UNIVERSITÄT TRIER

Lernpotenziale von Schreibgesprächen: Eine empirische Analyse von Produkten und Prozessen bei der dialogischen Überarbeitung von schriftlichen Produktionen im Englischunterricht der 8. Jahrgangsstufe

Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades (Dr. phil.) des Fachbereiches II (Sprach-, Literatur- und Medienwissenschaften) im Promotionsfach Fachdidaktik Englisch der Universität Trier

Vorgelegt von
Meike Raaflaub

Gutachter:
Prof. Dr. Henning Rossa, Universität Trier
Prof. Dr. Stefan D. Keller, Pädagogische Hochschule Zürich

07. November 2025

source: https://doi.org/10.57694/8092 | downloaded: 4.7.2026

Inhalt

Seite

Abkürzungsverzeichnis V

Abbildungsverzeichnis VI

Tabellenverzeichnis IX

1 Einleitung 1

Theoretische Überlegungen 4

2 Schreiben und (Peer) Feedback zur Entwicklung von Fremdsprachenkompetenzen auf der Sekundarstufe I 4

2.1 Der Erwerb fremdsprachlicher (Schreib-)Kompetenzen im Kontext der Sekundarstufe I 6

2.2 Schreiben als vielschichtiges Lernmedium: *Learning to Write* und *Writing to Learn* 9

2.2.1 Fremdsprachliches Schreiben aus kognitiver Perspektive 10

2.2.2 Fremdsprachliches Schreiben aus soziokultureller Perspektive 13

2.3 Die Rolle des Feedbacks beim fremdsprachlichen Schreiben 16

2.3.1 Feedback aus kognitiver und soziokultureller Perspektive 18

2.3.2 (Peer) Feedback Literacy 20

3 Schreibdidaktische Zugänge und (dialogisches) *Peer Feedback* zur Entwicklung von Fremdsprachenkompetenzen auf der Sekundarstufe I 23

3.1 Aufgabenorientierung im Englischunterricht 23

3.2 Prozess- und genreorientierte Schreibdidaktik 26

3.3 Kollaboratives Schreiben 30

3.4 Schreibgespräche als Form des dialogischen Feedbacks 31

4 Forschungsbefunde zum fremdsprachlichen Schreiben und (Peer) Feedback 33

4.1 Befunde zum prozess- und genreorientierten Schreiben 33

4.2 Befunde zum kollaborativen Schreiben: Produkte und Prozesse 34

4.2.1 Kollaboratives Schreiben aus kognitiver Perspektive: Befunde zu Veränderungen in der Produktqualität 34
4.2.2 Kollaboratives Schreiben aus soziokultureller Perspektive: Befunde zu Interaktionsprozessen 36
4.2.3 Befunde zum kollaborativen Schreiben im schulischen Kontext 40
4.3 Befunde zu *(Peer) Feedback* und fremdsprachlichem Schreiben 48
4.3.1 Modelltexte als reflexives Scaffold für Textüberarbeitungen ... 49
4.3.2 Peer Feedback und Feedback Literacy 51
4.4 Befunde zur Aufgabengestaltung zur Förderung von dialogischem Feedback 54

5 Fazit der theoretischen Überlegungen und Ableitung der Forschungsfragen 58

Forschungsdesign und methodische Überlegungen 63

6 Forschungsdesign 63
6.1 Untersuchungskontext und Sampling 66
6.2 Instrumente für die Datenerhebung 69
6.2.1 Erhebung des Sprachstands (C-Test) 70
6.2.2 Entwicklung von prozess- und genreorientierten Schreibaufgaben 71
6.2.3 Sammlung von Schreibprodukten und Schreibgesprächen 85
6.2.4 Introspektive Verfahren 88
6.2.5 Reflexionsbögen 91
6.3 Durchführung der Datenerhebung und finale Lernendengruppe 93
6.4 Datenaufbereitung 95
6.5 Datenauswertung 99
6.5.1 Analyse der Schreibprodukte 99
6.5.2 Analyse der Schreibgespräche 104
6.5.3 Feinanalyse von Interaktionen zu sprachlichen Textaspekten 109
6.5.4 Analyse von Reflexionsbögen und introspektivem Verfahren 110
6.6 Gütekriterien und Rolle der Forschenden 111

Ergebnisse ... 114

7 Der Einfluss von Überarbeitungen auf die Qualität von Schreibprodukten ... 114

7.1 Inhaltliche Veränderungen ... 114

7.2 Strukturelle Veränderungen ... 124

7.3 Sprachliche Veränderungen ... 127

7.4 Einfluss des Sprachniveaus auf die Qualität der Überarbeitungen ... 133

7.5 Zwischenfazit zur qualitativen Textentwicklung ... 140

8 Aushandlungsprozesse und Implementation von inhaltlichen, strukturellen und sprachlichen Textaspekten in Schreibgesprächen ... 143

