

Kooperatives Schreiben im universitären DaF-Unterricht

Bjelobrk, Matilda

Master's thesis / Diplomski rad

2016

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:436246>

Rights / Prava: [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-15**



Repository / Repozitorij:

[FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek](#)



Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku
Filozofski fakultet Osijek
Jednopredmetni diplomski studij njemačkog jezika i književnosti
nastavničkog usmjerenja

Matilda Bjelobrk
**Suradničko pisanje u nastavi njemačkog jezika na sveučilišnoj
razini**
Diplomski rad

Mentor: izv. prof. dr. sc. Vesna Bagarić Medve
Osijek, 2016

Sveučilište J.J.Strossmayera u Osijeku
Filozofski fakultet Osijek
Odsjek za njemački jezik i književnost
Jednopredmetni diplomski studij njemačkog jezika i književnosti
nastavničkog usmjerenja

Matilda Bjelobrk

**Suradničko pisanje u nastavi njemačkog jezika na sveučilišnoj
razini**

Diplomski rad

Znanstveno područje humanističkih znanosti, polje filologija, grana primjenjena
lingvistika

Mentor: izv. prof. dr. sc. Vesna Bagarić Medve
Osijek, 2016

J.-J.- Strossmayer-Universität in Osijek

Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften Osijek

Diplomstudium der deutschen Sprache und Literatur – Lehramt

(Ein-Fach-Studium)

Matilda Bjelobrk

Kooperatives Schreiben im universitären DaF-Unterricht

Diplomarbeit

Mentor: Univ.-Prof.Dr. Vesna Bagarić Medve

Osijek, 2016

J.-J.-Strossmayer-Universität in Osijek
Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften Osijek
Abteilung für deutsche Sprache und Literatur
Diplomstudium der deutschen Sprache und Literatur – Lehramt
(Ein-Fach-Studium)

Matilda Bjelobrk
Kooperatives Schreiben im universitären DaF-Unterricht
Diplomarbeit

Angewandte Sprachwissenschaft

Mentor: Univ.-Prof.Dr.Vesna Bagarić Medve
Osijek, 2016

Erklärung über die eigenständige Erstellung der Arbeit – Vorlage

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Die Stellen der Arbeit, die anderen Quellen im Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen wurden, sind durch Angaben der Herkunft kenntlich gemacht.

(Ort und Datum)

(Unterschrift)

Zusammenfassung

In dieser Diplomarbeit wurde das Thema des kooperativen Schreibens im DaF-Unterricht auf universitärem Sprachniveau behandelt. Um die Vor- und Nachteile dieser Arbeitsform festzustellen, wurde eine Forschung durchgeführt.

Die Arbeit beginnt mit einer Einführung in die theoretischen Grundlagen, wobei zuerst die Wichtigkeit der Fertigkeit Schreiben für den Fremdsprachenunterricht hervorgehoben und das kooperative Schreiben im DaF-Unterricht dargestellt und beschrieben wird. Darauf folgend wurden das Forschungsziel, die Forschungsfragen und –hypothesen bestimmt. Um einen detaillierten Einblick in die Forschung zu bekommen, wurden die Probanden, die Methode und die benötigten Instrumente vorgestellt und beschrieben.

Vier Probanden, die in zwei Testphasen Schreibaufgaben in Partnerarbeit lösen sollen, sollten Sprachkenntnisse, Kenntnisse über die Textform und das Thema sowie Fähigkeiten für Zusammenarbeit aufzeigen. Laut Ergebnissen der Untersuchung wird das kooperative Schreiben als vorteilhafte Arbeitsform verstanden, die einen Fortschritt bei „schwächeren“ Studenten aufzeigt. Somit wird die Mischform von „schwächeren“ und „fortgeschrittenen“ Probanden als Interaktionsmuster vorgezogen.

Schlüsselwörter: kooperatives Schreiben, Partnerarbeit, Interaktionsmuster, Schreibmodell

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|----|
| 1. Einleitung | 1 |
| 2. Die Fertigkeit Schreiben | 3 |
| 3. Das Schreiben im universitären Bereich | 9 |
| 4. Kooperatives Schreiben | 11 |
| 5. Forschung zur Anwendung des kooperativen Schreibens im universitären DaF- Unterricht. | 18 |
| 5.1. Forschungsziel, -fragen und -hypothesen | 18 |
| 5.2. Probanden | 19 |
| 5.3. Forschungsmethoden und -instrumente | 19 |
| 5.4. Durchführung der Datenerhebung | 23 |
| 5.5. Durchführung der Datenanalyse | 24 |
| 5.6. Ergebnisse der Forschung..... | 24 |
| 5.7. Diskussion | 32 |
| 5.8. Schlussfolgerung | 36 |
| Literaturverzeichnis..... | 37 |
| Anhang 1. Beobachtungsbogen 1 | 39 |
| Anhang 2. Beobachtungsbogen 2 | 41 |
| Anhang 3. Test 1 | 44 |
| Anhang 4. Test 2 | 45 |
| Anhang 5. Bewertungsraster für ein Leserbrief (universitär, C1/C2) | 46 |
| Sažetak | 48 |

1. Einleitung

„Zusammenkommen ist ein Beginn, zusammenbleiben ist ein Fortschritt, zusammenarbeiten ist ein Erfolg.“ – Henry Ford –

Obwohl die Worte von Henry Ford die Relevanz der Zusammenarbeit für die Arbeitswelt hervorheben, sind sie auch auf andere Tätigkeitsbereiche übertragbar. Demnach ist die Zusammenarbeit als wichtiger Ausgangspunkt - sowohl des Unterrichts allgemein als auch des Fremdsprachenunterrichts anzusehen. Dies führt uns zum Thema der bevorstehenden Diplomarbeit, die sich näher mit der Zusammenarbeit, bzw. Kooperation beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch beschäftigen wird. Was genau wird unter kooperativem Schreiben verstanden?

Eine Erklärung dazu findet sich schon in der Tatsache, dass kooperativ zu schreiben nicht nur Fach- und Weltwissen sowie gute Schreibfähigkeiten voraussetzt, sondern auch soziale Aktivität fordert, bzw. die Fähigkeit mit einem oder mehreren Menschen zusammen zu arbeiten und dabei eine positive Atmosphäre zu schaffen. Dabei stellt sich die Frage, ob sich das kooperative Schreiben jedes Mal auf diese Weise erzielen lässt? Wird es immer erfolgreich durchgeführt oder sind dabei bestimmte Bedingungen zu beachten? Welche Vor- und Nachteile sind beim kooperativen Schreiben zu erkennen?

Um auf diese Fragen Antworten zu finden, wird in der vorliegenden Arbeit eine empirische Forschung durchgeführt, die eine detaillierte Analyse ermöglicht und sich zusammen mit dem theoretischen Teil der Diplomarbeit erheben lässt. Das Thema wird dabei auf Partnerarbeit eingegrenzt und umfasst das Schreiben im universitären Bereich. Obwohl dabei der Prozess des Schreibens vorangezogen wird und die meisten Forschungsfragen daraus abgeleitet werden, wird auch das Schreibprodukt beachtet. Sowohl der Prozess, als auch das Produkt, werden anhand von vier Probanden, mit Hilfe verschiedener Instrumente durch die Methode der Beobachtung erforscht und analysiert.

Die Fertigkeit Schreiben im Fremdsprachenunterricht sowie das kooperative Schreiben und seine Relevanz im universitären Bereich werden am Anfang der Arbeit durch eine theoretische Darstellung eingeführt. Danach wird die Forschung der Arbeit dargestellt, die von den Forschungsfragen ausgeht, sich durch die Beschreibung der benötigten Instrumente und Methoden kennzeichnet, die Durchführung der Datenerhebung und Datenanalyse

beinhaltet und darüber hinaus die Ergebnisse und eine Diskussion umfasst. Die ganze Arbeit wird mit einer Schlussfolgerung beendet.

2. Die Fertigkeit Schreiben

Nachdem der Schriftspracherwerb eine lange Zeit in der Sprachgemeinschaft vernachlässigt wurde und neben den anderen drei Fertigkeiten den letzten Platz einnahm, kam es in den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts zu einer bedeutsamen Wendung, wobei das Schreiben einen ganz anderen Ansatz bekam und Raum in der Sprachdidaktik gewann. Dieser Fertigkeitsbereich wird in der heutigen kommunikativen Fremdsprachendidaktik als relevantes Thema der wissenschaftlichen Forschung in den Mittelpunkt gerückt (vgl. Tütken/Neuf-Münkel, 1992:5)

Die Ausgangspunkte der Untersuchungen variieren angesichts des zeitlichen Aspekts – von der Bedeutsamkeit des Schreibens allgemein bis hin zu Methoden für die Schreibförderung im Unterricht. Die Forschungen setzen sich also nicht nur mit dem Schreiben, Schreiben lernen und lehren auseinander, sondern versuchen auch die Relevanz der Schreibfertigkeit in verschiedenen Tätigkeitsbereichen zu erklären, die Relation zu den restlichen Fertigkeitsbereichen zu deuten und praktisch orientierte Ansätze für das Schreiben im Unterricht zu finden und sie letztendlich zu verwenden. Demnach werden die Fragen: Wo? Wozu? Wie? und Wann? gestellt. Das Schreiben ist überall vorhanden -im privaten Sektor, gesellschaftlichen und beruflichen Kontext und in der Bildung mit dem Ziel, die Kommunikation zu fördern, was durch verschiedene Textsorten möglich ist.

Auf die Frage Wann? versucht Fix (2006) zu antworten, der die interessierten Leser durch einen Bericht über die individuelle Schreibentwicklung kurz in die Welt des Schreibens einführt. Laut Fix (2006:50) beginnt „die erste intensivere Auseinandersetzung mit Schriftlichkeit, abgesehen von frühen Versuchen im Elternhaus, mit dem Schuleintritt.“ Die Kinder, die bis dahin nur des Systems des Gesprochenen bewusst waren, kommen mit einem ganz neuen Konzept in Berührung. Dabei spielt der gesteuerte Unterricht, der die Aufmerksamkeit auf die Schriftsprache steuert, eine große Rolle. Die Kinder lernen, auf eine direkte Rückmeldung beim Schreiben, die beim Sprechen vorhanden ist (z.B. im Dialog), zu verzichten.

Falke (1995 zitiert nach Fix, 2006:51) nennt drei „traditionelle Etiketten“ zum Erwerb der Schriftsprache:

- das „Dornröschen-Konzept“ – man geht davon aus, dass die Fähigkeit zum Schreiben, durch das Lesen der Schrift von selbst „wachgeküsst“ wird,

- das „Geniekonzept“ –man geht davon aus, dass die Fähigkeit gut zu schreiben eine Begabung ist, die sich in einem bestimmten Alter ausdifferenziert,
- das „Mimikry-Konzept“ – man geht davon aus, dass das Nachmustern von Texten das Schreiben entwickeln könne (vgl.ebd.51).

Abgesehen von Falkes (1995) Theorie zum Erwerb des Schreibens, stellt Bereiter (1980 zitiert nach Fix 2006) einen ganz anderen Ansatz (eine Modifikation Piagets¹) zur Entwicklung der Schreibfähigkeit vor, demnach Teilfertigkeiten nacheinander erworben werden müssen. Bereiters (1980) fünf „stages of writing development“ Modell, erfasst:

1. die Stufe des „associative writing“ - man schreibt in Hinblick auf die Inhalte im Gedächtnis
2. die Stufe „performative writing“ - Schreibkonventionen werden beachtet
3. die Stufe „communicative writing“ - ein Leser wird einbezogen
4. die Stufe „unified writing“ - ein eigener Schreibstil wird entwickelt, mit allen drei Elementen miteinbezogen
5. die Stufe „epistemic writing“ - das Schreiben wird als Mittel des Denkens eingesetzt (vgl. ebd.:53).

Dieses Integrationsmodell stellt fest, welches Element in welchem Stadium von Bedeutung ist: der Prozess, der Leser oder das Produkt. So ließe sich erklären, wieso „Anfänger“, die sich in der assoziativen Phase befinden, bestimmte Elemente beim Schreiben auslassen, bzw. Mängel aufweisen. Doch manche Kinder scheinen schon sehr früh leserorientiert zu sein - wie kann dann die Fähigkeit in der assoziativen Phase kommunikativ zu schreiben begründet werden? Solche Auffassungen sind deshalb kritisch zu betrachten und zu analysieren. Daraus aufzugreifen sind aber die Elemente Prozess, Leser und Produkt die, kommunikativ betrachtet, die Beziehung Schreiber-Text-Leser darstellen, die für eine Informationsvermittlung von größter Bedeutung ist (vgl. Kast, 1999:22).

Das Verfahren zu der Informationsvermittlung verläuft folgendermaßen: eine Person – der Schreiber teilt einer anderen Person – dem Leser eine Information mit – das Produkt. Das

¹Piaget (1896-1980, zitiert nach Fix 2006) war der Meinung, dass sich das Kind vor dem Schuleintritt in der „präoperationalen Phase“ befindet und durch verschiedene Sprachentwicklungen die „Phase der konkreten Operationen“ erlangt. Demnach würde das Kind, wenn es das Konzept der Abstraktheit begriffen und sich vom Konkreten entfernt hat, auch Objektivität einsehen können, die letztendlich für das Schreiben relevant sei (vgl.ebd:51).

