, da geht es nicht mehr so um zu große Strukturen, sondern eher wie reagiert man auf Wortmeldungen und wie verteidigt man ein bisschen seine Meinung? Aber es ist eher sehr kurz gehalten.
#00:25:02-6#

I: Ja, genau. Aber hauptsächlich geht es um Argumente, auch um Stellungnahmen. Es geht immer wieder um... #00:25:09-7#

B1: Ja, es geht auch darum, die wichtigen Informationen herauszufiltern oder interessante Informationen herauszufiltern, um in eigene Worte zu fassen. Ähm. Und und ja, so einen Kurztext, also einen mündlichen Kurztext mit Hand und Fuß ein bisschen zu machen, ja auch zu zeigen, dass man in einer kurzen Zeit etwas strukturiert präsentieren kann. Genau. Und Wortschatz zeigen, zeigen, welchen Wortschatz man erworben hat und natürlich auch die ganze Grammatikkompetenz, die man hat. #00:25:52-9#

I: Genau. #00:25:53-3#

B1: Ja, zu zeigen, welchen Wortschatz habe ich aufgebaut und ja, aber wie gesagt sind sehr kurze Prüfungen die (...) nicht zuletzt ein großes elaboriertes Argumentieren benötigen. #00:26:10-1#

I: Ja, mich würde noch interessieren. Also wir haben jetzt viel über Prüfungen gesprochen und dass man natürlich einzeln ablegt. Aber Sie haben auch kurz erwähnt, dass Sie, wenn zum Beispiel ums Schreiben geht, dass Sie sehr oft in Gruppen arbeiten und kooperativ. Könnten Sie vielleicht das mir erläutern? Wie gestalten Sie das? #00:26:30-4#

B1: (...) Also ich muss sagen, in FF2 arbeite ich weniger beim kooperativen Schreiben, als was ich manchmal mache ist, dass sie sich gegenseitig korrigieren. Also das habe ich, dass Kurztexte geschrieben werden, die dann weiterwandern und wo Korrekturvorschläge gemacht werden oder wo man dann gemeinsam spricht über über Korrekturen. Sonst mache ich das argumentative Schreiben, mache ich weniger in Kooperation. Was eventuell, was ich mache, ist dass Stoffsammlungen sind also zum Beispiel zu einem Thema, was weiß ich, Pflegekräfte, KI gestützte Pflegekräfte. Also sollen Roboter Menschen pflegen, dass wir Stoffsammlungen machen. Da habe ich dann auch zum Beispiel Diskussionen, mündliche Diskussionen gemacht, Zickzackdiskussionen zu bekennen. Ja, und dann haben sie einen Text dazu geschrieben, aber dieses Schreiben war dann wieder individuell. Ja, also ich bereite es vor. Kooperativ, Stoffsammlung, Argumente sammeln, das mache ich oft im Plenum oder in Kleingruppen auch. Aber das Schreiben ist dann oft zu Hause alleine. Ja. #00:27:57-9#

I: Ja, genau. Und Sie haben jetzt auch ein wichtiges Thema angesprochen, und zwar KI. Ja, weil heutzutage verwendet fast, also ich bin mir sicher, dass die Jugendlichen das oft verwenden. Was halten Sie davon? #00:28:14-5#

B1: An sich finde ich es großartig. Zum Beispiel für die Vorbereitung von solchen Diskussionen. Habe ich auch, also haben sie auch das Smartphone verwenden können und haben Argumente sammeln können mithilfe der KI. Äh, das hat auch gut funktioniert. Es ist, natürlich auch prägt es die Texte, die ich dann bekomme, wo dann oft die Diskrepanz zwischen der Hausübung und dem der Performance beim eigentlichen Text dann oft auseinander geht. Und dann finde ich es schwierig und das sage ich auch. Ich sage immer: „Ja, Sie können den Text machen wie Sie, also was für Sie sinnvoll ist. Wenn Sie, wenn Sie selber viel lernen durch die KI, wenn Sie neue Lernwörter dadurch lernen, dann ist das wunderbar“. Sie müssen schauen, wie sie dann diesen Lernzuwachs sichern. Ja, ob

dass Sie die Wörter, die Ihnen KI vorschlägt, auch wirklich lernen und in ihren eigenen Lernwortschatz hineinnehmen. Also ich glaube, es ist alles eine Frage der der Verarbeitung wie wie nehme ich das, was mir KI bietet, wie, wie aktiv kann ich das dann verwenden? Ja, letztlich. Und ich glaube noch immer, dass. Das es einfach wichtig ist, dass man auch einen eigenen Wortschatz hat und und spätestens im mündlichen Bereich muss man das aktiv verwenden können. Ja, das ist so, ich glaube, es hilft KI auch, um Korrekturen zu sehen, um Möglichkeiten, wie man etwas besser formulieren kann. Und für mich ist dann immer noch die Frage was ist dann der nächste Schritt? Wie aktiv verwende ich das dann für mein Lernen? Und das muss man, glaube ich, das muss ich noch mehr mit ihnen trainieren? Ja, aber es ist oft so unterschiedlich individuell. Es gibt welche, da bin ich sicher, die schreiben jeden Text mit, also KI-gestützt und andere machen es da nicht. Die schreiben also so, wie halt früher. (lachen) Und, und das ist oft schwer dann unter einen Hut zu bringen, wie ich mit diesen verschiedenen Lernergruppen umgehe. #00:30:48-6#

I: Aber sie verbieten es nicht. #00:30:52-2#

B1: Nein, ich kann nicht verbieten. #00:30:53-0#

I: Aber ich habe gehört, dass es schon von den VWU, also bei der Prüfung, alles ganz genau festgelegt ist. #00:31:00-6#

B1: Ja. Also bei der Prüfung kann man es nicht verwenden. Das ist es ja. Wir haben ein einsprachiges Wörterbuch, aber das ist eh klar. Ich meine, dann können wir uns die ganze Prüfung ersparen. Also, wenn ich rausgehe und mir einfach einen Text, also nicht Ausdruck, aber halt, Zeichen, was dann? Ja, ja. Ich bin sehr gespannt, wie sich das entwickeln wird. Ja, das Argumentative, also überhaupt so diese schriftlichen Teile bei Prüfungen, glaube ich. Werden sich sehr verändern. Trotzdem glaube ich, dass sie viel lernen, wenn Sie einmal so dieses Argumentieren sich anschauen und nicht nur akzeptieren, was mir jetzt das Smartphone ausspuckt, sondern sich wirklich auch eigene Argumente überlegen und eigene Argumente aufbauen. Ja, aber die Korrektheit, die sprachliche Korrektheit, ähm, die macht mir jetzt KI. Nur wenn ich mit jemandem spreche, habe ich das eben nicht zur Verfügung. Dann bin es doch ich, der das dann richtig produzieren muss. Und das sage ich ihnen auch, dass einfach für die mündliche Produktion es weiterhin Korrektheit einfach wichtig ist. #00:32:16-3#

I: Ja. Mhm. Also Sie möchten, dass sie so ganz genau verstehen, dass es. #00:32:20-7#

B1: Das man es nützen kann, aber dass es wirklich auf sie ankommt, das dann auch aktiv zu verwenden. Dieses. Tool. #00:32:28-4#

I: Ja, ja, das ist richtig. Stimmt. Und da sind wir eigentlich schon bei der letzten Frage. Ja, Sie sind gerade schon. Jetzt bin. #00:32:37-8#

B1: Hab ich warm gesprochen. (lachen) #00:32:38-4#

I: Ich möchte ein Konzept erstellen zur Förderung vom Schreiben, so ein didaktisches Konzept und würde ich gerne später auch zur Verfügung stellen. Solche den Lernenden. Nicht Lernenden, Lehrenden. Und da wäre meine Frage: Was glauben Sie, was soll da unbedingt ins Konzept rein? Was sind wirklich die effektivsten Methoden, Schreiben zu fördern oder wo es bei vielen Lernenden sehr gut ankommt? (...) Also, was soll man üben? Grundsätzlich? #00:33:19-0#

B1: Sofort fällt mir ein die Korrekturkompetenz, ja, also dass man von oder vielleicht nicht nur Korrektur, sondern überhaupt Verbesserungskompetenz im Sinne von nicht dass etwas ganz falsch ist, aber dass etwas noch nicht gut genug ist, dass etwas ja eben ein schwaches Argument stichhaltiger machen. Das wäre zum Beispiel eine Sache, die mir einfällt, dass man halbwegs gute Texte zu sehr guten Texten oder ausbauen lernt. Was macht jetzt einen Unterschied? Wo liegt jetzt ein Unterschied zwischen einem B1-Text und einem C1-Text? Ja, das ist zum Beispiel auf der argumentativen Ebene, aber auch über die Kohärenz. Wie kann man Kohärenz gut erarbeiten? (...) Ja eben auch die der strukturelle Aufbau eines Textes. Ich glaube wirklich viel mit Vergleichstexten arbeiten, das hilft. (...) Ja, ich glaube auch, dass. (...) Der erste Schritt diese Ideensammlung wie „Was will ich alles in meinen Text schreiben?“ Das wäre auch so ein ganz wichtiger Schritt, dass man das gut vorbereitet. Ich glaube, das erleichtert dann das Schreiben und entlastet dann das Schreiben. Hm, hm. Das wäre auch so ein Punkt, den ich für ganz wichtig finde. Also die Verschönerungskompetenz und aber auch die Korrekturkompetenz. Also wirklich, Wenn Fehler sind, dass ich korrigieren lerne, Fehler entdecken, das wäre wäre mir auch wichtig. Genau. #00:35:18-9#

I: Hm, hm. Das ist spannend. Aber es sind auch sehr viele. Da sind sehr viele Kompetenzen. #00:35:25-6#

B1: Ja, es ist Wahnsinn, wenn überhaupt. Ja, also es sind ja nicht nur die sprachlichen Kompetenzen, also im engeren Sinn sprachliche Kompetenzen. Ja, also überhaupt, es überschneiden sich ja dann oft, wenn ich in einem Thema mich gut auskenne, ja dann. Dann ist es schon leichter, einen Text zu schreiben. Das ist auch für uns oft schwierig. Wo prüfe ich Inhalte ab und wo prüfe ich dann eigentlich also ein inhaltliches Wissen ab und wo prüfe ich Sprachkenntnisse im engeren Sinne ab?

Ja, das wären so Sachen. Natürlich, was auch ganz wichtig ist, ist Wortschatz. Ja. Ausbau von Wortschatz. Es ist fürs Schreiben sicher ganz eine essentielle Sache. Ja. Ich weiß nicht, ob ich Ihnen da jetzt schon ein bisschen. #00:36:28-6#

I: Einen Ausbau von Wortschatz. Meinen Sie die, ähm, also Themen? Ich glaube, man lernt schon bestimmte Themen. #00:36:39-9#

B1: Ja, ich glaube aber einfach, die kann ich ja jetzt nicht. Wortschatz ähm, zur Meinungsäußerung zum Beispiel, sondern eine gewisse Sicherheit im Umgang mit Chunks, aber auch mit spezifischem Wortschatz. Den brauchen Sie bei uns. Wir haben 18 Themen. Das erleichtert dann das Schreiben und danach natürlich das Argumentieren, das mündliche Argumentieren, wenn ich da eine gewisse Sicherheit

habe. Genau. Ja, es ist sehr vielschichtig. Also ins Schreiben fließt einfach alles hinein. Ja. #00:37:16-8#

I: Ja, das kann schon ziemlich schwierig sein, das zu meistern. Auf jeden Fall. Ja, genau. Ja, ja, Da sind wir eh schon am Ende. Ja. #00:37:29-0#

B1: Ich freue mich auf Ihre. #00:37:30-8#

I: Ich sehe viel Input jetzt von Ihnen bekommen. Zum Thema Schreiben finde ich wirklich interessante Ideen, wo Sie ja alles gesagt haben. Und es freut mich, dass das alles auch so gut funktioniert bei Ihnen. #00:37:45-8#

B1: Ich finde Schreiben einfach wichtig. #00:37:47-6#

I: Ja, das ist. #00:37:48-5#

B1: Ein ganz, eine wichtige Kompetenz. Noch immer. Ja, genau. #00:37:52-8#

I: Und bei der Prüfung wird Lesen Hören auch abgefragt, schon. #00:37:57-6#

B1: Bei der EPD? Oder es wird das Lesen. Die müssen, also Leute machen, die nicht am VWU sind. Man kann extern immer die EPD machen. Man muss ja keinen Kurs bei uns besuchen. #00:38:16-5#

I: Mhm. Mhm. #00:38:17-4#

B1: Beziehungsweise. Ja, genau. Und da wird abgeprüft. Lesen. Dann diese Textproduktion. Die zwei Beispiele. Also die zwei Aufgaben, wo man nur eine wählt. Also man muss nicht beide machen. Und dann gibt es noch einen Grammatikteil.

Und es kommt dann. Also, wir sind daran. Das Hören. Also das ist gerade dabei. Das war diese Fortbildung auch für nicht nur Hören, sondern jetzt Grammatiktraining zu erneuern. #00:38:52-2#

I: Das finde ich sehr spannend. Ja, und Sie haben gesagt, Sie üben auch viel Schreiben im Unterricht. Würden Sie sagen. Wie würden Sie sagen, wie viel, wie viel Prozent nimmt Schreiben ein im Unterricht? Also Förderung vom Schreiben oder wie viel Prozent soll das auch einnehmen? #00:39:15-3#

B1: Das ist schwer prozentuell zu sagen. Also Hausübung Ist das ein Schwerpunkt, bei den Hausübungen jetzt und in Vorbereitung auf die Hausübungen passiert ja was im Unterricht, eben diesen Aufbau von Argumenten oder von Struktur. Ich kann es prozentuell wirklich nicht sagen, das fällt mir ganz schwer, weil vieles dann in diese Hausübung auch mündet. Ja, aber bei den Hausübungen hat es bei mir wirklich einen einen Schwerpunkt. #00:39:47-5#

I: Ja, aber ist es so, dass die meisten dann schon zu Hause schreiben, aber vorher im Unterricht besprechen Sie doch genau die... #00:39:54-0#

B1: Ja, da gibt es verschiedene Vorbereitungsübungen oder auch eben überhaupt prinzipiell wie kann ich eine eine Grafik angehen? Also das machen wir schon vorher alles im Unterricht. Ich würde eher sagen, so, die vorbereitenden Übungen sind im Kurs und dann das Schreiben. Aber es ist zu Hause, aber auch, weil es schon der letzte Kurs ist. Ja, ich glaube, das ist in anderen Kursen, zum Beispiel die FF1, kann ich mir vorstellen, dass mehr im im Unterricht noch gemeinsam geschrieben wird. #00:40:27-1#

I: Ja, also ja, da bin ich gespannt, was die Kolleg*innen dann sagen. Wahrscheinlich haben die dann unterschiedliche Kurse. #00:40:34-1#

B1: Ja, weil man schon ja die verschiedenen, auch FF2 ist, auch im Abschlusskurs. #00:40:39-3#

I: Es gibt dann schon recht viele FF2. #00:40:41-2#

B1: Wir haben fast ja, aber es gibt noch mehr FF1 also. Haben Sie gute Chancen, dass Sie auch eine FF1-Lehrerin... #00:40:50-0#

I: Aber mit dem Schreiben von diesen Grafikbeschreibungen. So beginnt man in welchem Kurs? #00:40:55-5#

"B1: Beim FF2. Die Grafik ist nur in FF2. Vorher sind zu kurze Statements, Meinungsäußerungen zu ganz kurzen Sätzen. Die Digitalisierung hat die Kluft zwischen den Generationen vergrößert" oder irgend so ein Statement. Und dann sagt man halt was... Aber da bin ich nicht die Spezialistin, Also fragen Sie lieber die FF1. #00:41:22-5#

I: Bekommen Sie immer wieder FF2 Kurse?

B1: Ich kann es mir wünschen. Was ich so..

I: Ja, aber was wünschen Sie normalerweise? #00:41:29-5#

B1: Ich habe. Ich habe gern die Abschlusskurse, weil es dann sehr. Ja, diese diese Abschluss. Ja, da ist irgendwie so ein Zug zum zum Ziel und das mag ich recht gerne, dass da eine oft eine sehr. Und und das meine ich einfach. Dass die Leute doch auch sehen, es gibt ein ein Ende. Irgendwann, ja. #00:41:56-7#

I: Also fragen Sie jetzt schon Abschluss oder machen Sie Abschlussparty mit der Gruppe? #00:42:01-9#

B1: Ja. Wir haben morgen einen Abschluss, wo eben mal schauen, wie viele kommen. Und je nachdem. Ich mache oft Probepfungen, so mündliche, wo sie dann mit mir einfach so mündliche Prüfungssituationen durchspielen. #00:42:19-2#

I: Genau. #00:42:22-5#

B1: Dann wünsche ich Ihnen noch alles Gute. Das ist ein spannendes Thema. Und wenn Sie einmal was publizieren oder fertig haben. #00:42:30-0#

I: Dann kann ich Bescheid geben. #00:42:30-8#

B1: Bin ich sehr gespannt. Und das kann ich Ihnen empfehlen, dass Sie sich das einfach anschauen. [Deutsch intensiv. Schreiben C1] #00:42:36-2#

I: Das weiß ich, dass es eine gute ... #00:42:40-9#

B1: Es gibt auch. B2. #00:42:45-0# (B1, Z. 1-516)

Interview 2

I: Doppelt. Ich glaube, jetzt geht's. Super. Ich leg das mal da. Erstmals würde ich Sie fragen, wie lange Sie eigentlich schon an dem VWU unterrichten. #00:00:12-8#

B2: Eineinhalb Jahre erst. #00:00:16-1#

I: Also nicht so lange. #00:00:18-0#

B2: Nein, nein, nein. #00:00:18-4#

I: Kolleginnen, die über 20 Jahre da sind.

B2: Eineinhalb Jahre.

I: Okay, super. Und wie viele Kurse unterrichten, haben Sie, zum Beispiel, in diesem Semester unterrichtet? #00:00:27-9#

B2: Ich habe immer zwei Kurse, jedes Semester zwei Kurse. #00:00:31-2#

I: Und welche Niveaustufen sind das? #00:00:34-0#

B2: Es war immer ein FF1 Kurs. Das ist. Ja, B1 plus B2 ungefähr. #00:00:43-2#

I: Das ist diese vorletzte Stufe?

B2: Genau.

I: Ja, genau. Also hatten Sie 2 FF1? #00:00:49-8#

B2: Ja, ich habe immer jetzt 2 FF1 Kurse. #00:00:52-0#

I: Ja, sehr gut. Und da würde ich auch fragen, wie viele Lernende hatten Sie zum Beispiel in diesen Kursen? #00:00:59-3#

B2: Im Durchschnitt immer 15. #00:01:01-5#

I: Nicht 20? Sollen es nicht 20 sein? #00:01:03-5#

B2: Angemeldet sind 20. #00:01:04-7#

I: So was schaffen nicht alle. #00:01:06-7#

B2: Na ja, 15 kommen immer regelmäßig. #00:01:09-3#

I: Okay, okay. #00:01:10-2#

B2: Obwohl dieses Semester hat meine Kurse hatten wirklich nur 15 und nicht 20. Es waren kleinere Gruppen. #00:01:15-5#

I: Ist aber angenehmer auch zu arbeiten?

B2: Ja.

I: Genau. Ähm, die. Das Alter von den Lernenden.

B2: Dieses Semester. Sprechen wir nur über dieses Semester? Oder auch über die letzten? #00:01:27-4#

I: Würde ich sagen, über diesen. #00:01:29-9#

B2: Okay, weil das ändert sich. Ja. Es kommt immer auf die Nationalität an, die Ukrainer sind sehr jung, die anderen sind älter. Dieses Semester waren es (...) Zwischenwahl für die älteste zwischen 18 und 24, wenn Sie dieses Semester. #00:01:44-2#

I: Aber es sind die meisten dann schon Ukrainer jetzt? #00:01:48-3#

B2: Ich habe nur Russen. Diesmal fast nur Russen. Letztes Semester hatte ich fast nur Ukrainer und die waren fast alle 17, weil sie gerade erst die Matura gemacht hatten. Aber eben, es ändert sich ein bisschen. #00:02:00-9#

I: Spannend. Ja, aber wenn es halt so Iraner sind.

B2: Dann sind die sind oft älter. Ja, ja. Der war so alt wie ich. Letztes Semester sogar. Ja, Iraner sind oft in meinem Alter. #00:02:10-6#

I: Genau. Na spannend. Ja. #00:02:13-2#

B2: Und eine Russin hatte ich. Die war. Die war schon 50, 55, aber die habe ich selten gesehen. Die war nur einmal da. Oder zweimal. #00:02:20-9#

I: Es ist spannend, dass man am VWU dann ist. #00:02:23-2#

B2: Studenten. (lachen) #00:02:24-7#

I: Ja, genau. Weil es gibt wahrscheinlich keinen anderen Weg. #00:02:27-9#

B2: Ja, für die Studienberechtigungsprüfung, ja. #00:02:30-0#

I: Ja, voll, spannend. Jetzt würde ich mal, da haben Sie so schnell geantwortet, zur Schreibkompetenz. Also, es geht um das Schreiben, das interessiert mich. Das ist mein Fokus in meiner Arbeit. Welche Schreibaufgaben bekommen oder bekamen in diesem Semester die Jugendlichen in ihren Gruppen?

#00:02:53-1#

B2: Ich hatte dieses Semester Pluskurse. Weiß nicht, ob Sie davon schon gehört haben?

I: Pluskurse?

B2: Das sind die, die die FF1 besuchen müssen, aber schon sehr gut sind und die bekommen einen Kurs der wie FF, also der FF1 und FF2 bisschen kombinieren soll, also. #00:03:10-2#

I: Übergangsphase. #00:03:11-0#

B2: Genau. Also dass sie schon in einem Semester den ganzen EPD-Stoff [Ergänzungsprüfung Deutsch] machen. Das heißt, die meisten haben jetzt die EPD sogar geschafft in einem, nach einem Semester. Deswegen habe ich hauptsächlich die Textformate von der EPD geübt. Also ich weiß nicht, ob Sie es kennen.

I: Teilweise.

B2: Genau, diese Grafikinterpretation mit dem Grafikimpuls, Grafikbeschreibung. #00:03:31-0#

I: Achso, haben sie jetzt schon angefangen?

B2: Wir haben schon fertig gemacht. In einem Semester. Sie haben fast alle die EPD geschafft, ja. #00:03:37-9#

I: Aber es ist spannend, weil ich habe jetzt von Ihnen ihrer Kolleginnen und Kollegen gehört, dass man eben erst ab FF2 so mit der Grafikbeschreibung beginnt. #00:03:48-8#

B2: Genau, stimmt, aber es ist ein Pluskurs. #00:03:51-1#

I: Aber jetzt? Wie geht es bei Ihnen weiter?

B2: Die sind fertig. Die haben nur ein, also im Idealfall wenn Sie die EPD wirklich schaffen, dann haben Sie nur ein Semester Deutschkurs. Ich habe versucht, alle EPD-Themen in einem Semester.

I: Okay.

B2: Das ist aber eine Sonderform, dieser Pluskurs, und die Studenten kommen mit wirklich soliden, soliden B1 plus B2 sogar zu mir. Also, die haben auch wirklich sehr viele davon schon B2 gehabt. #00:04:18-2#

I: So, okay, und sie müssen dann jetzt keine FF2 mehr machen? #00:04:22-2#

B2: Nein, wenn Sie die EPD abgeschlossen haben, sind Sie fertig. #00:04:24-2#

I: EPD ist die Ergänzungsprüfung, oder? #00:04:25-9#

B2: Genau. Ja, diese Abschlussprüfung, Die haben fast alle geschafft aus meinen Kursen. Deshalb. Deshalb haben wir sehr gezielt gleich. Ich

habe gleich angefangen mit Textzusammenfassung für die zweite Aufgabe.
#00:04:39-9#

I: Genau. #00:04:40-5#

B2: Argumentation, wie ist ein Argument aufgebaut. Grafikbeschreibung, Grafikinterpretation. Wir haben nicht VIEL ANDERES gemacht. Es war sehr gezielt. #00:04:48-9#

I: Genau.

B2: Darauf vorbereitet. Ist anders als bei den anderen Kursen, die noch Zeit haben, andere Textsorten zu üben. Wir haben eigentlich nichts anderes gemacht. #00:04:57-3#

I: Okay, also die, die zwei, die genau die, die Prüfungsaufgaben.
#00:05:00-9#

B2: Also, am Anfang natürlich in kleine Portionen geteilt. Nicht alles auf einmal. Also zuerst nur eine Argumentation. Dann nur ein kleines Zitat, dann ein längerer Text. Aber ja, eigentlich nur die zwei Haupttexte.
#00:05:13-3#

I: Und wie oft haben eigentlich die Jugendlichen die Texte bei Ihnen geschrieben? Weil ich habe. #00:05:22-9#

B2: Puh. Ja, ich habe jede Woche habe ich ihnen oft. (...) Wir haben in der Stunde oft, also beim Onlineunterricht haben wir oft zumindest Stücke davon geschrieben, und sie haben jede Woche mindestens einen Text als Hausübung bekommen. #00:05:39-8#

I: Und eher zu Hause geschrieben? Also als Hausaufgabe.
#00:05:44-7#

B2: Also in der Stunde haben wir immer nur Teilstücke geschrieben und dann natürlich den ganzen Text zu Hause. Also wir haben entweder Argumente gesammelt in der Stunde, zu Hause ausformuliert oder wir haben nur die Grafikbeschreibung in der Stunde geschrieben, die Argumentation zu Hause, also aufgeteilt. #00:06:03-1#

I: Genau. Und Sie haben gesagt, Onlineunterricht hatten Sie auch manchmal? #00:06:07-2#

B2: Ja, genau. Sieben Stunden im Präsenz und drei Stunden online.
#00:06:10-2#

I: Also muss das so sein, ja? #00:06:11-9#

B2: Das ist jetzt die Vorgabe. Ja. #00:06:14-3#

I: Ach so, okay, verstehe. Also haben Sie oft dann zu Hause selbst geschrieben? Hm. Wie Sie sagen. Mich interessiert auch, ob Sie und wie Sie die Texte korrigiert haben, ob Sie so Feedback schriftlich gegeben haben oder mündlich. Wie hat es funktioniert bei Ihnen? #00:06:36-6#

B2: Ich habe Ihnen ganz am Anfang meine meine Korrekturmarkierungen erklärt, damit Sie ein bisschen selber wissen, was ist ein Grammatikfehler, was

ist ein Lexikfehler, ein Strukturfehler. Und dann habe ich ja die Auffälligkeiten positiv und negativ noch verbal ergänzt (...) "Sehr, sehr gute, abwechslungsreiche grammatische Strukturen", wenn die Syntax sehr schön war oder oder eben "der Wortschatz ist nicht immer passend". Oder "verwenden Sie mehr den Wortschatz, den wir gelernt haben". Also so etwas habe ich oder wenn der Text nicht gepasst hat von der Argumentation, Argumentation unklar oder Einleitung fehlt, ja. Meistens wollten Sie dann noch ein mündliches Feedback, obwohl es schon auf dem Papier war. #00:07:21-4#

I: Gibt es sowas, dass die Texte dann nochmal geschrieben werden müssen bei Ihnen?

B2: Müssen? Nein. Nein, das ist Selbstverantwortung. Ein paar machen es, die meisten nicht. #00:07:32-0#

I: Spannend. Und wenn sie was korrigieren, schreiben Sie dazu eine andere Wendung oder eine andere?