8.1 Einschätzung der Lernenden zu Schreibgesprächen ... 143

8.2 Verteilung und Typen von Interaktionen in Schreibgesprächen ... 145

8.3 Der Grad der interaktionalen Aushandlung ... 153

8.4 Die Aushandlung sprachlicher Textaspekte ... 157

8.4.1 Gesprächsprozesse zu lexikalischen Textaspekten ... 158

8.4.2 Gesprächsprozesse zu grammatikalischen Textaspekten ... 167

8.5 Von der Interaktion zur Implementation ... 174

8.6 Zwischenfazit zu Aushandlungsprozessen und zur Implementation in Schreibgesprächen ... 178

9 Qualitätsmerkmale und Einflussfaktoren von Interaktionen in Schreibgesprächen ... 181

9.1 Qualitätsmerkmale von Interaktionen in Schreibgesprächen ... 181

9.1.1 Erkennen und Ansprechen eines (genre-)relevanten Aspekts ... 182

9.1.2 Einschätzung des Anforderungsniveaus ... 187

9.1.3 Gemeinsame Aushandlung anspruchsvoller Probleme ... 189

9.1.4 Begründete (Nicht-)Implementation ... 196

9.2 Einflussfaktoren auf Interaktionen in Schreibgesprächen ... 197

9.2.1 Sprachniveau und *Interlanguage* ... 198

9.2.2 Wahrnehmung von (Peer) Feedback ... 198

9.2.3 Soziale Beziehungen ... 201

9.3 Einschätzungen der Lehrpersonen zu Schreibaufgaben und -gesprächen 203
9.4 Zwischenfazit zu Qualitätsmerkmalen und Einflussfaktoren von Interaktionen in Schreibgesprächen 209

Diskussion 212

10 Diskussion 212
10.1 Zusammenfassung der zentralen Befunde 212
10.2 Theoretische Einordnung der Ergebnisse 215
10.3 Didaktische Implikationen 223
10.4 Methodische Reflexion 238

11 Fazit und Ausblick 242

Literaturverzeichnis 243

Anhang 283

Abkürzungsverzeichnis

Abkürzung	Vollständige Bezeichnung
CAF	Complexity, Accuracy und Fluency
CLIL	Content and Language Integrated Learning
CR tasks	Consciousness-Raising Tasks
CRE	Content-related Episodes
EFL	English as a Foreign Language
ESP	English for specific purposes
EWL	Engagement with Language
GER	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen
L2SCA	L2 Syntactic Complexity Analyzer
LA	Language Awareness
LRE	Language related episode
MLS	Mean Length Sentences
MLT	Mean Length T-Units
NGP	New Rhetoric Group
PHBern	Pädagogische Hochschule Bern
SFL	Systemic functional linguistics
SRE	Structure-related Episodes
SRSD	Self-Regulated Strategy Development
TAASSC	Tool for the Automated Analysis of Syntactic Sophistication and Complexity
TBL	Task-Based Learning
WTE	Willingness to Engage
ZPD	Zone of Proximal Development

Abbildungsverzeichnis

Seite

Abbildung 1. A descriptive model of the L2 composing process 12
Abbildung 2. Dimensionen von *Feedback Literacy* 20
Abbildung 3. Dreidimensionales konzeptuelles Framework studentischer *Feedback Literacy* 21
Abbildung 4. Verlauf des *teaching-learning cycle* 28
Abbildung 5. Problemlösetypen im kollaborativen Schreiben 46
Abbildung 6. Instrumente zur Beantwortung der Forschungsfragen 64
Abbildung 7. Ablauf der Datenerhebung 65
Abbildung 8. Boxplot der Resultate des C-Tests 68
Abbildung 9. Auszug aus dem Lehrmittel New World 4, Unit 3, S. 68 76
Abbildung 10. Schüler*innenbeispiel eines Visionboards 83
Abbildung 11. Auszug Teilaufgabe 6 der zweiten Schreibaufgabe (eigene Darstellung) 84
Abbildung 12. Beispielfrage aus dem zweiten leitfragengestützten Interview mit Schüler*innen 91
Abbildung 13. Beispielitems aus dem ersten Reflexionsbogen 93
Abbildung 14. Auszug aus Schreibgespräch 2SG6a zwischen Till (23-12) und Lily (25-23) mit rot hervorgehobener Aussage aus *Stimulated Recall*-Interview 98
Abbildung 15. Übersicht des Kategoriensystems der Episoden in Schreibgesprächen in beiden Schreibaufgaben 106
Abbildung 16. Kategoriensystem des ersten Analyseschritts der Episoden in Schreibgesprächen in beiden Schreibaufgaben 107
Abbildung 17. Kategoriensystem des zweiten Analyseschritts der Episoden in Schreibgesprächen in beiden Schreibaufgaben (eigene Darstellung) 107
Abbildung 18. Kategoriensystem des dritten Analyseschritts der Episoden in Schreibgesprächen in beiden Schreibaufgaben 108
Abbildung 19. Boxplots zur Textlänge in den Entwurfs- und Endversionen der ersten Schreibaufgabe 115