Produkt würde das Ziel des Schreibens darstellen. Doch das Schreiben ist viel mehr als nur produktorientiert. Nach Kast (1999) sollte man die Bedeutsamkeit des produktorientierten Schreibens kennen, sich aber ebenfalls des prozessorientierten Schreibens bewusst sein. Wie man die zwei Konzepte erklärt, ist einfach zu verstehen. Das Ziel des Schreibens ist ein Produkt zu bekommen - in diesem Fall würde das die Information sein. Der Verlust der Information „würde die gesamte eingesetzte Arbeit sinnlos machen“, so Portmann (1991:189 zitiert nach Kast 1999:22). Das Schreiben sollte sich aber nicht nur auf das Produkt und die Mitteilung reduzieren, sondern auch den alleinigen Prozess mit in Betracht ziehen. Kast (1999:22) nennt ein sehr gutes Beispiel, das die Relevanz des Schreibprozesses verdeutlicht - das Tagebuch. Würde man hier den klassischen Schreiber-Text-Leser Ansatz anwenden, könnte man feststellen, dass der Leser letztendlich ausgelassen wird und die Mitteilung damit „verloren“ geht. Wird der entworfene Text trotzdem als Produkt bezeichnet, oder ist die ganze Arbeit sinnlos, wie Portmann (1991:189) es sieht? Dienen die Notizen, die wir machen, um das Gesagte zu strukturieren oder vereinfachen, schon ihrem eigenen Zweck? Denn weggeworfene Notizen kommen nicht zum Leser. Dieses Beispiel beweist, dass der Schreibprozess eine wichtige Rolle spielt (vgl. Kast, 1999:22-23).

Die Tatsache, dass der Schreibprozess beim Schreiben wichtig ist, führt uns zu den Fragen: Wie führen wir den Schreibprozess erfolgreich durch? Welche Anforderungen sind dabei zu berücksichtigen? Haben wir die nötigen Elemente dafür? Die Antworten auf diese Fragen finden sich in der simplen bildlichen Darstellung² von Heyes/Flower (1980), Jechle (1992), und Wolff (1992) (zitiert nach Storch 1999:251). Nach dieser Darstellung, benötigt man für die Durchführung des Schreibprozesses eine Aufgabenumgebung und das Langzeitgedächtnis, die als externe und interne Faktoren verstanden werden. Dabei geht es darum, die situativen und kommunikativen Rahmenbedingungen zu lösen (Thema, Textsorte, Schreibanlass, usw.) und das Wissen, die Fähigkeiten und Fertigkeiten des Schreibenden zu aktivieren (Weltwissen, Textkohärenz, Syntax, usw.). Diese Faktoren helfen bei der Gestaltung des Schreibprozesses, bzw. der Planung, Formulierung und Überarbeitung. Eine gründliche Durchführung dieser „Aktivitäten“ sollte zu einem erfolgreichen Resultat führen. Nach Faistauer (1997:53) bleibt eigentlich der chronologische Aspekt der Durchführung des Modells fraglich, d.h. beeinflussen die externen und internen Faktoren den eigentlichen Schreibprozess, bzw. das Hinschreiben. Wichtig ist auch anzumerken, dass dieses Modell als

² Die bildliche Darstellung ist zu finden in: Storch, Günter (1999): *Deutsch als Fremdsprache – eine Didaktik*. Paderborn: Wilhelm Fink. S.251.

Vergleich zum Schreibprodukt in einer Schreibforschung entstanden ist und nicht ein didaktisches Modell aufweist. Die kognitiven Aspekte der komplexen Schreibhandlung werden dabei isoliert dargestellt (vgl. Storch 1999:251). Trotzdem wird ein solches Modell als Basis für einen Forschungsansatz oder sogar im Unterricht benutzt. Faistauer (1997) betont, dass die Auswahl des Prozessmodells von mehreren Elementen abhängt: von der Textsorte, von den inneren Gegebenheiten und dem Textproduzenten. Daher sollten Bereitters Modell (1980), das Modell von Hayes/Flower (1980) genauso wie andere Modelle³, die den Schreibprozess darstellen weder als richtig noch als falsch bezeichnet werden. Man könnte es als angemessen oder unangemessen betrachten und versuchen, abgesehen von der Situation, vom Tätigkeitsbereich und der Textsorte eigene Modelle zu entwickeln (vgl. Faistauer, 1997:73).

Die zuvor beschriebenen und argumentierten Aspekte des Schreibens (erste Erfahrungen mit dem Schreiben, die Entwicklung des Schreibens und der Schreibprozess) geben einen Ansatz für die weiterführende Arbeit, die sich etwas näher mit dem Schreiben in der Fremdsprache beschäftigen wird. Im Zusammenhang damit stellen sich die Fragen: Ist das Schreiben ein Ziel des Fremdsprachenunterrichts oder nur Mittel zu einem anderen Zweck? Wie wichtig ist es für das Fremdsprachenlernen? Wozu das Schreiben im Fremdsprachenunterricht?

Beim Schreiben als Ziel geht es um Schreibaktivitäten, wo das Schreiben der Zweck ist, z.B. wenn wir jemandem einen Brief schreiben, ist das Ziel unserer Handlung ein Brief. Im Gegenteil dazu steht das Schreiben als Mittel zu einem anderen Zweck, z.B. bei schriftlichen Grammatikübungen ist das Ziel eine bestimmte grammatische Struktur zu üben (vgl. Kast, 1999:8). Würden wir uns auf die Literatur der 1990er-Jahre beziehen, gebe es keinen Zweifel, dass das Schreiben im Fremdsprachenunterricht in erster Linie als Mittel zu einem anderen Zweck diene. Doch inzwischen wird das Schreiben in der Fremdsprachendidaktik in beiden Fällen gleichberechtigt.

Viel mehr als die Anstellung der Überlegungen über die Mittel- und Zielfunktion des Schreibens im Deutschunterricht wurde die Relevanz des Schreibens und seine Beziehung zu den restlichen Fertigkeiten im Deutschunterricht in Frage gestellt. Insbesondere wurden die gegenpositionierten Fertigkeiten Sprechen und Schreiben in Betracht gezogen. Obwohl dabei das Schreiben dem Sprechen gegenüber untergeordnet war, hat sich bis heute diese Situation geändert – Schreiben ist nicht nur gleichberechtigt, sondern vielleicht auch bevorzugt

³Mehr über unterschiedliche Schreibmodelle ist in Faistauer (1997:44-62) zu lesen.

geworden. Dieser Schluss wird aus der offensichtlichen Tatsache gezogen, dass heutzutage im Fremdsprachenunterricht sogar mehr geschrieben als gesprochen wird. Dieser Meinung ist auch Storch: „Inzwischen hat das Schreiben in der DaF-Didaktik und auch in neueren Lehrwerken an Gewicht gewonnen; Schreiben wird immer mehr als gleichberechtigte Fertigkeit (...) betrachtet.“ (Storch, 1999:249)

Der Relevanz des Schreibens im Deutschunterricht zeugt auch Kast (1999), der vier triftige Anregungen zum Schreiben in der Fremdsprache gibt: Schreiben aufgrund kommunikativer Bedürfnisse, aufgrund unterrichtspraktischer Bedürfnisse, aufgrund lernpsychologischer Überlegungen und Schreiben als Hilfe bei der Strukturierung geistiger Handlungen.

Beim Schreiben aufgrund kommunikativer Bedürfnisse ist die Informationsvermittlung im Fremdsprachenunterricht gemeint. Die Rolle des Schreibens ist hierzu gerade gering, denn sie begrenzt sich auf formelle Briefe (Buchhandel, Touristeninformation, Campingplatz, usw.), informelle Briefe (Ansichtskarten, Briefpartner, usw.), Formulare (Fragen zur Person – Anmeldung im Hotel, Telegramm, usw.) und Kurzmitteilungen (Kast, 1999:20). Kast begründet hier die Förderung der Schreibfertigkeit nur bedingt, d.h. dass die Lernenden die Schriftsprache später selten aktiv verwenden, was heute nur schwer zugestimmt wird.

Im Gegenteil zum kommunikativen Aspekt wird das Schreiben aufgrund unterrichtspraktischer Bedürfnisse häufiger benutzt – für Hausaufgaben, Notizen, Tests, Übungen. Dabei sollte auf die Binnendifferenzierung, bzw. innere Differenzierung geachtet werden. Differenzieren⁴ kann man nach verschiedenen Punkten, die die Schüler untereinander unterscheiden: Tempo, Niveau, Interessen sind dabei relevant (Kast, 1999:20).

Relevant sind auch lernpsychologische Elemente, die zum Schreiben führen. Nach Kast (1999) ist es wichtig drei Punkte zu nennen: 1) die Rolle des Schriftbildes beim Hören, Lesen (und Schreiben) - eingeübte Schriftbilder werden beim Lesen und Schreiben besser erfasst, 2) motivationale Überlegungen – begleiten das Schreiben und Integration der Fertigkeiten –3) mehrere Sinneskanäle werden aktiviert. Das Letztere ist ein wichtiges Segment des Lernprozesses, der sich durch verschiedene Strategien unter bestimmten Lerntypen entwickelt. Trotz unterschiedlicher Lerntypen und Strategien funktioniert das Nervensystem bei allen gleich. Laut bestimmten Forschungsergebnissen der Neuropsychologie, wie es Kast (1999) nennt, gibt es keine isoliert „arbeitenden“ Fertigungszentren in unserer Hirnrinde. Die

⁴ Der Aspekt der Differenzierung weist auf ganz unterschiedliche Typen von Schreibern hin und die Nutzung unterschiedlicher Strategien beim Schreiben (Kast, 1999:20)

Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben sind daher eng miteinander verbunden. Diese Tatsache führt zu der Erkenntnis, dass das Schreiben niemals unnötig war, weder sein wird, sondern im Gegenteil – eine große Bedeutung im Lernprozess darstellt.

Weiterhin hilft uns das Schreiben unsere Gedanken zu ordnen, sie zu strukturieren. Krumm (1989, zitiert nach Kast, 1999) beschreibt es „als nichts anderes, als dass Schreiben eng mit der Entwicklung unseres Denkens, mit Ordnungsprinzipien verknüpft ist.“ (Kast, 1999:21) Die Vergegenständlichung der Gedanken und Gefühle ist ein Merkmal des Schreibens. „Das, was zu Papier (...) gebracht wird, sieht man vor sich, man spürt Nähe (...) und Distanz (...)“ (Kast, 1999:23). Um unsere Gedanken durch das Schreiben ordnen und strukturieren zu können, benötigen wir einen Prozess, der uns diesen Vorgang erleichtert. Dieser Prozess wird in den vorangegangenen Abschnitten erläutert.

Obwohl wir, wie schon zuvor aufgezählt, realistische Gründe für das Schreiben in der Fremdsprache haben, müssen wir der Hindernisse, die uns das Schreiben in der Fremdsprache erschweren, bewusst sein. Dabei wird die Aufmerksamkeit auf die Unterschiede zwischen der Erst- und Fremdsprache gelenkt, d.h. die Beherrschung der Fremdsprache ist lückenhaft, es bestehen Unterschiede zwischen den Regelungen der Sprachsysteme, die kognitiven Automatismen sind ganz anders, es besteht ein großer Unterschied zwischen den Schriftsystemen (z.B. Chinesen, Araber, ...) sowie zwischen den „pragmatischen, sozialen und stilistischen Konventionen des Schreibens“⁵(Glück, 1999:27). Glück (1999) ist der Meinung, dass das Schreiben in der Fremdsprache durch das Beherrschen der Grundprinzipien des Schreibens in der Erstsprache⁶ erheblich erleichtert werden kann. Wichtig ist, das Konzept des Schreibens zu verstehen und es anwenden zu können. Einmal korrekt erworbenes System wird immer anwendbar sein können. Dieser Meinung ist auch Tütken (1993), die ein Zitat von Warriner/Whitten/Griffith (1958:375, zitiert nach Cooper 1988:163) hervorhebt:

Jemand, der die Kunst des Schreibens beherrscht, macht aus einzelnen Wörtern flüssige, grammatisch korrekte Sätze. Aus einzelnen Sätzen macht er wohlgeformte, logische und zusammenhängende Absätze. Und aus einzelnen Absätzen macht er schließlich längere Schriftstücke – Aufsätze, Briefe, Erzählungen und Forschungsberichte (Tütken, 1993:87).

⁵Die Grundprinzipien des Schreibens in der Erstsprache werden in (Glück, 1988: 38) ausführlich erläutert.

⁶ Fixierte sprachliche Formen und Bedeutungen in der geschriebenen Sprachform (Glück, 1988:27)

Falls dieses hohe Niveau der Schreibfertigkeit in der Erstsprache nicht erreicht wurde und der Erwerb der Schreibfertigkeit in der Fremdsprache dadurch negativ beeinflusst wird, sind diese Mängel nur durch das Schreiben selbst zu beseitigen. Das Schreiben wirkt sich nämlich nicht nur auf die Lernenden (kognitive, soziale, personale Entwicklung) aus, sondern führt den Spracherwerb zu einem Fortschritt (man lernt besser die Sprache, in der man schreibt) (vgl. Hermanns, 1988:45).

3. Das Schreiben im universitären Bereich

Ein Fortschritt des Spracherwerbs wird vor allem im universitären Bereich deutlich, wo wertvolle Erfahrungen in allen Sprachfertigkeiten gesammelt werden. Beim Schreiben sind dabei folgende Aspekte zu nennen: Wortschatz, Grammatik, Idiomatik, die im hohen Maße weiterentwickelt und zu einem Ganzen zusammengefasst werden (vgl. Cooper, 1988:173f.). Dabei bezieht sich das Schreiben nicht mehr nur, wie es Hotho-Jackson (1993) erklärt, auf den alleinigen Schreiberwerb, sondern es geht mehr um die Verfeinerung der Schreibfertigkeit (vgl. ebd.:51). Diese Verfeinerung bezieht sich auf die Effektivität des Inhalts (die im Sinne der Intention rezipiert wird), grammatische Korrektheit (besonders beim Fremdsprachenunterricht wichtig) und die Sprachlichkeit (Grammatik und Lexik) (vgl. Hotho-Jackson, 1993:55). Ähnlicher Meinung ist Tütken:

“Schreiben können in der Hochschule“ bedeutet – kurz umrissen – die im Kommunikationsraum Hochschule erforderlichen Textsorten (rezipieren und vor allem) gemäß den dafür üblichen Schreibkonventionen produzieren zu können (Tütken, 1993:89).