B2: Also, ob ich es korrigiere? Ja, ja, bei Hausübungen immer. Bei Prüfungen, nie. Aber bei Hausübungen immer, ja. #00:07:47-0#

I: Ich glaube, das hilft auch sehr viel. #00:07:50-6#

B2: Auch Varianten. Wenn das Wort nicht falsch war, aber nicht schön. Dann habe ich die bessere Variante dazugeschrieben. Und wenn sie sehr gut sind, habe ich dann oft auch noch komplizierteren Wortschatz, kompliziertere Syntax verwendet. #00:08:02-5#

I: Genau, weil ich habe bemerkt, es kommt sehr oft vor, dass man einfacher schreibt, als man eigentlich schreiben könnte. #00:08:09-4#

B2: Ja, ja, also bei den, wo ich weiß, die sind sehr gut, das überfordert sie nicht, da habe ich immer noch etwas mit. Das könnte man mit Konjunktiv eins schöner sagen. Also ich habe da noch andere Sätze. Ja, bei denen, wo ich gemerkt habe, die sind schon überfordert mit der Basisgrammatik, habe ich das nicht gemacht. Also die sollen mal DAS beherrschen und, ja. #00:08:29-6#

I: Ja genau. Aber das ist eigentlich auch meine meine nächste Frage: Was fällt so den Lernenden (...) vielleicht so leicht und was besonders schwer? Was haben Sie so bemerkt? Ich weiß, es ist so unterschiedlich, ja. #00:08:44-8#

B2: Bei mir in den Pluskursen ist es so, dass die Grammatik Ihnen meistens sehr leicht fällt, weil das haben sie oft schon zu Hause oder mit ihrem Privatlehrer geübt. Sie können oft, weiß nicht, so was wie Futur zwei, was eigentlich nicht so wichtig ist. Sie können den Konjunktiv eins perfekt. #00:08:59-6#

I: Adjektive auch? #00:09:01-2#

B2: Ja Adjektiv, manche können wirklich die ganze Adjektivdeklinaton perfekt, aber sie haben keinen Wortschatz, weil sie viel zu schnell Deutsch gelernt haben. Das ist der Eindruck in den Pluskursen gewesen. Die waren sehr stark bei der Grammatik, aber sie hatten einfach keinen Wortschatz. Also was wir dafür gemacht haben, das war für diese Gruppe das Richtige. Wir haben viel Zeitung gelesen. #00:09:22-0#

I: Zeitungen. #00:09:23-0#

B2: Genau. Ich habe drei Zeitungen bestellt über einen Monat. Und wir haben immer die Zeitungen entweder in der Stunde gelesen oder zu Hause, oder ja, oder sie haben etwas dazu gemacht in der Stunde zu einem Artikel. Und die Aufgabe war immer: Notieren Sie sich zehn Wörter, die in die Sie oder Phrasen, die Sie schön, wichtig, nützlich finden. Der Wortschatz war sehr beschränkt bei den meisten. #00:09:51-3#

I: Und ich kann mir vorstellen, dass es auch schwierig sein kann, mit Wortschatz wirklich gezielt zu arbeiten und schnell das zu üben. #00:09:58-8#

B2: Ja, das geht eben schnell nicht. Man braucht, man muss viel lesen und Lesen ist jetzt von nur ein paar das Hobby, ist mir aufgefallen, aber eine Handvoll hat wirklich auch in der Freizeit noch die ganze Zeitung zu Ende gelesen und die hatten dann wirklich einen besseren Wortschatz, der aber auch sehr unsicher war. Sie haben sich dann nur gemerkt, das heißt so etwas wie das und das. Aber das war nicht präzise, aber ja. #00:10:22-7#

I: Wahrscheinlich ohne Kontext geht auch leichter. #00:10:26-0#

B2: Ja, Sie haben schon im Kontext vom Text haben Sie es dann verstanden, aber dann der Transfer in einen anderen Kontext. Ja, aber wir haben eben nur von Ende Februar bis Mitte Juni. Das ist sehr kurz. #00:10:38-8#

I: Das ist eine sehr kurze Zeit. #00:10:42-8#

B2: Vor allem für ganze EPD-Vorbereitung. Ja, deswegen, das ist eine Sonderform. Darum sind die Kurse auch recht klein. Darum hatte ich immer nur 15 bis 18, glaube ich, war die größte Gruppe, weil das sind eben die, die sehr hoch eingestuft wurden. Und dann in einem Semester quetsche ich alles rein. #00:11:00-4#

I: Genau. Ja, ja, das kann schon für Jugendliche so herausfordernd sein. Das kann ich mir vorstellen. Ja, sehr, sehr viel Druck kommt von allen Seiten von irgendwas. Aber das ist Ihr Wunsch. #00:11:12-7#

B2: Nein, nein. Es sind die Motivierten. Und sie haben die Option zu sagen Nein, ich möchte lieber in einen normalen FF1-Kurs gehen. Aber das sind einfach, die Arbeitshaltung ist einfach anders. In dem Kurs. #00:11:23-2#

I: Gibt es einen großen Unterschied zwischen den, also diesen FF1 und FF1 plus.

B2: Meistens. Meistens, ja.

I: Kann man schon merken? Okay. Aber sie können aussuchen, haben sie gesagt? #00:11:32-9#

B2: Nein, das kann ich nicht aussuchen. #00:11:34-3#

I: Aber nicht sie, sondern die Jugendlichen. Die können es halt. #00:11:36-6#

B2: Sie werden eingestuft im Kurs. Und dann, wenn sie sagen „Nein, das will ich nicht“, dann können sie natürlich die normalen besuchen. Ja, soweit

ich weiß. Aber eigentlich wollen sie bleiben. Eine wollte ich abstufen, also in normalen schicken, weil ich gemerkt hab, sie hat Schwierigkeiten. Hat sie gesagt „nein“, sie will das versuchen. Okay. #00:11:55-0#

I: Hat sie es geschafft? #00:11:56-2#

B2: Nein, ich habe das richtig eingeschätzt, aber ja. #00:11:59-2#

I: Verstehe. (lachen) #00:12:01-2#

B2: Es ist Ihre Verantwortung. Sie sind alle erwachsen. #00:12:04-1#

I: Ja, genau. Genau. #00:12:06-5#

B2: Wenn Sie mir Hausübungen abgeben, lernen sie was. Wenn sie es nicht machen... #00:12:10-5#

I: Das merkt man, glaube ich, auch gleich. Beim ersten Unterricht manchmal, ob man richtig eingestellt ist oder nicht. (lachen) Aber spannend, spannend. Und ich würde weiterhin über das argumentative Schreiben Fragen stellen, weil es auch so auch im Mittelpunkt meiner Arbeit ist. Und ich habe bei einer Gruppe Texte zum Beispiel gesammelt und habe schon so einen Überblick verschafft, wie das bei den Jugendlichen funktioniert. Ich habe sie aber noch nicht bewertet. Es steht noch vor, 26 Texte. Deswegen ist meine Frage: Vermitteln Sie... Sie haben, glaube ich, schon erwähnt, dass Sie durch die Arbeit mit Argumenten, also argumentative Schreiben, argumentatives Schreiben, also explizit vermitteln? Und ähm, wie funktioniert das bei Ihnen? Also wie genau führen Sie das ein? Ich weiß nicht, ob Sie das einführen. #00:13:07-9#

B2: Also jetzt der Kurs ist der erste Kurs, den Sie am VWU haben, Also, aber ich führe es nicht ein, weil Sie ja alle schon die Matura haben, aber halt in der Heimat. Das heißt, Sie kennen es eigentlich schon. Für mich ist am Anfang immer interessant, was, was, was haben Sie gelernt, also die Studenten aus der Heimat, wie so ein Text aussieht. Deswegen lasse ich sie am Anfang ohne ohne irgendeine Anweisung oder Anleitung von mir etwas schreiben. Ich sage einfach, das ist das Thema. Und jetzt schreiben Sie mal, ich möchte einfach sehen, was verstehen Sie darunter, wie bauen Sie das auf und und dann ziehe ich meine Schlüsse, was ich noch vermitteln muss. Diesmal war die Gruppe sehr homogen, fast nur Russen eben. Das heißt, es war sehr ähnlich, was man noch ihnen beibringen musste. Oder halt eben sagen „Pass auf, das ist bei uns ein bisschen anders“ oder wir wollen das. Oder im Deutschen ist wichtig, dass man das verwendet. Ähm, ja, das ist mein erster Schritt. Ich führe es nicht ein. Sie haben alle schon die Matura. Und dann. Dann ist einer der wichtigsten Schritte, dass ich ihnen Konnektoren noch mal vermittele, die also für Textkohärenz, also zweiteilige Konnektoren, dann Konnektorenvarianz. Ich gebe ihnen über das ganze Semester wiederholen wir noch mal alle Konnektoren nach Kategorien „modal“ usw. Und dann erinnere ich Sie immer wieder, dass Sie das in den Texten auch verwenden. Oder die die Verweiswörter. „Ich denke daran, dass“ also diese Wörter. Auch dass ich sage, sie haben jetzt einen guten Text geschrieben, aber er hat wenig Kohärenz. Das heißt beim nächsten Mal eine Hausübung war, ich habe ihnen ein paar Konnektoren aufgeschrieben für Textkohärenz und habe gesagt „Verwenden Sie diese“ in der nächsten Hausübung oder in der Stunde. Ja. #00:14:55-0#

I: Und die Struktur der Texte? Ist es überhaupt wichtig bei der Prüfung, dass man so einen Einstieg. #00:15:03-8#

B2: Ja, Einleitung und Schluss wichtig. Genau, das kommt dann im nächsten Schritt, dass ich sage „Was ist eine Einleitung?“ Wir schreiben ein paar Einleitungen im Kurs gemeinsam mit „Wie könnte man zum Thema hinführen?“ Sowohl bei der Grafik als auch beim Textimpuls. #00:15:17-8#

I: Genau. #00:15:18-6#

B2: Und dann noch mal am Schluss und Sie bekommen immer Redemittel. Die sind online, die können Sie dann verwenden. Das bekommen Sie dann auch immer von mir. #00:15:26-7#

I: Geben Sie auch Beispieltex te? #00:15:28-6#

B2: Ja, habe ich Ihnen auch gegeben. #00:15:30-2#

I: Arbeiten Sie auch viel damit? #00:15:31-4#

B2: Ja, im Buch sind ein paar ganz gute. Wir arbeiten mit einem Lehrwerk und ja, und dann haben wir auch noch ein paar, die wir ihnen zur Verfügung stellen. Oder ich schreibe gemeinsam mal. Die erste Einleitung schreiben wir gemeinsam. Ich gebe ihnen Satzanfänge oder online schreiben sie. Jeder postet eine Einleitung zum Thema und ich korrigiere dann alle. Und dann haben Sie schon eine Handvoll gute Einleitungen. #00:15:55-2#

I: Das ist super. #00:15:56-1#

B2: Ob Sie es dann lesen? Ja, aber ja. #00:15:58-8#

I: Also Sie geben eigentlich schon viel Input.

B2: Ja, ja, ja.

I: Vorher sammeln Sie so Informationen, wie es funktioniert bei Ihnen. Aber später gibt es dann, so wie Sie sagen, Konnektoren und dann diesen Beispieltex t.

B2: Das ist nur die erste Hausübung ohne Input, damit ich mal eine Rückmeldung habe, was Sie wissen.

I: Aber später gibt es dann immer wieder Impulse, wie Sie sagen. Sie haben Lehrwerke erwähnt. #00:16:21-6#

B2: Spektrum B2. #00:16:23-2#

I: Ach so.

B2: Kennen Sie das?

I: Ja. #00:16:26-3#

B2: Das ist der Nachfolger von Begegnungen. Das kennen Sie vielleicht. #00:16:31-6#

I: Ja, ja, genau. #00:16:33-3#

B2: Das ist jetzt ausgelaufen. Und das ist das Neue. #00:16:35-6#

I: Ach so. Ja, stimmt. Stimmt. Recht neu, oder?

B2: Ja. Ja. B1 plus verwenden ein paar für den anderen Kurs. Und ich verwende B2.
Ja. #00:16:44-8#

I: Benutzen Sie auch andere Lehrwerke für die Förderung von
Schreibaufgaben? #00:16:49-7#

B2: Doch, wie heißt das? Schreiben C1. Wie heißt das?

I: Genau, von Deutsch Intensiv?

B2: Ja, genau. Da habe ich das für die Grafiken herausgenommen. Das ist super.
#00:16:59-6#

I: Ihre Kollegin hat es auch gelobt. Das ist alles so stufenweise
ganz genau gefördert wird. #00:17:05-8#

B2: Ja, und vor allem die Grafikinterpretation ist schwierig zu
erklären. Und das macht dieses Buch so gut. #00:17:10-4#

I: Genau. Und das ist super. Das wollte ich aufschreiben.
Aufschreiben, habe ich vergessen. Ähm, da habe ich früher sie schon gefragt, was
so schwierig ist und was so Leichtes bei Texten. Gibt es da bei diesen
argumentativen Texten, wo es zum Beispiel so eine Aussage ist und da muss man
auch Argumente doch erwähnen. Gibt es da jetzt besondere Schwierigkeiten? Also
so zum Beispiel bei Argumenten, also so Gestalten von Argumenten. Gibt es da
Probleme bei ...? #00:17:43-9#

B2: Ja, es kommt aufs Thema. Also erstens mal, was schwierig ist,
von einer längeren Aussage die Kernaussage zu erkennen. Das fällt vielen schwer.
(...) Auch den Guten. Somit was ist jetzt wirklich das Wichtige, ohne in die
Details zu fallen? Das gleiche bei der Grafik ist ähnlich und dann bei den
Argumenten. Es ist halt sehr themenabhängig. Sie sind halt meistens sehr jung,
haben sie relativ wenig Lebenserfahrung und dann ist halt eine Aufgabe immer
„Schlagen sie Maßnahmen vor oder bringen Sie Vorschläge“. Da fehlt Ihnen oft
Wissen. Also das würde Ihnen. Sie sagen mir dann selber, „das könnte ich auf
Russisch auch nicht“. Und sagen Sie dann, ja. Das ist, glaube ich, eher
schwierig. #00:18:27-8#

I: Wie gehen Sie damit um? In dem Fall. #00:18:30-6#

B2: Ich bringe Ihnen halt Beispiele, aber bei der Prüfung müssen
Sie es dann halt selbst. Bei der EPD müssen Sie selbst was einfallen lassen. Ich
versuche, Sie auf alle Themen vorzubereiten und sage, Sie sollen noch ein
bisschen etwas dazu lesen. Gerne auch in der Muttersprache. Einfach nur, dass
Sie ein Wissen haben zum Thema. (...) Das ist eben oft schwierig. Und bei der
mündlichen Prüfung ist es oft auch so eine Frage mit „Wie ist denn das in Ihrer
Heimat?“ Und Sie wissen halt jetzt nichts über Gleichberechtigung, weil Sie zu
jung sind, oder wie ist das mit mit Bewerbungsgesprächen? Wir hatten ja eins,
die sind 17, 18, also das Wissen. #00:19:06-6#

I: Es ist spannend, dass es dieses Thema beispielsweise genau
vorkommt. #00:19:10-2#

B2: Es steht auf der Liste, ja. #00:19:11-8#

I: Ja, ja. #00:19:13-1#

B2: Und Arbeitswelt ist halt ein Thema. Aber ein 17-jähriger weiß nicht viel von der Arbeitswelt. Vielleicht ist Zeitungen und die, die viel lesen, egal in welcher Sprache, sie haben die besseren Argumente. Ja, mehr, als dass ich mit ihnen Zeitung lese, kann ich nicht machen. Genau. Also, Argumente finden fällt Ihnen oft schwer. #00:19:33-2#

I: Ja. Also, machen sie das dann eher so in Gruppenarbeit, ja? #00:19:42-9#

B2: Entweder in Gruppe oder oder wir sammeln im Plenum und dann sollen sie das verwenden, was ihnen gefällt. Oder wir machen zuerst einen Lesetext zum Thema oder eine Hörübung zum Thema und dann dürfen Sie das natürlich wiederverwenden. #00:19:54-7#

I: Also, so als Vorwissen. #00:19:57-1#

B2: Ja, genau, eben als Vorwissen zum Thema, das kann, wenn Sie Glück haben, kommt es zur Prüfung. Ja. Ja, aber für die Hausübung. Meistens haben wir zuerst. Also. Mein Plan ist so, dass wir immer ein Thema pro Woche hatten. Und das heißt, wir haben die ganze Woche etwas zum Thema gemacht. Wortschatz, Lesen, Hören, Sprechen, viele Impulse. Und dann am Ende stand immer der Text. Das heißt, im Onlineunterricht am Freitag haben wir dann auch Teile geschrieben, kleine Teile, maximal maximal 70 bis 100 Wörter. Und dann war die Hausübung dazu. Das heißt, eigentlich hatten sie schon sehr viel Wortschatz und Wissen dazu. #00:20:37-4#

I: Ja, das ist die Frage, wie man das so alles umsetzt in einen Text. #00:20:42-2#

B2: Das ist dann ihre Leistung. Ihre Eigenleistung. #00:20:44-8#

I: Verstehe. Also gefördert wurde es schon eigentlich recht viel. Also, was Sie alles zusammen gemacht haben. #00:20:52-1#

B2: Das haben fast alle geschafft. #00:20:54-5#

I: Das ist super. #00:20:55-5#

B2: Eine hat die EPD nicht geschafft. Das war die, die ich richtig eingeschätzt habe. (lachen) #00:21:00-0#

I: Weil sie das nicht schafft, muss sie das wiederholen?

B2: Ja. Sie muss jetzt sogar den Kurs wiederholen. #00:21:05-8#

I: Noch ein Semester lang. Okay. Okay. Also, manchmal ist es dann besser doch. #00:21:12-6#

B2: Ja, in ihrem Fall auf jeden Fall. Sie braucht noch Zeit. #00:21:14-3#

I: Genau. Ähm. Wir haben jetzt gerade auch von Förderung gesprochen. Und was glauben Sie, was sind so die effektivsten Aufgaben, würde ich sagen, zur Förderung von Schreibaufgaben? Was möchten Sie immer wieder einsetzen? Und Sie wissen, das funktioniert perfekt. Also gibt es etwas? #00:21:44-4#

B2: Argumentatives Schreiben oder generell Schreiben? #00:21:46-0#

I: Ich glaube generell, also wo Sie zum Beispiel sehen, die Person kann nicht so gut schreiben und Sie müssen das irgendwie üben und dann denken sie „Aha, das werde ich jetzt unbedingt machen“. #00:21:58-3#

B2: Was ich die erste Semesterhälfte, jeden, jede jeden Stundenanfang mache, ist: Ich nehme irgendeinen Text und entferne alle Artikel und Adjektivendungen. #00:22:08-7#

I: Oh, das ist spannend. #00:22:09-7#

B2: Und jetzt bekommen sie die ersten Wochen jede Stunde am Anfang einen sehr kurzen Text, einfach weil Sie dann die Aufmerksamkeit bekommen. Ich muss das kontrollieren. #00:22:19-6#

I: Mhm. #00:22:20-2#

B2: In dem Kurs, der so gut war, dieses Semester haben wir das früher beendet. In schwächeren Kursen oder die unsicherer sind, mache ich das bis zum Ende mit. Mit denen habe ich aufgehört, weil die waren, sie haben das fehlerlos gehabt. Fast, Ja. Oder dann später eben das, was Sie für die Texte brauchen, weil sie sollen „man“ verwenden in Texten unpersönliche Formulierungen. Und da habe ich ihnen auch am Anfang, also dann in dem späteren Semester, kurze Texte mit „man“ gegeben und sie mussten sie in Akkusativ und Dativ richtig einsetzen. Einfach das Bewusstsein schärfen. Wenn ich etwas lese, muss ich auf die Endungen achten, muss ich aus „man“ wird einem, mit einem und nicht „der“ ja oder „er“ ist meistens, also einfach das Bewusstsein. Wenn Sie selbst etwas Korrektur lesen, dann dass sie mal das „man“ kontrollieren, die Artikel kontrollieren, die Adjektive kontrollieren. Das habe ich bis jetzt als Effektivste empfunden. #00:23:13-8#

I: Das kann ich mir vorstellen, ja, weil viele machen glaube ich leider noch oft Fehler. Genau mit Artikeln.

B2: Genau, das ist normal.

I: Die schwierigsten Themen. #00:23:23-5#

B2: Das ist normal. Und irgendwann lasse ich die Artikel dann auch weg und sie müssen entscheiden: Nullartikel oder Artikel. Und einfach Sie müssen jede jede Stunde dann darüber nachdenken. Und das hilft schon. #00:23:34-7#

I: Genau. #00:23:35-7#

B2: Das mache ich eigentlich am häufigsten. Was haben wir noch gemacht? Ich habe es danach variiert mit Wortschatzaufgaben, einen Text zum Thema. Dann haben ein paar Wörter gefehlt. Und das waren die Wörter aus der Lektion hinten. #00:23:50-5#

I: Hm, hm. Hm. Hm. So wie Lücken. #00:23:53-2#

B2: Genau wie ein Lückentext. Ja. #00:23:55-0#

I: Genau. #00:23:56-5#

B2: Damit Sie aktiv den Wortschatz verwenden müssen, den wir gelernt haben. #00:23:59-7#

I: Verstehe, ja. Ähm. Jetzt würde mich noch interessieren, ob es irgendwelche Aufgaben sind, die Sie so gerne einsetzen würden, die auch so besonders effektiv sind. Aber aus irgendwelchen Gründen machen sie das nicht. Vielleicht wegen Zeitmangel oder weil die Progression im Kurs viel zu schnell ist? Vielleicht fehlt mir ... #00:24:29-5#

B2: Ja. Was ich dieses Semester auslassen musste, waren die E-Mails im Studienkontext. Die mache ich eigentlich recht gern, wenn mehr Zeit ist, eben weil es für später nützlich ist. Es ist unnütz für die EPD, deswegen habe ich sie ausgelassen.

I: Meinen Sie offizielle E-Mails?

B2: Ja, offizielle E-Mails, aber wirklich auch im Studienkontext. Sie müssen an die Studienprogrammleitung schreiben. Ihre Anrechnung hat nicht funktioniert, oder (...) Oder sie brauchen einen neuen Prüfungstermin. Irgend so etwas. Wie schreibe ich das höflich? Es sind sehr einfache Texte (...). Auch weil die Studenten so gut, wenn dieses Semester. Aber es sind ganz nützlich eben auch den Wortschatz machen wir, aber eben, das lasse ich öfter aus. Und was ich sehr schade finde, ich kann nichts Kreatives mehr wirklich machen, weil keine Zeit ist in diesen Kursen. Ich habe früher kreatives Schreiben unterrichtet. #00:25:22-6#

I: Ach so. #00:25:24-0#

B2: Und deshalb manchmal fehlt mir das. #00:25:25-8#

I: Und was glauben Sie, man könnte das eigentlich? Also hätte man Zeit. Würden Sie das machen? #00:25:34-5#

B2: Ja, Es ist halt auch immer die Haltung der Studenten. Sie wollten die EPD schaffen. (...) Ja, Sie wollten das. #00:25:44-8#

I: So ist es dann nicht ganz nützlich, meinen Sie?

B2: Ja. Ich habe das schon gemerkt, Wenn ich etwas gemacht habe, das jetzt nicht prüfungsrelevant ist, dass dann das Interesse nicht mehr so groß war. (...) Verständlich. #00:25:55-0#

I: Die Motivation ist schon ziemlich hoch. Ist also die, die Prüfungen zu schaffen? #00:26:00-1#

B2: Genau, ja, und dann haben sie es oft als Zeitverschwendung empfunden. Und dann, wenn ich merke, sie wollen einfach, sie wollen wirklich sich gezielt darauf vorbereiten, dann mache ich sowas nicht. Aber wenn ich merke, eine Gruppe ist eigentlich nicht so motiviert für die Prüfung oder hat noch Zeit, ein Semester, dann mache ich sowas sehr gerne. #00:26:19-7#

I: Was machen sie vom kreativen Schreiben? #00:26:22-2#

B2: Da habe ich viel gemacht. Was habe ich gemacht: mit Postkartenimpulsen Geschichten schreiben? Und was haben wir noch gemacht... Geschichten fortsetzen. Geschichten neu, anders erzählen. Die Verwandlung, aber anders erzählen. Da müsste man mal die Verwandlung lesen. Ja, das geht mit anderen Gruppen, aber hier hat das noch nicht funktioniert. #00:26:42-6#

I: Spannende Aufgaben. Ja, es ist schade, dass man das irgendwie nicht ganz. #00:26:48-0#

B2: Ich habe es vier Jahre lang unterrichtet. #00:26:50-4#

I: Ach so, wo?

B2: In Bratislava.

I: Ach so? #00:26:54-0#

B2: Und das ging. Das war ein eigener Kurs ... #00:26:56-9#

I: Bei Jugendlichen? #00:26:57-6#

B2: Studenten. #00:26:58-5#

I: Ach so, okay. #00:27:00-4#

B2: Aber das war ganz. Sie haben sich freiwillig dafür gemeldet. #00:27:03-8#

I: Ach wirklich? Haben auch Interesse gezeigt?

B2: Ja, ja.

I: Also wirklich super.

B2: Ich habe auch Lesungen gemacht und so, es war wirklich toll. #00:27:13-8#

I: Aber so schön. #00:27:15-7#

B2: Ja. Es funktioniert nicht bei Studenten von Bauingenieurwesen. (lachen)

I: Anscheinend nicht.

B2: Nein, ich glaube nicht, dass ihnen das Spaß machen würde. Aber ist in Ordnung. #00:27:25-4#

I: Genau. Ähm, ich würde eigentlich noch gerne fragen, ob sie viel Kooperatives so schreiben oder Arbeiten gemacht haben, in Gruppen somit Argumente finden und so. #00:27:41-4#

B2: Ich habe es bei den Sprechübungen. Ich habe die Sprechübungen am Anfang, aber fürs Schreiben nicht, weil ich gemerkt habe, sie mögen kooperatives Schreiben nicht. Das ist nicht sehr beliebt. Auch online habe ich es probiert. Gemeinsam einen Text schreiben geht nicht. Nein, einer schreibt, der Andere, weiß ich nicht. Macht was anderes. #00:28:01-8#

I: Hängt es vielleicht auch damit zusammen, weil sie eben einzeln dann die Prüfungen ablegen? #00:28:06-1#

B2: Sie sind ja keine Klasse. Sie sehen sich ein Semester, dann trennen sie sich wieder. Sie kämpfen auch oft um die gleichen Studienplätze. #00:28:12-4#

I: Ach so. Okay, also spüren Sie das schon so? #00:28:16-0#

B2: Ja, also ich kooperatives Schreiben, oder? Oder es ist ihre Sozialisation von der Schule, dass man das nicht macht. Ich weiß es nicht. Aber was funktioniert hat, ist. Nein, hat eigentlich auch nicht funktioniert. Nein, ich habe sie oft. Zu einem Thema, habe ich gesagt. Sie sind pro, Sie sind contra und sie suchen Argumente. Sie suchen Argumente und dann will jeder alleine am Handy, hat etwas recherchiert und dann hat jeder drei aufgeschrieben und dann haben sie den Anderen sie vorgelesen. Und dann haben die Anderen gesagt „Ja, okay“. Ja... #00:28:49-3#

I: Theoretisch hätte das funktionieren können. Eigentlich ja, aber. #00:28:52-6#

B2: Einer hat es verstanden, aber. Was gefragt ist... Aber ich glaube, das ist wirklich aus der Schule, wie sie es gelernt haben, dass man das alleine macht, weil der das anders gemacht hat, der ist in einem anderen Land in die Schule gegangen. #00:29:05-7#

I: Mhm hm. Ja, das ist eine gute Frage. Da denke ich daran, ob man das dann macht. Man eigentlich schon manchmal. Aber kommt vielleicht auf die Menschen an, also wie sie. Ob sie gerne wirklich in Gruppen arbeiten. #00:29:18-0#

B2: Ja, und ob man sie in der Schule wirklich so fördert. Also ja, mit den Slowaken hat das auch lange nicht funktioniert, weil sie es in der Schule anders gelernt haben. Aber dann gab es einen Generationenwechsel und dann ging es. Aber. #00:29:29-2#

I: Vielleicht soll man noch bisschen abwarten. #00:29:32-1#

B2: Ja, aber ich habe nur ein Semester mit Ihnen gehabt. Jetzt kann ich nicht warten. #00:29:36-2#

I: Aber ich meine so das. #00:29:38-7#

B2: Schulsystem kann. #00:29:39-3#

I: Ja, circa zehn Jahre und dann geht es vielleicht. #00:29:42-9#

B2: Wenn sich das Schulsystem in den Ländern ändert. Ja, also das war ein bisschen mein Eindruck, dass das ja, manche haben sich dann gefunden als Paare oder so oder in Arbeitsteams sozusagen. Da hat es dann funktioniert, aber. Aber so in der Klasse? Nein, das habe ich eigentlich nicht gemacht. #00:30:00-4#

I: Aber das Klima war gut? #00:30:03-9#

B2: Klima war gut, ja, ja, war sehr angenehm zum Arbeiten, aber ebenso kooperatives Schreiben... #00:30:07-8#

I: Das hat nicht so gut funktioniert.