Abbildung 20. Boxplots zur Textlänge in den Entwurfs- und Endversionen der zweiten Schreibaufgabe 116
Abbildung 21. Endversion der formalen E-Mail von Schülerin Hanna 118
Abbildung 22. Endversion des informellen *Posts* von Schülerin Caroline 119
Abbildung 23. Entwurfsversion der formalen E-Mail von Schülerin Lea 124
Abbildung 24. Endversion der formalen E-Mail von Schülerin Lea 124
Abbildung 25. Entwurfsversion der formalen E-Mail von Schülerin Eva 125
Abbildung 26. Endversion der formalen E-Mail von Schülerin Eva 125
Abbildung 27. Entwurfsversion des informellen *Posts* von Schüler Tim 126
Abbildung 28. Endversion des informellen *Posts* von Schüler Tim 126
Abbildung 29. Boxplots zum *Error Ratio* in den Entwurfsversionen beider Schreibaufgaben 130
Abbildung 30. Boxplots zum *Error Ratio* in den Endversionen beider Schreibaufgaben 131
Abbildung 31. Entwurfsversion der formalen E-Mail von Schüler Ben 134
Abbildung 32. Endversion der formalen E-Mail von Schüler Ben 134
Abbildung 33. Entwurfsversion der formalen E-Mail von Schüler Tim 135
Abbildung 34. Endversion der formalen E-Mail von Schüler Tim 136
Abbildung 35. Entwurfsversion der formalen E-Mail von Schüler Simon 139
Abbildung 36. Endversion der formalen E-Mail von Schüler Simon 139
Abbildung 37. Übersicht der Gesprächsschritte 158
Abbildung 38. Gesprächsschritt „Ausgangspunkt“ 159
Abbildung 39. Gesprächsschritt „Prozesse“ 160
Abbildung 40. Gesprächsschritt „Ergebnis“ 162
Abbildung 41. Mögliche Gesprächsschritte „Ergebnis“ nach „Prozesse“ 163
Abbildung 42. Implementation der Episoden der ersten (links) und zweiten Schreibaufgabe (rechts) 174
Abbildung 43. Concept Map zum Zusammenhang zwischen Zustimmung und Implementation 175
Abbildung 44. Concept Map zum Zusammenhang zwischen Engagement und Implementation 177
Abbildung 45. Modellierung potenziell lernförderlicher Episoden in Schreibgesprächen 182

Abbildung 46. Modellierung potenziell lernförderlicher Episoden in Schreibgesprächen unter Berücksichtigung von Einflussfaktoren 197
Abbildung 47. Auszug aus den curricularen Vorgaben zu Schreibstrategien (Lehrplan 21. Englisch als zweite Fremdsprache. FS2E.4.B1) 225
Abbildung 48. Auszug aus den curricularen Vorgaben zu Schreibstrategien (Lehrplan 21. Deutsch. D.4.G1) 225

Tabellenverzeichnis

Seite

Tabelle 1. Übersicht der teilnehmenden Klassen 67
Tabelle 2. Lehrplankompetenzen der ersten Aufgabe (formale E-Mail)..... 72
Tabelle 3. Lehrplankompetenzen der zweiten Aufgabe (informeller *Post*)..... 72
Tabelle 4. Lehrplankompetenzen für beide Aufgaben 72
Tabelle 5. Phasen der Aufgabenentwicklung und zeitlicher Ablauf 73
Tabelle 6. Dimensionen der Entwurfs- und Endversionen (unterrichtsbezogene Produkte)..... 86
Tabelle 7. Dimensionen der Schreibgespräche (unterrichtsbezogene Produkte)..... 87
Tabelle 8. Charakteristika der teilnehmenden Lernenden der finalen Lernendengruppe..... 94
Tabelle 9. Kategoriensystem zur Codierung der Satzarten in Schreibprodukten 101
Tabelle 10. Kategoriensystem zur Codierung von Strukturmerkmalen in Schreibprodukten 103
Tabelle 11. Struktur des Codebooks für die Kategorienentwicklung 105
Tabelle 12. Kategoriensystem zur Codierung des Engagements in Schreibgesprächen 109
Tabelle 13. Textlänge in den Entwurfs- und Endversionen beider Aufgaben.. 116
Tabelle 14. Genre-Merkmale in den Schreibprodukten der ersten Aufgabe.... 117
Tabelle 15. Genre-Merkmale in den Schreibprodukten der zweiten Aufgabe . 119
Tabelle 16. Übernahme Modelltexte in den Schreibprodukten der ersten Aufgabe..... 122
Tabelle 17. Übernahme Modelltexte in den Schreibprodukten der zweiten Aufgabe..... 123
Tabelle 18. Mittelwerte für MLS und MLT in Entwurfs- und Endversionen beider Schreibaufgaben 127
Tabelle 19. Häufigkeiten und Veränderungen unterschiedlicher Satzarten in den Entwurfs- und Endversionen beider Schreibaufgaben..... 128
Tabelle 20. Fehlerverbesserungen in den Endversionen beider Schreibaufgaben..... 132