Welche Textsorten dem Hochschulbereich eigentümlich sind, ist bisher in der Textlinguistik nicht vorgeschrieben, so Tütken (vgl. ebd.:89). Doch im universitären Rahmen lassen sich zwei Bereiche unterscheiden: Gebrauchstexte (Anzeigen, offizielle Briefe, usw.) und „Textsorten im Rahmen des wissenschaftlichen Lehr- und Lernbetriebs“(Textzusammenfassung, Referat, Seminararbeit, usw.) (vgl. ebd.:89). Als einen möglichen dritten Bereich nennt Tütken (1993) die freie, fiktionale Textsorte, die meistens als Selbstaussdruck dient. Von einem Fremdsprachenlerner wird daher viel erwartet – über verschiedene Formen der Schrift zu verfügen, Protokolle oder Diskussionen anfertigen zu können, Texte interpretieren, eigene Stellung zu nehmen, frei schreiben, ein Referat zu einem bestimmten Thema anfertigen und vortragen zu können (vgl. ebd.:90f.).

Um das Schreiben in der Fremdsprache im universitären Bereich so zu entwickeln, dass man in der Lage ist eine Textsorte anlässlich der gelernten Schreibkonventionen zu produzieren⁷, bedarf es an mehreren Faktoren. Zum einen sind das das Wissen, der Lerntyp⁸, die Strategie des Lernenden⁹ sowie seine kognitiven Fähigkeiten, die durch bestimmte Schreibprozesse entwickelt werden. Zum anderen sind das soziale Strategien (Sozialformen), bzw. kreative Ideen zur Gestaltung des Unterrichts, die das Schreiben beeinflussen.

Einige Anregungen und Vorschläge, wie das Schreiben im universitären Deutschunterricht aussehen sollte, werden von Britta Hufeisen (2002) gegeben. Sie lenkt die Aufmerksamkeit auf authentische Texte, die den Lernern das Schreiben näherbringen können und ihnen ermöglichen können, die Situation realistisch zu betrachten. Damit meint man Texte, die „nicht mit dem alleinigen Ziel der Vermittlung einer fremden Sprache (Progression) verfasst wurden und reale oder fiktive Wirklichkeit repräsentieren“ (Wolf 1997:176, zitiert nach Hufeisen, 2002:153). Das Wissen über die Textproduktion (abgesehen vom Wissen über Textsorten) sollte im universitären Deutschunterricht auch in Betracht genommen werden. Dies wird durch eine Ausbildung von Lern- und Arbeitstechniken im Unterricht ermöglicht. Dabei sollen die Lerner auf ihre eigenen Verfahren achten, um sich über die eigenen Strategien bewusst machen zu können und so die Arbeitstechniken zu verbessern (vgl. Hufeisen, 2002:153).

Weitere Ziele/Vorschläge für den (universitären) Schreibunterricht nach Hufeisen (2002) wären: der Abbau von Schreibangst, eine bewusste Unterscheidung zwischen der gesprochenen und der Schriftsprache, die Vermittlung der gezielten Fachsprache, das Aufgreifen der bislang erworbenen Schreiberfahrungen, Einführung von Textmustern, Bewusstmachung der kulturellen Prägung wissenschaftlicher Texte, Bewusstmachung des ganzen Schreibprozesses, das Aufgreifen von Korrekturen während des ganzen Schreibprozesses, das Ausstatten mit relevanten Ausdrucksmitteln und Raum für eine Selbstdarstellung (Hufeisen, 2002:155).

Hufeisens (2002) Vorschläge sind keineswegs zu übersehen, denn sie dienen als Ansatz für einen erfolgreichen schreiborientierten Unterricht oder wenigstens als Versuch diesen zu verbessern.

⁷ Mehr über die Produktion von Texten ist in Tütken (1999:83) zu finden.

⁸Auditiver, visueller, kinästhetischer Typ – beschrieben in:
<https://dafdiesunddas.wordpress.com/2012/07/06/lerntypen/>

⁹Die Strategien der Lernenden beschreibt Storch (1999:22).

4. Kooperatives Schreiben

In vielen Ansätzen wird die Annahme verbreitet, dass das Schreiben etwas individuell Gestaltetes sei, bzw. dass die Schriftsteller ihre Werke in Einsamkeit verfasst haben. Dieser Ansatz wird auch in der Realität übertragen, was im praktischen Unterricht auch sichtbar ist. Obwohl der Fremdsprachenunterricht durch die Anwendung verschiedener Gruppen- und Partnerarbeiten reichlich kreativer und demnach auch abwechslungsreicher gemacht werden kann, findet das Schreiben in Gruppen oder in Paaren im Unterricht kaum statt (Faistauer, 1997:9f.). Wieso kommt es dazu? Faistauer (1997) präsentiert ihre eigene Erfahrung aus der Praxis, wobei das Schreiben in der Gruppe zum Bestandteil des Unterrichts wurde. Die durchgeführten kooperativen Schreibtätigkeiten waren nicht nur motivierend und interessant, sondern sie kennzeichneten sich durch wesentlich bessere Schreibprodukte als es im Fall des individuellen Schreibprozesses war. Die sprachlichen Produkte der Lernenden wurden um Vieles besser, so Faistauer (1997:10).

Die Ursache des Vermeidens eines kooperativen Schreibprozesses liegt wahrscheinlich an der Komplexität dieses Phänomens - zum einen ist die Schreibinteraktion (man kommuniziert zusammen), zum anderen der Schreibprozess (Verschriftlichung eines Textes) zu berücksichtigen. Faistauer findet darin zwei Dimensionen von Forschungsinteressen: den Prozess und das Produkt und stellt den Prozess in den Mittelpunkt ihrer Forschung. Zwar benutzt Faistauer dabei bestimmte Schreibmodelle¹⁰, die für die individuelle Arbeit gedacht sind, modelliert sie aber nach einem Konzept, das Schreiben in Gruppen miteinbezieht (Faistauer, 1999: 10f). Während sich Faistauer in ihrer Forschung der Gruppenarbeit zudreht und anhand eines „kreativ-personalen“ Schreibens den kooperativen Schreibprozess untersucht, hat sich Storch (1999; 2002) in ihren Untersuchungen lieber für Partnerarbeit entschieden und setzt den Fokus auf verschiedene Sprachaufgaben die grammatisch basiert sind. Faistauer (1999) hebt aus ihrer eigenen Unterrichtspraxis hervor, dass sich das kooperative Schreiben positiv auf den inhaltlichen und sprachlichen Aspekt auswirkt. In inhaltlicher Hinsicht wäre das die Reichlichkeit an stilistischer Dichte und komplexer Semantik und in sprachlicher Hinsicht eine kleinere Anzahl von Fehlern in Morphologie und Syntax (vgl. ebd.:71). Den Aspekt der Schreibfehler in Morphologie und Syntax untersuchte auch Storch (1999), wobei sie versuchte die Unterschiede zwischen kooperativem und individuellem Schreiben festzustellen. Dabei hatte das kooperative Schreiben einen positiven Effekt auf die grammatische Korrektheit: Die durchschnittliche Anzahl von Fehlern war

¹⁰Namentlich das Schreibmodell von Hayes/Flowers (siehe Faistauer, 1997:53)

geringer - 7.75 verglichen mit 13.6 und der Anteil der fehlerfreien Sätze größer - 61% verglichen mit 47%(vgl. Storch, 1999:370). Nicht nur in Bezug auf die sprachliche und inhaltliche Ebene des Schreibprodukts zeigt sich das kooperative Schreiben als sinnvoll, sondern auch in „(...) Hinblick auf das sprachliche Lernen, den Lernprozess und das soziale Verhalten“, so Wolfrum (2010:58).

Positive Eindrücke über die kooperative Arbeit hatte auch Höper (2010), die das kooperative Lernen im Unterricht einführte und somit den positiven Einfluss dieser Arbeitsform auf das sprachliche Lernen bestätigt. Das kooperative Lernen erwies sich als sehr erfolgreich, indem es die sozialen Konflikte reduzierte und das Arbeiten intensiviert und beschleunigte. Umso eine kooperative Atmosphäre im Unterricht zu schaffen, wird intensives Training erfordert. Dieses Trainieren, wie es Höper nennt, verläuft sehr schnell, da der spätere fachliche Unterrichtsstoff in der Gruppe viel schneller erlernt wird und sich somit die „verlorene“ Zeit für das Trainieren auslohnt (vgl.ebd.:28). Wie genau dieser gemeinsame Lernprozess abläuft, erläutert Höper (2010):

Kooperatives Lernen bedeutet, dass sich Schülerinnen und Schüler gegenseitig bei der Arbeit unterstützen und gemeinsam zu Ergebnissen gelangen. Dies geschieht in Partner- oder Gruppenarbeit. In gut strukturierten Lerngruppen wird unter Zuhilfenahme von zahlreichen Methoden ein hohes Aktivierungsniveau der Lernenden erreicht mit nachhaltigen Erfolgen im kognitiven Bereich. Problemlöse- und Sozialkompetenz werden gleichermaßen aufgebaut und führen häufig zu einem positiveren Selbstbild der Lernenden (...) (zitiert nach Höper 2010:28).

Unvermeidbar wird dabei die Frage gestellt, ob alle Lernenden bei kooperativer Arbeit gleichermaßen aktiv sind. Auf diese Problematik bezogen kam Storch (2002) zu interessanten Ergebnissen ihrer Studie im Falle des kooperativen Schreibens in der Fremdsprache Englisch. Sie lenkt die Aufmerksamkeit auf vier verschiedene Muster dyadischer¹¹ Interaktion - *kollaborativ*, *dominant/dominant*, *dominant/passiv* und *Experte/Anfänger*, die in ihrer Studie vorkommen und die relativ stabil im Unterricht zu funktionieren scheinen. Angesichts ihrer Ergebnisse scheint das Muster *dominant/dominant* eine geringe Instanz von Wissenstransfer zu zeigen, während das Muster *dominant/passiv* eine hohe Instanz von Vorschlägen für

¹¹Dem Zweiersystem zugehörend (siehe Duden online).

verpasste Gelegenheiten aufwies. Das Muster *Experte/Anfänger* setzt ein Verhalten voraus, bei dem einer der Lernenden Experte ist (er belehrt) und der andere (der Lernende) von ihm lernt. Storch (2002:147f.) vergleicht es mit einer „teacher-student“, bzw. „parent-child“ Rolle). Beim Muster *kollaborativ* scheint das Verhältnis zu variieren, bzw. die Lernenden tauschen sich aus und strengen sich gleichermaßen an. Trotz der Entdeckung, dass es verschiedene Muster der dyadischen Interaktion gibt und sie unterschiedliche Ergebnisse einbringen, schließt sich Storch Donatos (1988) Annahme an, dass „Interaktionsmuster eine Implikation zum Fremdsprachenunterricht sind“ (1988, zitiert nach Storch, 2002:149). Dem stimmt auch Höper zu und meint, dass die Kooperation sowohl für die „schwächeren“, als auch für die „fortgeschrittenen“ Lerner einen gegenseitigen Profit einbringt. Die Lerner, denen das Lernen leichtfällt können ihre Kenntnisse zeigen und bestimmte Bereiche ihren Mitschülern erklären, während die „schwächeren“ Lerner erfahren, dass sie auch mit ihren Leistungen für die Gruppe wichtig sind (vgl.ebd.28). Zusammenfassend könnte man hervorheben, dass es wahrscheinlich im deutschen Fremdsprachenunterricht nicht so große Unterschiede zwischen den Lernenden geben würde wie in Kursen, bzw. dass sich die Muster auf *Experte/Anfänger* begrenzen würden. Auf dieses Muster bezieht sich auch Höper (2010), die in eigener Unterrichtspraxis kooperatives Lernen eingeführt und umgesetzt hat.

Kann das kooperative Schreiben auch als kooperatives Lernen angesehen werden? Wolfrum bietet auf diese Frage passende Antworten, die in Betracht gezogen werden sollten. Ihrer Meinung nach hat das kooperative Schreiben eine positive Auswirkung auf das Sprechen, bzw. der Schreibprozess selbst fördert das Sprechen und somit den Spracherwerb (Lernprozess). Der „Schutzraum“, der dem Individuum beim kooperativen Schreiben geboten wird und ihm Geborgenheit und Offenheit verleiht, bringt den Lernenden dazu die Möglichkeit seine Ideen vorzuschlagen, Überlegungen zu stellen, Diskussionen zu führen und mögliche Lösungen zu finden – das fördert die Kommunikation der Lernenden. Genauso erweitert das kooperative Schreiben den Bereich des Gebrauchs von sprachlichen Mitteln und Schreibideen, erleichtert die Auswahl des Themas und die Bestimmung der Schwerpunkte des Schreibens (Eismann 1980, zitiert nach Wolfrum 2010:58). Bei der Planungsphase einer Textproduktion können Schreibblockaden und Ängste abgebaut werden (Börner 1992, zitiert nach Wolfrum 2010:59). Faistauer (1997) ist der Meinung, dass sich das kooperative Schreiben nicht nur in der Planungsphase durchsetzen kann, sondern sich durch den ganzen Schreibprozess erstrecken kann (gemeinsames Aushandeln von Formulierungen, Änderungen, das Verwerfen, Neuschreiben, usw.) (Faistauer, 1997:25). Faistauer deutet nicht nur auf die

Wichtigkeit des kooperativen Schreibens für die Gruppe (Intensivierung des Lernprozesses), sondern auch für das Individuum selbst (Faistauer, 1997:170). Hierbei ist wichtig auszudrücken, dass es nur schwer festzustellen ist, in welchem Maße das kooperative Schreiben dem autonomen Lernen hilfreich ist, denn was unser Denken beeinflusst, bzw. was unsere Lernautonomie fördert, ist schwer festzustellen. Während Faistauer der Meinung ist, dass sich das kooperative Schreiben durch den ganzen Schreibprozess strecken kann, sieht Augst (1988) das kooperative Schreiben „in der Phase der Überarbeitung, wenn Änderungs- und Verbesserungsvorschläge von den Lernenden selbst bewertet, kritisiert und ausgewählt werden“ (Augst 1988, zitiert nach Wolfrum 2010:59).