B2: Nein. Ja. Mhm. Mhm. (verneinend)

I: Aber wahrscheinlich können Sie zum nächsten Thema etwas Spannendes erzählen. Und zwar, wenn die Lernenden zu Hause schreiben. Wahrscheinlich benutzen sie die

die KI? #00:30:28-7#

B2: Ja, sicher sogar. (lachen) #00:30:29-9#

I: Wie stehen Sie dazu? Was ist Ihre Haltung? Wie also erlauben Sie, dass ich glaube, Sie können es nicht kontrollieren? Aber wie? Wie gehen Sie grundsätzlich damit um? #00:30:45-3#

B2: Also, ich. Ich habe sogar gefördert im Unterricht. Eben, dass sie Argumente finden. Also ich habe gesagt, fragen sie chatGPT, was für die Einführung von dem und diesen Dingen spricht und was spricht dagegen? Und das hat wirklich sehr gut funktioniert, weil sie viel neuen Wortschatz hatten. Sonst sind sie immer so in dieser eigenen Suppe an den alten Wörtern, die sie schon immer kennen. Und da finde ich KI super. Also dafür habe ich sie ihnen auch empfohlen. Ich habe gesagt, wenn Ihnen nichts einfällt zum Thema, fragen Sie chatGPT. Und da habe ich es wirklich gut gefunden. Einen kompletten Text dort schreiben lassen ist natürlich, hat keinen Übungseffekt, aber für Argumente habe ich es sogar empfohlen. #00:31:28-2#

I: Hm, aber merken Sie, dass einige zu Hause viel auf chatGPT zum Beispiel greifen? #00:31:37-3#

B2: Manche ja, aber meistens geben sie dann gar nichts ab. Also ich wollte die Hausübungen nur in Papierform, damit sie es, falls sie KI verwenden, es zumindest mit der Hand abschreiben. Dann haben sie zumindest irgendetwas gelernt. Aber das haben sie. Das hat dann eine einmal gemacht. Aber die meisten haben gemerkt, das nützt Nichts. Und haben dann gar nichts geschrieben. Viele haben explizit gar nichts, gar keine Hilfsmittel verwendet, auch kein Wörterbuch, was ich auch nicht sinnvoll finde. #00:32:03-3#

I: So waren sie, so selbstsicher. #00:32:07-2#

B2: Sie wollten ehrlich sein.

I: Ach so.

B2: Aber da lernt man halt nicht viel Neues. #00:32:13-7#

I: Ja, es ist eine gute Frage, wo so die Balance ist zwischen... #00:32:20-5#

B2: Eine Hausübung ist keine Prüfungssituation. Also da ist es gut, wenn Sie im Buch nachschauen. Die KI Fragen, das Wörterbuch, alles. Es ist in Ordnung. Deswegen. Ich bin da nicht dagegen. Für Übungszwecke gerne, aber halt richtig eingesetzt. #00:32:37-3#

I: Hm. Und was halten Sie zum Beispiel so von DeepL? Kennen Sie?

B2: Super, ja.

I: Finden Sie das auch nützlich? #00:32:49-4#

B2: Ja, natürlich. Ich rate noch, dass sie es zuerst selbst überprüfen, bevor Sie es mir geben, weil es gibt sehr viel, dass sie selbst korrigieren können. Und da lernen sie. #00:32:58-8#

I: Und dann haben Sie weniger Arbeit. #00:33:00-9#

B2: Ja. (lachen) Erstens das und das ist auch, sie sind im Studium ja auch für ihre Texte verantwortlich. #00:33:05-9#

I: Genau. #00:33:07-0#

B2: Und sie schreiben es nicht für den Professor, für die Professorin, sondern für sich. #00:33:10-9#

I: Genau, vor allem auch die Selbstständigkeit. #00:33:15-3#

B2: # Ja, sie sind 18, sie wollen studieren. Das ist das Wichtigste. #00:33:19-4#

I: Ja, wir sind eigentlich eh schon bei der letzten Frage.

B2: Oh, wow. Okay.

I: Ich erstelle, also ich möchte ein didaktisches Konzept erstellen für die Förderung vom Schreiben, also argumentativem Schreiben, aber auch generell Schreiben, dass die Lernende das Konzept, dass die Lernenden auch dann vielleicht nutzen könnten. Und mich würde interessieren, was Ihrer Meinung nach soll in das Konzept rein. Also, was würden Sie? Es geht schon wieder um Förderung. Ich glaube ich frage das mal das dritte Mal, was das Effektivste ist. Aber was würden sie so vielleicht anderen Kolleg*innen auch empfehlen, oder was? #00:34:10-1#

B2: Es kommt ganz. Also was für ein Niveau? Und welches Ziel? Zielpublikum? Planen sie das? Weil es ist was anderes. Ob ich das für einen 13-jährigen mache oder für einen 50-jährigen oder für einen 20-jährigen, der studieren möchte. Oder ein 20-jähriger, der arbeiten möchte. #00:34:26-0#

I: Also meinen Sie, dass es hier auch ganz unterschiedliches Publikum ist? Ich meine ... #00:34:31-4#

B2: Ach so, nur an dem VWU? #00:34:32-9#

I: Ja.

B2: Okay, weil generell für Schreibkompetenz fördern. Das ist ... #00:34:35-3#

I: Ja, es ist viel zu umfassend. Ich meine hier, also wenn wir so Lernende nehmen, die circa 18 sind und ... #00:34:42-1#

B2: Okay, also sie wollen studieren, Sie haben die Matura. #00:34:45-0#

I: Okay, genau. Also was? Was soll da in dieses Konzept rein? (...) Welche Aufgaben vielleicht? Es können auch die sein ... #00:34:55-4#

B2: Okay, was schwierig ist für sie ist... Was ich auf jeden Fall üben müsste ist „Wie kann ich zu dem Thema hinführen?“ Diese Einleitungen fallen ihnen extrem schwer. (...) So etwas. Der Schluss klappt ganz gut meistens. Da fassen sie irgendetwas zusammen. Das geht. Aber das so trichterförmig zu einem Thema hinführen, das ist sehr schwierig. Ähm, was fällt ihnen noch schwer? Der Aufbau eines Arguments. Unterschied zwischen Argument und Behauptung. Das wissen

viele nicht. Da auch Übungen wie auch mit Vorgaben. Das habe ich jetzt mit diesen Gruppen nicht gemacht, weil die recht gut waren, aber auch so Vorgaben mit wie „Ich habe hier eine Behauptung“. Und was, was müsste ich dann weiterschreiben als Begründung und als Beispiel. Also dieser Aufbau eines Arguments. #00:35:46-4#

I: Also das bringen Sie schon bei, explizit? #00:35:49-7#

B2: Wenn der Bedarf besteht. Ja, ja, wenn der Großteil es kann, aber nur einzelne nicht, dann nehme ich mir die Einzelnen her für eine Besprechung ihres Textes. Letztes Semester haben wir es wirklich in der Gruppe gemacht. Mit allen. Aber diesmal habe ich es nicht gemacht, weil die Texte eigentlich sehr gut waren und nur zwei, drei haben das nochmal gebraucht, dass wir das besprechen. Also das werde ich. Und dann, ja eben. Was ich eine sehr schöne Aufgabe finde, ist ein Text ohne Konnektoren, ohne Kohäsion. Und Sie müssen ihn kohärenter gestalten. Mit Vorgaben. So etwas eine nützliche Übung. Das mache ich manchmal, wenn der Bedarf besteht. Ja, so etwas.

I: Wortschatzarbeit wahrscheinlich?

B2: Ja, das ist die Frage. Wie? Ja, weil es. So viele Themen sind. Wenn es für einen VWU sein soll, sind das zehn, zehn große Themen. #00:36:49-3#

I: Und es wäre recht schwierig. #00:36:53-3#

B2: Das ist ja. Da kann man nur punktuell, aber so was wie Strategien wie ich Wortschatz lernen kann im Selbststudium um so etwas wie „Wie schreibe ich mir ein Wort auf“? Also wir haben das bei den Zeitungen gemacht, das Wort aufschreiben, den Satz aus dem Zeitungsartikel aufschreiben, dann eine Erklärung oder Übersetzung, je nachdem, was sie lieber haben und dann ein Beispielsatz oder so. So etwas vielleicht, eher so Strategienvermittlung. Weil sonst sind zehn Themen. Ich wüsste nicht, wie das geht. Oder halt die Aufgaben in diesem in dieser Handreichung zu den Themen. Aber ihr Wortschatz ist wirklich schwierig. #00:37:36-3#

I: Aber Strategien erweisen sich als wirklich sehr, sehr (...) effektive, auch so grundlegende Aufgaben für die Schreibförderung.

B2: Ja. Also ja. Oder ja, ich glaube, dass. Das hat mit denen hier das noch nicht so funktioniert, weil das eben keine Philologen sind. Die meisten sind keine. Mit den Philologen in der Slowakei hat das funktioniert, dass ich ihnen DWDS gezeigt habe. Und dann eben, da stehen die Wörter im Kontext drinnen mit den Präpositionen usw. Ja, aber eben. Mit Chemikern und so ist das was anderes. #00:38:13-4#

I: Und mit so Videomaterialien arbeitet man nicht so viel hier, oder? #00:38:19-8#

B2: Videos als Impulse oder Hörübungen. Doch, das verwenden wir schon. #00:38:25-2#

I: Also Audios. #00:38:26-9#

B2: Ja, ja. Audio-, Video-, Hör-Seh-Verstehen üben wir auch. Eben als auch für den Wortschatz. Ja. Heißt das das Ziel Ihrer Masterarbeit, dass Sie am Schluss so eine Handreichung haben? #00:38:41-0#

I: Ja. Das ist eine gute Frage, wie man das noch ganz genau umsetzt. Ich glaube, das könnte ein sehr großes Konzept sein. (lachen) Aber grundsätzlich bewerte ich die die Texte. Ich bewerte auch die Texte. Die Textqualität und mache dann eben die Interviews und schaue, wie die Lehrkräfte dann die Schreibkompetenz fördern. Und dann werde ich schlussfolgern, was die effektivsten Schreibstrategien, also nicht Schreibstrategien, also die Schreibaufgaben, sagen wir mal, sind und vielleicht daraus dann so empirische Forschung auch. #00:39:21-8#

B2: Okay. Aber Sie haben ja nicht immer die Studenten der Lehrer interviewt, oder? #00:39:25-5#

I: Die Studenten der Lehrer? Habe ich nicht. #00:39:28-3#

B2:, aber Sie haben ja die Texte jetzt von meinen Studenten. Haben Sie keine Texte? Das heißt Nein. #00:39:33-5#

I: Nein, das sind andere. Genau. Ja, also, hoffentlich funktioniert das alles. Und hoffentlich kann ich mich auch melden. Vielleicht im November oder Dezember. Was sich daraus ergeben hat. Ja. Ansonsten vielen, vielen Dank.

B2: Ja, danke schön. Alles Gute. Spannende Informationen.

I: Ich habe viel draus gelernt. Auf jeden Fall. #00:39:59-6# (B2, Z. 1-692)

Interview 3

I: Genau. Also, ich hoffe, dass es gut funktioniert. Gut. Also erstmal würde ich Sie fragen, wie lange Sie eigentlich schon an dem VWU arbeiten. #00:00:20-2#

B3: Seit 2000. #00:00:24-6#

I: Schon seit 20 Jahren. Und so lange. Sie habe sehr viel Erfahrung. #00:00:30-5#

B3: Ja, ich denke schon. Ich hoffe. Ja. Ja. Aha. #00:00:32-5#

I: Super. Wie viele Kurse haben Sie normalerweise? #00:00:39-2#

B3: Zwei Kurse pro Semester. #00:00:41-9#

I: Ja. #00:00:42-5#

B3: Zwei Kurse pro Semester oder ein Kurs pro Semester, je nachdem. Wenn man einen fortgeschrittenen Kurs hat, der 20 Stunden beinhaltet, ist ein Kurs. Wenn ich Fächerkurse habe, habe ich zwei Kurse, also 1 bis 2 Kurse. Letztes Jahr waren es immer zwei Kurse pro Semester. #00:01:00-5#

I: Und hatten Sie in diesem Semester auch zwei? Und hatten Sie jetzt welche? #00:01:06-1#

B3: FF1. #00:01:06-7#

I: Genau. Ja, das ist es. #00:01:09-5#

B3: Das ist ein fortgeschrittener Kurs. Genau wie die Fortgeschrittenenkurse mit Fächern sind unterteilt in FF1 A. Entschuldigung. Eins und FF2. Genau. Die haben immer zwei Semester, mit den Fächern, weil sie einfach Fächer haben und längere Zeit brauchen. #00:01:24-2#

I: Aber es sind dann eh Fortgeschrittene, ja?

B3: Sie sind Fortgeschrittene. Ja, B1 plus B2. Genau. #00:01:31-6#

I: Wie viele Lernende hatten Sie so in diesen Gruppen? #00:01:40-4#

B3: Puh. Jetzt sage ich mal offiziell auf der Liste stehen 22 ungefähr. Aber tatsächlich habe ich gesehen 17, 16, 17, wenn überhaupt. Viele sind dieses Semester überhaupt nicht gekommen. #00:01:55-6#

I: Warum ist das so? #00:01:56-6#

B3: Ich weiß es nicht. Russland, Ukraine. Vielleicht können sie nicht kommen. Vielleicht melden sie sich an und haben dann politisch Probleme. #00:02:01-7#

I: Okay, okay. #00:02:02-6#

B3: Manche kommen und kommen dann gar nicht mehr. Entweder wiederholen sie den Kurs, es ist Ihnen langweilig oder arbeiten Sie dann dann. Aber manche habe ich überhaupt nie gesehen. #00:02:11-1#

I: Also 16, 17 Leute. Genau. #00:02:16-1#

B3: Pro Kurs. Ja. #00:02:18-2#

I: Und ich habe gehört, dass es viele Russen und Ukrainer sind? #00:02:23-0#

B3: Ja, die meisten sind diesmal aus der Ukraine und aus Russland. Was haben wir noch? Georgien, Usbekistan, Kasachstan. Aber vereinzelt. Ja, die letzten Jahre. Genau. Aber es ist immer unterschiedlich. Wir haben auch Jahre, wo wir sehr, sehr viele Türken haben. Chinesen ist immer politisch unterschiedlich, wie gerade die Lage ist. Die werden dann zu uns kommen schubweise. Ja. #00:02:44-5#

I: Ziemlich spannend. #00:02:46-1#

B3: Ja, ja, ja. #00:02:47-5#

I: Ja, ja, stimmt. Die Politik. #00:02:50-1#

B3: Stimmt. Stimmt. Ja, ja. Jetzt ist Ukraine. Russland. Genau. #00:02:54-1#

I: Gut, dann würde ich mal über die Schreibkompetenz von den Lernenden mehr erfahren. Welche Schreibaufgaben hatten Sie so den Lernenden gegeben? Haben Sie gegeben? In genau dem Semester, zum Beispiel? #00:03:14-7#

B3: Wir arbeiten ganz viel mit so Textimpulsen. Das heißt, sie kriegen. Wir arbeiten auf den Bonustest natürlich auch hin. Das heißt, sie kriegen irgendeinen, eine Aussage, ein Zitat, was weiß ich. „Heutzutage sollte man nicht mehr heiraten“. Und dann. Das heißt, wir fokussieren sie ein bisschen auf Einleitung, Hauptteil, Schluss, dass Sie sozusagen versuchen, eine Textsorte in, ja, zu dem, zu etwas zu schreiben mit Argumenten. Was ist noch beim Schreiben.

#00:03:46-2#

I: Also argumentativ? #00:03:49-4#

B3: Genau, genau. #00:03:50-1#

I: Und die Grafikbeschreibung? #00:03:52-6#

B3: Grafik kommt eigentlich immer im FF2-Kurs. Das kommt eigentlich bei uns noch nicht. Na, also eigentlich auch Argumente, Einleitung. Habe diese Sachen eigentlich nur, weil es kommt bei beiden Tests und ja, vielleicht schon einmal kurz zusammenfassen, was sie sonst gemacht haben. Aber hauptsächlich geht es um argumentative Texte. #00:04:10-4#

I: Ja, da liegt der Fokus. Genau. Mhm hm, hm. Und wie hat es in Ihren Gruppen funktioniert? Schreiben die Lernenden eher zu. Also wollten Sie schon antworten, wie das grundsätzlich funktioniert? Schreiben die zu Hause oder eher nein? #00:04:28-1#

B3: Leider ganz schlecht, ganz schlecht. Dadurch, dass sie ganz wenig zu Hause schreiben, wir kaum Hausübungen abgeben. Dann versuche ich das wirklich im Unterricht schreiben. Ähm, ja. Letzten Mal habe ich gemerkt, es ist vielleicht zu aufwendig, es ist einfach zu intensiv. Dann brauchen Sie mehr Zeit. Dann sagen Sie, dass sie sich, auch selbst wenn ich sage, sie haben 15 Minuten Zeit, es ist zu anstrengend, dann sage ich okay, wir machen heute nur mal eine Einleitung oder nur mal den Schluss üben, damit sie differenziert ein bisschen trainieren. Ähm, was ich auch immer wieder mache, wenn sie Texte bekommen, dass ich eine Fehleranalyse mache, das heißt, ich nehme die falschen Sätze heraus, gebe es an alle anonym, anonymisiert und sage okay, was war da falsch? Probieren wir es gemeinsam. Mal schauen. Aber ich habe das Gefühl, ganz ehrlich, die letzten. Ich war ein Jahr im Sabbatical davor und die letzten zwei Semester habe ich das Gefühl, ich weiß nicht, warum Sie sind wirklich, ähm. Es tut mir leid. Fauler geworden. #00:05:23-9#

I: Mhm. #00:05:24-3#

B3: Ähm. Sie schreiben sich auch nichts mehr auf. Mhm. Alles fotografiert. #00:05:30-5#

I: Okay. #00:05:31-0#

B3: Früher wurde mitgeschrieben. Noch Vokabeln. Mhm. Nicht alle, aber der Großteil irgendwie. Ja, und ich habe auch nicht das Gefühl, dass sie wirklich viel verbessern. Ich sage mal: „Bitte verbessern Sie die Texte. Ich schaue es noch einmal an.“ Kommt wenig. #00:05:46-4#

I: Und Sie geben schon Feedback? Ja, denke ich. Also schriftlich. #00:05:51-8#

B3: Ja ja, natürlich. Sage ich: „Schauen Sie, da war das falsch. Und schauen Sie, warum war das falsch?“ Oder so. #00:05:55-0#

I: Sagen Sie auch, geben Sie auch mündliches Feedback? #00:05:59-8#

B3: Ja, auch. Ich setze mich auch zusammen mit den Studenten: „Das oder da müssen sie mehr achten, was sie sich ... auf den Singular, auf den Plural, auf die Artikel, den Wortschatz. Das kann man nicht so sagen“. Ja, ja, ja, aber. #00:06:11-8#

I: Funktioniert nicht immer. #00:06:16-5#

B3: Nicht so. Ich würde mir mehr erwarten. Und ich glaube, das es auch viel besser sein könnte. #00:06:19-9#

I: War das in den letzten Semestern ungefähr auch so? #00:06:25-9#

B3: Anders. Besser. Viel besser funktioniert. Ich habe wirklich das Gefühl, es klingt immer so blöd, so veraltet. Aber im Zuge des Smartphones und Digitalisierung, es ist alles beliebiger geworden. Es ist alles so schnell verfügbar, man schaut einfach nach, man nimmt sich nicht einmal die Zeit. Ähm, ja. Also mit der Hand das mit der Hand schreiben tun sie sich jetzt schon schwer und die Konzentration ist einfach. Sie konzentrieren sich einfach überhaupt nicht mehr. Das merke ich schon auch im Unterricht. Sie dürfen das Handy auch verwenden. Das ist irgendwie unterschiedlich gehandhabt. Aber eigentlich bin ich ganz unglücklich, weil ich das Gefühl habe, es fehlt die Konzentration. Also mein Spiel gespielt, das Spiel gespielt. Also ja, beim Schreiben muss man bleiben, aber prinzipiell. Ich habe das Gefühl, es wird schlechter, die Konzentration. Sie nehmen es auch nicht mehr so ernst. #00:07:13-1#

I: Also haben Schwierigkeiten damit. #00:07:17-8#

B3: Finde ich schon. Das war früher anders. Nicht besser, aber es war anders. #00:07:21-8#

I: Genau. #00:07:22-5#

B3: Ich finde es schade mit der Hand, das so wenig noch geschrieben wird. Was ich auch manchmal mache, Schreiben an der Tafel, dass sie das wieder ein bisschen. Das ist lustig, aber dann können sie rauskommen. Aber es sind eher dann Übungssätze, sondern nicht freies Schreiben, sondern wirklich so fokussiert, sage ich nicht Drillübungen, aber Grammatiksachen, die man wiederholt. #00:07:42-2#

I: Ja, ja, das ist leider... #00:07:43-2#

B3: Ist halt so, ja, ich kann sie nicht ändern. #00:07:45-4#

I: Aber vielleicht wird es eh besser. Vielleicht ist es. Kommt das auf die Gruppe an? #00:07:49-3#

B3: Ist unterschiedlich. Ja, also wie gesagt, ich war bei den Student*innen, die sehr fleißig waren und die wirklich auch viel machen und wo ich das Gefühl habe, die werden es auch irgendwie schaffen. Und einer zum Beispiel war am Anfang so ein, sag ich, ich darf nicht sagen „ein ...“ (unv.), aber ich meine, wissen Sie, dass er sehr viel Tennis im Kopf und dann aber, aber B3. Wenn ich dann ganz viel schreibe, wenn ich ganz viel schreibe, ja, dann schreiben Sie einmal und dann bringt er dann fünf Texte und die waren dann da. Hat er sich verbessert, habe ich das Gefühl, das war wirklich der Bonustest war dann besser. #00:08:19-2#

I: Hm hm. #00:08:20-3#

B3: Und er hat auch gemerkt: „Danke. Und ich merke, ich habe mich verbessert“. Und ich sag's, ja. #00:08:25-2#

I: Aber Sie meinen, so generell sind dann die die meisten nicht so motiviert, Schreiben zu verbessern? Obwohl auch ein Bonustest so genau vorkommt. #00:08:37-5#

B3: Ja, ja, ja. Und die Bonustests waren noch schlechter in der Relation, ist auch schlechter geworden. Also verglichen mit dem ersten Bonus ist. Ich glaube auch, dass viele mit einem gewissen Niveau kommen und dann das Gefühl haben, das kann ich eh schon alles. Wir haben auch viele Wiederholer. Na, das können sie eben nicht und es wird schwieriger. Dann die Schreibaufgaben werden auch länger und aufwendiger oder oder vom Wortschatz. Und gerade im FF2-Kurs brauchen Sie viel Wortschatz dann. Das unterschätzen viele genau. #00:09:09-6#

I: Aber Sie haben gerade angesprochen, dass viele Schwierigkeiten haben mit den Texten. Was glauben Sie, was genau fehlt den Lernenden so schwer und was schaffen sie? Schaffen die meisten schon. #00:09:22-2#

B3: Ich glaube, dass viele prinzipiell sich zu wenig Gedanken zu einem Thema machen, dass sie oft sagen: „Ich weiß gar nicht, was ich schreiben soll. Ich weiß auch in meiner Muttersprache nicht, was ich schreiben soll“. Dann sage ich oft: „Überlegen Sie mal, was könnte da, was würde Sie interessieren bei dem Thema? Gibt es Pro, gibt es Kontra?“ Also diese Dinge prinzipiell sind schwierig, Gedanken fassen, weniger die Grammatik, weil das kann man, sondern eher überhaupt überlegen Ideen zu einem Thema. Manchmal denke ich, sind die Themen nicht relevant für sie. Das kann schon sein. Pensionistengeneration interessiert sie vielleicht nicht. Oder warum Frauen weniger verdienen. Ja, aber es sind auch Themen, die sie irgendwann mal betrifft und beschäftigen könnte. #00:10:06-6#

I: Ich finde, die Themen sind also Arbeit. #00:10:09-8#

B3: Ja, also das ist ja schon was. Es sind sicher auch schwierigere Sachen. Globalisierung im FF2-Kurs, natürlich, ja. Aber ich finde es auch gut, wenn man sich einmal Gedanken macht zum Thema und dann. Dann merke ich, dass es schwierig ist. Ja. #00:10:26-7#

I: Aber so Grammatik haben sie gesagt, dass. #00:10:30-4#

B3: Das könnten sie ja lernen. Also Endungen sind immer ein Problem. Artikel sind ein Problem. #00:10:35-5#

I: Hm. #00:10:36-2#

B3: Nebensätze, Verbstellungen oft bei den Leuten aus der Ukraine, aus Russland. Das Verb steht woanders, die Artikel fehlen. #00:10:43-7#

I: (...) Ja, das kann ich mir vorstellen. Mit Artikeln tut man sich immer... #00:10:52-9#

B3: Ja, ja, natürlich ist das schwierig. Wenn ich nicht weiß, dann ist die Änderung auch falsch, oder? Singular. Plural. Oft. #00:10:58-0#

I: Genau. Aber ich bekomme ein Gefühl, dass Sie doch betonen, dass es eher darum, also um den Wortschatz geht. #00:11:06-1#

B3: Ja, auf alle Fälle. Ja, ja. #00:11:07-3#

I: Schwerpunkt. Grammatik kann man dann meistern. #00:11:09-2#

B3: Ja, das kann man dann irgendwie dazu. Ich denke auch, gerade diese Leute aus Russland, aus der Ukraine, aus dem ehemaligen Osten, die sind ja auch fit meistens. Also die sind sehr gut in der Grammatik und die lernen schnell. #00:11:21-7#

I: Mhm hm. #00:11:22-7#

B3: Aber dieses Semester wirklich das Gefühl gehabt, sie sie ruhen sich ein bisschen aus auf ihren Lorbeeren. Unterschätzen, dass es einfach durch Progression Sprache muss, einfach muss man dran bleiben. #00:11:35-4#

I: Genau. Ja. Hm hm. #00:11:38-6#

B3: Und Schreiben ist auch wichtig, finde ich. Und gerade mit der Hand. (...) Und viele haben dann ein Tablet, was auch nicht schlecht ist und schreiben mit dem Tablet mit dem Stift. Aber, aber dadurch trainieren sie noch weniger und ich denke, fürs Hirn ist es auch ganz wichtig, dass man die Sachen aufschreibt. Wiederholt. Nun mal reinkriegt. In Kopf. #00:11:57-4#

I: Genau. Ja. Ja, kann ich. Ja. Vor zehn Jahren. Da bin ich einverstanden. Ja. Ja. Hm. #00:12:05-3#

B3: Lustig. Ein Student hat uns gestern gesagt. Aber das hat mit Schreiben nichts zu tun. Der sagt bei der Prüfung, er lernt so: Zum Beispiel er sagt dann laut auf Deutsch: „Ich nehme den Kugelschreiber und ich schreibe jetzt einen Text, und dann nehme ich die Kreide“. Also er sagt, was er macht, sagt es sich laut vor. Und wenn das Wort nicht weiß, ich packe jetzt ... schaut nach - Rucksack. Und so lernt er auch. Das habe ich interessant gefunden. #00:12:33-6#

I: Ist aber spannend, wenn man das so ins Alltagsleben überträgt. #00:12:37-0#

B3: Ja, ja, da müsste ich wahrscheinlich mit dem Spanisch lernen. Ich würde immer auf Spanisch vor mich hinreden und sagen. Aber gute Idee, finde ich eigentlich. Ja, ja. Und so diszipliniert bleiben, dass man dranbleibt. Ja. #00:12:48-5#

I: Machen aber nicht alle, ja?