Tabelle 21. Kategorien und Häufigkeiten der im ersten Reflexionsbogen angegebenen Gründe für Wohlbefinden und Unbehagen während der Schreibgespräche.....144
Tabelle 22. Kategorien und Häufigkeiten der im zweiten Reflexionsbogen angegebenen Gründe für Wohlbefinden und Unbehagen während der Schreibgespräche.....145
Tabelle 23. Länge der Schreibgespräche der ersten und zweiten Aufgabe 146
Tabelle 24. Anzahl und Arten der Episoden in den Schreibgesprächen der ersten und zweiten Schreibaufgabe.....147
Tabelle 25. Verteilung der Episoden in den Schreibgesprächen 1SG16b, 1SG17 und 1SG18.....149
Tabelle 26. Anzahl und Art der implementierbaren Episoden in den Schreibgesprächen der ersten und zweiten Schreibaufgabe..... 150
Tabelle 27. Art und Häufigkeiten der CREs in Schreibgesprächen der ersten Schreibaufgabe.....152
Tabelle 28. Art und Häufigkeiten der CREs in Schreibgesprächen der zweiten Schreibaufgabe 153
Tabelle 29. Häufigkeiten der Kategorien Zustimmung, Ablehnung und keine Positionierung in Schreibgesprächen beider Schreibaufgaben.....154
Tabelle 30. Häufigkeiten der Kategorien nicht interaktiv/interaktiv sowie *limited*, *moderate* und *elaborate engagement* in Schreibgesprächen beider Schreibaufgaben 157
Tabelle 31. Kategorien und Häufigkeiten im ersten Reflexionsbogen der wahrgenommenen Nützlichkeit von Schreibgesprächen..... 183
Tabelle 32. Auszug aus dem Lehrplan 21 – Englisch als zweite Fremdsprache 217

1 Einleitung

Die kommunikative Wende im Fremdsprachenunterricht (z. B. Christ, 2019, S. 20; Haß et al., 2017, S. 23–25) hat zu einer grundlegenden Neuorientierung didaktischer Konzepte geführt. Im Zentrum steht nicht mehr primär die Vermittlung sprachlicher Strukturen, sondern die Entwicklung kommunikativer Handlungsfähigkeit in authentischen Kontexten (Haß et al., 2017, S. 26). Diese Kompetenzorientierung, wie sie auch im Lehrplan 21 der deutschsprachigen Schweiz (D-EDK, 2016a) verankert ist, erfordert Lernumgebungen, in denen Sprache als Mittel zur Bedeutungsaushandlung erfahren wird. Das Schreiben in der Fremdsprache stellt dabei für Lernende der Sekundarstufe I eine besondere Herausforderung dar: Sie müssen nicht nur sprachliche Mittel situationsadäquat einsetzen, sondern gleichzeitig inhaltliche Kohärenz, textsortenspezifische Merkmale und kommunikative Angemessenheit berücksichtigen.

Die Sekundarstufe I markiert eine entscheidende, jedoch in der internationalen, englischdidaktischen Forschung bisher vernachlässigte Phase. Die Lernenden verfügen bereits über grundlegende Sprachkenntnisse, befinden sich aber noch im Aufbau komplexerer kommunikativer Kompetenzen. Gleichzeitig durchlaufen sie eine Phase adoleszenter Entwicklung, in der die persönliche Identitätsfindung und die eigene Positionierung im sozialen Kontext mit Peers ihr Denken und ihr Handeln prägen (Wicki, 2024, S. 129). Diese entwicklungspsychologischen Besonderheiten prägen die Dynamik im Klassenzimmer und beeinflussen, wie Lernende miteinander über ihre Texte sprechen und voneinander lernen.

Obwohl im fachdidaktischen Diskurs seit Längerem die stärkere Integration von prozessorientierten Ansätzen des Schreibens für den Fremdsprachenunterricht gefordert wird, haben entsprechende didaktische Ansätze bisher nur begrenzt Eingang in die Unterrichtspraxis gefunden. Diese Diskrepanz zwischen curricularen Anforderungen und unterrichtlicher Realität mag nicht zuletzt an fehlenden empirischen Erkenntnissen liegen, wie prozess- und genreorientierte Ansätze mit jugendlichen Lernenden konkret umgesetzt werden können.