Wie soll man dabei vorgehen? Worauf müssen wir achten, um den Schreibprozess kooperativ durchführen zu können? Wolfrum (2010) warnt vor der Bildung der Gruppen, bzw. Paare beim kooperativen Schreiben. Ihrer Meinung nach sollten die Gruppen aus „schwächeren“ und „stärkeren“ Lernenden gebildet sein, so dass sie sich gegenseitig unterstützen können. Das würde Storchs (2002) Daten über das Muster *Experte/Anfänger* bestätigen. Der nächste Schritt wäre den Schreibprozess zu definieren und so den Unterricht zu gestalten. Faistauers (1997) Meinung nach kann der ganze Schreibprozess kooperativ verlaufen. Falls das der Fall ist, welches Schreibmodell sollte man dabei benutzen? Wolfrum (2010:60) präsentiert exemplarisch die Möglichkeit zur Gestaltung eines kooperativen Schreibprozesses dar:

- Planungsphase – zu einem Thema bestimmte Assoziationen, Schreibideen oder Redemittel sammeln (Mindmap, Gespräch in der Gruppe, individuelles Schreiben eines Textes, der als Vorlage zur Gruppendiskussion dient)
- Verschriftlichung und Formulierung – zwei Möglichkeiten: alle Gruppenmitglieder schreiben und diskutieren die Entwürfe danach, oder eine Person wird aus der Gruppe ausgewählt, die die bereits diskutierten Inhalte und Entwürfe niederschreibt. Diese Inhalte könnte die Person laut aussprechen, so dass die Mitglieder noch mit alternativen Vorschlägen eingreifen können. Genauso kann die Person den Inhalt schrittweise nach jedem Absatz vorlesen.
- Überarbeitung – das Geschriebene soll in der Gruppe verbessert werden. Die Lernenden wissen wahrscheinlich nicht wie und in welcher Form sie das machen sollen, könnten es aber durch Einbeziehung der Kompetenzen aller durchführen (Besprechung des Textes, Echo-Texte, usw.).

Wolfrum (ebd.) gibt einen Ansatz für die mögliche Unterrichtsgestaltung. Zu bemerken ist der „Ausfall“ der externen und internen Faktoren, die beim Prozess der schriftlichen Produktion (allgemein) vorhanden sind, doch im Bereich der Didaktik nicht umfasst werden. Wolfrums didaktisches Modell kann daher als Ausgangspunkt des kooperativen Fremdsprachenunterrichts dienen, mit der Möglichkeit, sich einer bestimmten Textsorte anzupassen.

Ein ausgearbeitetes Beispiel eines prozessorientierten didaktischen Schreibmodells bietet auch Kast (1999), indem er schrittweise fünf Phasen des Schreibprozesses beschreibt:

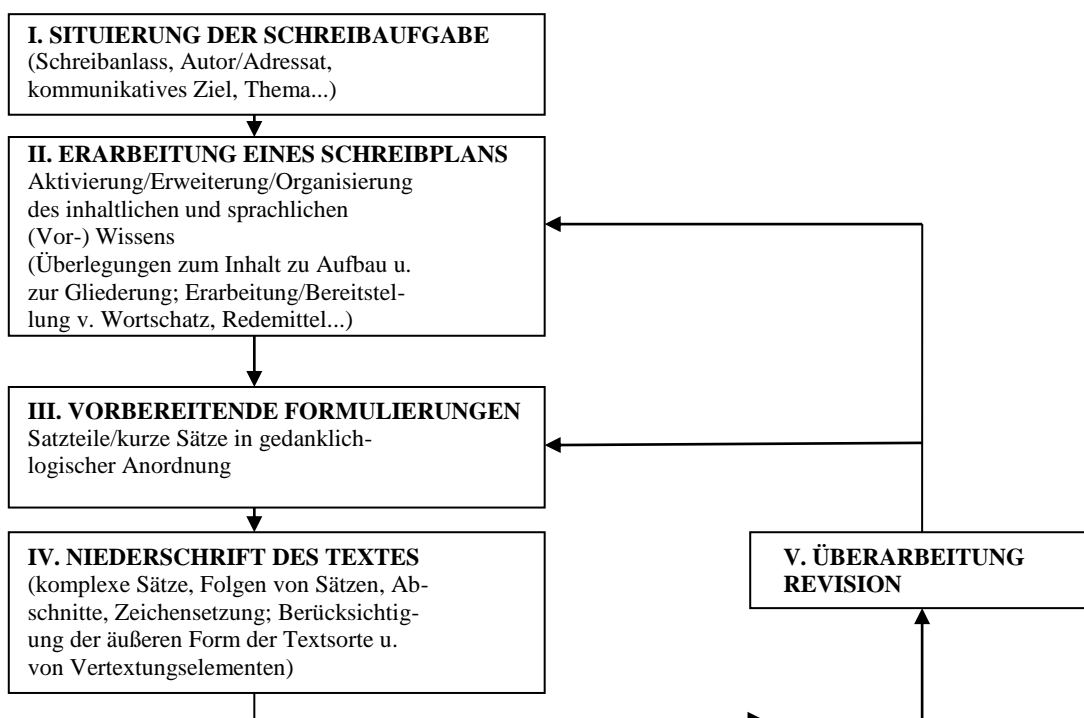


Abb.1: Prozessorientiertes didaktisches Schreibmodell (Kast 1999, nach Storch 1999:253)

I. Situierung der Schreibaufgabe – es müssen zuerst die folgenden Punkte geklärt werden:

- Autor/Adressat: Wer schreibt wem und in welcher Beziehung stehen sie (Freunde, Bürger, ...)
- Schreibanlass: Was ist der Grund unseres Schreibens?
- Text: Welche Textsorte soll entstehen?
- Kommunikatives Ziel: Was soll dieser Text bewirken?
- Globaler Inhalt: Worum geht es im Text?

Nach der ersten Phase, wo wir die Basis für unser weiteres Schreiben geklärt haben, beginnen wir mit der 2. Phase.

II. Erarbeitung eines Schreibplans – bei dieser Phase geht es darum, die inhaltlich-thematischen Punkte des geplanten Textes zu thematisieren. Hier könnte man z.B. ein Assoziogramm oder Brainstorming durchführen, das sprachliche Wissen der Lerner zum Thema aktivieren und Überlegungen zum Text umfassen. Hier können die Lernenden schon eine Gliederung des geplanten Textes schaffen.

III. Vorbereitende Formulierungen – Hier werden Satzteile und kurze Sätze zu einer gedanklich-logischer Anordnung niedergeschrieben. Man kann sich zu den einzelnen Gliederungspunkten orientieren. Hier werden auch sprachliche Mängel erkennbar (Ausdruck, Wortschatz), die man mit Hilfe des Wörterbuchs oder des Lehrenden beheben kann.

IV. Niederschrift des Textes – Die im Schritt 3 Satzteile und kurze Sätze werden in dieser Phase endgültig niedergeschrieben. Dabei wird auf komplexere Sätze, Konnektoren und andere Kohäsionsmittel geachtet. Ebenso sind die Eigenschaften des Textes einzuhalten, die genauso eingeführt und erläutert werden müssen. Die Zeichensetzung und äußere Gliederung der Absätze soll auch beachtet werden.

V. Überarbeitung, Revision – Zu einem findet die Korrektur in dieser Phase statt, zum anderen wird sie im ganzen Prozess durchgeführt. Man unterscheidet zwei Phasen der Korrektur nach der Niederschrift. In der ersten korrigiert der Lerner sich selbst, wobei er auch Überarbeitungsanweisungen nutzen kann, und das zweite Mal nachdem der Lehrende den Text lektoriert hat. Bei der Korrektur kann es sich um die sprachlichen Formulierungen oder den Inhalt handeln. (vgl. Storch, 1999:253-254)

Dieses didaktische Modell ist zwar für das individuelle Schreiben erdacht worden, kann aber auch durch einige Modellierungen beim kooperativen Schreibprozess eingesetzt werden. In diesem Fall kann es vorkommen, dass beim kooperativen Schreibprozess bestimmte Phasen ineinander verfließen, wie es bei Faistauers (1997) Studie der Fall war. So hat sich die Phase der Korrektur nachhinein zwischen die Phasen gemischt. Es gibt daher weder richtige noch falsche Schreibmodelle, sondern der Textsorte angemessene, dem Lernniveau und der Unterrichtssituation entsprechende Modelle für die Didaktisierung eines schreiborientierten Unterrichts.

Noch ein wichtiger Punkt des kooperativen Schreibens wäre der Aspekt der sozialen und emotionalen Ebene, nach dem das kooperative Schreiben viel Spaß bei der Gruppenarbeit einbringt und die Motivation erhöht. Was multikulturelle Gruppen angeht, werden verschiedene „Weltsichten“ ausgetauscht und in das Produkt miteinbezogen (vgl. Kast, 1999:134). Kooperatives Schreiben verbessert die gemeinsame Kommunikation, vermindert Konflikte, vermeidet „Rollenverteilung“ und hilft bei der Selbstbeherrschung.

Anhand theoretischer Grundlagen lässt sich schließen, dass das Thema des kooperativen Schreibens im universitären DaF-Unterricht gute Voraussetzungen für einen Forschungsansatz im Bereich der Fremdsprachendidaktik hat. Die Vielfältigkeit des Themas gibt ausreichende Möglichkeiten, diesen Gegenstand detaillierter zu untersuchen.

5. Forschung zur Anwendung des kooperativen Schreibens im universitären DaF-Unterricht

Nachdem im ersten Kapitel dieser Arbeit ein Überblick über die theoretischen Grundlagen des Schreibens verschafft und die Aufmerksamkeit auf die Relevanz des Schreibprozesses im Fremdsprachenunterricht gelenkt wurde, wurde im zweiten Kapitel eine Einführung in das kooperative Schreiben im Fremdsprachenunterricht gemacht. Evident war, dass diese Arbeitsform ein Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts ist, jedoch wird sie nur selten im Schreibunterricht eingesetzt. Ein Mangel an praktischen Ansätzen ist ein Grund dafür, dass sich diese Arbeit eben mit dem kooperativen Schreibprozess beschäftigt. Daher wird in den nächsten Kapiteln die Forschung zum kooperativen Schreiben im universitären DaF-Unterricht dargestellt und detailliert beschrieben – von dem Forschungsziel über das Forschungsdesign bis hin zur Analyse von gewonnenen Ergebnissen.

5.1. Forschungsziel, -fragen und -hypothesen

Jede Forschung setzt an bestimmten Forschungszielen an, denen man im weiteren Verlauf der Forschung folgt. Das Ziel dieser Forschung ist es, die Vor- und Nachteile des kooperativen Schreibens in Partnerarbeit im DaF-Unterricht aufzuzeigen. Genauer beschrieben, wird versucht herauszufinden, ob das kooperative Schreiben in Partnerarbeit eine geeignete Arbeitsform für die Durchführung des prozessorientierten Schreibens ist und welche Probleme beim Einsatz des kooperativen Schreibens vorkommen. Dementsprechend werden folgende Forschungsfragen gestellt:

1. Kommen beim kooperativen Schreiben in Partnerarbeit alle Phasen des prozessorientierten Schreibens, wie sie Börner (1989 zit. nach Faistauer 1997) schildert, vor?
2. Kommt es beim kooperativen Schreiben zur Rollenverteilung der Teilnehmer?
3. Sind die Teilnehmer beim kooperativen Schreiben gleich aktiv?
4. Wird beim prozessorientierten Schreiben in Partnerarbeit die Fremdsprache ausgelassen?
5. Hat das Interaktionsmuster Einfluss auf die Qualität des Schreibprozesses?
6. Hat das Interaktionsmuster Einfluss auf die Qualität des Schreibprodukts?

Das sind die Grundfragen, die für die vorliegende Forschung relevant sind, und aus denen folgende Forschungshypothesen abgeleitet werden:

1. Beim kooperativen Schreiben in Partnerarbeit kommen alle Phasen des prozessorientierten Schreibens, wie sie Börner (1989 zit. nach Faistauer 1997) schildert, vor.
2. Beim kooperativen Schreiben kommt es zur Rollenverteilung der Teilnehmer.
3. Die Teilnehmer sind beim kooperativen Schreiben gleich aktiv.
4. Beim prozessorientierten Schreiben in Partnerarbeit wird die Fremdsprache ausgelassen.
5. Das Interaktionsmuster hat Einfluss auf die Qualität des Schreibprozesses.
6. Das Interaktionsmuster hat Einfluss auf die Qualität des Schreibprodukts.

Um diese Hypothesen zu überprüfen, ist eine empirische Forschung nötig. Die Forschung und ihre Ergebnisse werden in den nächsten Kapiteln dargestellt.

5.2. Probanden

An der Forschung nahmen vier Studenten der Philosophischen Fakultät in Osijek (Kroatien) teil, die nach einem bewussten Auswahlverfahren gewählt wurden. Zum Zeitpunkt der Durchführung der Forschung waren die Studenten im Alter von 22 bis 27 Jahren. Sie befanden sich im 5. Studienjahr des „Ein-Fach“ Germanistikstudiums, bzw. sie waren in ihrem Abschlussjahr des Masterstudiums (Lehramt). Im zweiten Studienjahr des Bachelors belegten sie das zweisemestrige Kolleg „Schriftlicher Ausdruck“. In der vorliegenden Arbeit werden die Probanden mit A1, A2, B1 und B2 gekennzeichnet. Die Probanden A1 und A2 hatten das Kolleg „Schriftlicher Ausdruck I/II“ mit der Note 5 bestanden und die Probanden B1 und B2 mit der Note 3.