B3: Na sicher nicht. Sicherlich. #00:12:52-2#

I: (...) Ähm, gut. Ich glaube, ich habe so ungefähr verstanden, womit sich die Lernenden wirklich so schwer tun, haben sie sehr genau erläutert. Jetzt möchte ich mal über argumentatives Schreiben fragen. Ich habe gesagt, das ist wirklich. Der Fokus liegt darauf. Ähm. Mich würde interessieren, wie Sie das überhaupt so vermitteln. Das heißt, Sie bekommen so diese Gruppe. Hat sich die Gruppe vorher schon mit dem, mit so einem Schreiben beschäftigt? #00:13:52-1#

B3: Ja, also in den unteren Stufen ein bisschen schon, dass er sich also Einleitungssätze, wie kann man eine Einleitung schreiben, wie schreibt man den Schluss. Da kriegen Sie auch den Wortschatz oder Listen, so Redemittel, dass sie wissen okay, das kann ich verwenden. Oder in Büchern wird das Vorgehen. Bei den Argumenten ja, dann schauen wir halt immer, was ist Pro, Contra. Also sie kriegen den Wortschatz und die Redemittel einmal am Anfang schon bekommen. Kriegen sie in den anderen Kursen eventuell auch. Aber meistens tun wir das noch mal wiederholen, weil sie kommen von verschiedenen Hintergründen oder ich weiß nicht, wie sie es in der Schule gemacht haben. Die Kinder oder die Studenten, also die meisten wissen schon ungefähr, worum es geht. #00:14:26-2#

I: Mhm. #00:14:26-8#

B3: Ja. Und dann kriegen sie aber sozusagen das Rüstzeug dafür, dass sie mal wissen, was, was soll ich denn überhaupt machen? Wie schaut das überhaupt aus? #00:14:35-6#

I: Genau. #00:14:36-0#

B3: Und ich gebe ihnen Beispieltex-te. Schauen, wie ist es aufgebaut. Wie würden Sie das machen. Oder teilweise auch sie kriegen, was sind gute und schlechte Einleitungen. Was ist da gut? Warum ist das gut? Wie könnte man es verbessern? Finden Sie das gut? Weshalb nicht? Solche Sachen. #00:14:52-1#

I: Genau. Also, es kommt schon viel Input von Ihnen. Auch. #00:14:56-8#

B3: Ja, natürlich. Muss kommen, weil sonst. Wie soll das denn wissen? Kann ich das verlangen, wenn ich nicht nie erklärt hat, worum es geht? #00:15:02-9#

I: Ja, ja, genau. Was... Ich weiß nicht, ob es, ob die Frage eigentlich schon vorgekommen ist, aber gibt es vielleicht noch etwas, was den Lernenden genau bei argumentativen Texten schwerfällt? #00:15:18-9#

B3: Ich glaube, manchmal Beispiele geben. #00:15:21-5#

I: Hm. #00:15:22-3#

B3: Dann sage ich immer: „Bitte argumentieren Sie und geben Sie ein Beispiel oder Sie müssen das untermauern, das Argument. Warum ist das so? Können Sie das erklären?“ Die schreiben manchmal nur ganz, ganz allgemein, und das ist auch ein bisschen zu wenig. Also, ähm, es ist heutzutage schwierig. Man sollte nicht mehr heiraten. Ja, warum? Weshalb? Bringen Sie Beispiele oder oder aus eigenen Erfahrungen. Also da habe ich manchmal das Gefühl, das ist schwierig und was auch schwierig sein kann, gerade bei Tests, sie lernen dann zu einem Thema, sag ich, gesunde Ernährung. Aber beim Thema steht dann schon was unterschiedlich. Also beim Test stehen dann schon ein bisschen andere Dinge. Nicht nur so allgemein. Und da tun sie sich schwer, dann genau auf das. Sie denken dann: „Ah, ah, gesunde Ernährung. Jetzt schreibe ich alles hin“. #00:16:06-6#

I: Was man schon gelernt hat. #00:16:09-2#

B3: Genau. Was ja nicht schlecht ist, wenn ich es auch vorher schon mal durchexerziert hat. Aber ich muss schon genau schauen, was ist gefragt? Ja, was will der Lehrer eigentlich? Was steht denn beim Test jetzt? Worauf muss ich achten? Und ich habe das Gefühl manchmal, vielleicht lesen Sie es bitte vorher genau, was da steht. #00:16:24-9#

I: Hm, hm, hm, hm, hm hm. Und ich bekomme auch ein Gefühl, dass Sie schon sehr viel mit dem Schreiben beschäftigen im Unterricht. Finde ich auch super, dass Sie das... #00:16:38-7#

B3: Ich find's wichtig. Schreiben ist sehr wichtig. #00:16:40-0#

I: Genau. Ja, da würde mich interessieren. Welche von den Aufgaben finden Sie so am effektivsten? Sagen wir mal. #00:16:51-3#

B3: Gute Frage. (...) Ich glaube, am besten wäre es wirklich, wenn die Studenten

jetzt persönlich, egal zu welchem Thema, was schreiben und dann sich die Korrektur noch mal anschauen. Ich glaube, dass sie da am meisten lernen. Ich glaube nicht, dass wer einen Beschwerdebrief schreibt, das sehr wichtig für sie oder oder studienrelevant wäre. Ich glaube schon, dass das Argumentieren wichtig und gut ist für später. Briefe schreiben, E-Mails schreiben. Finde ich jetzt nicht so wichtig. Glaube ich auch nicht, dass sie so damit. Ich fände es auch wichtig, dass man vielleicht zu wenig zusammenfassenden Text [macht]. Das fände ich auch gut. Exzerpte machen. Irgendwas ist wichtig. Wichtig ist herausnehmen. Aber das kommt bei uns jetzt nicht so extrem vor. Sie sind wichtig. (...) Ich finde es gut, wenn sie über persönliche Dinge schreiben, weil da kommt meistens viel von ihnen. #00:18:01-5#

I: Ja. #00:18:02-7#

B3: Oder auch kreative Dinge. Früher immer sehr viel kreativ gemacht oder „Schauen sich Satzanfänge oder Bildimpulse und schreiben Sie jetzt was dazu“. Das haben wir in den anderen Kursen schon sehr viel gemacht, na? Ja, oder Skelettttexte oder, was weiß ich, so lustige Sachen schreiben oder oder einer fängt an, der nächste schreibt weiter. Hm. Aber das ist eher in den Anfängerkursen, wo man ein bisschen mehr Zeit hat auch. In den höheren Kursen bin ich durch die Stundenanzahl sehr, muss ich schnell sozusagen das durchbringen. Die Themen. Aber ich finde persönlich kreative Dinge beim Schreiben auch ganz wichtig und persönliche Dinge, weil ich glaube, da kommt noch am meisten. Da können sie was erzählen. Mhm. #00:18:47-8#

I: Glauben Sie, dass dann das Interesse... #00:18:50-2#

B3: Ich glaube, das Interesse ist größer. Ja. Oder wenn sie sich ein Thema aussuchen. Ich glaube, das ist schwieriger, wenn der Lehrer was vorgibt, ist die Gefahr, dass es einen weder interessiert noch irgendwas wissen. Also, wenn ich sage: „Suchen Sie sich selber ein Thema. Was interessiert Sie?“ Oder auch bei Referaten, jetzt weniger im FF1, aber in den anderen Kursen. „Ja, schreiben Sie ein Referat und dann präsentieren Sie“. Das ist sicher interessanter. Wäre für mich auch interessanter. #00:19:19-4#

I: Genau. Ich kann mir vorstellen. #00:19:20-9#

B3: Wenn ich jetzt eine Fremdsprache Italienisch nehme und jemand sagt: „Da schreib ich jetzt drüber“. #00:19:27-8#

I: Aber Sie haben gesagt, dass zum Beispiel kreative Aufgaben viel zu kurz kommen auf jeden Fall, weil es sehr, sehr alles schnell durchgegangen sein soll. Gibt es noch etwas, was Sie also von von den Aufgaben, von Schreibaufgaben, die Sie noch so gerne einsetzen würden, Sie machen das aber nicht aus bestimmten Gründen? #00:19:50-1#

B3: Was wir früher mal gemacht haben, was ja Rezepte schreiben oder so zu Comics schreiben oder eben Bilder vorgeben und Geschichten schreiben. Das habe ich immer sehr nett empfunden. Da kommen so witzige, lustige Sachen raus. (...) Weil die. (...) Ja oder Werbungen schreiben oder oder irgendwie so... (...) Plakate schreiben. Diese Dinge waren irgendwie viel entspannter, interessanter, ja. #00:20:32-3#

I: Kann ich mir vorstellen. Hier helfen solche. Also würden solche Aufgaben helfen, zum Beispiel Wortschatz aufzufrischen? #00:20:41-5#

B3: Auf alle Fälle. Natürlich. Auf alle Fälle. Ja, ja, ja, ja. #00:20:45-4#

I: Es ist halt schade, dass man das. #00:20:48-0#

B3: Ja, das gibt es halt irgendwie. (...) Ich weiß aber auch nicht, ob es nicht auch von der Gruppe abhängt, weil ich habe schon das Gefühl, dass es manche Gruppen auch gar nicht mehr interessieren würde. Aus dem Spiel, gestern Activity gespielt und dann bisschen Pantomime und und darstellen und was aufzeichnen und. Das ist nicht. Sie konzentrieren sich dann fünf Minuten, dann ist es wieder. #00:21:15-0#

I: Wirklich? #00:21:16-5#

B3: War nicht sehr, aber sie können auch gar nicht mehr zuhören. Nur für ihre Gruppe. Die Gruppe darf nicht mittun. Dann. Also ich weiß nicht. Vielleicht ist auch die Luft schon raus am Ende des Semesters. Kann auch sein. Ja. #00:21:29-2#

I: Ich glaube, es kommt auch stark auf die Gruppe an, wahrscheinlich manchmal kommt vor, weil egal was man so macht, es kommt im Ganzen. Und dann sitzen die Leute sowieso gelangweilt. #00:21:39-8#

B3: Richtig. Manchmal denke auch ich, also bei manchen macht man ganz wenig und dann ist sofort „wow“ irgendwie, die tun sofort mit. #00:21:48-3#

I: Also wahrscheinlich, wenn ich Sie im nächsten Semester fragen würde. Vielleicht. #00:21:52-9#

B3: Könnte ganz anders sein. #00:21:54-2#

I: Vielleicht ganz anders, finde ich. #00:21:56-3#

B3: Ja, ja, ja, Ja. #00:21:58-1#

I: Machen Sie auch, also, das kooperative Schreiben mit den Lernenden?. #00:22:07-3#

B3: Na ja, was wir zum Beispiel schon auch machen - Partnerdiktate und dann gegenseitig korrigieren lassen. Oh ja, natürlich machen wir das. Gemeinsames Schreiben. Ja, ja. Aber auch, wie gesagt, in den letzten Semestern mehr gemeinsam. Sie kriegen ein Thema. Gemeinsam Bildimpuls. Ja, Ja. Schreiben Sie zusammen einen Text? Ja, ja, ja, ja. #00:22:26-5#

I: Funktioniert das gut? #00:22:27-6#

B3: Jein. Da ist manchmal die Gefahr, dass dann ein, zwei schreiben oder einer schreibt und der andere macht dann wieder nichts. #00:22:33-6#

I: Mhm. #00:22:34-3#

B3: Ja. Das geht teilweise ja. (...) Was auch nett ist, aber das hat mir, da schreibt mir der Lehrer, das kennen dieses, ähm. Da schreibt der Lehrer am Tafeldiktat, dass sind nur Striche. Und die Studenten müssen damit durch den Wortschatz mitzurufen, was glauben Sie. Aber da schreibt man eher ich, weniger sie. Nein, kooperatives Schreiben machen wir auch. Natürlich. Genau, genau. Hm, habe ich eigentlich total vergessen, weil das, was ich wenig jetzt gemacht habe, muss ich sagen. Aber das funktioniert ganz gut. Hm, da habe ich das Gefühl, dass sie dann auch bei so Partnerdiktaten. Dann reißen sie sich zusammen und dann

wollen sie schauen, wo war mein Fehler und oder akustisch verstanden. Das geht ganz. Ist ganz nett. #00:23:22-9#

I: Mhm. Ja. Mhm hm. Super. Ähm, da würde ich. Jetzt gibt es auch so ein spannendes Thema mit diesen ganzen KI-Tools. Mhm. Ich glaube, alle haben jetzt was zu sagen dazu. Und ich glaube, die Einstellung von Lehrkräften ist auch immer so ganz unterschiedlich. Was halten Sie davon, wenn Lernende beispielsweise kurz am Handy schauen, was chatGPT sagt? Was wäre ihre Einstellung dazu? #00:23:56-6#

B3: Prinzipiell wahrscheinlich kann man es eh nicht mehr weg, aber man muss damit umgehen lernen, befürchte ich. Oder es ist halt so. Gute Frage. Ich habe bis jetzt noch nicht. Ich habe immer das Gefühl gehabt, dass wenn ich was zum Schreiben gebe, dass ich sehr viel im Handy schauen, auch Wortschatz. Teilweise merke ich, dass sie es dann auch abschreiben zu Hause vom chatGPT. Das ist nett, aber nicht wirklich nützlich. Das bringt ihnen nicht zu viel. Ich fände, wenn das wirklich so wäre, dass sie kurze Mal schauen, was das Programm schreibt, warum nicht. Okay, Ideen. Die Gefahr ist nur, glaube ich, wenn sie selber überhaupt nicht nachdenken und das sofort geliefert bekommen. Ich glaube, dass das die Fantasie und die Kreativität doch irgendwie einschränkt, wenn sie nur sofort da „aha“. Ich glaube, es wäre schon gut, wenn man sich vorher mal Gedanken macht und dann „Aha, mir fällt gar nichts mehr ein. Dann schaue ich da nach“. Und dann vielleicht kombinieren könnte, aber gleich der erste Schritt zu schauen. Ich glaube, da verkümmert irgendwas im Kopf. Aber ich denke mal, wir kriegen sie nicht. Es ist jetzt so, ja. #00:25:08-1#

I: Ja. Also mal schauen, ob es genauso dann bleibt bei den Schreibaufgaben. #00:25:13-1#

B3: Ja. #00:25:13-5#

I: Ja. Mhm. Das ist ein spannendes Thema. #00:25:17-6#

B3: Ja. Ja. Wir haben da eine Fortbildung gehabt. Das war ganz spannend. Aber sonst, muss ich sagen, habe ich mich mit dem nicht so beschäftigt. Es gibt ein paar Kollegen, die sind da voll fit, weil ich es eher problematisch finde und gar nicht so sehr ansprechen möchte, weil ich denke, das machen sowieso die Studenten. Ich brauche da gar nicht viel dazu sagen. #00:25:34-5#

I: Genau. Aber Sie haben auch gesagt, sie schreiben halt im Unterricht. Wenn sie zu Hause schreiben würden, dann würden Sie halt, glaube ich... #00:25:42-9#

B3: Teilweise nur chatGPT. Ich habe schon gesagt : „Bitte, Sie können gerne nachschauen, aber bitte versuchen Sie es wirklich eigenständig“. Sie müssen auch beim Bonustest eigenständig schreiben. Es bringt ihnen nichts. Und da merke ich schon, dann versuchen sie, das finde ich ganz interessant. Dann verwenden sie manchmal schon Sätze, die sie aus dem Internet haben und versuchen dann, ihre eigenen zu schreiben. Und das finde ich gut, dass sie ein bisschen wegkommen von dem und dann okay. Weil ich glaube, das ist für sie so eine Stütze, da haben sie keine Angst, da kann ich natürlich Fehler machen und dann aber kriegen sie Motivation. Okay, ich kann aber meins. Oder ich soll meins auch dazuschreiben, wenn ich Fehler mache. Macht nichts. #00:26:17-8#

I: Ja, genau. Aber dass man halt reflektiert. Genau. #00:26:19-9#

B3: Genau. Genau. Genau. #00:26:21-2#

I: Genau. Das ist schon wichtig. #00:26:23-8#

B3: Ich denke schon. Es ist klar. Es gibt was, was schon vorgegeben ist, wo ich mich anhalten kann. Aber es wäre auch gut, dass ich mein eigenes dazu nehme. Keine Angst habe, dass da irgendwas falsch ist, weil ich profitiere nur davon und nur hundertprozentig richtig. Ja dann, okay, lerne ich ja nichts. Es bringt ihm nicht wirklich viel. #00:26:40-6#

I: Lernt man ja nicht so viel. Mhm. Wir sind eigentlich eh schon bei der letzten Frage angelangt. Ich möchte am Ende meiner Masterarbeit ein didaktisches Konzept erstellen zur Förderung vom Schreiben. Also grundsätzlich für für den VWU. Also wahrscheinlich bekommen Sie das auch zugeschickt. Ich weiß nicht, ob da was Neues vorkommt für Sie. Das ist eine gute Frage. Aber was glauben Sie, was soll da Ihrer Meinung nach unbedingt in dieses Konzept rein? Also, wahrscheinlich so die effektivsten Aufgaben für die Förderung von der Schreibkompetenz. #00:27:20-9#

B3: Jetzt fällt mir was ein, was ganz nett ist. Kennen Sie dieses EduPad? Jetzt fällt mir ein, das ist meistens, ähm. Wenn ich das im Online unter. Wir haben einmal in der Woche Online-Unterricht, wenn ich das im Online mache, da kommt schnell viel und kreatives. Weil da haben sie, dürfen sie sofort hineinschreiben. Das finde ich zum Beispiel, hat nichts mit KI zu tun, aber das finde ich eine ganz nette Übung. Wenn man schon mit Online machen. #00:27:58-0#

I: Aber was, wenn es. #00:27:59-6#

B3: Jetzt analog ist? #00:28:00-5#

I: Was meinen Sie genau? Dass man da Gedanken gleich reinschreibt. #00:28:05-7#

B3: Zum Beispiel ich gebe Ihnen, was weiß ich, drei, vier Sätze, was weiß ich, das Thema „Konsum“. Wie könnte man nachhaltiger konsumieren? Irgendwas. Jeder weiß, doch sofort hineinschreiben. Und ich habe das Gefühl, das gefällt ihnen, dass sie jetzt endlich mal was in den Computer hineinschreiben. Und man sieht das sofort. Und und verschieden und es ist bunt und und irgendwie. Aha, und dann schreibt das und oder und am Ende korrigiere ich es dann und dann haben sie das gesamte Konzept. #00:28:36-2#

I: Genau. #00:28:37-4#

B3: Und das finde ich aber nett, weil das ist irgendwie, hab ich das Gefühl, das kommt spontan, da muss man nicht viel nachdenken. Das sind Themen, die man vielleicht auch schon besprochen haben. Da habe ich das Gefühl, das geht gut. #00:28:49-9#

I: Genau. Das wäre dann auch schon das kooperative Schreiben. Ja. #00:28:54-9#

B3: Genau, genau. #00:28:56-2#

I: Aber halt digital. #00:28:57-7#

B3: Genau, das wäre digitales Schreiben. Was müsste unbedingt beim Schreiben? Ich überlege. (...) Ich glaube, dass es wirklich ganz wichtig ist, wenn man sie in der Stunde schreiben lässt, egal was. Das man vielleicht wirklich mit ihnen nachher ganz genau anschaut und sie auch noch einmal in der Stunde vielleicht gemeinsam korrigieren auch und draufkommen, was war gut, warum habe ich das falsch? (...) Und manchmal ist aber auch ganz wichtig gar nichts korrigieren. Manchmal lasse ich sie einfach schreiben und dann einfach vorlesen. Dass sie

nicht das Gefühl haben, sie müssten jetzt alles, was sie schreiben, wird angeschaut. Also ich denke mir schon, dieses unterscheiden zwischen kreativ oder oder offen oder, was immer auch, nicht korrigiertes Schreiben, sondern mal einfach oder Postkarten. Das macht ja keiner mehr. Aber früher habe ich Postkarten schreiben lassen. „Schreiben Sie eine Postkarte, dann lesen Sie es einfach vor“. Und dann freuen sie sich, weil es ist irgendwie was. Und ich habe es gar nicht korrigiert. #00:29:59-6#

I: Dass sie halt nicht immer unter Druck stehen... #00:30:02-6#

B3: Richtig, richtig, richtig. Einfach mal auch. Das finde ich auch ganz wichtig, dass man sie einfach ja schreiben lässt, ohne einzugreifen. #00:30:10-7#

I: Einfach so einen Impuls bekommt. Genau so eine Aufgabe. #00:30:14-1#

B3: Genau, genau. Und dann oft vorlesen, untereinander vorlesen. Das habe ich auch früher gemacht. Schreibpausen und einer schreibt in der Gruppe und dann gegenseitig vorlesen ist auch immer sehr nett, weil dann hören sie sich ein bisschen zu. Also früher war es, als ich zugehört habe. #00:30:28-4#

I: Und die anderen, sollen sie das, bekommen sie auch die Aufgabe, während der andere vorliest. #00:30:34-6#

B3: Ich habe es dann so machen lassen, dass sie sich, sie schreiben jeder zu einem Thema oder das gleiche Thema. Und dann habe ich kleine Gruppen gemacht und dann gesagt: „Jetzt tun sie es in der Gruppe einfach vorlesen“. Was hast du geschrieben, was hast du geschrieben? Und einfach ein bisschen zuhören, damit sie ein bisschen inspirieren. Aha. Manchmal habe ich sie rauskommen lassen. „Bitte lesen Sie jetzt vor“. Nicht weil es so super war, sondern einfach, weil es ja, oder „Wer möchte noch mal das Geschriebene vorlesen?“ #00:30:59-4#

I: Genau. #00:31:00-4#

B3: Muss auch niemand. Aber manchmal wollen sie das dann auch irgendwie, was sie geschrieben haben. Dann freuen sie sich sehr und dann lesen sie das nochmal vor. #00:31:08-6#

I: Genau. Ja. #00:31:10-8#

B3: Es müsste noch ein. (...) Jetzt fällt es mir auch nichts konkret. (...) Wie müsste man es fördern? Ja, ich denke, mit der Hand schreiben wär ganz wichtig, dass man dieses Kulturgut irgendwie behält und und ich finde es schade, denn zu viel dann digital gemacht wird. #00:31:46-8#

I: Also einfach sehr viel schreiben. Eigentlich ja geht es darum, dass man ja immer wieder. #00:31:56-5#

B3: Immer wieder anschaut. Ja, ja. Oder vielleicht auch alte Texte, die man früher vor zwei Wochen geschrieben hat, noch einmal anschaut oder dann selber noch einmal verbessert. Oder was habe ich da geschrieben? Aha, was will ich jetzt sagen? #00:32:09-7#

I: Mhm. #00:32:10-6#

B3: Ich glaube, ganz viel wichtig wiederholen, reflektieren. Wieder wieder. Also. (...) Ich bin eigentlich ein Hörtyp, eigentlich. Also ich lerne die Sprache über das Hören. Aber ich weiß, dass ganz viele Studenten sagen, sie brauchen das

Schreiben und sie müssen sich das noch einmal anschauen, was sie geschrieben haben. #00:32:29-5#

I: Es wäre wahrscheinlich auch spannend, wenn man wirklich dann vergleichen könnte. Ja, wenn man so die Texte auch sammelt. Ja, ja, ich habe das das gelernt und das kann ich jetzt. #00:32:41-0#

B3: Ja, ja, genau. Genau. Genau richtig. Natürlich. Ja. #00:32:44-9#

I: Lerntagebücher. #00:32:46-4#

B3: Ja, ja. Eine Kollegin hat das eine Zeit lang gemacht. Lerntagebücher. Ja. Ja. Ich glaube, ja. Das ist einige Jahre schon wieder her. Ja. Lerntagebücher gemacht. Ja. #00:32:57-9#

I: Ich weiß nicht, ob es zeitaufwändig ist, oder? #00:33:03-4#

B3: Ich glaube schon. Und die hatte... Wochen. Auch teilweise Wochen. Dass man nicht jeden Tag was hineinschreiben muss, sondern jeden zweiten Tag. Aber das hat sie gemacht. Ja. #00:33:12-3#

I: Mhm hm. #00:33:12-9#

B3: Haben Sie im Gespräch mit der Frau ... noch? Ich weiß nicht. #00:33:16-3#

I: Nein, habe ich nicht leider. #00:33:18-6#

B3: Das war aber auch kein FF1-Kurs, soweit ich mich erinnern kann. Es ist wirklich leider durch, dass wir so. (...) Nur (unv.) Stunden haben und relativ reduziert sind. Aber die Frage ist schon noch. Es kommt auch immer bei den Kollegen auch die Frage: „Wie weit brauchen unsere Studierenden dann die Schreibkompetenz auf der Uni? Was müssen die eigentlich noch großschreiben?“ Also. #00:33:49-8#

I: Und das wird dann schwierig. Das kenne ich sehr gut. (lachen) Jetzt zu meinem Beispiel habe ich mit Ihrer Kollegin abgesprochen, dass dann die. Ja, man schreibt argumentative Texte und ich glaube, das ist schon sehr wichtig. Es ist super, dass man sehr viel Wortschatz da und viel Grammatik.

B3: Aber ob man das wirklich braucht?

I: Dass man das automatisiert hat. Aber dann kommt halt die Wissenschaftssprache vor und dann bin ich da mit meinem C1-Deutsch und denke mir okay, jetzt beginnen wir von Anfang an mit der Wissenschaftssprache. #00:34:25-0#

B3: Es hat sehr lange auch bei uns die Frage, ob wir Wissenschaftssprache einführen. Aber dann scheitern wir immer wieder am Curriculum, dass man sagt eigentlich unsere Studenten haben nicht das Niveau. Wir wollten auch teilweise mit Modulen ist die Idee, dass wir mit Modulen mehr arbeiten. Also wir sind ständig am uns selber Verändern, Verbessern, Schauen, was brauchen die Leute jetzt gerade und dann kommt wieder ein anderer Schub und dann brauchen die wirklich was ganz anderes wieder, eben digital auch. Also genau, es ist gar nicht so einfach. Ja. #00:34:57-4#

I: Ja, jetzt überlege ich mir, weil die die österreichischen Schüler schreiben eh die größte Arbeit, die ... #00:35:04-8#

B3: VWA. Aber ich glaube, das wird wenig. Es wird wahrscheinlich nimmer lange bleiben. #00:35:09-2#

I: Also meinen Sie, die an den Schulen? Ja, dass man das bald abschafft? #00:35:14-3#

B3: Hab ich gehört, dass das das Unterrichtsministerium überlegt, dass man das irgendwie oder abschafft. Oder ganz anders. #00:35:19-6#

I: Weil es viel mit KI geschrieben wird oder so? #00:35:24-4#

B3: Ja, ja. Dann hat keinen Sinn mehr, irgendwas schreiben zu lassen, aber genau weiß, der hat das selber nicht mehr formuliert. Oder man müsste die Fragen anders oder vielleicht mehr mündlichen Fokus legen. #00:35:36-1#

I: Hm. #00:35:36-4#

B3: Aber ich glaube, diese Art der Fabel bis jetzt wird es nicht mehr geben. Ich habe gehört, es gibt viele Leute, die schon daran arbeiten. Von den Expert*innen. Und die sagen: „Ja, okay, das muss anders werden“. #00:35:46-6#

I: Das ist spannend. #00:35:48-1#

B3: Ja, ja, es ist eh. Ich sage immer Fluch und Segen, habe ich das Gefühl bei der KI. Also ja, wahrscheinlich mehr Segen. Ich weiß es nicht. Ich bin noch ... #00:35:56-7#

I: Ja, es ist eine gute Frage, weil ich benutze das zum Beispiel ab und zu, um zu korrigieren, was ich da so alles schon geschrieben hat, ob es hundertprozentig stimmt oder nicht? Also bei Korrekturen, das hilft manchmal schon. Ja, aber dass man wirklich dann, weiß nicht, irgendwelche Quellen rein gibt und dann sagt okay, bitte fass mir das zusammen. Sinn macht oder nicht. #00:36:18-7#

B3: Wir haben auch. Ich verwende es jetzt auch schon für Arbeitsblätter erstellen. Das ist super praktisch. Ja. Solche Sachen sind perfekt. Da muss ich schon manchmal denken: „Oh, das ist total falsch, was der mir ausspuckt“. Da muss ich selber wieder, aber prinzipiell funktioniert das schon gut. Ja. Ja, das ist ja auch eine Erleichterung für die Lehrer*innen. Ja, genau. #00:36:35-6#

I: Ja, ja. #00:36:37-9#

B3: Und trotzdem glaube ich, man muss diese Dinge einfach, wie soll ich sagen, nicht inhalieren, sondern auch das muss sich setzen im Körper und im Hirn. Hat neue Sprache und man muss dranbleiben. #00:36:50-9#

I: Mhm, genau. Vor allem bei den Prüfungen. Auch das, dass man das immer so mit der Hand auf jeden Fall schreibt, ohne auf irgendwas zurückzugreifen. #00:37:03-4#

B3: Viele können auch gar nicht mehr gut schreiben, weil es ist einfach... So schade, denke ich mir, dass man ein Kulturgut, was man gelernt hat als Mensch, wenn es verloren geht einmal. #00:37:13-5#

I: Ja, das wäre schade. #00:37:16-3#

B3: Nicht gut fürs Hirn, glaube ich nicht. Die ganzen Synapsen. Und das, wenn.