Schreibgespräche, verstanden als dialogische Form des *Peer Feedbacks* während des Textüberarbeitungsprozesses, bieten einen vielversprechenden Ansatz zur Integration kognitiver und sozialer Dimensionen des Schreibens. In solchen Gesprächen besprechen Lernende ihre Textentwürfe gemeinsam,

identifizieren Verbesserungsmöglichkeiten und entwickeln gemeinsam Lösungsvorschläge. Dieser Austausch ermöglicht nicht nur die genregerechte Überarbeitung von Textprodukten, sondern schafft Räume für die Ko-Konstruktion von Wissen. Wenn Lernende gemeinsam über inhaltliche, strukturelle oder sprachliche Probleme nachdenken, entstehen Lerngelegenheiten, die über die individuelle Textproduktion hinausgehen. Die gemeinsame Wissenskonstruktion kann dabei sowohl die Entwicklung fremdsprachlicher als auch überfachlicher Kompetenzen fördern.

Trotz dieses theoretischen Potenzials ist empirisch wenig darüber bekannt, wie jugendliche Lernende mit begrenzten sprachlichen Ressourcen solche Gespräche führen und für ihre Textüberarbeitung nutzen. Unklar bleibt, welche Veränderungen sie tatsächlich an ihren Texten vornehmen, welche Aushandlungsprozesse während der Gespräche ablaufen und welche individuellen sowie sozialen Faktoren die Qualität dieser Interaktionen beeinflussen.

Die vorliegende Untersuchung adressiert diese Forschungslücke durch eine qualitative, explorative Studie im authentischen Unterrichtskontext der Schweizer Sekundarstufe I. Dafür wurden 26 Lernende der 8. Jahrgangsstufe aus drei verschiedenen Klassen während der Bearbeitung zweier prozess- und genreorientierter Schreibaufgaben im Englischunterricht untersucht. Die methodische Anlage verbindet verschiedene Perspektiven: Durch die Triangulation von Schreibprodukten, videografierten Schreibgesprächen, Reflexionsbögen und introspektiven Verfahren wird ein multiperspektivischer Zugang zu den Überarbeitungsprozessen gewonnen. Diese methodische Vielfalt ermöglicht es, sowohl die sichtbaren Veränderungen in den Texten als auch Momente der Ko-Konstruktion von Wissen sowie individuelle Wahrnehmungen der Beteiligten zu erfassen.

Die Arbeit gliedert sich in drei Hauptteile. Der erste Teil (Kapitel 2–5) entwickelt die theoretischen Grundlagen. Kapitel 2 und 3 widmen sich dem fremdsprachlichen Schreiben und der Rolle von *Peer Feedback* aus kognitiver und soziokultureller Perspektive. Dabei werden sowohl lerntheoretische Konzepte als auch schreibdidaktische Ansätze diskutiert. Kapitel 4 fokussiert auf empirische Befunde zu Schreibgesprächen und kollaborativem Schreiben, während Kapitel 5 die identifizierten Forschungsdesiderate zusammenführt und die Forschungsfragen ableitet.

Der zweite Teil (Kapitel 6) legt das Forschungsdesign und die methodischen Überlegungen dar. Neben der Beschreibung des Untersuchungskontexts und der Stichprobe werden die entwickelten Schreibaufgaben, die Instrumente der Datenerhebung sowie die analytischen Verfahren vorgestellt. Besondere Aufmerksamkeit gilt dabei der Entwicklung des Kategoriensystems für die Analyse der Schreibgespräche und der Sicherstellung der Gütekriterien qualitativer Forschung.

Der dritte Teil (Kapitel 7–9) präsentiert die empirischen Befunde. Kapitel 7 analysiert die Veränderungen zwischen Entwurfs- und Endversionen der Texte hinsichtlich inhaltlicher, struktureller und sprachlicher Aspekte. Kapitel 8 untersucht die Aushandlungsprozesse während der Schreibgespräche und deren Implementierung in den überarbeiteten Texten. Kapitel 9 identifiziert Qualitätsmerkmale gelungener Interaktionen und analysiert den Einfluss individueller und sozialer Faktoren auf die Ko-Konstruktion von Wissen.

Die Diskussion (Kapitel 10) beantwortet die Forschungsfragen, ordnet die Befunde in den theoretischen Diskurs ein und entwickelt didaktische Implikationen für die Gestaltung von Schreibgesprächen im Fremdsprachenunterricht. Zudem werden Perspektiven für zukünftige Forschung aufgezeigt. Das abschließende Fazit (Kapitel 11) fasst die zentralen Erkenntnisse zusammen.