5.3. Forschungsmethoden und -instrumente

In dieser Forschung wird die Methode der Beobachtung benutzt, und zwar eine offene¹², nicht teilnehmende¹³ Beobachtung. Zuerst wird eine unstrukturierte Beobachtung vorgenommen, bei der nur grobe Hauptkategorien vorgegeben werden. Innerhalb dieses Rahmens besteht ein freier Raum für das Strukturieren der Beobachtung und die Konkretisierung der Kategorien. Daraus ergibt sich eine logische Abfolge – unstrukturierte Beobachtungen sind eine Vorstufe für eine strukturierte Beobachtung, d.h. sie gibt uns konkrete Hinweise darüber, worauf genau

¹² Die Probanden wissen, dass sie beobachtet werden. (Bakalarczyk, D.: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/soziologie/6b_erhebung_beobachtung3.pdf)

¹³ „Beobachter protokolliert lediglich ablaufende Handlungen“. D.h. der Beobachter ist kein Interaktionspartner der Probanden. (Bakalarczyk, D.: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/soziologie/6b_erhebung_beobachtung3.pdf)

wir unsere Aufmerksamkeit lenken müssen, um so die Grunddimensionen zu erkennen und daraus eine strukturierte Beobachtung zu formen. Außer mit Hilfe von Beobachtungsbögen bietet die Methode der Beobachtung die Möglichkeit, den Verlauf der Aktivitäten mit einer Videokamera aufzuzeichnen, um so die visuelle mit der auditiven Dokumentation zu verbinden. Eine Videoaufzeichnung gibt ebenso die Möglichkeit, die Aufnahmen mehrmals anzusehen und ermöglicht dadurch eine bessere Datensammlung und Analyse.

Die Instrumente, die für die vorliegende Forschung benötigt werden, sind: zwei Beobachtungsbögen und zwei Tests mit einem entsprechenden Bewertungsraster.

Die zwei Beobachtungsbögen beziehen sich auf einen unstrukturierten Beobachtungsbogen (Bb.1) und einen strukturierten Beobachtungsbogen (Bb.2). Der unstrukturierte Beobachtungsbogen, d.h. der Bb.1 dient dazu, einen Einblick in die Probanden und ihr Verhalten, den Verlauf der Handlungen, sowie die gesamte Situation der Zusammenarbeit zu bekommen, um so die Kriterien der strukturierten Beobachtung, d.h. den Bb.2 besser bestimmen zu können. Anzumerken ist, dass zwei Bb.1 und zwei Bb.2 angewendet wurden. Die Forschung wird nämlich in zwei Phasen geteilt mit jeweils zwei Tests und verschiedenen Interaktionsmustern. In der ersten Phase werden die Paare nach dem Muster A1/A2, B1/B2 gebildet und in der zweiten nach dem Muster A1/B1, A2/B2. Da sich die Interaktionsmuster der ersten und zweiten Phase unterscheiden, war es nötig Beobachtungsbögen zweimal zu benutzen, bzw. sowohl für die erste, als auch für die zweite Phase hatte ich einen unstrukturierten und einen strukturierten Beobachtungsbogen.

Der Bb.1 (siehe Anhang 1) beinhaltet Angaben zum Beobachtungsthema, zu den Probanden, dem Beobachter, zum Datum und zur Uhrzeit der Beobachtung sowie eine Tabelle. Diese Tabelle gibt dem Beobachter die Möglichkeit, seine Notizen, Anmerkungen und Kommentare zu jedem Probanden (A1, A2, B1, B2) oder auch zum Interaktionsmuster (A1/A2, B1/B2 bzw. A1/B1, A2/B2) niederzuschreiben. Die groben Hauptkategorien, die dabei gewählt wurden (Aktivitäten, Benehmen, Motivation, Sprache, Schreibprozess, Zusammenarbeit, Atmosphäre, Interaktion) stellten die für den Beobachter relevantesten Richtlinien für die Untersuchung des kooperativen Schreibprozesses dar, die aber während der Beobachtung geändert oder ergänzt werden konnten. Nachdem der Vorgang des kooperativen Schreibens in Partnerarbeit, anhand des Bb.1 und der Videoaufnahme, wahrgenommen wurde, wurden die Aufzeichnungen einmal grob angesehen (um so einen besseren Überblick zu bekommen) und mit den Notizen des Bb.1 verglichen.

Der Bb.1 gab also die Möglichkeit, anhand der Notizen, Anmerkungen und Kommentare den Bb.2 (siehe Anhang 2) zu gestalten. Der Bb.2 enthält genauso wie Bb.1 Angaben zum Thema, zu den Beobachteten, der Beobachterin, Angaben von Zeit und Datum, jedoch ist die Tabelle systematisch aufgebaut, d.h. die Kategorien stellen nicht mehr nur grobe Richtlinien dar, sondern vorbestimmte Kategorien, die für die Forschung wichtig sind. Diese Kategorien wurden in Anlehnung an Faistauers (1997: 79) Analysekategorien für Gruppengespräche angelegt:

- Die soziale und emotionale Ebene – untersucht die Rolle der einzelnen Studenten innerhalb der Gruppe, persönliche Beziehungen zueinander und „Konversationelles“ (Abweichungen von der Aufgabe, eigene Erfahrungen und Gespräche über Anderes)
- Die Sprachliche Ebene - untersucht den Schreibprozess (Faistauer, 1997: 79-80)

Obwohl in dieser Arbeit die soziale und emotionale Ebene von Faistauer (1997) übernommen und als eine der Hauptkategorien des Bb.2 aufgelistet wird, kommt es zu Veränderungen in der Auswahl der Elemente, die darunter verstanden werden. Demnach wird bei der sozialen und emotionalen Ebene, genau wie bei Faistauer, die Rolle des Individuums in Partnerarbeit untersucht, jedoch wird ein weiteres Element dazu gefügt – die Aktivität des Individuums in Partnerarbeit.

Die zweite Kategorie des Bb.2 umfasst, genauso wie bei Faistauer (1997: 80), den Schreibprozess, der sich aus der Phase der Planung, Formulierung und Revision zusammensetzt (Modell von Börner 1989, nach Faistauer, 1997: 80). Genauso kann es als Modifizierung von Kasts (1999, zit. nach Storch 1999) prozessorientierten didaktischen Schreibmodell betrachtet werden, wobei nur drei (Erarbeitung eines Schreibplans, Vorbereitende Formulierungen, Überarbeitung) von fünf Phasen abgeleitet wurden. Wieso wurde unbedingt dieses Schreibmodell für die vorliegende Studie ausgewählt? Genauer betrachtet, sind die Planung, Formulierung und Revision Phasen, die am meisten erwähnt werden. Sowohl Wolfrum, Storch als auch Faistauer betten diese Phasen in ihre Schreibprozesse ein. So könnte man sie als „Grundphasen“ bezeichnen. Außerdem liegen kaum empirische Forschungen zum kooperativen Schreibprozess vor, was die Auswahl des Modells zusätzlich erschwert. Deswegen stellt die Auswahl dieses Schreibmodells, eine passende Grundlage zur Untersuchung des kooperativen Schreibprozesses dar. In dieser Analyse der Partnergespräche ist jede Kommunikation zum Inhalt mit der Planung, jede Kommunikation zur Sprache mit der Formulierung und jede Kommunikation zum Korrigieren

mit der Revision gleichgesetzt. Darüber hinaus wird hierbei noch ein zusätzliches Element - die Verwendung der Fremdsprache in Partnerarbeit - dazu gefügt und untersucht.

Die Bestimmung der Kategorien für den Bb.2 ermöglichte bestimmte Verhaltensweisen, die einer bestimmten Kategorie zugeordnet werden können, zu bemerken. Aus diesen Kategorien wurden Indikatoren abgeleitet, die schon bemerktes oder erwartetes Verhalten der Probanden widerspiegeln. Als Ergebnis der Beobachtung wurde die geschätzte Ausprägung durch Punkte markiert: von trifft überhaupt nicht zu (0) bis trifft vollständig zu (5). Eine Differenzierung in fünf Ausprägungsgrade ermöglicht eine effektive Auswertung.

Um die Beobachtungsbögen auch anwenden zu können, ist eine Tätigkeit der Probanden erforderlich. Dementsprechend wurden den Probanden zwei Tests gegeben, die sie in Partnerarbeit lösen sollen. Diese Tests (siehe Anhänge 3 und 4) beinhalten jeweils eine Schreibaufgabe. Die beiden Schreibaufgaben setzen die Erfüllung derselben sprachlichen Funktion voraus, unterscheiden sich jedoch thematisch voneinander.

Die Textsorte, die für die Schreibaufgabe ausgewählt wurde ist der Leserbrief. Der Grund für die Auswahl dieser Textsorte liegt erstens in der Lernstufe der Probanden. Universitär zu schreiben, bedeutet seine eigene Meinung äußern zu können und dabei die Sprachkenntnisse sowie die vorgesehene Textstruktur in Betracht zu ziehen. Der Leserbrief ist eine schriftliche Reaktion auf einen öffentlichen Beitrag in einer Zeitung oder Zeitschrift. Dadurch beansprucht das Verfassen eines Leserbriefes den Verweis auf authentische Texte, lässt aber den lernenden Platz für Meinungsäußerung und wirkt somit motivierend. Daraus ergibt sich, dass der Leserbrief nicht nur die Beachtung der formalen Aspekte verlangt, sondern auch die Möglichkeit der Äußerung eigener Stellungnahme gibt. Der zweite Grund für die Auswahl dieser Textsorte liegt in der Tatsache, dass für die Anfertigung eines Leserbriefes prozessorientiertes Schreiben vonnöten ist. In beiden Tests kommt eine identische Textsorte vor, weil dadurch der Vergleich der Ergebnisse ermöglicht wird. Die Artikel, zu denen sich die Probanden schriftlich ausdrücken sollen, sind zu aktuellen Themen geschrieben wie: „Schulrassismus“ und „Elterneinfluss auf Bildungsniveau“.

Die Aufgabenstellung im ersten Test (siehe Anhang 3) lautete: „Lesen Sie den Artikel aus „Zeit Online“ mit dem Thema „Elterneinfluss auf Bildungsniveau“. Schreiben sie einen Leserbrief (circa 200 Wörter) an die Redaktion, in dem Sie sich auf den Artikel beziehen und ihre Meinung dazu äußern.“ Darauf folgen ein kurzer Zeitungsartikel und Leerzeilen für die Verfassung des Textes. Die Aufgabenstellung im zweiten Test (siehe Anhang 4) unterscheidet

sich nur in der Thematik: „Lesen Sie den Artikel aus „Zeit Online“ mit dem Thema „Schulrassismus“. Schreiben sie einen Leserbrief (circa 200 Wörter) an die Redaktion, in dem Sie sich auf den Artikel beziehen und ihre Meinung dazu äußern.“

Um die Tests auswerten zu können, wurde ein Bewertungsraster (siehe Anhang 5) für das entsprechende Sprachniveau (universitär, C1/C2 nach dem GER) entworfen. Der Bewertungsraster beinhaltet fünf Kriterien (Erfüllung der Aufgabenstellung, Textbau und Umfang, Kohärenz und Kohäsion, Grammatik und Wortschatz/Rechtschreibung), die jeweils in zwei Unterkriterien eingeteilt werden. Für jedes Kriterium können maximal fünf Punkte vergeben werden, 20 für alle Kriterien. Im Falle, dass nur ein Unterkriterium erfüllt wird, wird ein halber Punkt zugewiesen. Derselbe Bewertungsraster wird für beide Schreibaufgaben benutzt, weil es sich in beiden Aufgaben um das gleiche Genre und die gleiche Textfunktion handelt. Ein Unterschied in der Thematik ist dabei nicht relevant.

5.4. Durchführung der Datenerhebung

Das Testen und die Beobachtung fanden an der Philosophischen Fakultät in Osijek statt. Jeder Test dauerte 45 Minuten. Zwischen zwei Testphasen wurde eine dreistündige Pause eingebettet, um die Studenten nicht zu überfordern. In jeder Testphase wurden Paare nach folgenden Mustern gebildet:

1. Muster (reine Form): Kooperation der Probanden mit gleichen Schreibkompetenzen (A1/A2 -Note 5 und B1/B2 -Note 3)
2. Muster (Mischform): Kooperation der Probanden mit ungleichen Schreibkompetenzen (A1/B1 - Note 5 und 3 und A2/B2 -Note 5 und 3)

Die Entscheidung über den Partnerwechsel in der zweiten Testphase verlief willkürlich.

Beide Testphasen fanden in demselben Raum statt. Das erste Paar setzte sich in den vorderen und das zweite in den hinteren Teil des Raumes, um sich gegenseitig nicht zu stören. Bei jedem Paar wurde jeweils eine Videokamera angestellt, wobei der Ton auf angemessener Reichweite erhalten blieb. Demnach wurden den Probanden Tests mit einer gelenkten Schreibaufgabe verteilt, die sie in Partnerarbeit lösen mussten. Der ganze Vorgang, bzw. das Verfassen der schriftlichen Aufgaben wurde mit Hilfe eines unstrukturierten Beobachtungsbogens und der Videoaufzeichnungen festgehalten. Die Videoaufzeichnungen wurden nach der Datenerhebung beschriftet.

5.5. Durchführung der Datenanalyse

Bei der Datenanalyse wird sowohl eine qualitative als auch eine quantitative Analyse vorgenommen. Die qualitative Analyse wird bei der Analyse des Schreibprozesses eingesetzt und die quantitative Analyse bei der Analyse des Schreibproduktes. Die qualitative Analyse erfolgt daher an den Daten, die durch Beobachtungsbögen 1 und 2 gesammelt werden. Der Umfang dieser Daten ermöglicht die Überprüfung der Forschungshypothesen.

Eine quantitative Datenanalyse folgt anhand der Bewertung der vier Schreibprodukte, die in verschiedenen Interaktionsmustern angefertigt werden. Ein Einblick in die Anzahl der Punkte ermöglicht einen Gesamtvergleich der Ergebnisse.

5.6. Ergebnisse der Forschung

Um einen besseren Überblick über die Ergebnisse des Einsatzes des kooperativen Schreibprozesses zu verschaffen, werden zuerst die Ergebnisse der ersten Testphase (erstes Interaktionsmuster – Kooperation der Probanden mit gleichen Schreibkompetenzen) dargestellt, danach wird ein Einblick in die Ergebnisse der zweiten Testphase (zweites Interaktionsmuster - Kooperation der Probanden mit ungleichen Schreibkompetenzen) gegeben. Im jeweiligen Teil wird von der ersten Forschungsfrage „Kommen beim kooperativen Schreiben in Partnerarbeit alle Phasen des prozessorientierten Schreibens vor“, wie sie Börner (1989 zit. Nach Faistauer 1997) schildert, ausgegangen, wonach auch die Antworten auf andere Forschungsfragen gesucht werden.