Das geht einfach ab. Sie können noch wischen. Manche Studenten tun sich schon richtig schwer. Auch wenn Link finden, dass sie darauf drücken, dass nicht noch wischen. Also finde ich es arg. (lachen) Aber ja, ist halt so, die Zeit verändert sich. #00:37:40-4#

I: Ja, mal schauen, wie es in einem Jahr wird. #00:37:43-5#

B3: Genau. Vielleicht. Es ist alles wieder ganz anders. #00:37:45-5#

I: Ja, genau. Möchten Sie vielleicht noch etwas zu dem Thema anmerken? Fällt Ihnen was ein zum Thema Schreiben? Schreibförderung? #00:37:56-0#

B3: (...) Ich weiß nicht, wie es in den Schulen ist. Aber ich, ich, ich. Prinzipiell finde ich, ist es eine wichtige Kompetenz, das Schreiben. Ich denke schon, ja. Auch wenn man es dann im Alltag gar nicht so lang braucht. Viel braucht man heutzutage eh nichts mehr schreiben. Aber. Als ich mir selber, wenn ich mein Rezept aus dem Internet ausdruck, meistens schreibe ich es mir mal auf und denke mir, ich kann mal schreiben, dann bitte setz dich hin und schreib, dass das wieder irgendwie. Und ich weiß, früher beim Studium, ich habe die Sachen schon besser gemerkt, einfach weil ich zusammengeschrieben habe und dann wiederholt hab, na? #00:38:37-1#

I: Hm. Also Sie denken auch immer wieder was was für Sie dann funktioniert. Ja, ja, eigentlich. #00:38:44-6#

B3: Also für mich hat das schon. Aufschreiben, sehen. Auch die Bewegung vom Hirn ist es ganz wichtig, dass man sich wirklich das. Bis man merkt einfach. #00:38:57-7#

I: Stimmt, stimmt. Ich glaube, bei mir ist es ungefähr genauso. #00:39:02-4#

B3: Was die Hirnforschung halt sagt. #00:39:03-9#

I: Stimmt. #00:39:05-0#

B3: Ja, leider. Sonst kann ich gar nicht mehr viel dazu sagen. #00:39:11-9#

I: Nein, aber Sie haben ja. #00:39:13-7#

B3: Ein bisschen was damit. Ja, abdecken können. Okay, super. #00:39:17-0#

I: Das ist sehr. #00:39:17-6#

B3: Schön. #00:39:17-9#

I: Erwähnt, was so die Kolleginnen noch nicht erwähnt. #00:39:23-3#

B3: Das ist auch gut. Genau. Jeder hat einen anderen Blickwinkel, andere Perspektive, andere Erfahrungen. Das ist auch gut. #00:39:30-5#

I: Und ich finde es spannend, dass es auch. Also jede Lehrkraft vermittelt das auf eine. Also es gibt halt schon Gemeinsamkeiten, aber dann ist es schon. Gibt es viele Unterschiede. #00:39:39-2#

B3: Ja, ja, ja, ja, ja, ja, ja. #00:39:41-2#

I: Ja. Obwohl bei Gruppen auch das gleiche Niveau sein kann. #00:39:44-4#

B3: Ja, ja, ja, ja. #00:39:45-8#

I: Und die Texte sind dann ähnlich, aber wie man das vermittelt. Da gibt es schon Unterschiede. #00:39:49-8#

B3: Ja, stimmt natürlich genau. Wie jeder anders rangeht an die Sache. #00:39:54-5#

I: Genau. Das finde ich spannend. #00:39:55-6# (B3, Z. 1-616)

Interview 4

I: Ja. Gut. Ich hoffe, dass das funktioniert. Super. Dann als Erstes. Wie lange arbeiten Sie schon an dem VWU? #00:00:30-6#

B4: Ich arbeite circa sechs Jahre am VWU. #00:00:32-6#

I: Sechs Jahre? Mhm hm. Und wie viele Kurse hatten Sie? Normalerweise haben sie pro Semester? #00:00:40-5#

B4: Also pro Semester normalerweise zehn. Also zwei Kurse zu je zehn Stunden oder 20 Stunden Unterricht und zwei Kurse. #00:00:50-0#

I: Mhm. Und welche haben Sie dieses Semester? #00:00:53-0#

B4: Dieses Semester? Zwei Kurse. Fortgeschrittene, also circa Niveau B2-C1. #00:00:59-2#

I: FF1 oder FF2? #00:01:03-4#

B4: FF2, 2 Kurse FF2. #00:01:04-3#

I: Also die letzten. #00:01:05-3#

B4: Genau die, die schon dann die EPD machen soll. #00:01:08-8#

I: Es gibt so viele FF2-Kurse. #00:01:12-2#

B4: Ja, also FF2 ist momentan das, FF1 machen auch sehr viele, aber FF von der Schiene her sind die meisten Studierenden. #00:01:20-5#

I: Also diese, die, die gerade dann die Prüfung machen. #00:01:24-1#

B4: Das ist ein Abschlusskurs. #00:01:27-2#

I: Und haben sie, dann haben die Lernenden parallel auch die anderen Fächer? #00:01:35-3#

B4: Richtig, ja. Mathematik, Geschichte usw. Was sie brauchen und machen müssen. Sie haben zehn Stunden Deutsch und dann auch noch die Fächer nebenbei. #00:01:43-3#

I: Genau. Wie groß hatten sie die Gruppen? #00:01:49-4#

B4: Na ja, sind immer so 20 angemeldet, aber es kommen nicht 20, also am Anfang wo noch relativ viele. Gut, bei mir war es so in den Kursen dieses Semester, dass eigentlich viele gekommen sind bis zum Schluss. Ich hatte schon so 17 Leute durchschnittlich im Kurs. #00:02:05-8#

I: Was glauben Sie, warum schaffen das eigentlich nicht alle, bis zum Ende des Kurses da zu bleiben? Weil im Kurs offiziell sind 20. Es kommen immer weniger und das wundert mich. #00:02:20-7#

B4: Ich glaube, es ist einfach die Motivation. Einerseits. Dann arbeiten viele auch nebenbei. Dann ist es für manche vielleicht auch viel mit den Fächern parallel. Und ja, teilweise glaube ich einfach auch fehlende Motivation. Ja. #00:02:32-7#

I: Alles klar. Und aus welchen Ländern kommen da die Studierenden? #00:02:39-2#

B4: Die meisten aus der Ukraine, aber auch Russland und auch arabischer Raum. Also dieses Semester hatte ich hauptsächlich wieder Ukraine, Russland, ein bisschen Asien. #00:02:52-1#

I: Spannend. Habe ich gestern im Interview festgestellt. Man kann irgendwie ganz genau nachvollziehen, wie die wie so die politische Lage ist. #00:03:01-0#

B4: Richtig, ja. Also je nachdem, wie gerade die weltweite politische Lage ist, wo sich Krisen auftun, da sind unsere Leute her. #00:03:06-7#

I: Ja, ja, sieht man so ganz genau jedes Jahr. Das finde ich spannend. Gut, da würde ich dann eben mehr über die Schreibkompetenz gerne fragen und mich interessiert, welche Schreibaufgaben ihre Lernenden also in diesem Semester immer wieder erledigen sollten. Welche Textsorten wären das? #00:03:27-9#

B4: Also im Abschlusskurs üben wir hauptsächlich argumentatives Schreiben, weil das auch zu EPD kommt, also zu dieser Prüfung, die sie am Ende machen müssen und auch zu unseren Bonustests. Das heißt, wir üben hauptsächlich argumentatives Schreiben und zu verschiedenen Themen, die wir auch durchnehmen. Wir nehmen ja, es gibt eine Themenliste für die Abschlussprüfung und diese Themen nehmen wir durch. Und zu diesen Themen schreiben wir quasi argumentative Texte. Das üben wir hauptsächlich, aber auch so ein bisschen Zusammenfassen von Texten und auch kleine Kommentare schreiben zu Videos oder Zeitungstexten. Das hauptsächlich. #00:04:05-0#

I: Und Grafikbeschreibungen kommen aber auch vor? #00:04:10-0#

B4: Richtig ja, ist aber dann auch in weiterer Folge ein argumentativer Text. Also Grafiken beschreiben, Texte kurz zusammenfassen. Sie bekommen entweder eine Grafik oder einen kleinen Text dann zur Prüfung, ja. Und dann müssen sie eben den Text zusammenfassen, die Grafik beschreiben als erstes und dann argumentativ Stellung nehmen. #00:04:27-0#

I: Also können Sie eigentlich nicht auswählen oder meinen Sie, meinen Sie, es gibt immer eine Grafikbeschreibung? #00:04:32-4#

B4: Entweder Grafik oder ein kurzes Zitat. #00:04:35-3#

I: Genau, und da kann man schon auswählen? #00:04:37-5#

B4: Ja, man kann wählen bei der Prüfung. #00:04:39-0#

I: Was glauben Sie, was wählen eigentlich die meisten? #00:04:41-4#

B4: Das ist auch unterschiedlich eigentlich. Also es kommt teilweise auch auf das Thema an, weil manche Themen mögen die Studierenden natürlich weniger oder je nach persönlicher Präferenz. Die Grafik ist natürlich schon immer was, wo sie sagen, das möchte ich eigentlich nicht nehmen. Aber dann bei der Prüfung nehmen sie doch immer wieder auch Leute, weil sie einfach das Thema vielleicht mehr mögen. Also das ist, man kann es eigentlich schwer vorhersehen. #00:05:02-9#

I: Wie viele Themen hat man eigentlich insgesamt? #00:05:05-8#

B4: Also circa zehn verschiedene. #00:05:07-6#

I: Und glaub ich, schon ziemlich schwierige kommen dann auch vor? #00:05:10-5#

B4: Globalisierung, wirtschaftliche Themen, Naturschutz haben wir sehr viel. Umwelt, Klimawandel jetzt. Also das sind auch so die Themen in FF2. Arbeit, Arbeitswelt, moderne Arbeit. #00:05:23-6#

I: Genau. Mhm. Haben Ihre Lernenden meistens zu Hause geschrieben oder haben sie das im Unterricht geübt? #00:05:31-1#

B4: Teils, teils. Also schon noch viel zu Hause. Also ich stelle dann das dann auch auf eduvirtual, also unsere Moodle-Plattform, immer wieder die Aufgaben und sie schreiben teilweise zu Hause. Das ist natürlich das Problem, dass bei den Kursen, wo vielleicht die Motivation nicht so hoch ist, dann vielleicht nicht abgeben und dann auch teilweise im Kurs. Also vor allem auch im Onlineunterricht machen wir auch so kleine Schreibaufgaben. Aber ich mache es auch dann mindestens einmal im Semester, dass ich sage, sie schreiben jetzt mal im Kurs, damit man einmal wirklich von jedem einen sozusagen authentischen Text bekommt. Weil es natürlich auch die Leute gibt, die, wenn sie zu Hause schreiben, diverse Hilfsmittel benutzen. Und dann sind die Texte halt nicht ganz. #00:06:10-0#

I: Und wenn Sie online schreiben also ich meine. Aber schreiben die die Lernenden online selbstständig oder machen Sie auch Schreibkonferenzen? #00:06:28-9#

B4: Also ich mache es so, dass sie teilweise allein was kommentieren, aber auch in der Gruppe. Also sie bekommen dann in zoom kann man in einer Breakout-Session und müssen dann gemeinsam einen kleinen Text schreiben und den korrigieren wir dann auch gemeinsam gleich. Also ich schreibe dann quasi jeder Gruppe einen kurzen Text und den schauen wir uns dann gemeinsam an. Ich versuche es dann auch manchmal so zu machen, dass eine andere Gruppe von einer anderen Gruppe was korrigiert und verbessert und den den Text einmal sagt: „Okay, was sehe ich da für Fehler?“ Ja, ich versuche da verschiedene Methoden anzuwenden, dass sie irgendwie so zur Fehlerkorrektur angeregt werden. #00:07:04-8#

I: Ja, genau. Mhm, das ist spannend. Da kann man eigentlich sehr recht viele Aufgaben einsetzen. Ja. In den Unterricht. Aber ich glaube, das kommt auch ein bisschen später. Also ich möchte mal fragen was fällt so den Lernenden grundsätzlich leicht und was fällt den Lernenden ziemlich schwer beim Schreiben? Was, welchen Eindruck. #00:07:33-2#

B4: Ich meine, ist natürlich auch wieder individuell. Also schwierig ist

natürlich die deutsche Grammatik. Ja, also das ist einfach schwierig für viele. Aber beim argumentativen Schreiben gerade auch so, dass ein bisschen einen roten Faden zu finden. Der Textaufbau, das Argumentieren an sich, dass ich irgendwie „Okay, jetzt sage ich was dafür, dann dagegen. Wie verbinde ich das Ganze irgendwie, dass da ein sinnvoller Text herauskommt?“ Das ist schwierig. Was einfacher ist bei denen, die sozusagen auch lernen, also die sich auch wirklich einlassen auf den Unterricht, ist dann der Aufbau, also das, was schaffen sie dann schon relativ schnell, weil wir geben ihnen ja auch viele Tipps und Phrasen und Ideen und dass sie dann eben eine kleine Einleitung haben und einen Schluss und so, das schaffen dann schon die meisten an dem Unterricht, an dem sie aktiv teilnehmen. #00:08:24-9#

I: Und ist es so, dass Sie am Anfang eigentlich, also am Anfang des Kurses des FF2-Kurses, dass Sie das nochmal alles wiederholen? Oder denken Sie, dass die Lernenden eigentlich eigentlich bereits alles wissen? #00:08:38-5#

B4: Ja, also wir, natürlich machen sie das in FF1- Form. Also sie üben da schon argumentatives Schreiben und sie haben ein bisschen, setzt man schon voraus, dass sie schon einmal einen argumentativen Text geschrieben haben. Aber ich mache dann auch immer wieder mit ihnen den Aufbau durch. Sie bekommen Phrasen, dann wiederholen wir diese. Dieses Schema also quasi These, also Behauptung, Begründung. Wie kann ich sowas aufbauen, wie kann ich so was verknüpfen? Wann gebe ich besser meine Argumente dafür und dagegen? So, das üben wir schon. Und natürlich die Grafik von null, weil die machen sie in FF1 eigentlich nicht. #00:09:15-9#

I: Das kommt erst in dem Kurs vor, ja? #00:09:17-4#

B4: Und auch das Zusammenfassen von Texten fällt den Lernenden eigentlich auch eher schwer. Also dass man einen Text in eigene Worte fasst und nur das Wesentliche sagt, ist auch nicht so einfach. Also das muss man auch üben. #00:09:31-4#

I: Ist es beim Zitat, oder? #00:09:34-8#

B4: Genau, das ist ein kurzer Text, eigentlich circa so lange. #00:09:37-5#

I: Ach so. Okay, das muss man dann. #00:09:39-7#

B4: Also es sind nicht zwei Sätze, sondern es ist eher ein kleiner Text, den sie dann eigentlich beim Punkt 1. Also sie kriegen drei Punkte, die Sie erledigen müssen. Das ist immer „Fassen Sie zuerst zusammen“. Dann „sagen Sie Ihre Meinung“. Erfahrung. Und dann meistens „geben sie irgendwelche Tipps oder Maßnahmen“. Und dieser erste Punkt, dass sie das eben kurz zusammenfassen sollen, diese kleine Einleitung, das ist auch ja, tun sich auch viele schwer eigentlich. #00:10:07-3#

I: Gibt es da noch Aufgaben? Also da wir jetzt gerade beim argumentativen Schreiben sind, gibt es da noch Aufgaben, die Sie so immer wieder, also durchgängig im ganzen Kurs machen mit den Lernenden, um um dieses Schreiben zu fördern, damit die Lernenden immer wieder besser schreiben? #00:10:30-4#

B4: Also hauptsächlich machen wir eigentlich Aufgaben im Stil, wie sie zur Prüfung kommen. Also wir üben das. Aber ich mache es schon so, dass ich dann teilweise sage: „Okay, jetzt schreiben wir nur eine Einleitung und wir fokussieren uns jetzt nur darauf, wie könnte die Einleitung zu dieser Aufgabenstellung ausschauen?“ Und dann schauen uns verschiedene Einleitungen an

vergleichen die und und überlegen uns wie, wer hat die beste Überschrift zum Beispiel. Das sie das aufschreiben sollen usw. Oder wir sagen: „Okay, jetzt finden wir Argumente für dieses Thema und dann konzentrieren wir uns mehr wirklich auf die Argumentation zum Beispiel. #00:11:04-2#

I: Genau. #00:11:05-5#

B4: Oder ich gebe ihnen auch einmal nur die Aufgabe, sie sollen jetzt ihre Meinung ganz kurz jetzt. Sie sehen zum Beispiel ein Video und dann können sie ganz kurz ihre Meinung dazu sagen. Also „ich stimme zu“ oder „ich stimme nicht zu“, weil ... Argument und dann Begründung. #00:11:21-3#

I: Und wenn die Lernenden dann die Texte fertig schreiben, geben Sie dann auch Feedback? #00:11:27-0#

B4: Natürlich. Also ich korrigiere das und dann schreibe ich ihnen auch meistens was drunter bzw. bespreche, wenn es geht, den Text mit jedem einzelnen kurz durch. Also während sie meistens was dann lesen im Unterricht, also gehe ich durch und zeige ihnen, ich sage ihnen kurz was dazu: „Schau, auf das musst du achten“. „Bei dir ist die Einleitung noch nicht perfekt, aber Aufbau das und das bedeutet das und so. Und dann wäre natürlich die Idee, dass die Studenten das verbessern. Und das ist auch. Ja, es gibt dann gibt es die, die machen das und dann gibt es welche, die machen es nicht. Das ist halt einfach so. #00:11:59-9#

I: Aber wie wäre es in Prozent? Wie viele Lernende machen das wirklich und wie viele nicht? #00:12:08-5#

B4: Weniger. Ich meine, es ist auch unterschiedlich natürlich vom Kurs meistens. Also es gibt einfach engagiertere Kurse und welche weniger sind, aber also wenn man nicht wirklich. Die wenigsten, muss man leider sagen. Ich meine, ich weiß es nicht, ob sie es zu Hause dann doch machen oder sich anschauen. Viele haben ja auch Nachhilfelehrer, also viele lernen ja auch außerhalb von unseren Kursen. #00:12:33-3#

I: Habe ich gar nicht gewusst. #00:12:35-9#

B4: Erfahrungsgemäß ja. Oder oder gerade auch bei den Ukrainern Ukrainern. Was ich so mitbekomme, haben wir schon noch einige irgendwie ihre Privatlehrer. Ob sie das dann mit denen durchbesprechen, weiß ich nicht. Ja, und das sie vielleicht doch sich zu Hause hinsetzen und sich das gut anschauen. Aber dass sie dann wirklich das noch einmal schreiben und mir noch einmal geben, kommt relativ selten vor. #00:12:59-1#

I: Mhm, ja, es ist schade, dass man das irgendwie nicht durcharbeitet. Das wundert mich, dass viele Nachhilfelehrer haben, weil ich bekomme so ein Gefühl, dass es doch eine sehr tolle Möglichkeit ist, bei dem VWU diese Kurse zu belegen, die dann auch, also die sind dann schon so, bezahlen, also gratis, ganz gratis ist es nicht. Nein, aber. Trotzdem dann die Lehrkräfte mit mit wirklich so viel Erfahrung und dann weiß man immer ganz genau, was da bei der Prüfung vorkommt. #00:13:30-3#

B4: Ich habe auch das oft gehört: „Ja, ich mach das mit meinem Nachhilfelehrer“. Und ich denke mir: „Okay ja, aber es wäre sinnvoller, wenn du bei mir was schreiben würdest, weil wir machen hier die Prüfung, ja. Du bist hier eigentlich bestmöglich vorbereitet“. Aber das haben wir auch in den Fächern, genauso auch in Mathematik, dass da viele irgendwie glauben, sie lernen da mit ihren muttersprachlichen Lehrern also quasi. #00:13:53-8#

I: Vielleicht so in ihrem Tempo. Ja, vielleicht geht es auch zu schnell für einige bei dem VWU. #00:14:01-4#

B4: Genau, ja. Aber ja, viele machen wahrscheinlich einfach nichts mit diesen Texten. #00:14:06-1#

I: Also mit den korrigierten, meine Sie? Wirklich schade. #00:14:13-4#

B4: Und das ist. Das ist auch wirklich das, was ich mir für jedes Semester wieder neu überlege. Wie schafft man das, dass man das Schreiben irgendwie intensiver übt? Wie schafft man das, dass sie sich mehr damit auseinandersetzen, dass das mit diesem: „Ich korrigiere den Text und lerne wirklich aus den Fehlern“. Das mehr zu fördern ist, glaube ich, eine der größten Herausforderungen für uns. Dass wir das irgendwie. #00:14:39-4#

I: Und wie oft schreiben die Lernenden bei Ihnen? Ist es so einmal pro Woche ungefähr? #00:14:46-8#

B4: Also einmal pro Woche so, dass sie etwas abgeben sollten. Natürlich im Unterricht auch immer wieder kleine Aufgaben. #00:14:52-5#

I: Aber so größere Texte eher dann zu Hause, wo sie selbstständig daran arbeiten. (...) Dann würde ich mal fragen. Ich habe da jetzt auch gehört von einer Lehrkraft, dass man sie. Sie haben kurz erwähnt die Einleitungen heute. Das ist halt den Lernenden schwerfällt, Einleitungen zu formulieren. Das es wirklich manchmal zu abstrakt ist. Was mich auch zum Teil wundert. Ich finde, für mich wäre das eine von den leichtesten Aufgaben. Das Thema. Gibt es da noch. Und dann haben sie gesagt, der rote Faden. Roten Faden zu finden ist dann auch schwierig. Bei argumentativen Texten gibt es dann noch Schwierigkeiten? Beim Schreiben bei den Lernenden? Etwas, was Ihnen sonst noch einfällt? #00:15:50-0#

B4: Ja, manchmal eben auch wirklich konkret zu dem Thema dann was zu sagen. Ja, also das, dass sie wirklich erkennen: „Okay, was ist eigentlich der Punkt, worum es geht?“ Das ist, dass man dann nicht abdriftet und wieder irgendetwas schreibt. Das machen sie natürlich auch manchmal gern, wenn sie ein anderes Thema lieber mögen. Also hat jetzt wieder beim Bonustest Einer, der eigentlich ein ganz guter Studi ist, hat mir das Thema so „Konsummarken“ und er ist dann von dem Thema abgeschweift auf Lebensmittelverschwendung. (lachen) Ja, ja, es geht auch um Lebensmittel, Lebensmittelverschwendung. Ja, und das ist natürlich erstens vom Textaufbau nicht passend und zweitens muss ich ihm natürlich Punkte abziehen, weil das nicht das Thema ist. Sie müssen sich an diese Punkte halten und wirklich das berücksichtigen, also die Grafik oder den kurzen Text. #00:16:39-9#

I: Bekommt man da überhaupt Punkte, wenn das Thema quasi falsch ist bei dem Text? #00:16:45-2#

B4: Also wenn man gar nicht zum Thema schreibt, bekommt man Null Punkte. Aber wenn man nur in einem Punkt sozusagen abschweift, dann reduzieren wir die Punkte. Ist ja nicht so, dass sie gar nichts zum Thema gesagt hat. Die Grafik interpretiert. #00:16:56-7#

I: Und mit dem Aufbau der Argumente haben da die Lernenden keine Schwierigkeiten? #00:17:05-4#

B4: Doch, auch noch. Habe ich ja schon gesagt. Also die Argumente auch, sozusagen fundiert irgendwas zu argumentieren auch, ja. #00:17:13-6#

I: Ich glaube, das lernt man wahrscheinlich vorher nicht ganz genau.
#00:17:17-3#

B4: Ist aber auch unterschiedlich. Also es gibt manche, ich glaube genauso auch wie im Deutschunterricht, in der Schule, auch bei Muttersprachlern. Manche können das einfach oder haben es vielleicht auch zu Hause in der Schule schon besser gelernt. Andere haben, denke ich mir, der hat einfach im Kopf kein Konzept. Das ist irgendwas. Der fängt mit irgendwas an und. Anderes rein und dann wieder dorthin. Ganz schwierig oft für sie auch, dass sie erkennen: „Okay, das ist irgendwie meine These. Und jetzt sage ich zuerst was, was gegen meine These spricht“. Es ist zwar so, ja, aber es gibt viele Argumente dafür und das ist eigentlich meine Meinung und ich und und ich untermauere jetzt meine Argumente und dann sage ich kurz Zusammenfassung, was meine These ist. Und das ist für viele schwierig, dass sie das auch als Aufbau schaffen und dass sie dann auch irgendwie ja für ihre Behauptungen Begründungen finden und das wirklich sinnvoll beschreiben. Es fällt vielen schwer. #00:18:16-3#

I: Schreibt man die Texte normalerweise adressatenorientiert oder hat es? Also schreibt man dann an keine bestimmte Person? #00:18:24-8#

B4: Das haben wir in dem Fall noch nicht. Also wir haben keine Situation, so wie es jetzt bei der Matura, in Deutschmatura schon ist. Das haben wir nicht, sondern es ist immer. (...) Man kann es vielleicht mit einer kleinen Minierörterung oder so vergleichen. Also zuerst Text oder Grafik analysieren und dann dazu die Meinung sagen. Aber sie sollen neutral schreiben, also sie sollen möglichst wenig „ich“ verwenden. So ein bisschen in die Richtung von Erörterung oder dann vielleicht, wie man auf der Uni dann auch schon schreiben würde.
#00:18:58-4#

I: Genau, die Wissenschaftssprache, ja. Das ist auch ein spannendes Thema. Ich habe das mit einigen Lehrkräften auch schon mal besprochen, dass es viel zu kurz kommt und dass es immer wieder besprochen wird, ob man die Wissenschaftssprache auch so langsam langsam integriert. Ist aber noch offen, ja, ich glaube.
#00:19:18-4#

B4: Ja, das Thema ist offen und es ist auch das Deutschsnivea auch noch nicht so da. Ja, also. #00:19:26-2#

I: Wenn man so noch ein Semester lang da bleiben könnte. So viel Zeit noch vorher hätte und könnte man das wahrscheinlich machen, aber. (...) Gut. Sie haben heute schon erwähnt, was die die Aufgaben angeht, dass Sie viel Input anbieten und dass die Argumente zusammengestellt werden. Da habe ich eine Frage

zum Schreiben jetzt global, aber ich meine, Sie schreiben viel argumentativ und die Grafikbeschreibungen. Aber was scheint Ihrer Meinung nach am effektivsten zu sein? Wo die Lernenden, also die Aufgaben, die, die dann immer wieder eingesetzt werden und wo sie vielleicht ganz genau sehen können, dass es Progress kommt seitens der Lernenden? Verstehen Sie, was ich meine? #00:20:21-2#