Theoretische Überlegungen

2 Schreiben und (Peer) Feedback zur Entwicklung von Fremdsprachenkompetenzen auf der Sekundarstufe I

Der kompetenzorientierte Fremdsprachenunterricht auf der Sekundarstufe I zielt im Kern auf die Entwicklung kommunikativer Handlungsfähigkeit ab (z. B. Doff, 2020, S. 34). Im Zentrum steht dabei, Lernende zu befähigen, in authentischen Kommunikationssituationen sprachlich angemessen agieren zu können. Dies erfordert nicht allein die Aneignung sprachlicher Mittel, sondern vielmehr die Fähigkeit, diese situationsgerecht und adressatenorientiert in verschiedenen Kontexten einzusetzen. Das Schreiben in der Fremdsprache ist ein komplexer, diskontinuierlicher sowie hierarchischer Prozess, der nur schwer zu fassen ist (Cumming, 2016, S. 79). Im Unterschied zu mündlichen Ausdrucksformen wird das Schreiben charakterisiert durch einen langsameren Produktionsprozess sowie zumeist höhere Anforderungen an Präzision und formale Korrektheit (Hirvela et al., 2016, S. 57). Diese Komplexität zeigt sich besonders auf der Sekundarstufe I, wo Lernende bereits über grundlegende Sprachkenntnisse verfügen, sich aber noch im Aufbau fortgeschrittenerer kommunikativer Kompetenzen befinden.

Gleichzeitig durchlaufen sie eine Phase adoleszenter Entwicklung, die ihre Lernprozesse und sozialen Interaktionen prägt. Die Adoleszenz, charakterisiert durch umfangreiche biologische, psychologische und soziale Veränderungen (Jenni, 2021, S. 355), markiert den Übergang zwischen mittlerer Kindheit und Erwachsenenalter. Kognitiv befinden sich Lernende der Sekundarstufe I nach Piagets Entwicklungstheorie (für eine detaillierte Definition und Beschreibung, vgl. z. B. Reusser, 2006, S. 156–162) im Stadium der formal-operationalen Denkstrukturen, die ihnen komplexe Denkoperationen und metakognitive Reflexionen ermöglichen. Gleichzeitig durchlaufen die Jugendlichen intensive Prozesse von Identitätsfindung und sozialer Positionierung (Wicki, 2024, S. 129), wobei gerade Peer-Beziehungen als wichtige Ressource während dieses Entwicklungsprozesses dienen können (Hösli-Leu et al., 2018, S. 25). Im schulischen Kontext des fremdsprachlichen Schreibens kann sich *Peer Feedback* als wertvoll erweisen, da Lernende durch den Austausch mit Gleichaltrigen „auf Augenhöhe“

über ihre Texte an verschiedenen sprachlichen, metakognitiven und sozialen Kompetenzen arbeiten können. Wenn dieser Austausch als dialogischer Prozess gestaltet wird, entstehen Schreibgespräche, in denen Bedeutungen ausgehandelt werden können und Wissen ko-konstruiert werden kann.

Für ein besseres Verständnis des Schweizer Bildungskontexts ist zu beachten, dass die Sekundarstufe I in der Schweiz die Schuljahre 7 bis 9 umfasst (Altersgruppe 12–15 Jahre) und im Kanton Bern, in dem die Untersuchung mehrheitlich angelegt ist, in der Regel nach einem differenzierenden Modell organisiert ist, bei dem Schüler*innen in unterschiedlichen Leistungsniveaus (Real- und Sekundarniveau) unterrichtet werden (SBFI, 2022). Der Lehrplan 21, der gemeinsame Lehrplan der 21 deutsch- und mehrsprachigen Kantone der Schweiz, definiert verbindliche Kompetenzen für jedes Schulfach (D-EDK, 2016b). Im Fremdsprachenunterricht wird eine erste Fremdsprache ab der 3. Klasse und eine zweite ab der 5. Klasse unterrichtet. Je nach Kanton ist die erste Fremdsprache entweder eine zweite Landessprache oder Englisch (EDK, 2018). Im Kanton Bern wird Französisch als erste und Englisch als zweite Fremdsprache unterrichtet.

Dieses Kapitel entwickelt die theoretischen Grundlagen für das Verständnis fremdsprachlicher Schreibprozesse und *Peer Feedback*-Aktivitäten bei jugendlichen Lernenden im Schweizer Bildungskontext. Der Erwerb fremdsprachlicher Schreibkompetenzen wird zunächst im spezifischen Kontext der Sekundarstufe I betrachtet, wobei curriculare Anforderungen des Lehrplans 21 und entwicklungspsychologische Besonderheiten berücksichtigt werden (Kapitel 2.1). Anschließend wird das Schreiben als vielschichtiges Lernmedium aus kognitiver und soziokultureller Perspektive analysiert, um die verschiedenen Funktionen von *Learning to Write* und *Writing to Learn* zu erfassen (Kapitel 2.2). Die Rolle des Feedbacks beim fremdsprachlichen Schreiben wird sowohl hinsichtlich kognitiver Verarbeitungsprozesse als auch bezüglich soziokultureller Interaktionsprozesse betrachtet, wobei das Konzept der *Peer Feedback Literacy* als zentrale Kompetenz für dialogische Feedback-Aktivitäten eingeführt wird (Kapitel 2.3).