Ergebnisse der ersten Testphase

Die erste Testphase weist einen Unterschied zwischen den Schreibprozessen innerhalb verschiedener Interaktionsmodelle auf. Das Interaktionsmuster A1/A2, auf das zuerst eingegangen wird, wird durch alle drei Phasen des Börnischen Schreibmodells gekennzeichnet, während bei dem Muster B1/B2 die Planung ausgelassen wird, bzw. nur einige Elemente des Planens vorkommen.

Nach dem stillen Lesen des Interaktionsmusters A1/A2 kommentiert A1 den Zeitungsartikel mit dem Thema „Elterneinfluss auf Bildungsniveau“:

Dialogausschnitt 1.

A1: *Mislím da to uopće nije važno!* [meint die Bildung der Eltern für das Bildungsniveau der Kinder]

Ili? [Fragt nach der Meinung von A2] *Da ako moj otac ima samo srednju školu, da ja ne mogu ići na fakultet?*

A2: [nickt als Zustimmung]

Die Tatsache, dass die Kommunikation der Probanden über den Inhalt hinausläuft, deutet auf die Phase der Planung. Ein weiterer Beweis der Planungsphase befindet sich in der Tatsache, dass sich die Probandinnen, nach einer kurzen Kommunikation über den Inhalt, über die Form der Textsorte äußern:

Dialogausschnitt 2.

A2: *Hoćemo ovako?* [meint aufschreiben, bzw. beginnen und spricht den Satz aus] *Bezüglich des Zeitungsartikels, denn sie am [kurze Pause] veröffentlicht haben?*

Hier würde man eine Fortsetzung der Niederschrift und einen Übergang zur Phase der Formulierung annehmen. Überraschenderweise kommt es aber zum Auflisten von Pro- und Contra-Argumenten und demnach setzt sich die Phase der Planung fort und umfasst eine Strukturierung des Textes:

Dialogausschnitt 3.

A1: *Hajde napiši ovdje Pro – Contra!* [fordert den Partner auf, niederzuschreiben]

Danach beginnen die Probanden, Pro- und Contra-Argumente zu geben. Darauf folgend kommt es zur Kommunikation über die Sprache, bzw. über sprachlich korrekte Sätze und angemessene Wörter:

Dialogausschnitt 4.

A1: *Verschulung. Ili kako?* [schlägt Lösungen vor]

A2: *Tako nešto, da!*

(...)

A2: *Beachten?*

A1: *In Betracht ziehen!*

Dabei versuchen die Probanden passende Formulierungen zu finden, was die Phase der Formulierung kennzeichnet. Wichtig ist zu erwähnen, dass es einen genauen Übergang nicht gibt, bzw. dass sich der Übergang von einer zur anderen Phase überlappt. Ungefähr wird in den ersten 5-10 Minuten geplant und den Rest der Unterrichtseinheit formuliert und

niedergeschrieben. Was passiert jedoch mit der Revision? Nicht wie erwartet und wie es in Börners Schreibmodell der Fall ist, kommt die Phase der Revision nicht nach der Niederschrift, bzw. der Formulierungsphase. Sie ist aber während der ganzen Kommunikation über die Sprache anwesend, d.h. dass die Korrektur parallel mit der Phase der Formulierung abläuft:

Dialogausschnitt 5.

A2: *Jel' se to piše zajedno ili odvojeno?*

A1: *Zajedno.*

Für die Revision ist genauso das wiederholte Lesen typisch, dass in diesem Schreibprozess sehr auffällt und öfters in der Phase der Formulierung erscheint:

Dialogausschnitt 6.

A1: *Čekaj! Wie die Ergebnisse zeigen [liest laut vor] Wie die Ergebnisse zeigen. Wie die Ergebnisse zeigen, versucht...*

Anders als beim Interaktionsmuster A1/A2 (Note 5), das gerade beschrieben wurde, kommen beim Interaktionsmuster B1/B2 (Note 3) nicht alle Phasen des prozessorientierten Schreibens (nach Börners Schreibmodell) vor.

Nach dem stillen Lesen, fällt die Kommunikation über den Inhalt aus, d.h. die Phase der Planung wird ausgelassen. Die Probanden fangen mit der Niederschrift, bzw. mit den Formulierungen an, ohne vorher den Text kommentiert zu haben:

Dialogausschnitt 7.

B2: *Hoćemo ovako napisati? [gibt einen Vorschlag] Wir haben euren Artikel gelesen und diesbezüglich?*

B1: *Möchten wir auch unsere Meinung hier schildern.* (B1 setzt fort und schreibt es nieder)
(...)

B2: *Hoćemo dodati „zum Thema“ i poslije toga napisati koja je tema članka?*

Hierbei wird die Form des Textes beansprucht, die auch in die Phase der Planung eingebettet sein kann. Es kommt jedoch zu keiner Strukturierung. Die Tatsache, dass diese kurze Kommunikation über die Form nicht vorher mündlich besprochen, sondern gleich niedergeschrieben wurde, deutet mehr auf die Formulierungsphase hin. Deshalb können wir vom Ausschließen der Phase der Planung sprechen oder eventuell ein kleines Element der

Planungsphase erkennen (die Ansprache der Form), wobei es nicht zur Entfaltung derselben kommt.

Die Kommunikation zur Sprache, bzw. die Formulierungsphase setzt sich durch die ganze Testphase durch, wobei die Probanden versuchen, über angemessene Wörter und Formulierungen zu sprechen:

Dialogausschnitt 8.

B1: *Was für sie.* [liest das Geschriebene laut vor]

B2: *Besser geeignet ist?*

B1: *Das Beste ist!*

(...)

B1: *Možemo ovako napisati Weil die Eltern. Im Falle das die Eltern.*

B2: *Da, napiši!* [einigt sich mit dem Vorschlag]

Genauso wie beim Interaktionsmuster A1/A2 überschneidet sich die Phase der Revision mit der Formulierungsphase, d.h. die Korrektur ereignet sich gleichlaufend mit der Phase der Formulierung:

Dialogausschnitt 9.

B1: *Komma* [äußert es laut und fügt ein Komma hinzu] *Jedoch...*

(...)

B2: *Ovdje ide ch!*

(...)

B1: *Müssten die Kinder ihre eigene Entscheidung.*

B2: *Sollten!* [korrigiert den Partner] *Ne možeš nikoga na to natjerati.* [erklärt welches Modalverb passend wäre]

B1: *Ja, könnten die Kinder! - Sollten die Kinder!* [stimmt der Auswahl zu]

(...)

B2: *Kod Gymnasium ide y!* [deutet auf einen Fehler und B1 korrigiert es]

Genauso wie beim Muster A1/A2, wird das Muster B1/B2 durch wiederholtes lautes Vorlesen von Sätzen charakterisiert, wodurch die Probanden versuchen auf neue Ideen zu kommen und eventuelle Verbesserungen vorzunehmen:

Dialogausschnitt 10.

B1: *Zum anderen müssen nicht alle Kinder zum. Zum anderen müssen nicht alle Kinder.*

B2: *Ins Gymnasium gehen!*

Die Wiederholung der Sätze kommt auch in der Phase der Revision vor.

Wie die Ergebnisse der Schreibprodukte der jeweiligen Interaktionsmuster aussehen, wird folgendermaßen tabellarisch dargestellt:

Tab. 1: Ergebnisse der Schreibprodukte (1. Testphase)

| Interaktionsmuster | Erfüllung der Aufgabenstellung | Textbau und Umfang | Kohärenz und Kohäsion | Grammatik | Wortschatz/ Rechtschreibung | Punkte |
|--------------------|--------------------------------|--------------------|-----------------------|-----------|-----------------------------|--------------|
| A1/A2 | 5 | 4.5 | 5 | 4.5 | 5 | 24/25 |
| B1/B2 | 4.5 | 4.5 | 3 | 4 | 4 | 20/25 |

Das Interaktionsmuster A1/A2 (Note 5) zeigt fehlende Elemente in den Kategorien *Textbau und Umfang* und *Grammatik* auf und erreicht die Punktezahl 24 von möglichen 25. Das Interaktionsmuster B1/B2 (Note 3) erreicht die Punktezahl 20 und zeigt dabei Mängel in allen Kategorien, besonders in der Kategorie *Kohärenz und Kohäsion*.

Ergebnisse der zweiten Testphase

Im Vergleich zu der ersten Testphase hat die zweite Testphase, in der eine Mischform (A1/B1 und A2/B2) der reinen Interaktionsmuster stattfindet, unterschiedliche Ergebnisse in Bezug auf den Schreibprozess ergeben.

Die Mischform A1/B1 beinhaltet sowohl die Planung, die Formulierung als auch die Revision. Diese Phasen des Schreibprozesses sind aber voll und ganz vermischt, d.h. eine reine Abgrenzung und Strukturierung ist dabei nicht vorhanden. Am stärksten ausgeprägt und klar ausgedrückt ist die Phase der Formulierung, die erkennbare Elemente der Planung und Revision beinhaltet, die jedoch halbwegs verdeckt bleiben. So steht die Planungsphase, nicht wie vorgesehen, an der ersten Stelle, um dadurch die Strukturierung der Aufgabe zu ermöglichen, sondern erscheint während der Phase der Formulierung:

Dialogausschnitt 11.

A1: *Mislim da to nije u redu. Da se to tako podijeli.* [versucht über den Inhalt des Textes zu sprechen]

B1: *Da.* [stimmt zu] *Wir sind streng dagegen!* [fordert den Partner auf, weiter zu schreiben]

(...)

B1: *Zašto to? Aha, da bi spriječili da učenici odlaze u druge škole. Zbog ovih „mit Migrationshintergrund.“* [kommentiert und blickt zum Inhalt zurück]

(...)

A1: *Pa škola bi sama trebala nešto poduzeti i pokazati da to nije u redu.* [äußert eigene Meinung zum Inhalt] *Napisat ćemo i to!*

Diese Beispiele deuten auf die Anwesenheit der Kommunikation über den Inhalt hin, bzw. darauf, dass die Phase der Planung erkennbar ist, jedoch schwer zu selektieren. Die Elemente der Planung erscheinen deutlicher zu sein als beim reinen Muster B1/B2 (wo nur die Form des Textes in einigen Sätzen kommentiert wurde), sind aber noch lange nicht klar gestaltet, was das Niederschreiben erschwert. Die Formulierungsphase ist von Anfang bis zum Ende des Schreibprozesses deutlich:

Dialogausschnitt 12.

B1: *Sehr geehrte Redaktion.* [spricht den Satz aus und fordert den Partner damit auf, mit dem Schreibprozess gleich zu beginnen]

A1: *Kao pravo pismo?*

B1: *Da.*

A1: *Bezüglich des Artikels.* [schlägt vor]

B1: *Wir haben den Artikel gelesen?* [bietet eine andere Lösung an]

(...)

A1: *Soll keine Rolle spielen. – Soll nicht von großer Rolle sein.* [versucht die passende Formulierung zu finden]

B1: *Ja!*

(...)

B1: *Ovdje bi mogli dodati citat?*

A1: *Daj da vidim!Može!*

Der Schreibprozess der Mischform A1/B1 umfasst, genauso wie bei den restlichen Mustern, die Phase der Revision als Teil der Formulierungsphase, d.h. auch hier ist keine reine Phase der Revision vorhanden. Die Revision wird durch die Kommunikation zu Korrekturen und das wiederholende Vorlesen erkennbar:

Dialogausschnitt 13.

A1: *Mit verschiedenen Kulturen zu tun haben. Mit verschiedenen Kulturen zu tun haben.*

B1: *Ili, „arbeiten“? – Im Umgang sein? – Sich begegnen?*

A1: *Znam što misliš. Ali ne „sich begegnen“. – In Begegnung kommen!*

(...)

B1: *Möchten wir und wollen wir.*

A1: *To onda ide s jednim „wir“ [versucht zu erklären] Möchten und wollen wir!*

Die Mischform A2/B2 stellt einen ausarbeiteten, strukturierten Schreibprozess dar, mit allen Phasen von Börners Schreibmodell, und ist mit dem Schreibprozess der reinen Form A1/A2 vergleichbar. Anders als bei der Mischform A1/B1 ist hier die Planungsphase ausarbeitet, d.h. Elemente der Planungsphase kommen am Anfang des Schreibprozesses vor und sind durch die Kommunikation über den Inhalt, Argumentationen und Meinungsäußerungen zum Thema gekennzeichnet:

Dialogausschnitt 14.

A2: *Mogli bi sada staviti pro i kontra?*

B2: [nickt als Zustimmung, A2 schreibt nieder]

A2: *Čekaj! Oni su ih sada podijelili! To znači da ih nisu smješali nego podijelili. Ove s Migrationshintergrund, tako da ovi domaći nebi otišli na druge škole. Koja glupost! To se nebi smjelo dopustiti. Tko to uopće dopušta?*

(...)

B2: *S jedne strane – možda ti stranci budu bolje radili ako su svi isti.*

B2: *Jeli to sada u redu? Ta djeca će tako stvoriti samo predrasude prema ljudima koji nisu iz Danske.*

A2: *Da!*

Nachdem die Probanden Argumente für Pro und Contra gegeben und niedergeschrieben haben, kommunizieren sie über die Form des Textes:

Dialogausschnitt 15.

A2: *Kako da počnemo?*

B2: *Sehr geehrte Redaktion?*

A2: *Mislim da nema klasičnog pozdrava kao kod pisma. Ali možemo i tako započeti.*

B2: *Svejedno! Možemo i odmah krenuti s temom.*

A2: *Bezüglich des Artikels?*

B2: *Da.*

Die Kommunikation über den Text und die darauffolgende Niederschrift sind Elemente der Planung, da es sich hier um das Planen der Textform handelt. Hierbei ist nicht so wichtig, das exakte Wort oder die passende Form zu finden, sondern zu entscheiden, wie der Text aussehen soll, bzw. welche Elemente für die Textform beachtet werden sollen. Im Gegensatz dazu handelt die Phase der Formulierung über die Suche nach passenden Wörtern und richtigen Ausdrücken.