B4: (...) Ja, also ich glaube wirklich, bei dem wenn wir konkret eben diese einzelnen Abschnitte auch üben, also beispielsweise bei der Einleitung, wenn man das mit Ihnen konkret immer wieder übt, dann machen wir schon viele Fortschritte. Also sie können das dann besser und sie formulieren dann am Schluss zum Beispiel eine indirekte Frage, die sie dann auch versuchen im Text zu beantworten usw., da sieht man schon einen Fortschritt. Also wenn man dann wirklich das quasi rausnimmt aus dem Text und sagt jetzt wirklich nur die

Einleitung oder auch bei dem Einsatz zum Beispiel von so Verbindungswörtern wie und auch Doppelkonjunktion, also dass man das übt, konkret übt und sagt okay, jetzt zu diesem Thema, machen wir einmal „einerseits, andererseits“, einmal „zwar aber“ und man sie konkret übt und das funktioniert dann besser, also das bauen sie dann auch ein und versuchen sie einzubauen, manchmal auch falsch (lachen), aber bei vielen merkt man da dann einen Fortschritt. Also sie versuchen dann mehr so Verknüpfungsmittel einzubauen. Und ja, es werden die Texte dann schon ein bisschen komplexer und auch besser. #00:21:37-3#

I: Genau. Also Sie plädieren dann dafür, dass man wirklich nicht den ganzen Text gleich nimmt? Also arbeiten Sie mit Beispieltexten auch? #00:21:45-2#

B4: Och ja, mache ich auch. Es kommen auch Beispieltexte, die tun wir durchbesprechen, wo wir dann einzelne Phrasen auch markieren. Also was kann ich mir mitnehmen aus diesem Text, dass was kann ich selbst immer wieder verwenden, Was können wir brauchen für unsere Texte. Dass sie sich dann auch daran wirklich orientieren können? #00:22:05-1#

I: Gibt es zufällig keine Probleme mit dem Wortschatz bei den Lernenden? #00:22:11-5#

B4: Ja, natürlich. Also Vokabeln ist immer ein Thema. Und Vokabeln lernen ist sozusagen die zweite große Herausforderung in dem Schreiben, würde ich sagen ja, weil das die die Studis dazu zu bringen, Wortschatz zu erweitern und Wortschatz zu lernen aktiv ist oft schwierig, ähnlich wie das viele Texte verbessern. Ja, und deshalb natürlich auch Wortschatzmangel immer wieder in den verschiedenen Themenfeldern. Da hilft dann natürlich ChatGPT und da helfen dann die die Übersetzer online usw., nur wenn man dann halt dann festsitzt, dann ... #00:22:45-6#

I: Ja, genau. Frage dann. Aber wie stehen Sie eigentlich dazu, zur Verwendung von KI und ChatGPT? Weil es gibt wirklich ganz, habe ich von den Lehrkräften erfahren, Einige haben einen ganz, also sehr positive Einstellung. Einige sagen: „Nein, das schadet nur dem Schreibprozess“. Wie wie sehen Sie das? #00:23:05-8#

B4: Also ich sage den Studis immer wieder, dass sie das auch einsetzen sollen für sich, also dass sie durchaus Texte, also ich sage ihnen immer, es kommt darauf an, wie sie es einsetzen, wie sie es nutzen. Ja, wenn man nur die Aufgabenstellung im ChatGPT eingibt und dann den Text rauskopiert, hat man natürlich Lernwert Null. Ja, aber ich sage ihnen immer, sie sollen selbst Texte schreiben und ChatGPT zu korrigieren geben. Oder es gibt andere KI-Tools, das sie wirklich auch aktiv mit dem Lernen, dann die Korrektur sich anschauen und dann versuchen, das irgendwie zu überarbeiten. Ja, also das würde ich sehr sinnvoll finden, weil sie dann auch wirklich individuell lernen können und weil sie eigentlich die Möglichkeit haben, relativ viel zu produzieren, gleich wieder korrigiert haben, wieder weiterschreiben können. Aber sie müssten es halt so einsetzen. Ich fürchte aber, dass viele es eben so einsetzen, dass sie einfach nur was fragen und das dann auch. #00:23:59-8#

I: Abschreiben, also ohne das zu reflektieren irgendwie. #00:24:03-0#

B4: Deshalb sage ich Ihnen aber oft, dass sie das mit der Hand geschrieben abgeben sollen, weil dann haben sie es mindestens einmal geschrieben. Und da glaube ich auch, dass man gewissen Lerneffekt eintritt. Wenn ich das zumindest einmal abgeschrieben habe, habe ich auch irgendwie einmal mich damit auseinandergesetzt. Wenn Sie nur copy paste machen, das ist natürlich ... #00:24:23-9#

I: Aber normalerweise geben Sie das schon in der Schriftform ab? Oder online sagen Sie, ist auch in Ordnung? Also einige schreiben dann eigentlich digital ?
#00:24:37-4#

B4: Unterschiedlich. Manchmal mache ich es digital. So ein Forum auf Moodle, aber manchmal auch mit der Hand geschrieben. Sie müssen ja auch handschriftlich üben. Das geht auch immer mehr verloren, weil beim Test müssen sie dann auch mit der Hand schreiben, dass man das auch ein bisschen trainieren lässt, dass sie leserlich schreiben, so dass man das dann auch entziffern kann beim Test.
#00:24:54-7#

I: Genau. Eine interessante Frage wäre dann auch, ob sie, ob die Lernenden ab und zu kooperativ bei Ihnen schreiben.

B4: In der Gruppe?

I: Ja, ob Sie das so einsetzen? Vielleicht außer mündliche Argumente finden, ob das bei Ihnen überhaupt angesetzt wird, ob es gut ankommt oder nicht?
#00:25:17-0#

B4: Also im Präsenzunterricht mache ich gerne natürlich gemeinsam Argumente finden, sich gemeinsam mit dem Thema auseinandersetzen usw. in der Gruppe schreiben, immer wieder auch im Onlineunterricht, da also den Onlineunterricht mögen Studis sowieso nicht mehr. Also die meisten, also die meisten sind extrem dagegen und sagen, sie wollen Präsenzunterricht, weil sie an sich selbst wahrnehmen, dass sie einfach abgelenkt sind. Also die Versuchung dann irgendwie nicht so mitzumachen, wie man im Präsenzunterricht muss, ja, ist erstens gegeben und dann glaube ich, mögen sie es einfach auch, einander zu sehen und sich zu treffen und zusammen in der Gruppe zu sitzen. Es ist ja doch eine andere Art des Unterrichts, wenn der Lehrer zu mir herkommen kann, wenn man es erklären kann. Also Onlineunterricht mögen sie nicht mehr. Und leider ist es auch oft so, dass wenn man sich dann in diese Breakout-Sessions gibt, dass es immer wieder welche gibt, die nicht zusammenarbeiten. Ich weiß nicht, ob das daran liegt, dass generell dann in dem Kurs man sich vielleicht auch nicht so mag oder mit dem will ich eigentlich nicht zusammenarbeiten. Wir haben ja auch, darf man auch nicht vergessen, weil das Konfliktregionen, ich meine, wir haben Leute aus Russland und Ukraine. Es ist toll, dass das funktioniert. Es funktioniert eigentlich, relativ wenig Konflikte im Kurs, also es funktioniert ganz gut, aber weiß man halt dann auch nicht. Es könnte auch ein Grund sein. Und dann, wenn man sie dann besucht in diesen Breakout-Sessions, stellt man manchmal fest, dass sie das einfach aufteilen. Also sie sagen dann: „Okay, du schreibst zuerst, schreibst das zweite, das dritte...“. Also sie sind nicht im Austausch und man schreibt einer einen Satz und der andere einen Satz und es kommt nicht wirklich zum kooperativen Schreiben, was ja schade ist, aber sie sollten ja miteinander lernen. Aber es funktioniert nicht immer. #00:27:02-8#

I: Liegt es vielleicht auch daran, dass sie grundsätzlich bei der Prüfung dann immer so allein? #00:27:08-4#

B4: Ja, viele sind auch, glaube ich, auf allein lernen bis zu einem gewissen Grad fokussiert. #00:27:11-8#

I: War das immer so beim VWU? Eine sehr gute Frage, oder ob es vor, weiß nicht, 5 Jahren, ob das ganz anders funktioniert hätte. #00:27:23-1#

B4: Ich meine, das ist auch anders, wenn man sie im Präsenzunterricht das machen

lässt, weil dann sind sie quasi ja gezwungen natürlich, gemeinsam zu arbeiten, weil ich sehe sie ja, dann habe ich sie ja permanent im Blick. Also dann sind sie quasi zum Austausch gezwungen bis zu einem gewissen Grad und dann machen sie es auch mehr. Aber dann gibt es auch wieder die eine Gruppe, wo mehr rauskommt und die andere Gruppe, wo dann irgendwie weniger rauskommt. Aber ja, ich setze schon trotzdem immer wieder ein und versuche sie zu motivieren, dass ich sie dann auch ein bisschen so nach Fähigkeiten zusammenzusetzen, dass Bessere mit Schwächeren zusammensitzen, dass sie da auch profitieren können voneinander. Aber. Also funktioniert eigentlich ein Präsenzunterricht auch viel besser. #00:28:08-3#

I: Das wundert mich eigentlich, weil, ich weiß nicht, vor noch kurzer Zeit, ich glaube kurz nach Covid, da hat man zuerst sich, hat man sich gefreut, dass es wieder Präsenzunterricht gibt und dann war man irgendwie traurig, dass man wieder zur Schule gehen soll oder zur Uni. Ein langer Weg. Anders als sonst öffnet man einfach. #00:28:32-5#

B4: Haben Sie noch Onlineunterricht, oder? #00:28:34-1#

I: Nein, gar nicht.

B4: Aber hätten Sie gern Onlineunterricht?

I: Zum Teil wahrscheinlich schon, weil da spart man Zeit, ich würde sagen. Aber beim Schreiben wahrscheinlich ist es ein bisschen umständlicher. Also Schreiben wäre. #00:28:58-2#

B4: Ja. Dann ist natürlich das nächste Thema, dass viele am Handy sind. Ja, das heißt, die sitzen gar nicht mit einem Laptop und am Handy dann natürlich da was herumtippen und so ist. #00:29:07-2#

I: Natürlich. #00:29:08-3#

B4: Auch suboptimal. Ja. #00:29:10-4#

I: Meinen Sie beim. #00:29:11-4#

B4: Onlineunterricht. #00:29:12-9#

I: Also haben nicht alle Laptops, Tablets? Und nicht alle können... #00:29:18-0#

B4: Nein. Es ist, glaube ich, viele auch gewohnt, mit dem Smartphone zu machen. Ist ja auch gemütlich. Man sitzt irgendwo auf der Couch. #00:29:24-8#

I: Aber muss man denn nicht irgendwie parallel was aufschreiben? #00:29:31-3#

B4: Sollte man ja, das wäre die Idee, aber das ist natürlich im Onlineunterricht schwieriger. Ja, also was soll ich sagen? Es ist, Kontrolle durch den Lehrer ist natürlich geringer, aber es gibt auch Fleißige, die. Es ist immer das gleiche. Also die, die was machen wollen, die profitieren vom Onlineunterricht auch. Und die, die nichts machen, die machen halt ... #00:29:51-7#

I: Und mögen Sie lieber Präsenzunterricht, oder? Beim Schreiben ist es dann viel besser auch, im Präsenzunterricht zu schreiben? #00:30:01-9#

B4: Eigentlich, ich meine, ein Vorteil ist vielleicht von Onlineunterricht, dass man es gleich dann, man hat es eben dann digital und dann kann man es dann

gleich gemeinsam verbessern und man korrigiert es dann gleich gemeinsam. Aber sonst vom Schreiben her, was ich im Präsenzunterricht mag, ist vielleicht, dass ich wirklich zu den Leuten hingehen kann, sie unterstützen kann. Das sehe ich schon: „Okay, was hat die Person bis jetzt geschrieben?“ Ich weiß ja auch schon die Leute, die Schwierigkeiten haben, dann kann ich die ein bisschen unterstützen. Ich will dazusetzen und sagen: „Schau, da und da ist die Grammatik so“. Und ich glaube, dass das eigentlich mehr bringt, als wenn sie dann alleine mit ihrem Handy sitzen. Irgendwas da eintippseln. Oder aus ChatGPT herauskopieren. #00:30:46-4#

I: Genau. Da ist mir jetzt noch eingefallen, wenn die Lernenden zum Beispiel sich wirklich schwer tun mit dem Schreiben. Und dann schaffen sie diese Ergänzungsprüfung nicht. Also schriftlich. Was passiert dann? Wiederholen Sie? #00:31:03-0#

B4: Sie können den Kurs wiederholen. Also vier Semester dürfen Sie bei uns bleiben. Insgesamt. Also sie könnten zum Beispiel FF1 zweimal machen oder FF2 zweimal machen. #00:31:11-9#

I: Die haben schon eine Möglichkeit. Sonst wäre das irgendwie schade, wenn. Keinen Studienplatz bekommt. Und dann hat man nichts. #00:31:21-8#

B4: Ja, ja, sie haben schon ein bisschen Zeit. Haben Sie schon. #00:31:24-8#

I: Sehr gut. Genau. Ich glaube, wir werden dann bei der letzten Frage. Also in diesem. Didaktischen Konzept. Was glauben Sie? Was soll da unbedingt rein? Was, glauben Sie, sind die besten Aufgaben, die Sie immer wieder. Ich glaube, ich habe das schon mehrmals gefragt, die Sie immer wieder einsetzen. Und das würden Sie gerne den anderen Lehrkräften auch empfehlen? Beim Schreiben, bei der Schreibweise. #00:31:58-0#

B4: Was ich mache, was ich empfehlen würde? #00:32:01-0#

I: Was sie machen, weil ich mache dann. Also ich befrage leider nicht alle Lehrkräfte. Ich weiß nicht, wie viele sind 40-50? #00:32:08-5#

B4: Ja, insgesamt. Aber Deutsch weiß ich jetzt nicht viele, aber die meisten sind die Deutschlehrer. #00:32:13-2#

I: Auf jeden Fall frage ich nicht alle, aber trotzdem. Würde ich dann sowieso was Sie, was Sie so alles empfehlen? Da würde ich schon. Wahrscheinlich bekommen das andere Lehrkräfte auch zu nutzen. (...). #00:32:32-9#

B4: Also im. Also diese (...) was ist Training mit wirklichen Phrasen, die die Studierenden dann einsetzen können, die sie dann verwenden können, um einen Aufbau quasi Aufbau, Gerüst geben von dem Text? Und was ich eigentlich auch gerne hätte mehr Aufgaben und auch wieder mehr erstellen möchte, ist, dass man wirklich zu konkreten Themenstellungen dann mit ihnen wirklich übt. Dass Argumentieren, Argumente finden, ihnen vielleicht schon Argumente, vielleicht ein bisschen vorgibt und sie müssen die dann rein oder verbinden ja auch mit Konnektoren usw. Dann Beispieltex te mit ihnen lesen, die auch bewerten. Vielleicht auch welche, die teilweise fehlerhaft sind, dass man das auch mit ihnen korrigieren kann, besprechen kann, bewerten kann. #00:33:34-5#

I: Das wären wahrscheinlich die sehr nötigen Aufgaben. #00:33:40-0#

B4: Kann eben auch zu den einzelnen Abschnitten von Texten, Übungen, also Einleitung üben. Schluss üben. Und dann eben Behauptung, Begründung, Beweis dazu

Übungen. Wie mache ich eine Behauptung, begründe das? Und verbinde es mit einer weiteren. #00:34:00-7#

I: Also immer wieder schaut man auf die Struktur. Sie möchten ganz genau, dass sie wissen, wo die Bestandteile sind, ja, von Argument oder vom Text. Ich bekomme ein Gefühl, Sie legen viel Wert auf die Struktur des Textes. #00:34:17-7#

B4: Ich glaube, dass es auch für die Uni ganz wichtig ist, dass sie lernen, irgendwie eine These zu formulieren und dass die irgendwie sinnvoll begründet wird. Das brauchen Sie ja dann auch für die Arbeit auf der Uni. #00:34:27-8#

I: Stimmt, aber mache ich immer noch. Habe ich wohl in meiner Masterarbeit. Stimmt, stimmt ja. #00:34:34-3#

B4: Also das ist, glaube ich, das, was sie für die Uni irgendwie brauchen. Dass sie dafür ein Gefühl bekommen, einen irgendwie sinnvollen Text zu schreiben, wo dann jemand schon vom Anfang bis zum Ende eine Idee davon hat, was soll es eigentlich bedeuten? Was ist eigentlich die Idee von dem Verfasser? Nicht irgendein Kuddelmuddel von. #00:34:52-8#

I: (...) Arbeiten Sie eigentlich mit mit einigen Lehrwerken? Also zum Beispiel. Ich habe gehört, da gibt es ein Lehrwerk...

B4: Wir haben jetzt Akademie Deutsch verwendet. Das ist relativ anspruchsvoll, aber ganz gut einsetzbar in unseren Kursen. Was wir wollen und unsere Grammatik (unv.) und so weiter ist eigentlich ganz gut passend und die Lesetexte sind auch ganz gut und zu unseren Themen passend. Also wir sind so übermittel zufrieden, sag ich mal. Ganz perfekt ist es nie. #00:35:28-7#

I: Benutzen Sie auch zufällig dieses „Deutsch intensiv. Schreiben“? Jetzt habe ich das von einigen Lehrkräften mitbekommen, dass sie das sehr gern einsetzen, weil es die Struktur der Argumente, was ja oft vorkommt, dass man immer wieder da was reinschreiben kann. Es gibt so eine These. #00:35:49-0#

B4: Ja, ja, ich habe solche Arbeitsblätter. Vielleicht teilweise auch was aus „Intensiv Deutsch schreiben“ oder angeregt von dort, ja. #00:35:57-7#

I: Haben Sie vieles auch selbst erstellt eigentlich für die Kurse? #00:36:01-5#

B4: Ja, schon. Wenn man es wirklich konkret zu unseren Themen und so braucht. #00:36:09-4#

I: Genau. Benutzen Sie dafür zufällig auch KI oder ChatGPT? #00:36:15-5#

B4: Eigentlich wenig, ehrlich zu sagen. Aber ich denke mir immer wieder, man könnte so viel einsetzen, aber ich mache es noch sehr wenig. #00:36:22-6#

I: Ungewöhnlich. Da habe ich mir letzts auch gedacht, dass man immer wieder hört, die Aufgaben können. Aber man kann halt schon so Input bekommen, auch von ChatGPT. Aber ich benutze das irgendwie auch viel zu wenig. #00:36:38-5#

B4: Aber es ist vielleicht für die Zukunft eine Idee, dass man sich damit mehr, mehr Erleichterung verschafft sozusagen. #00:36:45-4#

I: Ja. #00:36:46-2#

B4: Zumindest, dass man mal ein Grundgerüst hat. Überarbeiten muss man es dann sowieso. #00:36:50-3#

I: Genau. Und ich finde es auch spannend, wie das Schreiben grundsätzlich entwickelt. Also an dem VWU auch. Ob es da irgendwelche Veränderungen bald kommen, weil die Lernenden dann ab und zu KI benutzen. #00:37:03-5#

B4: So ist es ja so, die Uni ist alle, momentan beschäftigen sich ja damit und und und sind da eigentlich jetzt in Veränderungen und auch bei uns wird es irgendwann so sein, weil man das einfach nicht mehr so kontrollieren kann. Auch mit den Arbeiten an der Uni ist mittlerweile auch schwierig mit den KI. #00:37:23-3#

I: Ja, man sollte halt schon angeben jetzt bei den Arbeiten, was man genau benutzt, auf welchen Seiten, für welche Zwecke. #00:37:32-2#

B4: Aber das kann ich oft machen oder nicht machen. #00:37:34-4#

I: Ja, also kontrollieren kann man das eigentlich gar nicht. #00:37:41-7#

B4: Das ist es. Ich glaube, dass Schreiben wird seinen Wert verlieren. Weil man es einfach nicht mehr kontrollieren kann, dass die Person selbst geschrieben hat. Wenn wir jetzt solche Prüfungen, wie wir es haben, wo sie in dem Moment schreiben, kann ich sie zumindestens versuchen, das zu kontrollieren. Wir haben ja Aufsicht und wir schauen alle, versuchen zu beobachten, aber trotzdem gelingt es nicht zu 100 % natürlich. Aber wenn man eine Seminararbeit zu Hause schreibt, kontrolliert niemand. Ich glaube, dass das an der Uni auch zu Veränderungen führen würde. #00:38:19-6#

I: Ich bin mit meinen Fragen eigentlich schon fertig. Fällt da Ihnen jetzt noch was ein, falls Sie vergessen haben zu sagen? Zum Thema Schreibmethoden, Schreibförderung, die besten Schreibaufgaben. #00:38:39-8#

B4: Aber ich erinnere mich noch an Ihre Frage, was wir, was ich gerne hätte oder so. #00:38:45-0#

I: Stimmt, das habe ich ganz ausgelassen. Stimmt, stimmt, stimmt. #00:38:52-4#

B4: Ich hätte eigentlich gerne, wenn es wirklich so was gäbe, so ein KI-Tool, das wirklich konkret sozusagen für unsere Aufgabenstellungen auch wäre, wo die Studis das wirklich so üben können. Das fände ich super. #00:39:09-8#

I: Das habe ich nicht ganz verstanden, was Sie meinen. #00:39:11-2#

B4: Ähm, ja. Also es geht vielleicht eher jetzt auch schon mit diesem. ..., dass es konkrete Aufgaben gebe, zum Beispiel zum Argumentieren. Sie schreiben dann im Argument und das wird dann gleich verbessert, korrigiert usw. Wenn es dafür irgendwelche Tools online gäbe, das vielleicht, es gibt ja schon teilweise das vielleicht, mehr einzusetzen. Das könnte ich mir vorstellen in Zukunft. #00:39:37-3#

I: Meinen Sie das, so wie Deepl zum Beispiel, der das ausbessert. Oder meinen Sie nicht nur die Grammatik, sondern so Inhalt? #00:39:46-9#

B4: Nicht nur die Grammatik, sondern auch zum Beispiel das Argumentieren. Also das sie eine kleine Aufgabe anhand von KI zum Beispiel: „Schreib eine Meinung dazu, formuliere Argumente“. „Formulieren Sie das“. Dann wird das gleich

irgendwie verbessert. Das könnte da anders sein, besser sein, Grammatik natürlich oder so, das ist egal. Weil ich glaube, dass man die Studis da auch irgendwie abholen muss, weil sie einfach hauptsächlich online sind und das dann sie vielleicht auch mehr motiviert, was zu tun. Also wenn ich so ein Tun habe, dass ich dann da vielleicht am Smartphone eher aktiv bin, als wenn ich da so einen Zettel bekomme, wo ich dann was schreiben muss und ganz auf mich allein gestellt bin mit der Aufgabenstellung und da sitzt man..., denke ich ja. #00:40:37-5#

I: Dadurch werden auch Sie ganz entlastet, finde ich, weil dann könnte die, die dieses Tool dann vieles übernehmen. #00:40:45-6#

B4: Also man könnte das üben einfach noch mal intensivieren, weil wir würden natürlich trotzdem auch immer Texte absammeln und verbessern und schreiben lassen, aber sie könnten einfach noch viel mehr machen, auch selbstständig. #00:40:55-9#

I: Also Sie möchten schon, dass Sie viel mehr selbst arbeiten, grundsätzlich. #00:41:01-6#

B4: Ja, sie müssen einfach zusätzlich zum Kurs üben, gerade die, die Schwächen haben, schriftlich oder in der Grammatik, müssen einfach oder sollten auch zu Hause üben. Gerade schreiben usw. #00:41:17-0#

I: Weil das ist immer das Problem, finde ich. Es gibt immer Lernende, die das nicht so gern machen. Also selbst zu Hause zu arbeiten. Hätten Sie noch Kommentare oder haben Sie noch was ganz genau lesen, was ich nicht erwähnt habe? #00:41:40-9#

Person 3: Nein, da fällt mir nichts mehr ein. #00:41:42-6#

I: So, dann sage ich Ihnen vielen, vielen Dank für das spannende Interview. Habe ich auch was Neues, schon wieder was Neues gelernt. Und ich hoffe, dass ich das auch in Verbindung setzen kann mit dem, was ich bereits gehört habe und dass ich da spannende Ergebnisse bekomme. Und wie gesagt... #00:42:05-3#

B4: Freue mich darauf dann, Ihre Arbeit zu sehen. #00:42:06-9#

I: Ich melde mich auf jeden Fall. Also ich weiß nicht, ob Sie meine komplette Masterarbeit brauchen. 80 Seiten brauchen Sie? #00:42:14-9# (B4, Z. 1-596)

Interview 5

I: Ja, aber wenn was auch falsch läuft dabei, ich werde Sie nicht noch mal erneut befragen. Das würde ich gerne sagen. Ähm. Ich möchte so gerne siezen. Okay. Also, Frau Schädel, Sie haben gesagt, Sie arbeiten nicht so lange an dem VWU. Wie lange arbeiten Sie? #00:00:29-8#

B5: Seit letztem Jahr. März. Das heißt, ein bisschen über ein Jahr. #00:00:31-5#

I: Aber Sie hatten dann zwei Semester. #00:00:33-4#

B5: Entschuldigung, bitte. #00:00:34-7#

I: Haben Sie zwei Semester schon gemacht? #00:00:37-7#

B5: Das war. Also. Das war sozusagen. Ich bin mitten im Semester, mitten im Sommersemester letztes Jahr eingestiegen und das war dann ein FF1 Kurs. Hatte im Wintersemester einen FF1 Kurs und jetzt aufgrund der Studierendenlage war es ein FF2 Kurs. Ja. #00:00:55-9#

I: Sehr viele FF2 Kurse, habe ich ein Gefühl. #00:00:58-6#

B5: Ja, es gibt sehr viele Studierende, immer mehr. Ja, und dann natürlich die sind im Winter alle in FF1 gewesen und dann steigen halt 60 %, circa 60-70 % in die FF2-Kurse. #00:01:13-4#

I: Genau. Aber es ist auch interessant. Ich finde es interessant, dass man dann gleich auch FF2 bekommt. Also viele Lernende, also ich meine Lehrkräfte, dass man nicht unbedingt sehr lange Zeit arbeiten soll an dem VWU, um FF2-Kurse zu bekommen. #00:01:31-1#

B5: Ja. Ja, das hat einfach mit der derzeitigen Lage zu tun. Durch diese vielen ukrainischen und russischen Studierenden, die es jetzt gibt, ist das nicht so wie früher oder wie es im Regel früher üblich war. Da wäre das alles so gewesen und ich wäre eingestiegen mit den, mit diesem, mit diesen Tagen. Es gibt ja diese EV-Kurse [Studierende mit erweiterten Vorkenntnissen], wo die Lehrenden vier Tage unterrichten und den fünften Tag sich vorbereiten und diesen fünften Tag übernehmen, wird dann immer von jemand anderem übernommen. Also so war es früher und die FF1 und die FF2-Kurse sind Fächerkurse, das heißt, das ist für all jene, die auch noch Fächer vorgeschrieben haben. Da ist jetzt so viele Leute sind, so viele Studierende kommen an den VWU, fast nur mehr jene, die Fächer vorgeschrieben haben und nicht mehr nur rein Deutsch, gibt es heuer, glaube ich, waren es drei Kurse nur mehr reine Deutschkurse. Es ist einfach, wie soll ich sagen, geschuldet, das Problem zu lösen und irgendwie einen Kompromiss zu finden zwischen früher und jetzt. #00:02:38-4#

I: Ja, genau. Ja. Also, Sie haben gesagt, Sie hatten FF2-Kurse in diesem Semester. Ja, nur einen, heißt es? #00:02:47-9#

B5: Genau. Ich bin nur in einer halben Lehrverpflichtung. Nur zehn Stunden. #00:02:50-3#

I: (...) Und, ähm. Wie viele Lernende hatten Sie so jetzt in diesem Kurs? #00:02:59-9#