2.1 Der Erwerb fremdsprachlicher (Schreib-)Kompetenzen im Kontext der Sekundarstufe I

Angesichts der zuvor beschriebenen Anforderungen ist es notwendig, die Entwicklung der (schriftlichen) kommunikativen Handlungsfähigkeit strukturiert zu betrachten. Spezifisch für den Erwerb schriftlicher Kompetenzen sowie der hierfür notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten muss zunächst festgehalten werden, dass die fremdsprachliche Schreibkompetenz eine komplexe Fähigkeit darstellt. Angelehnt an deutsche Bildungsstandards definiert Porsch (2010b) diese Kompetenz für den Fremdsprachenunterricht als

> Fertigkeit, selbstständig zusammenhängende Texte unterschiedlicher Textsorten zu verschiedenen Themen aus dem eigenen Interessengebiet in kommunikativen Zusammenhängen in der Zielsprache zu verfassen. (S. 56)

Diese Kompetenz umfasst verschiedene Teilkompetenzen wie die Verfügung über sprachliche Mittel, Planungskompetenz, Kompetenz zur Textorganisation, Überarbeitungskompetenz, Textsortenkenntnisse, interkulturelle Kompetenzen, Weltwissen, Präsentationskompetenz, Sozialkompetenz sowie Lern- und Schreibstrategien. Die Fähigkeit zum Schreiben in einer Fremdsprache eröffnet den Lernenden zudem Möglichkeiten zu „grenzüberschreitenden Erfahrungen" und bietet „Zugänge zu weiteren Lernquellen und Kommunikationswegen sowie einer Teilhabe an der demokratischen Gesellschaft" (Porsch, 2010b, S. 54).

Für den institutionellen Bildungskontext sind diese Kompetenzen (zumindest teilweise) in curricularen Dokumenten festgehalten. So wird im für die Sekundarstufe I im Kanton Bern gültigen Lehrplan 21 angestrebt, dass die Lernenden bis Ende der 9. Klasse eine Schreibkompetenz auf dem Niveau A2.1 (für das tiefere Leistungsniveau) bzw. A2.2/B1.1 (für das höhere Leistungsniveau) des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) für Sprachen (Council of Europe, 2020) erwerben. Der Lehrplan gibt schreibbezogene Handlungen als eine Zielkompetenz an, etwa für die Niveaustufe B1.1 das Zusammenfassen von vertrauten Texten sowie die Äußerung der eigenen Meinung (z. B. Buch- oder Filmbesprechung). Weiter ist die Anwendung und die Reflexion von Schreibstrategien sowie das Erkennen und das Korrigieren von einigen Fehlern im Lehrplan festgehalten (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2022).

Um ein umfassendes Verständnis von textsortenspezifischem Schreiben und den dazu notwendigen Kompetenzen zu entwickeln, müssen Lernende Ansätze des generischen Schreibens berücksichtigen. Diese Ansätze stellen Texte in ihrer Gesamtheit und ihre kommunikative Funktion in den Vordergrund der Betrachtung: „Writing is a way of getting something done" (Hyland, 2019, S. 18). Sprachliche Interaktion und Kommunikation werden somit nicht als eine Aneinanderreihung von sprachlichen Mitteln auf Wort- und Satzebene angesehen, sondern folgen bestimmten Regeln und Strukturen. Ähnlich wie in der Kunst, in der verschiedene Genres wie Epik, Dramatik und Lyrik bestimmten Konventionen entsprechen, können auch sprachliche Textsorten und Diskurse in Genres eingeteilt werden (Hallet, 2016). Genres können nach Hallet (2016) bezeichnet werden als

> *historisch gewachsene und kulturell konventionalisierte, thematisch bestimmte und textuell kohärente Formen mit einer mehr oder weniger bestimmbaren Struktur, die in einem bestimmten soziokulturellen Kontext (areas of human activity) zur Erreichung eines von den Beteiligten erwarteten oder auszuhandelnden Kommunikationsziels verwendet werden. (S. 11)*

In einem genrebasierten Ansatz liegt das primäre Ziel in der Entwicklung einer kommunikativen Handlungsfähigkeit, bei der Texte als Modellierungen des jeweiligen Genres analysiert und reflektiert werden, sodass die Lernenden verstehen, wie eine sprachliche Handlung in einem spezifischen Kontext vollzogen werden kann. Dabei werden sprachliche Strukturen mit sozialer Handlungsfähigkeit verknüpft (Delius, 2020, S. 147).

Somit benötigen Lernende für das Schreiben von Texten in der Erst- und in der Fremdsprache sowohl textsortenspezifische, sprachsystematische als auch prozess- und kontextbezogene Kenntnisse (Hyland, 2011, S. 31; Pohl, 2017, S. 91–92). Die Entwicklung von Schreibkompetenzen geht dabei über die Aneignung reiner Schreibfertigkeiten oder das Einüben von Sprachmitteln und -konventionen hinaus, da Schreiben der Förderung der Sprachbewusstheit dient und somit ein Mittel zur Unterstützung des gesamten Fremdsprachenerwerbs bzw. des -lernens darstellt (Porsch, 2010a, S. 56). Folglich müssen Lernende sich bewusst mit allen Aspekten des Schreibens auseinandersetzen sowie in der Lage sein, über diese Prozesse zu sprechen (Tesch, 2020, S. 54).