Dialogausschnitt 16.

B2: *Hoćemo napisati Einwandererili Kinder mit Migrationshintergrund?*

A2: *Einwanderer! Da ne pišemo stalno istu riječ.*

(...)

A2: *Tat! Koji je to član? Jel to ženski rod?*

B2: *Da – die!*

(...)

B2: *Gegenteil ili Nachteil?*

A2: *Nachteil!* [Schreibt es auf]

Durch die Phase der Formulierung ist auch die Phase der Revision gekennzeichnet, d.h. die Kommunikation über die Korrekturen ereignet sich parallel zur Kommunikation über die Sprache:

Dialogausschnitt 17.

B2: *Zweitens erschwert den Kindern.*

A2: *Da ali štoerschwert? To mora ići između. Zweitens erschwert die Trennung den Kindern.*

(...)

A2: *Kako se kaže djeca iz Danske? Danische? Dänische Kinder? Ili?*

B2: *Da. Dänische.*

Die Ergebnisse der Schreiprodukte werden tabellarisch dargestellt:

Tab. 2: Ergebnisse der Schreibprodukte (2. Testphase)

| Interaktionsmuster | Erfüllung der Aufgabenstellung | Textbau und Umfang | Kohärenz und Kohäsion | Grammatik | Wortschatz/Rechtschreibung | Punkte |
|--------------------|--------------------------------|--------------------|-----------------------|-----------|----------------------------|----------------|
| A2/B2 | 4.5 | 4.5 | 4.5 | 4 | 5 | 22.5/25 |
| A1/B1 | 4.5 | 5 | 3.5 | 4 | 4 | 21/25 |

Einen Punktevorsprung dieser Testphase erzielt das Interaktionsmuster A2/B2 mit 22.5 von 25 Punkten. Dabei sind einige fehlende Elemente der ersten vier Kategorien erkennbar, jedoch werden der Kategorie *Wortschatz/Rechtschreibung* maximale 5 Punkte zugeteilt. Das Interaktionsmuster A1/B1 zeigt fehlende Elemente in allen Kategorien auf und erreicht die Punktezahl 21. *Kohärenz und Kohäsion* gibt die kleinste Anzahl von Punkten (3.5 Punkte).

5.7. Diskussion

In diesem Teil werden die aufgestellten Hypothesen mit Blick auf die Ergebnisse kommentiert.

Die erste Hypothese lautete: Beim kooperativen Schreiben in Partnerarbeit kommen alle Phasen des prozessorientierten Schreibens, wie sie Börner (1989 zit. nach Faistauer 1997) schildert, vor. Die Ergebnisse stimmen nur teilweise mit dieser Hypothese überein. Bei beiden Testphasen, bzw. bei allen vier Interaktionsmustern überlappt sich nämlich die Phase der Revision mit der Phase der Formulierung. Die Formulierungsphase ist bei allen Schreibprozessen in Partnerarbeit vorhanden, die Planungsphase jedoch bei drei von vier Interaktionsmustern.

In Bezug auf die Qualität des jeweiligen prozessorientierten Schreibens in Partnerarbeit, kommen wir zur fünften Forschungshypothese, die besagt, dass das Interaktionsmuster Einfluss auf die Qualität des Schreibprozesses hat. Aus oben angeführten Beispielen, die in den Testphasen unter Anwendung verschiedener Interaktionsmuster erhoben wurden, sind

Unterschiede in den Schreibprozessen zwischen den Interaktionsmustern zu erkennen. Demnach scheint das Muster A1/A2 (Note 5) einen gut strukturierten, bewusst eingeteilten Schreibprozess zu haben, wobei die Probanden, d.h. Interaktionspartner über den Inhalt, die Sprache und Korrekturen kommunizieren und versuchen, den Schreibprozess durch Phasen zu entlasten und zu einer Lösung zu gegenseitiger Zufriedenheit zu kommen. Im Gegenteil dazu unterscheidet sich das Muster B1/B2 (Note 3) erheblich davon, d.h. die Probanden beruhen auf der Formulierungsphase, ohne vorher den Inhalt zu kommentieren oder den weiteren Textverlauf zu besprechen, was zur Konfusion führt und den Schreibprozess erschwert. Ein relativ positives Ergebnis wurde mit der Mischung der Probanden erzielt (A1/B1 und A2/B2), d.h. bei diesen Mustern kam es zu einer Verbesserung der Qualität des Schreibprozesses für die Probanden B1 und B2, die im neuen „Umfeld“, durch Hilfe und Unterstützung der Probanden A1 und A2 den Schreibprozess besser strukturieren konnten, bzw. Elemente, die im früheren Prozess nicht vorhanden waren, jetzt einbetten konnten. Wichtig ist zu nennen, dass dabei die Interaktionspartner im Muster B1/B2 einen besser strukturierten und mehr organisierten Schreibprozess als die Interaktionspartner im Muster A1/B1 gestaltet haben. Das könnte von mehreren Faktoren beeinflusst worden sein, wie z.B. von den internen (Wissen, Weltwissen, Charakter des Einzelnen, Unsicherheit) oder externen (Thema, Umgebung,...) Faktoren. Genauso könnte die Dominanz der Probanden die Verbesserung des Schreibprozesses negativ beeinträchtigt haben.

Die zweite Hypothese „Beim kooperativen Schreiben kommt es zur Rollenverteilung der Teilnehmer“ wird bestätigt. Im Muster A1/B1 kommt es zum Versuch des Probanden B1 vor, den Schreibprozess zu dominieren, d.h. eine leitende Rolle zu übernehmen, eigene Ideen durchzuführen und mehr als ausreichend über eigene Ideen zu sprechen. Der Proband B1 fordert dabei immer wieder den Interaktionspartner A1 dazu auf, seine Ideen niederzuschreiben. Die Rollenverteilung der Teilnehmer kommt auch beim Muster B1/B2 und A2/B2 vor, nur ist sie nicht so stark ausgeprägt. Das Muster A1/A2 weist keine Rollenverteilung auf. Die Dominanz eines Interaktionspartners ist in dieser Partnerarbeit nicht zu sehen, denn beide Probanden kooperieren auf einem ebenbürtigen Niveau, d.h. es gibt keine Anzeige von einem Aufzwingen oder einer Respektlosigkeit. Beide Probanden fragen einander nach der Meinung und machen jeden Schritt zusammen und nicht aus eigener Hand.

Die dritte Hypothese, die besagt, dass die Teilnehmer beim kooperativen Schreiben gleich aktiv sind, wurde widerlegt. Bei der Einschätzung der Aktivität der Probanden wurde nicht auf die Anzahl der Äußerungen geachtet, bzw. auf die quantitativen Aspekte des Gesprächs zu

zweit, sondern auf den sozialen und emotionalen Aspekt. Demnach besteht eine stärkere Aktivität vom Probanden A1 gegenüber dem Probanden A2. Der Proband A1 äußert sich mehr zum Inhalt, drückt seine eigene Meinung aus und gibt Vorschläge und Ideen, was beim Probanden A2 weniger ausgeprägt wird. Beide Probanden arbeiten jedoch erkennbar an der gestellten Aufgabe, zeigen Interesse, sprechen nur über den Sachverhalt und zeigen gegenseitigen Respekt. Die zweite Testphase zeigt stärkere Aktivität des Probanden A2 (Muster A2/B2), der die Kommunikation zum Inhalt und zur Struktur des Textes anregt und den weiteren Vorgang des Schreibprozesses fördert. Bei den Interaktionsmustern B1/B2 in der ersten Testphase und A1/B1 in der zweiten Testphase ist die Aktivität der Probanden gleichermaßen verteilt, d.h. die Probanden geben Vorschläge für die Formulierungen und zeigen gleichermaßen Motivation und Interesse an der Aufgabe.

Die vierte Hypothese „Beim prozessorientierten Schreiben in Partnerarbeit wird die Fremdsprache ausgelassen“, wurde durch die Videoaufzeichnungen und anhand der Beobachtungsbögen klar bestätigt. Die Probanden äußern sich überwiegend in der Muttersprache. Ein Unterschied ist jedoch in Bezug auf die Phasen erkennbar. Die Fremdsprache wird mehr in der Phase der Formulierung als in den anderen Phasen des Schreibprozesses benutzt. Trotzdem dominiert der Fremdsprachengebrauch in dieser Phase nicht.

Die sechste Forschungshypothese, in der ausgesagt wird, dass das Interaktionsmuster Einfluss auf die Qualität des Schreibprodukts hat, wird anhand der Bewertung der vier Schreibprodukte, die in verschiedenen Interaktionsmustern angefertigt werden, bestätigt. Die Anzahl der Punkte für den Text in der ersten Testphase beträgt 24/25 beim Muster A1/A2 und 20/25 beim Muster B1/B2. Den Probanden im ersten Muster werden weniger Punkte für die Kriterien Textbau und Grammatik gegeben, weil in ihrem Textelemente fehlten, die einen Leserbrief kennzeichnen, und weil nur einige komplexere grammatische Strukturen verwendet wurden. Die Probanden in diesem Muster bekamen für die anderen Kriterien (Aufgabenstellung, Kohärenz und Kohäsion sowie Wortschatz/Rechtschreibung) maximale Punktezahl, d.h. fünf Punkte pro jene Kategorie. Die Probanden im zweiten Muster hatten eine zufriedenstellende Punktezahl bei den Kriterien Erfüllung der Aufgabenstellung und Textbau und Umfang. Das Kriterium Kohärenz und Kohäsion wurde nur teilweise erfüllt. Fehlende und beschränkte Verwendung von Kohäsionsmitteln, einfachere grammatische Strukturen und meistens richtige Anwendung des Wortschatzes kennzeichneten das Schreibprodukt der Probanden im Muster B1/B2, das insgesamt mit weniger Punkte versehen

war als das Schreibprodukt der Probanden im Muster A1/A2. Verglichen mit den Testergebnissen der Probanden im reinen Muster B1/B2 ergab die zweite Testphase (Mischformen der Probanden) bessere Resultate in Bezug auf das Schreibprodukt. Demnach erreichten die Probanden aus A1/B1 - 21/25 Punkte und die Probanden aus A2/B2 – 22,5/25 Punkte. Die Schreibprodukte der Probanden im Muster A1/A2 und B1/B2 hatten fehlende Elemente im Bereich der Kohärenz und Kohäsion, was die Hauptursache für die wenigen Punkte ist, wobei die restlichen Kriterien nur durch einige fehlende Elemente erfüllt wurden.

5.8. Schlussfolgerung

Die Ergebnisse der Forschung haben gezeigt, dass es möglich ist, prozessorientiertes Schreiben im DaF-Unterricht (nach Börners Modell) durchzuführen. Von vier verschiedenen Interaktionsmodellen haben drei davon den Schreibprozess komplett eingehalten, bzw. bei ihnen kommen alle drei Phasen des Schreibprozesses vor: Planen, Formulieren und Revision. Die Qualität dieser Schreibprozesse und ihrer Produkte unterscheiden sich im Hinblick auf die Interaktionsmuster, die daran gearbeitet haben. Die Qualität der Prozesse ist dabei mit den Produkten zu vergleichen, d.h. das Muster mit dem besten Schreibprozess erzielte auch die beste Punktezahl des Produkts, während das Muster mit den fehlenden Phasen schlechtere Ergebnisse des Schreibprodukts aufzeigt. Somit lässt sich eine Abhängigkeit des Produkts vom Schreibprozess feststellen. Das reine Muster A1/A2 scheint, nach der qualitativen und quantitativen Analyse, beste Ergebnisse sowohl im Schreibprozess als auch im Schreibprodukt zu liefern. Jedoch ist die Mischform A2/B2 als angemessene Arbeitsform für den Schreibprozess hervorzuheben. In Bezug auf das Thema des kooperativen Schreibens im Fremdspracheunterricht, sind Mischformen den reinen Formen vorzuziehen, d.h. die reinen Formen ergaben nur ein, nach erwarteten Kategorien, erfolgreiches Muster, während die Mischformen einen Fortschritt der Probanden angesichts der Qualität der Schreibprozesse und –Produkte aufzeigten.

Der größte Nachteil dieser Arbeit, liegt jedoch in der Anzahl der Probanden. Eine Mehrzahl an reinen Formen und Mischformen würde einen besseren Überblick über das kooperative Schreiben verschaffen und bessere Einsicht in das Verhalten der Probanden geben. Darüber hinaus ließe sich auch der Bezug der Verhaltensweisen auf den Prozess und das Produkt herstellen. Dies könnte weitere Fragen zum Thema öffnen und interessant für eine weitere Untersuchung im Hinblick auf das kooperative Schreiben in Partnerarbeit sein.

Die durchgeführte Forschung und die darauffolgenden Ergebnisse und ihre Interpretation könnten sowohl für weitere Untersuchungen in der Angewandten Linguistik, als auch für die praktische Umsetzung im Unterricht von großer Bedeutung sein.