B5: Lernende. 18 waren es. Es waren angemeldet, glaube ich, 21 oder 20. Erschienen sind am Anfang wirklich 18 und dann war es eben so bei 15. Es geht so ein bisschen dann hinunter. Ähm, ähm, einer ist weggefallen, weil er nach Salzburg übersiedelt ist. Der war bis zur halben, bis zu Ostern und dann nach Ostern nicht mehr. Und ein ganz junger Studierende hat, glaube ich, irgendwie auch, also nicht aufgegeben. Aber er ist nicht mehr gekommen. Er war nicht. Ich

glaube, es war zu zu zu steil für ihn in der Progression. Ja, er war ein paar Mal da und ist dann nicht mehr gekommen. #00:03:40-6#

I: Wie jung ist er? #00:03:41-4#

B5: 17, so ganz jung. Das ist ja auch das Problem, dass jetzt durch die Lage ukrainische Studierende auch mit 17 schon da sind. Ja, 17, 18. Und dann eher aus den anderen Ländern die älteren Studierenden. #00:03:57-0#

I: Also meinen Sie aus dem arabischen Raum zum Beispiel? #00:04:00-6#

B5: Ich hatte zwei Perser*innen, aber sonst war die Hälfte Ukrainer, die Hälfte Russen, wobei eher Ukrainerinnen bis auf zwei und und und. Bei den russischen Studierenden war es genau umgekehrt. Da waren die meisten junge Männer und ich weiß nicht, zwei Mädchen. #00:04:19-3#

I: Das ist spannend. Ja. Ja. Da haben wir jetzt auch mit mit jemandem im Interview besprochen, dass man die politische Lage ganz genau beobachten kann. Anhand von nur dem VWU, den Kursen sieht man ganz genau, was sich ändert. Braucht man nicht die Nachrichten zu lesen. #00:04:37-3#

B5: Nein, man sieht ja. (lachen) #00:04:38-7#

I: Spannend. Ja, sehr gut. Jetzt würde ich mal zu den Schreibaufgaben übergehen. Mich interessiert, welche Schreibaufgaben bekamen die Jugendlichen in diesem Semester in den im Kurs, in ihrem Kurs? #00:04:56-5#

B5: Puh, da hätte ich mich jetzt besser darauf vorbereiten sollen. Ähm. Also zum einen ist es so, dass man auf dieses Prüfungsformat natürlich hinarbeitet und Ziel ist. Es ist also sozusagen Matura angeglichen, der österreichischen, und es sind Dinge wie Stellungnahmen, Erörterung als Textsorte ganz wichtig. Diese Textsorten sind in den meisten DaF-Lehrwerken nicht so präsent. Ja, oder wenn man das vergleicht mit ÖSD, jetzt B2-Prüfung. Es sind andere. Also es sind halt ein bisschen anders die Formate. #00:05:39-6#

I: Meinen Sie, dass man nicht ganz darauf vorbereitet wird? In den vorherigen? #00:05:45-2#

B5: Genau, nach den normalen GERS-Stufen nicht. Nicht, weil das ist so ein schulisches Format, diese Erörterung. Das ist so ein typisches schulisches Format, ja. Ja, also schon die eigene Meinung äußern schon, aber in dem Aufbau. Ja, also Schreibaufgaben. Einerseits zum Textaufbau, zum Beispiel Einleitungen schreiben. Ja, also nur mal mit Einleitungen. Oder den Text zergliedern. Ähm, da war auch zum Teil das Buch hilfreich, weil das auch geholfen hat, diesen Faden von eben, von der Einleitung über den Hauptteil bis zum Schluss und wie das aussehen muss. Dann muss man sich so, ich komme nicht aus der Schule. Also man muss sich dann auch selbst das aneignen in der: Wie ist das, wie ist der korrekte Aufbau, wie ist das mit den Argumenten? Ja, und das waren dann halt, einerseits waren es Schreibaufgaben, die nur Einzelteile haben, wie Einleitungen

zu einem Thema schreiben. Ja, wobei immer jeder Anfang dann irgendwie so begonnen hat, wenn ein neues Thema kommt mit diesem klassischen Mindmap. Also so

ein Dreierschritt mit der Einführungsphase. Einmal einfach schauen, was ist an Lexik da? Ja, dann gibt es einen Textimpuls. Ja, dann wird sie. Dann schaut man den Text an und dann versucht man halt auch zu verschiedenen Textimpulsen mal vielleicht eine Einleitung zu schreiben und zu analysieren, was ist wichtig, was soll da vorkommen? Ja, und diese Schritte waren dann auch beim Hauptteil. Wir schauen uns den Hauptteil an, okay, das ist die Überleitung. Überleitungen üben. Ja, was ist genau, was muss vorkommen? Ein bisschen in der Reihenfolge, das haben wir nicht so streng gemacht. Das auch mithilfe einer Grafik. Wo dann steht eben unter sogenannten drei B-Regeln. Ja, behaupten, begründen, beweisen. Und dann sind zum Beispiel kleine Schreibaufgaben. Es gibt ja so ein Thema und man sagt okay, müsst ihr dazu eure eigenen Sachen schreiben oder kleine Passagen, indem ihr das berücksichtigt. Also um das, was ist das, Training für den Hauptteil und genauso beim Schluss. Also da geht es beim Schluss auch, also besonders bei Einleitung und Schluss geht es auch um gewisse Textbausteine. Redemittel, ja. #00:08:22-4#

I: Ja, genau. #00:08:23-3#

B5: Hier sehe ich die Schwierigkeit. Das ist ja natürlich nicht standardisiert. Ja, also sozusagen wie muss, was muss, also was, wie muss die Einleitung aussehen? Ja, es gibt ja keine keine, wie soll ich sagen, keine eins zu eins Regel. Und da ist halt das Problem, zum Beispiel im Buch war sehr oft diese das Redemittel wie „heutzutage ja ist diese und diese Situation“. Wie ich aber gehört habe, gibt es Kollegen und Kolleginnen, die das gar nicht wollen. Und da ich nicht in dieser langen Tradition dort bin, ist das für mich, also für mich ist wichtig, dass es stimmt. Also ich gebe jetzt nicht vor, wie das sein muss, aber es muss halt schon stimmig sein. Ja, aber nicht ich muss mit dem jetzt, also ich muss mit dieser Phrase beginnen oder jener Phrase beginnen, sondern es muss halt in, sozusagen in dem kleinen Gesamtpaket Einleitung halt einfach stimmig sein. Das sehe ich auch als Herausforderung zum Beispiel an. #00:09:25-8#

I: Wird das bewertet? Also Vorhandensein von von der Einleitung? #00:09:30-5#

B5: Schon schon. Es gibt ja dann bei der EPD gibt es ja einen Bewertungsraster. Das ist natürlich, kann sich adäquat. Also diese so wie beim ÖSD. Ja, das kann man ja sehr variabel auch definieren, aber es muss schon sein. Also gab es eine Einleitung? Natürlich. War die Textkohärenz? Ja. Also wurden Redemittel angewandt? Und schon ja. Also es gibt ähnlich wie beim ÖSD, aber etwas anders halt auf diese Institution zugearbeitet einen Raster. Genau. #00:10:01-3#

I: Und Sie habe jetzt das angesprochen, also über die Schwierigkeiten für die Lehrkräfte habe ich eigentlich auch jetzt mitbekommen, zwischen dass bei einigen Kolleg*innen eben die die Einleitung wirklich nicht so wichtig ist oder die 3-B-Struktur habe ich jetzt bei einigen jetzt auch gehört: „Nein, ich habe das den Lernenden gar nicht vermittelt“. Das finde ich auch spannend, dass es

halt, wenn wenn der Lernende in einer FF1-Gruppe bei einer Lehrperson ist und dann steigt er weiter und dann ist was ganz anderes gefordert. #00:10:37-3#

B5: Also ich habe das, wie gesagt, da ich eher aus der Erwachsenenbildung komme, ich habe das schon versucht wirklich diese 3-B legen, weil es ist ja dann bei der Prüfung, man weiß ja auch nicht, wer der Prüfende ist. Ja, also in dem Sinne war das auch geschuldet, also der Text steht nicht als alleiniger Text da. Also es gibt Texte, die wir schreiben, da geht es halt einfach nur ums Schreiben per se. Ja, zum Beispiel kooperatives Schreiben, drei Gruppen und fangen wir. Wir tauschen das dann und dann geht es halt einfach darum, dass auch geschrieben wird, dass Ideen fließen. Ja, aber wenn ich jetzt darum gehe, okay, wenn ich sage ja, also das Prüfungsformat schaut so aus, es muss halt eben so eine Art Erörterung argumentativer Text sein, dann habe ich mich orientiert. Eben. Ich fand das auch hilfreich zu sagen, okay, auch für die Universität später. Ich kann nicht einfach irgendwas sagen, ich kann alles sagen. Ich habe ihnen auch gesagt, man kann alles sagen, aber du musst begründen, warum du das sagst, ja, und dann noch ein Beispiel dafür geben. Ja, weil wir wollen ja vermeiden, dass das so eine Stammtischgespräche werden, wo man halt einfach irgendwas sagt, sondern das schon im akademischen Sinne, dass man sagt ja, du kannst deine Meinung vertreten oder zum Beispiel Umwelt war immer das Thema ist ja: „Ich finde das übertrieben. Mir ist das Auto wichtig“. Okay, aber dann musst du das gut begründen, warum das so ist und ja. Also es ist jetzt nicht so, dass man unbedingt jetzt meine Meinung schreiben will muss, ja, sondern man muss halt lernen seine Meinung, seine Position und das finde ich auch, dass das macht auch Sinn, dass man seine Position auch schriftlich vertreten kann und in Worte sozusagen transferieren kann. #00:12:27-0#

I: Genau. Ja, das ist schon wichtig. #00:12:30-1#

B5: Und deswegen fand ich das sehr hilfreich. Und ich habe dann, es gibt da von, ich glaube, es heißt (unv.) fix. Es gibt verschiedene, also Online-Video-Tutorials und da gab es aus Deutschland auch ganz gut so mit dem Begründen und Beweisen. Ja, das können sie auch anschauen. Also ich versuche immer doppelt sozusagen zu fahren, dass einerseits ich was erkläre und andererseits eben auf dieser Plattform entweder Videos oder Übungen oder so stelle, wo man das nochmal nachhören kann, wo das jemand anderer nochmal erklärt und vielleicht anders. Und ja. #00:13:03-3#

I: Ich glaube, das ist schon dann hilfreich für viele. #00:13:06-4#

B5: Ja, aber ich fürchte, es ist sehr viel Arbeit und ziemlich wenig schauen sich das dann wirklich an, wenn man, wenn man mal so durchgeht und sich das anschaut. Aber ich denke für mich selber, also ich finde das sehr wichtig. Ich hätte das gern gehabt und für die paar, die es dann wirklich machen und sich interessieren, ist es gut, dass es da ist. #00:13:23-4#

I: Ja gut. Ja, ähm. Ich wollte eigentlich noch fragen, wie sie diese Schreibaufgaben gestalten, ob sie. Also ich meine, wenn wenn wirklich die Texte

geschrieben werden, ob es eher analog oder digital erfolgt bei Ihnen?
#00:13:41-9#

B5: Also ähm, es gibt immer analoge Aufgaben. Ja, es ist so, es gibt ein kleines Problem, die, es ist wie auf der Uni ein bisschen, aber also wenn sie keine Übungen, Hausübungen abgeben, ist das nicht relevant. Relevant sind nur diese Prüfungen. Also das heißt in meiner Gruppe zwei Bonustests und dann die EPD. Die Schwierigkeit war, dass sehr wenig Leute geschrieben haben. Ja, also ich sage jetzt fünf, ein Drittel. Ja, die haben ja auch andere Fächer und Stress und man muss es nicht und das bleibt dann liegen. Dann bin ich dazu übergegangen, zum Teil, ich habe einmal in der Woche online und habe ich (unv.), dass ich zum Teil online das aufgegeben habe, war auch nicht wirklich viel besser. Ja, und dann habe ich begonnen, ich habe so einmal vier Stunden und zweimal drei Stunden. Also zehn Stunden dauern ja die FF2-Kurse. In den Vier-Stunden-Kursen immer wieder im Unterricht zu schreiben. Und da habe ich das erste Mal gesehen, wirklich, was dann wirklich rauskommt. Denn bei den anderen waren es dann halt auch schon korrigierte Texte. Ja, sehr schön, aber ja oder halt es waren nicht reine KI-Texte. Also bei manchen schon. Da habe ich dann dazu geschrieben, dass es gescheit wäre, einfach zu üben, um zu sehen, wo man ist. Ja, wegen der Prüfung, aber aber im Großteil nicht. Aber ich habe dann wirklich begonnen, meine Stunden, diese 4-Stunden-Blöcke dann darauf aufzuteilen, einen dafür zu reservieren fürs Schreiben. Und das müssen dann halt alle machen. Aber jetzt möchte ich sagen so, naja, das Semester ist relativ knapp. Und das ist sich vielleicht viermal ausgegangen. Ja, weil immer wieder andere Sachen entweder wichtiger oder dazwischen sind. Aber ja, aber es ist sozusagen mindestens viermal also wirklich im Unterricht. Ansonsten gibt es Schreibaufgaben, aber.
#00:15:52-5#

I: Mhm. Geben Sie auch Feedback zu diesen Schreibaufgaben? Und wenn ja, wie ist es: mündlich oder schriftlich? #00:16:00-0#

B5: Also ich gebe es immer schriftlich in dann eben wenn es wenn es na ja, wenn es im moodle ist oder in diesem eduvidual, wie das hier heißt, dann schreibe ich das Feedback gleich sozusagen ihnen in auf die Plattform. Wenn es so ist, schreibe ich es unten hin. Das Problem ist also, ich habe ich habe auch sehr oft Textstellen markiert, habe gebeten, die zu korrigieren und mir zurückzugeben. Das haben vielleicht drei Personen gemacht. Das wird dann mit der Zeit weniger, weil der Arbeitsaufwand ist relativ hoch und wenn dann halt nur 10 % das machen, dann muss man sich nicht mehr so sehr die Zeit dafür. Genau. Das ist aber meine ursprüngliche Idee war das, also zumindest also eigentlich drei Schritte. Das sage ich immer auch am Anfang, aber es wird dann nicht durchgehalten. Wir schreiben. Manche Dinge besser ich aus, manche markiere ich und sag: „Schreibe dir das nochmal an, schreibe das halt irgendwie drüber und gib es mir zurück“, wenn es sich ausgeht, weil auch viele das nicht beachten. Und dann gebe ich zurück und sage: „Jetzt solltet ihr es noch einmal schreiben ausgebessert“. Also, das Angebot ist da. Ich finde das sehr sinnvoll. Ich habe keine Sanktionsmaßnahmen. Es kommt da nicht. #00:17:26-3#

I: Mhm hm. Das kommt, glaube ich, ein Gefühl oft vor. Ja, jetzt sind Sie nicht die Einzige. #00:17:34-0#

B5: Nein, zum Teil verstehe ich es auch. Also, Problem Nummer eins. Die Gruppe der 17-18-Jährigen sind jetzt nicht die so Lernreflektierenden auch. Dann habe ich eine Hypothese, dass ganz viele besonders aus der Ukraine zuerst das Corona, dann war Krieg, viele auch wirklich nicht diese Basis der des Lernens vielleicht auch so vermittelt bekommen haben. Das müssen wir selbst irgendwie. Das sind Plattformen die ganze Zeit. Ja, und da auch das Bewusstsein dafür noch nicht da ist und dann haben sie halt noch Fächer auch und Englisch vielleicht auch. Und da tue ich mir SCHWER. Ja, wir haben immer ein Kapitel Prokrastination, und dann vermeide ich das ja, weil ich mir schwer tue. Und ich sehe das auch in der Zukunft. Ich kann sie einfach nur zwingen. Wenn sie im Unterricht schreiben, dass Sie sich dann wirklich eine Stunde mit Ihrem Text befassen, ist das das, wo ich müsste schauen, ob es sich irgendwie ausgeht, dass wir dann halt in den nachfolgenden Stunden, aber es ist es ist halt einfach so dicht. Auch das, was wir am Programm durchbringen müssen, dass das erste Schreiben schon mal schwierig ist unterzubringen im Präsenzunterricht und dann diese Verbesserung, die wirklich sehr konstruktiv und gut wäre. Puh, schwer ist. Ja, aber ich nehme es mir vor. Und ja, also ich nehme das ist auch so ein Fixpunkt, wo ich in meinem Reflektieren auch vornehme irgendwie da auch Slots zu finden, dass sie zumindest noch mal eine halbe Stunde, dass sie da drüber schauen. #00:19:06-5#

I: Mhm hm. Verstehe. Was glauben Sie eigentlich? Was glauben Sie, was fällt den Lernenden grundsätzlich leicht und womit tun sie sich noch relativ schwer? #00:19:22-1#

B5: Hm. Beim Schreiben. Also bei manchen Lernenden. Okay, es gibt eine eine große Masse, die einfach noch nicht genug Deutsch kann und es fehlt morphologisch, syntaktisch noch ganz viel, ja. Aber wenn ich jetzt die Gruppen nehme, die schon weiter sind. Eine Sache ist Wortschatz und dann auch bedingt durch die Textkohärenz, nämlich man schreibt was, aber man merkt, ja, es ist nicht Deutsch. Also es kommen so Dinge vor. Wie soll ich das jetzt ausbessern? Also es ist nicht falsch, aber man würde das so nicht sagen. Also man schreibt in seiner Muttersprache noch immer auf Deutsch. Ja, also bestimmte Redewendungen. Zwischen kommt gerne so gerne vor. Wenn Sie sagen „und so weiter“. Ja, und auch im Text wir schreiben im Text fast nie usw. Ja, oder auch von der Art des Ausdrucks, der halt hier nicht so geläufig ist oder zum Beispiel sehr theatralisch klingen würde. Ja, also das sind halt einfach eben, so wie sie schreiben gelernt haben, was wichtig ist. #00:20:25-1#

I: Also Sprachgefühl fehlt noch?

B5: Genau. Also es ist ja oft so Ukrainisch, Russisch es sind. Sie haben Textsorten gelernt in ihrer Sprache und das wird übertragen aufs Deutsche und das passt nicht. Die Einleitungen passen nicht, weil die hier nicht so geschrieben werden. Sprachlich. #00:20:55-6#

I: Sprachlich. #00:20:57-1#

B5: Genau. Also das ist eben wie Sprachgefühl. #00:20:59-8#

I: Genau. Das ist spannend, dass Sie das sagen. Ja, ja, das habe ich jetzt auch, also in ein paar Texte schon geschaut. #00:21:07-9#

B5: Und man sieht dann, es sind ähnliche Abweichungen. Ja, es sind nicht die gleichen Worte, aber es ist so ein bisschen, man merkt aha, anscheinend schreibt man das so. #00:21:19-3#

I: Genau. Oder es ist dann spannend, wenn man halt selber die Sprache kann und dann sieht man, was wollte die Person vielleicht sagen. Dann ist es vielleicht leichter, aber grundsätzlich macht man dann Fehler. Ja. Auf jeden Fall. #00:21:30-7#

B5: Das Gute daran ist ja okay, man hat ja zumindest eine Idee, man denkt nach und man möchte das transportieren halt jetzt, ja. Und das ist das: „Wie transportiere ich das richtig?“ Also ich glaube, das ist in dem Fortgeschrittenen ist die größte Herausforderung. #00:21:46-3#

I: Genau. Hm, Hm. Hm. Hm, hm. Da würde ich noch fragen, weil. Eigentlich. Also die Texte, die ich auch gesammelt habe, das sind argumentative Texte. Also mit der Einleitung auf jeden Fall nicht ganz vielleicht, das war schon die Anrede. Also es gab so wie ein E-Mail hat es ausgeschaut, aber auf jeden Fall mit den Argumenten, mit der eigenen Meinung. Ähm, und ich möchte, also Sie vermitteln das auf jeden Fall so Fall explizit, habe ich ein Gefühl, die argumentativen Texte, ja? Widmet man viel Zeit denen ... Nein, wir machen das Interview. #00:22:30-1#

B5: (...) Ja, diese. #00:22:34-0#

I: Argumentativen Texte, die argumentativen Texte. Was scheint Ihnen so am effektivsten zu sein? Also welche Schreibaufgaben, Sie haben so ganz kurz heute erwähnt, was Sie so machen. Aber was denken Sie, was ist so am effektivsten, was Sie in jedem Kurs auf jeden Fall erneut machen würden? #00:22:56-6#

B5: Ja, also mit dieser Frage beschäftige ich mich selber schon. (lachen) Und, ähm. (...) Ich habe dafür noch kein sozusagen Rezept gefunden. Ja, was haben wir? Also wie gesagt, mein Zugang war dann halt gerade so bei Überleitungen, also so dezidiert Elemente zu üben, also das so runterzubrechen, zu zerteilen. #00:23:28-5#

I: Welche Elemente? #00:23:29-8#

B5: Zum Beispiel, wenn ich jetzt ... eine große Herausforderung ist, Text zusammenfassen, ja, dass ich immer wieder so kleine Abschnitte gebe und versuche, okay, mit ihnen das zusammenzufassen auf mehr, so soll ich sagen, syntaktische oder Textkohärenzebene Dinge mit Konnektoren zu verbinden. Ja, da gibt es ja auch so Übungen. Es ist ein Text und dann soll man den Text halt die ein

bisschen umschreiben und mit Konnektoren verbinden. Das ist, sehe ich so, eher auf der mehr auf der grammatikalischen Ebene aber grammatikalisch Lexik. Ja, dass ich versuche, da diese Textkohärenz ein bisschen besser zu generieren. Fürs Textgefühl dann so Klassiker wie Texte zusammensetzen. Also ich bin jemand, der auch gerne schnipselt und ihnen so Textabschnitte gibt und die sie dann halt in die Reihe setzen müssen, um ihnen ein Gefühl zu vermitteln, habe ich heuer von einer Kollegin, ich habe sie gefragt, ob sie eine gute Lösung, also einen ein. Es war eine Grafikbeschreibung von jemandem einen Text hat, wo sie sagt, das ist eigentlich so, so sollte es sein. Und dann hat sie mir gegeben, den habe ich eben zerschnipselt und den muss man sich zusammenstellen, damit sie sich ein bisschen diese Strukturen merken. Also indirekt einmal, also sozusagen rezeptiv, einfach damit sie so mal mal mit den auch mit den Ausdrücken, mit der Textverwebung, ja und und auf diese Art und Weise ihnen zu helfen. Also das ist so die Textverwebung, dieses ja, dieses Text zusammenstellen mit Konnektoren und dann halt selber mit Schreibimpulsen, meistens aus dem Unterricht sind meistens kurze, also außer diese paar Male, wo es dann halt der ganze Text ist. Ja. #00:25:24-4#

I: Geben Sie da grundsätzlich viel Input, also kommt es von von von Ihnen, dass Sie zum Beispiel was zusammen an der Tafel schreiben oder Sie genau Beispieltex te schreiben? #00:25:36-1#

B5: Also heuer Damen, erste FF2 habe ich mich stark auch mit dem Buch beholfen. Wo aber dieses Buch aber auch schon so wirklich auf die Textarbeit eingeht und Schritt für Schritt, ja, wo es immer wieder Textabschnitte gibt, die man dann halt auch bearbeiten muss und das war für mich heuer sehr hilfreich. Ja. #00:25:59-9#

I: Verstehe, könnte noch was fragen ... Ach ja, ob Sie am Anfang des Kurses oder weil ich glaube, die die Stellungnahme ist nicht nicht ganz neu im FF2, aber die Grafikbeschreibung schon? #00:26:21-5#

B5: Das weiß ich nicht. Aber ich sehe auch ein Problem. Es steht hier so nirgends, ja. Also ich weiß jetzt, dass es eine Stellungnahme, ist halt dieser argumentative Text. Ja, ja und ich meine, das Problem ist halt schon, ich muss halt auch die Grafik erfassen und ich muss sie verstehen. Ich muss die Angabe auch verstehen. Ja, also sind wir mal einen Tag so da war in der Angabe nämlich, warum jemand das nicht macht und das wurde von einer Person überlesen, dass da „nicht“ gestanden ist und hat das dann in die falsche Richtung interpretiert. Ja, also diese die Textarbeit hängt halt ganz viel mit Lexik zusammen und eigentlich ist MEIN großes Ding, wie kann ich Lexik gut fördern, dass sie bleibt? Ja, weil okay, wir lesen die ganze Zeit. Wir haben nicht so viel Zeit zum Wiederholen. Sie wiederholen zu wenig. Ja. Weil ohne dem. Genau das brauche ich zur Textarbeit. Ja. Ja. #00:27:27-4#

I: Also, Wortschatz. #00:27:28-5#

B5: Der. Genau das. Das. Das sehe ich auch als große. Als große Herausforderung, den Wortschatz zu sichern. Ja. Also nicht im Trichter zu sein, sondern irgendwie

das halt, dass das bleibt. Aber es gibt ja zum Beispiel jetzt in der Stufe, ich weiß nicht, wie viele sind das, acht, sechs oder acht Themenfelder. Sechs sind es bestimmt. Ja, und halt die muss man in einem Semester durcharbeiten. Das heißt eigentlich ja, wenn es gut geht, jede Woche ein Themenfeld. Mehr Zeit ist da nicht drin. Und dann kommt schon das nächste. Und natürlich ja, man soll das. Ich kenne, ich habe, ich habe heuer ein Padlet gemacht mit allen möglichen Links für Film, Fernsehen, You got it Videos, irgendwas, und habe ihnen am Anfang gesagt, dass ich regelmäßig schauen. Ja, aber ja, das Problem ist, dass man wirklich VIEL SELBST mitarbeiten muss. Ja und sonst? Ja, sonst habe ich mir beholfen eigentlich immer eben, dass wir immer wieder halt ganz kurze Passagen schreiben oder Zusammenfassungen. Und wie gesagt, da war auch das Buch hilfreich bzw. es gibt auch von Kolleginnen ein Skriptum und Übungen. Ja, die. Aber ich bin noch nicht. Also wie gesagt, es ist mein erster Kurs jetzt gewesen. Ich bin noch nicht zufrieden. Und zwar möchte ich mir überlegen, wie könnte ich das noch besser konstruieren, noch besser aufbauen? Das es nachhaltig bleibt, ja. Also in der Theorie ist es ja vielleicht jetzt schon da, das haben alle schon begriffen. So soll der Text. Gut, dass es diese Dreiteilung, das ist sowieso nicht das Problem. Aber wie soll es in den einzelnen Teilen anschau ausschauen? Wie sind die Übergänge? Ja wie, was gibt es noch außer „meiner Meinung nach“ ja, wie kann ich das argumentativ vom Wortschatz verbessern? Ja, und wie bringe ich sie genau also und und das jetzt, weil Sie es gesagt haben. Ich finde, daran sollte ich da arbeiten. Ideen. Inputs, die man dann in der eigenen Sprache hat. Wie kann man die gut transferieren? Also das nehme ich mir von Ihnen jetzt fürs nächste Semester, dass wir da ist mir jetzt bewusst geworden im Gespräch, dass man daran arbeitet, genau, dass das eben muttersprachliche Strukturen sind. Und das versuchen halt dann vielleicht auch im Plenum als Übung. Wie könnte man das anders sagen? Ja, das habe ich bis jetzt noch nie gemacht. Aber ich denke mir, das würde vielleicht Sinn machen, dass sie so in Gruppen vielleicht. Ja, so vier Sätze und wie könnte man das noch sagen? #00:30:31-8#

I: Das ist eigentlich recht schwierig, weil ich denke mir, wenn man, da hat man, kommt man auf eine Idee. Und dann schreibt man die, egal wo, in Google Translate oder in DeepL und man es wird immer fast immer wortwörtlich übersetzt. Also es gibt so keine so nicht wirklich so KI-Tools, wo man das wirklich sehr schön umformuliert bekommt ins Deutsche. #00:30:58-3#

B5: Obwohl ich habe ihnen schon auch geraten zum selbst üben, wenn sie was geschrieben haben. Sie sollen es halt zum Beispiel jetzt eben entweder auch DeepL, DeepL ist der Vorteil. Man sieht dann, man kriegt mehrere Varianten. #00:31:12-1#