Literaturverzeichnis

1. Cooper (1988): Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Eine Einführung. In: Lieber, Maria; Posset, Jürgen (Hg.): *Schreiben als Prozess, oder „zurück zur Natur“ in der Didaktik des Schreibens im DaF-Unterricht*. München: Indicum Verlag, 163-176
2. Faistauer, Renate (1997): *Wir müssen zusammen schreiben! Kooperatives Schreiben im fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Innsbruck; Wien: Studienverlag
3. Fix, Martin (2006): *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn: Schöningh
4. Glück, Helmut (1988): Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Eine Einführung. In: Lieber, Maria; Posset, Jürgen (Hg.): *Texte schreiben im Germanistik-Studium*. München: Indicum Verlag, 25-45
5. Hermanns, Fritz (1988): Personales Schreiben. Argumente für das Schreiben im Unterricht der Fremdsprache Deutsch. In: Lieber, Maria; Posset, Jürgen (Hg.): *Texte Schreiben im Germanistik-Studium* München: Indicum Verlag, 45-67
6. Höper, Kristin (2010): Kooperatives Lernen als Weg zur Differenzierung. In: *Frühes Deutsch* 21, 28-29
7. Hufeisen, Britta (2002): *Ein deutsches Referat ist kein englischsprachiges Essay. Theoretische und praktische Überlegungen zu einem verbesserten textsortenbezogenen Schreibunterricht in der Fremdsprache Deutsch an der Universität*. Innsbruck: Studien Verlag
8. Kast, Bernd (1999): *Fertigkeit Schreiben*. Berlin: Langenscheidt
9. Storch, Günter (1999): *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik*. Paderborn: Wilhelm Fink
10. Storch, Neomy (1999): Are two heads better than one? Pair work and grammatical accuracy. In: *System* 27, 363-374
11. Storch, Neomy (2002): Patterns of Interaction in ESL Pair Work. In: *Language Learning* 52, 119-158
12. Tütken, Gisela; Neuf-Münkel, Gabriele (Hg.) (1993): *Schreiben im DaF-Unterricht an Hochschulen und Studienkollegs. I. Forschungsergebnisse – Didaktische Konzeption – Übungsformen*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache
13. Wolfrum, Jutta (2010): *Kreativ Schreiben. Gezielte Schreibförderung für jugendliche und erwachsene Deutschlernende (DaF/DaZ)*. Ismaning: Hueber

14. URL:<https://dafdiesunddas.wordpress.com/2012/07/06/lerntypen/>, abgerufen am 09.09.2016
15. URL:<https://www.duden.de>, abgerufen am 08.09.2016
16. URL:https://www.uni-due.de/imperia/md/content/soziologie/6b_erhebung_beobachtung3.pdf, abgerufen am 30.09.2016

Anhang 1. Beobachtungsbogen 1

Beobachtungsthema: Kooperatives Schreiben im universitären DaF-Unterricht

Datum: 15.09.2016

| Probanden | A1 | A2 | B1 | B2 |
|-------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Kategorien | | | | |

| | | | | |
|-------------|--|--|--|--|
| Aktivitäten | | | | |
| Benehmen | | | | |
| Motivation | | | | |
| Sprache | | | | |

| | | | | |
|----------------|--|--|--|--|
| Schreibprozess | | | | |
| Zusammenarbeit | | | | |
| Atmosphäre | | | | |
| Interaktion | | | | |
| | | | | |

Beobachtete: Probanden A1, A2, B1, B2 – Muster A1/A2, B1/B2

Zeit: 13:45-14:30

Beobachterin: Matilda Bjelobrk

Anhang 2. Beobachtungsbogen 2

Beobachtungsthema: Kooperatives Schreiben im universitären DaF-Unterricht

Datum: 15.09.2016

| Probanden Kategorien | A1 | A2 | B1 | B2 | Kommentar |
|---------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------------|
|---------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------------|

Soziale und emotionale Ebene

| | | | | | |
|--------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|--|
| Übernimmt eine leitende Rolle | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | |
| Versucht zu dominieren | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | |
| Äußert sich kurz | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | |
| Stellt Fragen | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | |
| Fragt nach der Meinung des Partners | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | |
| Lässt den Partner zu Wort kommen | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | |
| Spricht ununterbrochen | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | |
| Ist zurückhaltend | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | |
| Korrigiert sich selbst | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | |
| Korrigiert den Partner | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | |
| Spricht über eigene Erfahrungen | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | |
| Spricht über ein anderes Thema | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | |
| Äußert sich klar über eigene Meinung | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | |
| Gibt Vorschläge | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | |
| Fördert die Zusammenarbeit | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | |
| Gestikuliert häufig | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | |
| Hält Blickkontakt | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | |

| | | | | | | |
|--------------------------------------|---|-----------|-----------|-----------|-----------|--|
| Planen | Liest den Text still | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | |
| | Kommentiert den Text | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | |
| | Spricht über die Textform | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | |
| | Spricht über das weitere Vorgehen | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | |
| | Argumentiert den Text | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | |
| | Äußert sich zum Inhalt in der Muttersprache | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | |
| Sprachliche Ebene Formulieren | Sucht nach dem richtigen Ausdruck | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | |
| | Deutet auf die passenden Formulierungen | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | |
| | Deutet auf die Form des Textes | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | |
| | Äußert sich zu den passenden Formulierungen in der Fremdsprache | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | |
| Überarbeiten | Nimmt Veränderungen im Text vor | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | |
| | Korrigiert Rechtschreibfehler | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | |
| | Liest den Text noch einmal durch | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | |
| | Äußert sich zu den Änderungen in der Fremdsprache | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | |

Beobachtete: Probanden A1, A2, B1, B2 – Muster A1/A2, B1/B2

Zeit: 13:45-14:30

Beobachterin: Matilda Bjelobrk

Ort: Philosophische Fakultät in Osijek

Anhang 3. Test 1

1. Lesen Sie den Artikel aus „Zeit Online“ mit dem Thema „Elterneinfluss auf Bildungsniveau“. Schreiben Sie einen Leserbrief (circa 200 Wörter) an die Redaktion, in dem Sie sich auf den Artikel beziehen und ihre Meinung dazu äußern.

BILDUNG

Kinder aus bildungsfernen Familien bleiben abgehängt

Je niedriger der Bildungsabschluss der Eltern, desto seltener gehen Kinder auf ein Gymnasium – und umgekehrt. Das zeigt eine Analyse des Statistischen Bundesamtes.

VON | 08. September 2016 - 10:09 Uhr

© Jan Woitas/dpa

Der Schulhof des Evangelischen Schulzentrums Muldental (Sachsen)

Das Bildungsniveau der Eltern beeinflusst nach wie vor, welche weiterführende Schule ihre Kinder besuchen. 61 Prozent der unter 15-Jährigen, deren Eltern selbst einen hohen Bildungsabschluss haben, besuchten 2015 ein Gymnasium. Auf eine Realschule oder eine Schule mit mehreren Bildungsgängen gingen jeweils nur 18 Prozent der Kinder hochgebildeter Familien. Die Hauptschule spielt für sie kaum eine Rolle, nur drei Prozent der Kinder von Eltern mit höherem Bildungsabschluss lernten dort. Das teilte das Statistische Bundesamt anlässlich des Weltbildungstages mit.

Die Zahlen der Statistiker zeigen einmal mehr: Je niedriger der Bildungsabschluss der Eltern, desto seltener gehen Kinder auf ein Gymnasium. Für Kinder von Eltern mit mittlerem Bildungsniveau spielt die Realschule (35 Prozent) die größte Rolle, nur 30 Prozent besuchen das Gymnasium. Ein fast ebenso großer Teil der Kinder (28 Prozent) lernt an einer Schule mit mehreren Bildungsgängen, etwa an einer Gesamtschule. Die Hauptschule wird selten gewählt (sieben Prozent).

Anhang 4. Test 2

1. Lesen Sie den Artikel aus „Zeit Online“ mit dem Thema „Schulrassismus“. Schreiben Sie einen Leserbrief (circa 200 Wörter) an die Redaktion, in dem Sie sich auf den Artikel beziehen und ihre Meinung dazu äußern.

DÄNEMARK

Gymnasium trennt Klassen nach ethnischer Herkunft

Eine dänische Schule hat Klassen gebildet, in denen ausschließlich Kinder mit Migrationshintergrund sind. So soll die Abwanderung von anderen Schülern verhindert werden.

© Oliver Berg/dpa

Eine Schülerin mit Kopftuch aus der Türkei (Archiv)

Eine Schule in Dänemark muss sich gegen Rassismuskritik verteidigen, nachdem sie ihre Klassen nach der ethnischen Herkunft der Schüler zusammensetzt. Seit dem neuen Schuljahr gibt es in der Unterstufe des Gymnasiums in einem Vorort von Aarhus vier Klassen, in die nur Kinder mit Migrationshintergrund gehen, wie die Nachrichtenagentur Ritzau berichtete. In drei weiteren Klassen sind je zur Hälfte Kinder mit und ohne Migrationshintergrund.

Damit versucht die Schule laut einem Bericht der Zeitung *Jyllands-Posten*, die Abwanderung von Schülern ohne Migrationshintergrund an andere Gymnasien zu verhindern. Während 2007 noch jeder vierte Gymnasiast an der Schule Einwanderer oder Nachkomme von Einwanderern war, sind es in dem neuen Jahrgang vier von fünf.

Anhang 5. Bewertungsraster für einen Leserbrief (universitär, C1/C2)

| Punkte | Erfüllung der Aufgabenstellung | Textbau und Umfang | Kohärenz und Kohäsion | Grammatik | Wortschatz/ Rechtschreibung |
|--------|--|--|--|---|--|
| 5 | -Der Text bezieht sich auf den Artikel -Eigene Meinung wird klar und deutlich geäußert und argumentiert | -Die Textsorte ist klar erkennbar -Auf Einleitung mit Anrede, Hinweis auf Artikel und Gruß geachtet -190+ Wörter | -Sinnvolle inhaltliche Verknüpfung -Angemessene Verwendung von Kohäsionsmittel und der Text ist kohärent | -Variationsreiche grammatische Strukturen -Wenige Fehler in Syntax und Morphologie | -Richtig verwendeter Wortschatz -Sehr wenige Rechtschreibfehler |
| 4.5 | | | | | |
| 4 | -Der Text bezieht sich überwiegend auf den Artikel -Eigene Meinung ist erkennbar und wird argumentiert | -Die Textsorte wurde mit wenigen Abweichungen eingehalten -Auf zwei Elemente von drei (Einleitung mit Anrede, Hinweis auf Artikel und Gruß) geachtet -175-190 Wörter | -Sinnvolle inhaltliche Verknüpfung mit einigen Abweichungen -Gute Verwendung von Kohäsionsmittel und der Text ist fast ganz kohärent | -Einige komplexere grammatische Strukturen werden verwendet -Der Text enthält mehrere Fehler in Syntax und Morphologie, die das Verständnis nicht viel beeinträchtigen | -Meistens richtige Anwendung des Wortschatzes -Wenige Rechtschreibfehler |
| 3.5 | | | | | |
| 3 | -Der Text bezieht sich auf einige Punkte des Artikels -Eigene Meinung ist teilweise sichtbar und argumentiert | -Die Textsorte wurde einigermaßen eingehalten - Auf ein Element von drei (Einleitung mit Anrede, Hinweis auf Artikel und Gruß) geachtet -160-175 Wörter | -Trotz logischer Abweichung, ist der Sinn des Textes sichtbar -Begrenzte Verwendung von Kohäsionsmittel und der Text ist in nur einigen Passagen kohärent | -Einfache grammatische Strukturen werden verwendet, mit einigen komplexeren Strukturen -Fehler in Syntax und Morphologie beeinflussen das Verständnis, der Text kann aber durch Bemühungen verstanden werden | -Der Wortschatz ist einfach aber noch der Aufgabe angemessen -Mehrere Rechtschreibfehler. Das Textverständnis ist trotzdem gut. |
| 2.5 | | | | | |
| 2 | -Der Text bezieht sich auf nur wenige Punkte des Artikels -Eigene Meinung ist schwer sichtbar und kaum argumentiert | -Die Textsorte wurde zum größeren Teil nicht eingehalten -Nur einige Anzeichen der Elemente (Einleitung mit Anrede, Hinweis auf Artikel und Gruß) | -Der Sinn des Textes ist nicht klar -Beschränkte Verwendung einfacher Kohäsionsmittel | -Einfache Strukturen werden verwendet, oder die Auswahl der Strukturen entspricht nicht der Aufgabe -Fehler in Syntax und | -Der Aufgabe nur teilweise angemessener Wortschatz -Viele Rechtschreibfehler, |

| | | | | | |
|------------|---|--|--|---|---|
| | | sichtbar -145-160 Wörter | | Morphologie erschweren das Verständnis | erschwerter Textverständnis |
| 1.5 | | | | | |
| 1 | -Der Text bezieht sich kaum auf den Artikel -Eigene Meinung weder geäußert noch argumentiert | -Die Textsorte ist nicht angemessen -Fast gar keine Anzeichen der Elemente (Einleitung mit Anrede, Hinweis auf Artikel und Gruß) erkennbar -130-145 Wörter | -Der Sinn des Textes ist nicht erkennbar -Kohäsionsmittel werden fast gar nicht verwendet | -Begrenzte Verwendung von einfachen Strukturen -Die Fehler in Syntax und Morphologie sind so viele, dass das Verständnis unmöglich ist | -Unangemessen verwendeter Wortschatz -Sehr viele Rechtschreibfehler. Das Verständnis des Textes sehr schwer. |
| 0 | Der Text hat weniger als 130 Wörter, er bezieht sich nicht auf den angegebene Artikel und ist ganz unverständlich und nicht lesbar. | | | | |

Sažetak

U ovom diplomskom radu je obrađena tema suradničkog pisanja u nastavi njemačkog jezika na sveučilišnoj razini. Kako bi se utvrdile prednosti i nedostaci ovog oblika rada, provedeno je istraživanje.

Rad počinje uvodom u teorijske osnove, odnosno isticanjem značaja vještine pisanja za nastavu stranog jezika, te predstavljanjem i opisom suradničkog pisanja u nastavi njemačkog jezika. Nakon toga slijedi definiranje cilja istraživanja, kao i istraživačkih pitanja i hipoteza. Opisani su ispitanici, metoda istraživanja i instrumenti, čime je omogućen detaljan uvid u istraživanje.

U istraživanju su sudjelovala četiri ispitanika koji su radom u paru trebali izvršiti zadatak pisanja u dvjema fazama testiranja i pritom pokazati znanje o oblikovanju određene tekstne vrste i jezično znanje te sposobnost za timski rad. Rezultati istraživanja pokazuju da je suradničko pisanje odgovarajući oblik rada koji omogućuje „slabijih“ studenata.

Zbog toga se mješovitom obliku rada (koji se sastoji od „slabijih“ i „naprednijih“ ispitanika) daje prednost.

Ključne riječi: suradničko pisanje, rad u paru, obrazac interakcije, model pisanja