I: Ja, das ist schon gut. #00:31:13-0#

B5: Oder Sie sollen, auch wenn sie es in die KI eingeben, sie sollen einfach sagen, sie möchten es gerne auf der Niveaustufe B2. Ja, also das mit in den Prompt eingeben ja, „korrigiere mir den Text auf Niveau B2“. Wir haben das spaßeshalber mal im Lehrkörper aus auf B1 und auf B2 und haben dann schon gesehen, welche Unterschiede da wirklich gemacht wurden. Und es ist dann, es war gar nicht so schlecht. Also man sieht, dass diesen Wortschatz hätte die Person

sicher nicht so gemacht, aber damit könnte man auch selber sich ein bisschen das antrainieren. Und ich weiß auch, dass Kolleg*innen so auch Elemente damit trainieren. Ja, aber ähm, ja, also man muss es halt irgendwie begleitend machen und schauen, ja, aber sonst so für das eigene Bewusstsein. Also ein Problem ist natürlich, dass heutzutage alle online in die Wörterbücher schauen und dann bin ich in der Prüfung. Und ich habe jetzt also natürlich aus Zeitmangel und weil es mühsam ist, nicht nur das Wörterbuch, sondern auch andere Strategien. Nicht die anderen Strategien. Wie bringe ich das sozusagen, was ich im Kopf habe, in diese Sprache, sondern gebe das halt einfach in ein Übersetzungsprogramm ein und das ist mir dann schlecht übersetzt und dann sehe ich das auch. Und dann kommt auch das Feedback, dass das halt einfach so gefunden wurde, dass ich, dass ich irgendwie das eben besser lerne zu versuchen, selbst mit Hilfestellungen zu machen. Ja, und das das wäre zum Beispiel für mich auch jetzt: „Aha, wie könnten wir das machen, dass sie das...“ Und da denke ich mir, in kleinen Gruppen wäre es vielleicht gut, wenn man so diese typischen übersetzten Sätze hernimmt und sagt: „Okay, wie würde der Satz in eurer Muttersprache lauten?“ Zum Beispiel mal als erstes. Aber vielleicht verstehen sie dann, was derjenige sagen wollte. Weil manchmal verstehe ich überhaupt nicht, was die Person sagen wollte. Also es gibt nicht so oft, aber es gibt schon Situationen, wo ich mir denke: „Mhm, ich habe keine Ahnung, was das jetzt heißt“. Dass man es vielleicht sagt: „Aha, zuerst was könnte das heißen in eurer Sprache? Und dann wie könnte man das im Deutschen anders sagen?“ Vielleicht so einen Schritt über die über die Erstsprache. Ja, wenn die Gruppe so groß wie bei mir ist, also diese Sachen betreffen also die Ukrainer und Russen und man merkt halt beim Schreiben sofort, wenn jemand aus dem arabischen Raum kommt, meine Perser*innen einfach. Also man sieht schon, dass sie, ich weiß nicht konditioniert worden anders zu schreiben, aber es ist nicht ihr Schreiben noch immer. Ja, sie würden gerne das anders machen und man merkt dann auch, wenn es in den Textstellen, ja, soweit diese antrainierten Sätze gehen und dann hat man noch eine Idee und dann wird das halt auch in der Sprachgebung ganz anders. Also man merkt halt einfach die, die Erstsprachenstrukturen und natürlich, wir würden uns auch behelfen, damit wir nicht eine Idee jetzt, ich weiß nicht, China ist vielleicht zu entfernt, aber ist egal, wenn ich eine Idee jetzt in, ich sage jetzt Ungarisch, weil Ungarisch finde ich sehr schwer. Ich habe überhaupt keinen Bezug dazu. Ja, dann würde ich wahrscheinlich auch das nach meinem Muster versuchen in der Sprache zu sagen. #00:34:28-3#

I: Genau, bin ich einverstanden. Aber Sie haben jetzt kurz angesprochen, dass es zum Teil Aufgaben gibt, die Sie vielleicht ein bisschen anders gestalten würden. Gibt es da etwas? Was Schönes. Gibt es da etwas? Ich hatte noch kein Mittagessen. Gibt es. Entschuldigung. #00:34:50-2#

B5: Alles gut. #00:34:50-9#

I: Gibt es da Aufgaben? (...) Die Sie in diesem Semester oder so grundsätzlich. Wenn Sie mehr Zeit hätten, dann würden Sie das sehr gerne einsetzen. Es muss nicht unbedingt das argumentative Schreiben gefördert sein, sondern generell das Schreiben. #00:35:12-8#

B5: Zum Beispiel mit dem kooperativen Schreiben oder zum Beispiel so einem Kurzfilm und man schreibt dann das Ende dazu. Also so kreative Sachen. #00:35:22-7#

I: Kreatives Schreiben. #00:35:23-5#

B5: Kreatives Schreiben mehr einsetzen. Wobei ich auch aber die Erfahrung leider gemacht habe. Ähm, also es ist halt ein bisschen institutionenabhängig, aber ich sage jetzt mal, im VWU sind halt wirklich alle darauf konzentriert darauf konzentriert, dass sie die ... #00:35:45-9#

I: Ich glaube, es ist die Batterie ist funktioniert jetzt nicht mehr. (...) Alles läuft noch. #00:35:59-0#

B5: Muss ich Ja. Die, die am VWU sind. Sie interessieren sich nicht wirklich für die Sprache. Sie interessieren sich, dass sie diese Prüfung schaffen, damit sie zu studieren beginnen. Und irgendwie müsste man sie noch mehr psychisch bearbeiten. Und wieder am Anfang zu sagen: „Nein, es geht nicht nur um diese...“. Natürlich ist diese Prüfung der Türöffner für das Studium, aber im Studium ist es ja dann noch viel herausfordernder. Also ja, also und „ihr lebt hier“ und also mal sie zu öffnen vom Gedanken des rein Funktionellen. Und ob das so dann kreative Übungen als unnötig betrachtet werden. Das auch so wie kooperatives Schreiben, Gruppenarbeiten sehr schwierig sind. Sie wollen alleine. Die meisten wollen alleine arbeiten, also auch eine andere Lerntradition. Ich komme hinein und das ist wie im Plenum: Denken, machen wie, ich weiß nicht, warum sie hier sitzen, also schon wenig Kommunikation. Also dann habe ich begonnen. Ich habe das versucht aufzubrechen und habe, ich weiß nicht, vier-fünf Mal an dem Tag, wo ich war, die Tische umgestellt und Gruppentische gemacht. Ja, und dann war es so bei manchen war es sehr nützlich, bei anderen war es gar nicht nützlich. Die haben die ganze Zeit irgendwas getratscht oder irgendwas. Ja, ja, aber. Also in der mehr Zeit (unv.) ist vielleicht für mich von Anfang an das mache das dass da mehr. Man muss auch Lernen lernen machen irgendwie. Dieses kooperative Gruppenlernen ist ganz schwer. Dann habe ich ja hier zwei Gruppen, die auch jetzt nicht beste Freunde sind. Also es war Gott sei Dank keine schlechte Stimmung, aber es ist dann manchmal, da muss man aufpassen. Mehr kann ich einfach so sagen: „Wir wollen es euch durcheinander oder nicht?“ Ja. Was ich mache am Anfang immer, um die Atmosphäre aufzubauen. Ich mache so ein Speed Dating. #00:37:59-4#

I: Oh ja, das mag ich auch. #00:38:01-8#

B5: Und ich opfere wirklich unser erstes Beisammensein nur zur Gruppenbildung, also opfere... Es ist kein Opfer für mich, weil das trägt Früchte. Wir machen nur Sachen, machen keinen Stoff, wir machen nur Kennenlernensachen. Ja, ja, damit er mal so ein bisschen eine eigene Gruppe ist, obwohl leider auch gesehen habe, haben die sich zuerst sympathisch. Aber dann merkt man schon: „Du kommst, du kommst“. Aber ja, so ist es halt jetzt. Das ist halt nicht wegzaubern. Aber man ist dann, ist es aber auch nicht so jetzt am Ende der Gruppe habe ich manchmal so eingeteilt und das hat dann auch kein Problem. Also man ist sich

eigentlich sympathisch, ja, es ist dann doch lustig, aber wenn das aus ist, dann geht jeder wieder seiner Wege. Aber das ist halt auch der Druck von außen.
#00:38:57-0#

I: Ja, wenn Sie was kooperativ gemacht haben, welche Aufgaben haben Sie da so versucht? #00:39:01-3#

B5: Also zum einen Mal diese diese Mindmap-Erstellung zu diesen Themenfeldern zum Beispiel gab es eines war „Roboter in der Pflege“. Da gibt es ein Video, wo in Deutschland in einem Altersheim haben Sie das ausprobiert. Da gibt es also den ersten Roboter, der so herumgeht, mit mit den alten Leuten redet. Ja, und dann war eine kooperative Aufgabe, sie sollten selbst einen Roboter erstellen und zeichnen, also ein Plakat, einen Roboter zeichnen und für was der alles machen würde und könnte, ja, auch in ihr Leben. Und das war zum Beispiel eine und das war halt auch vor allem Wortschatz sammeln und dann irgendwann kommt es halt natürlich im argumentativen Text, wenn ich sage Pro oder Kontra, da gab es auch eine gute, einen guten Text im im Buch zu Robotern in der Pflege. Also wir haben ein Video gesehen, wir haben den Text gelesen, Wortschatz gesammelt und dann geschrieben. Ja, also ich sehe diese Textarbeit immer als eine Einheit von vielen kleinen Elementen, die jetzt nicht das Schreiben per se betreffen.
#00:40:11-2#

I: Mhm hm. #00:40:12-5#

B5: Genau, was im VWU auch Prüfungsformat ist, was wir natürlich auch ziemlich üben, sind Satzfortsetzungen. Das heißt, ich habe jetzt in der Themenstellung ist ein Hauptthema, das heißt ergänzen Sie die Sätze und das Thema geht über zum Beispiel „Arbeit“. Ja, und dann eben, dann ist der erste halbe Satz gegeben okay, dann muss man den richtigen Konnektor finden. Also es gibt die Möglichkeit, das Konnektoren vorgegeben sind und man muss aus dem Pool der Konnektoren oder es sind keine vorgegeben und ich setze den Satz halt einfach fort. Das ist eine schwierigere Stufe. Ja, aber ich muss sie noch sinngemäß im Thema fortsetzen. Und das macht es auch schwierig, weil es muss ja irgendwie eine Idee transportieren dazu. Und wir haben dann durch das Bewertungssystem gibt es zwei Punkte- und drei Punkte-Sätze. Und die zwei Punkte-Sätze sind halt, wenn es kurze Sätze sind und drei Punkte, wenn es noch mal erweitert wird um den Relativsatz oder um (unv.) Konstruktion. Also das ist das eben, das ist auch das ist ein Teil der EPD und ein Teil dieser Bonustest ist, das wird auch permanent sozusagen geübt genau jetzt, wobei ich das fast nicht als Textarbeit sehe, aber es ist eine Schreibübung, sagen wir mal so, und also ist das eher eine grammatikalische Schreibübung, mit denen ich auch ein bisschen Text mache. Wenn ich es ernsthaft mache, könnte ich zumindest, also ich hatte eine Kollegin, eine Schülerin, die diese Chunks wirklich gut gelernt hatte, eine (unv.) sich hingesetzt und hat gelernt. Und ich glaube, sie hat alle Aufsätze, die sie geschrieben hat, gelernt, auswendig gelernt und diese Übungen immer. Und sie hat dann eine gute Note am Ende gehabt und ich weiß, dass sie nicht so schreiben kann und dass sie nicht geschummelt hat. Aber ihre Strategie war halt, diese ganzen Dinge wirklich gut zu lernen. Und ich denke mir, als Basis ist es jetzt schon mal da. #00:42:18-1#

I: Hm hm. #00:42:19-3#

B5: Die Frage ist an den Universitäten, wie viel wird man noch wirklich selbstständig schreiben? Wenn ich. Man müsste eigentlich auch lernen dieses Korrigieren mit der Hilfe von der KI. Wie mache ich das gut? Weil das macht jetzt schon jeder. Aber wie mache ich das gut? Das wäre, glaube ich, der nächste Schritt generell in den Ausbildungen: Wie verwende ich so was konstruktiv? Wie korrigiere ich damit wirklich konstruktiv und gut? #00:42:45-1#

I: Also verstehe ich Sie richtig, dass Sie die KI, also dass Sie die Lernenden schon ermuntern quasi oder so, also nicht verbieten können? #00:42:58-1#

B5: Also ich kann es nicht verbieten, das ist ja sowieso. Ich meine, das ist illusorisch und wie gesagt, also bei dreien habe ich es dazugeschrieben bei einem Text, dass ja, wenn sie so gut schreiben, sie sich eigentlich nicht mehr in meinen Kurs müssten. (lachen) Ja, aber, aber also ich sehe auch ein, ich denke mir auch als konstruktives Element ist es sicher gut, weil wenn ich es jetzt zum Beispiel so wie in DeepL eingebe und es würde mir dann drei Muster sagen: „Aha, der Satz ist falsch, so oder so oder so“ und ich mich wirklich damit ein bisschen beschäftige, dann hilft es mir. (...) Noch können sie die KI auch nicht so gut bedienen, weil sie die Prompts noch nicht so gut angeben können, zum Beispiel in Deutsch. Und wenn sie es dann halt in ihrer Sprache in Englisch, dann kommt das ja auch nicht gut heraus. Ja. Das wird sich sicher ändern in den kommenden Jahren. Aber ich denke, man muss zumindest darauf aufmerksam machen, dass man das konstruktiv einsetzen kann, weil wie gesagt, also ich weiß nicht, ob von all denen einer dann vielleicht dann irgendwann noch gar nicht sich damit beschäftigt hat. Ja, aber es ist einfach da und man muss halt sehen, wie kann man damit gut und konstruktiv arbeiten. #00:44:14-7#

I: Genau. (...) Da sind wir bei der letzten Frage schon. Das ist eben zum Förderkonzept ist die Frage: Und was? Also welche Aufgaben? Es geht schon wieder um die Aufgaben und die Schreibförderung. Welche Aufgaben sollen Ihrer Meinung nach unbedingt in das Konzept inkludiert werden? Und ich erstelle das so für die Lehrkräfte generell. Also was würden Sie vielleicht sehr gerne mit mit Kolleg*innen auch so teilen und sagen: „Ja, das ist eine super Aufgabe“. #00:44:54-5#

B5: (...) Also generell zur Schreibförderung finde ich das kreative Schreiben wirklich etwas, was sinnvoll ist. #00:45:07-9#

I: Was genau von dem? #00:45:10-1#

B5: Beim kreativen Schreiben. Also manchmal finde ich es gut, aber dass das im komikalischen Sinne, ich weiß nicht, ob sie das Ziel heißt, das habe ich das vergessen. Es gibt ein altes Lied, wo wo man sozusagen die die Grammatik eventuell so wie in Gedichte transportiert und dann kann man dann. Dann gibt es zum Beispiel die Grammatik Kreativ ist das Buch. Also ich habe immer so gerne zum Genitiv, da ist so eine Beschreibung. Ich weiß nicht einer eine einer

Magierin eigentlich die, ich weiß nicht, was das Meer war, Frösche als Freunde und irgendwas hat. Und das ist immer das Genitiv. Also es ist so ganz was Fantasiévollés und das dann in einem Paralleltext transportiert, wo man sagt ja, es heißt eigentlich, „ich möchte einen Mann kennenlernen“ oder „ich möchte eine Frau kennenlernen“ und dann halt ja, das transportiert, das ist irgendwie lustig, es muss irgendwie mit Spaß verbunden sein. Ich glaube, damit das positiv ist, muss es mit Spaß verbunden sein. Ja, was vielleicht jetzt nicht so spaßig ist, oder oder auch dieses kooperative Schreiben kann ja mit Spaß verbunden sein. Ja, das kommt sehr auf die Themenstellung an und ähm, was ich noch gern mag eben, ich habe da so mal einen Kurzfilm gefunden, der heißt „Heiß gekocht“. Da geht es darin. Ähm, es zieht. Es ist eine Altbauetage. Es zieht jemand ein, ein junger Mann. Und davor sieht man zwei Freundinnen. Middle aged Frauen ja, die sich immer gegenseitig bekochen und tauschen. Und zieht dieser jüngere Mann ein. Und auf einmal entsteht so eine Eifersucht. Ja, und um die werben quasi Ideen. Und dann gibt es natürlich Drama und sie kochen einander schlechte Dinge und auf alle Fälle. Das Ende ist dann, dass sie sich schon im Stiegenhaus beginnen zu schlagen und die. Und dann kommt ein anderer junger Mann mit einer Torte in Herzform und fragt, wo der wohnt, ja. Und ich lasse dieses Ende immer weg. Ja, also ich lasse den jungen Mann oder ich mache. In dem Film unterbreche ich immer an spannenden Stellen und dafür: „Wie geht es weiter?“ Und das ist ein lustiger kleiner Film. Das finde ich auch immer sehr nett. Ja, und da ist es immer halt so ein Zeitproblem oder wie gerne die Leute auch zusammenarbeiten. Ja, aber das möchte ich nächstes Jahr ein bisschen mehr machen. Das ist wirklich, da geht es nur ums Schreiben. Da geht es um um um lustvolles Schreiben. Ja. Oder was wir auf der Uni gemacht haben. Was ich auch sehr gerne, was wir beim Hannes Schweiger gemacht haben, das waren auch so Paralleltexte wie der von Dimitre Dinev. Da ging es um drei Arbeiter, die hier an der auf der Baustelle arbeiten und und jeder, von jedem ist das so eine kleine Geschichte und das ist ein A4-Blatt. Und den Halt zu transferieren, entweder auf die eigene Situation, das ist schon herausfordernder. Da muss man schon gut schreiben können, das. Heuer Heuer habe ich das gar nicht gemacht, weil bei uns kommt dann noch hinzu die Schwierigkeit, es ist sehr komprimiert. Und dann haben wir gleichzeitig die Prüfungen, die nichts mit dem eigenen Kurs zu tun haben, auch drinnen. Also es ist wirklich sehr komprimiert, aber wenn es nicht so komprimiert ist, also das sind so Dinge, die ich wirklich gerne mache und die ich auch sinnvoll finde. Also einfach das Schreiben, dass der Schreiber ja genau aus Spaß an der Sache. #00:48:47-4#

I: Ja. Mal schauen, ob ich das auch einsetzen könnte. #00:48:53-5#

B5: Ja, das wäre sicher schön. #00:48:56-2#

I: Ich habe wirklich sehr viele Ideen schon gesammelt für das Konzept. #00:49:01-7#

B5: Die Frage: Was von den Ideen? Was fällt Ihnen ad hoc so ein? Drei, sagen wir d, wo sie denken: „Ah, das“. #00:49:11-5#

I: Ist schwer zu sagen. Es ist nur die Frage, wie man das alles so kombiniert. Weil ich habe ein Gefühl da ist, bekommt man so ein wirklich großes Konzept, weil ich glaube, im Fokus stehen auch immer unterschiedliche Sachen. Also einige Lehrkräfte sagen ja, die Struktur ist mir ganz, ganz, ganz wichtig. Die andere Person sagt eben ja nein, die Argumente ist das Schwierigste und und das soll man unbedingt üben und das muss man halt machen. Und jemand hat eben vom kreativen Schreiben auch gesprochen und deswegen, ich glaube, es gibt eine Kollegin, die vorher ... #00:49:49-5#

B5: Die B1 #00:49:50-3#

I: Ja, die hat sich damit sehr viel beschäftigt und hat das auch so vermittelt, dass sie das sehr mag. #00:49:56-2#

B5: Die B1. #00:49:58-3#

I: Nein, ich glaub eigentlich nicht... #00:49:59-1#

B5: Nein, die waren das nicht? Am Tag mit den Weißen. Also Spaß im Kopf. #00:50:04-7#

I: Am ersten Tag? #00:50:06-2#

B5: Nein, nein, nein, nein. Letzte Woche, wo wir uns, wo sie gesagt hat: „Warten Sie doch bitte noch einen Moment“. #00:50:13-0#

I: Nein, es war nicht die, weil eine andere Kollegin. Etwas mit Slowakisch. #00:50:19-8#

B5: Aha, okay. #00:50:20-3#

I: Ich glaube, die hat vorher vermittelt. Also immer wieder unterrichtet, Schreiben bei Studierenden und so. #00:50:26-6#

B5: Weil die, die Sie interviewt haben, die vor mir, die B1, die hat nämlich was. Die hat ihre Doktorarbeit geschrieben zum biografischen Arbeiten, zum biografischen Schreiben, dezidiert zum Schreiben. So noch bei Hans Jürgen Krumm. #00:50:40-6#

I: Also ja, sie hat es aber kaum erwähnt. #00:50:44-9#

B5: Deswegen wollte ich sagen, hab ich gedacht, vielleicht war es sie. #00:50:47-5#

I: Aber es ist spannend, ja. Nein, ich habe wirklich viele Ideen bekommen, also unterschiedliche Sichtweisen. Also ich hoffe, dass sich daraus was ergibt. #00:50:56-8#

B5: Ich habe auch was gefunden, ich kann das schicken aus, aber das vielleicht von irgendeiner Deutschen. Hochschule? Nein, Lehrerförderung, wo es um Schreiben geht. Es geht um Primar-, Sekundarstufen natürlich. Ja, ich schaue immer Sekundarstufe, einfach um mich Dinge auch zu zu erinnern. Ja, ich denke, das größte Problem ist, dass man kommt mit ganz vielen Ideen von der Uni und dann ist man halt unter Stress. Man muss halt verschiedene Dinge erledigen und dann, dann vergisst man sie auch wieder. Ja, ja, und dann? Dann braucht es wieder irgendwie irgendwelche Gelegenheiten, wo man dann denkt: „Ja, genau das“. #00:51:41-1#

I: Ja, ja und eben wegen Zeitmangel. Ja, man kann nicht alles sein. #00:51:45-4#

B5: Aber so für die, gerade für diese grammatikalischen Strukturen liebe ich dieses Grammatik Kreativ. Kennen Sie das? Ja, das und und eben. #00:51:52-9#

I: Mit Bildern, oder? #00:51:55-1#

B5: Ja. #00:51:56-5#

I: Es sind. Es gibt vielleicht gibt es mehrere, vielleicht gibt es mehrere. #00:52:00-8#

B5: Dass das mit Bildern ist, glaube ich sehen, Grammatik sehen. Also das Grammatik sehen ist so und eher blau grün. Das ist Grammatik sehen, andere Grammatik Kreativ. Da ist zu verschiedenen Grammatik ein ganzes Konzept. Das ist ziemlich lang immer. Ja, ich mache das meistens nicht so lange durch, wie das hier drin ist, aber ähm, aber wie gesagt, jetzt zum Beispiel zum Genitiv, das mache ich immer, das mache ich gern. Im Prinzip schaut man dann auch das, was man gerne macht. Das kann man dann auch gut vermitteln. Ja, dann macht man das auch. Ja, das ist so diese grammatikalischen Strukturen, das ist mehr in diesen FF1-Kursen. Da sind auch mehr Basisgrammatikstrukturen. Also Basis kann man die Basis, aber Genitiv genau auch. #00:53:02-7#

I: Haben Sie noch irgendwelche Ideen zum Thema Schreiben? Was wir noch sehr gerne. #00:53:08-7#

B5: Nein, ich muss wirklich sagen, dass ich sehr selber darüber nachdenke und auch danke, aber vielleicht genau haben wir einen Austausch was und das ich jetzt im Sommer auch noch ein bisschen Versuche, genau zu erweitern oder mir zu überlegen oder mir ein bisschen wieder anzulesen, was es für Möglichkeiten noch gibt. Ich muss irgendwie. Ich sehe meine Aufgabe, einen Mittelweg zu finden, weil du weißt nicht. Und das ist halt das alles. Du weißt nicht, wer prüft und was auch der oder die Prüfende, auf was sie ein einen Akzent legen oder nicht legen. Ja, es ist schon versucht, also wir haben auch immer letztes Semester mal gehabt, dass wir alle zusammen Texte korrigiert haben, um zu schauen, wie weit liegt man auseinander. Den Mittelwert zu finden ja, aber ähm, ja, also ich. Ich denke mir, ich ich gehe ein bisschen von mir aus, wenn ich jetzt in einer fremden Sprache so ein Grundgerüst. Und natürlich (unv.). Also okay, Einleitung Hauptteil, Schluss. Das verstehen, denke ich, alle, aber dass man auch wirklich

schauen soll, dass da ein Absatz ist, das vergessen manche und deswegen denke ich mir immer in der Schule, da merkt man halt, dass das. Entweder nicht so viel jetzt aufschreiben, in der Schulbildung auch Wert gelegt wurde oder keine Zeit dafür war, was auch immer. Ja, diese Sachen und und dann eben wie bringe ich ein Argument und das, wie ich gesagt habe, das finde ich auch sinnvoll, nämlich den Gedankengang dahingehend zu trainieren, dass wenn ich auch sage, dass ich mir dann den anderen auch meine Meinung wirklich sagen kann, warum. Das ist generell fürs Leben wichtig und und den Grund und irgendwie auch einen, eine, einen Beweis oder ein Beispiel dafür anzugeben, warum ich etwas möchte oder nicht möchte. Das finde ich, das ist wesentlich für mich, dass der Text okay, dass ich ihn verstehe. Das ist so wie bei den Prüfungen. Manchmal denke ich mir also, ich bin immer eigentlich zu sehr pro Studierenden da. Aber es stimmt, wenn ich auf dem Niveau den Satz dreimal lesen muss, um zu verstehen, was die Person meinte, das darf dann halt eigentlich auf dem Niveau nicht mehr sein. Und da nehme ich mir heute mit unserem Gespräch, dass diese völlig unverständlichen Sätze zu sammeln und als Übung entweder in die eigene Sprache zu transferieren und dann ihn in ein anderes Deutsch, das kommt nur darauf an, vielleicht auch nicht in die eigene. Kommt darauf an, wie die Gruppe ist und aus welcher Gegend, aber doch versuchen die was. Also es muss halt so ein Satz sein, der schon verständlich ist. Es nicht ganz unverständlich, aber den man so auf Deutsch nicht sagen würde. #00:56:20-0#

I: Genau, das wäre eine spannende Übung. Also das überlege ich mir, ob man wirklich die Ideen auch aus den Aufsätzen, die ich zum Beispiel jetzt, weil bei manchen ja manchmal es ist eben schon verständlich, aber die Frage ist, ob es für mich verständlich ist, weil ich das also nachvollziehen kann. Aber so sagt man eben nicht, es kommt so oft vor und man macht dazu auch die Aufgabe. Aber es ist immer die Frage, weil die Texte sind zum Beispiel zu einem Thema und wenn es halt sechs Themen sind, dann habe ich nicht die Texte für andere Themen, da fehlt das Material und ja, das ist halt so, soll dann universell irgendwie ausgerichtet sein in dem Fall, weil ich kann da nicht so viel mit Wortschatz was anfangen, weil ich weiß nicht genau was gefordert ist. Aber es ist wirklich spannend, dass Sie das angesprochen haben. #00:57:17-8#

B5: Ich war jetzt bei einer Fortbildung, da ging es um dieses SIK-Sprache im Kontext und diese Übungen und das habe ich auch ganz vergessen, nämlich bei diesen Texterstellungen oder Bunkerstellungen (unv.). Das ist ja diese Corpora gibt, wo man dann auch sieht, wie oft wird ein Wort verwendet oder wie oft brauche ich was. Das hilft halt auch ein bisschen in diesem universellen Blickpunkt. Ich hab mir auch gedacht ja, da muss ich jetzt einmal. Ja, sonst sucht man diese Prüfungstexte meistens irgendwie in der STANDARD oder Früher war Wienerzeitung und eben. #00:57:57-5#

I: Genau. #00:57:58-9#

B5: Und da sehe ich die Herausforderung wirklich, diese Sprache im Kontext zu lernen. Und da bin ich mir auch noch nicht ganz sicher, wie, was für eine. Also das Lexikproblem finde ich das noch größere. Wenn man das löst, dann kann man sie irgendwie schon gut kombinieren. #00:58:17-9# (B5, Z. 1-722)