Die Entwicklung einer Sprachbewusstheit bzw. einer textsortenspezifischen Bewusstheit steht in enger Verbindung mit den Konzepten der *Language*

Awareness (LA) und der *Genre Awareness*. *Language Awareness* wird definiert als „explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use“ (Association for Language Awareness, o. J.). Es beinhaltet deklaratives Wissen zu kulturellen sowie (sozio-)linguistischen Aspekten, Aussprache, Textstruktur und allen weiteren Elementen zum Verstehen und Gebrauch einer Sprache (Loewen & Sato, 2021, S. 54). LA zielt darauf ab, über die gelenkte Aufmerksamkeit auf sprachliche Merkmale von *Language in use* Sprachlernprozesse zu fördern (Bolitho et al., 2003, S. 251), wobei der Fokus nicht auf memoriertem Sprachwissen liegt, sondern darauf, wie bewusste Sprachreflexion Lernprozesse ermöglicht (Svalberg, 2007, S. 302).

James und Garrett (1992, S. 12–20) operationalisieren LA anhand von fünf Dimensionen, deren Relevanz für das fremdsprachliche Schreiben von Finkbeiner und Schluer (2018, S. 115–116) aufgezeigt wird. Die kognitive Dimension umfasst die Bewusstheit für sprachliche, konzeptuelle und strategische Aspekte des Schreibprozesses. Die affektive Dimension bezieht sich auf emotionale Faktoren sowie Einstellungen gegenüber Texten und Themen, während die soziale Dimension der mehrsprachigen Klassenrealität und verschiedenen Modalitäten der Textproduktion Rechnung trägt. Die Machtdimension thematisiert Sprache als potenziell diskriminierendes und manipulatives Instrument, während die Leistungsdimension von der Annahme ausgeht, dass erhöhte Bewusstheit für sprachliche Ressourcen deren Beherrschung verbessert.

Die Entwicklung von LA wird nach Svalberg (2007, 2009) über *Engagement with Language* (EWL) gefördert. Dieses Engagement zeigt sich als aktiver Prozess, bei dem LA sowohl Engagement mit Sprache bedeutet als auch durch dieses konstruiert wird. Die Entwicklung von LA über EWL kann somit als zyklischer Prozess verstanden werden, wobei EWL definiert wird als „a cognitive, and/or affective, and/or social process in which the learner is the agent and language is object“ (Svalberg, 2009, S. 247).

Ergänzend dazu bezieht sich *Genre Awareness* auf das Bewusstsein für die Konventionen und die Merkmale spezifischer Textsorten sowie deren kommunikative Funktionen in unterschiedlichen Kontexten (Tardy et al., 2023, S. 26). Beide Konzepte verbindet, dass sie über die reine Korrektheit hinaus Aspekte wie die Zielgruppengerechtigkeit, lexikalische, grammatikalische und strategische

Kenntnisse sowie die Vertrautheit mit dem Thema aufseiten des Lesenden („reader's perspective") berücksichtigen. Zudem müssen sich die Lernenden über die verschiedenen Phasen des Schreibprozesses bewusst sein, um ihr Handeln effektiv steuern zu können (Finkbeiner & Schluer, 2018, S. 114). LA ist als „Bewusstheit für Sprache" im Bereich „Sprache(n) im Fokus" ebenfalls im Lehrplan 21 verankert, wobei hier jedoch der Fokus vornehmlich auf Sprachvergleichen sowie dem Erkennen von verschiedenen Registern liegt (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2022).

2.2 Schreiben als vielschichtiges Lernmedium: *Learning to Write* und *Writing to Learn*

Als Kernbereich des Schreibprozesses können die mentalen Teilprozesse der Planung, des Verfassens und der Steuerung bezeichnet werden. Die Komplexität zeigt sich sowohl in den ablaufenden mentalen Vorgängen als auch in den sozialen Interaktionsprozessen, die den Schreibakt begleiten. Während sich frühe Konzepte zum Zweitsprachenerwerb vor allem auf mündliche Kompetenzen konzentrierten oder das Schreiben primär als eine Übungsmöglichkeit sprachlicher Mittel ansahen (Ortega, 2011), findet das Potenzial des Schreibens für das Lernen einer Zweitsprache vor allem seit den 1990er-Jahre Beachtung (siehe Übersicht in Polio & Lee, 2017).

Manchón (2011a) unterscheidet zwischen zwei verschiedenen Funktionen des Schreibens für das Fremdsprachenlernen: *Learning to Write* und *Writing to Learn*[1]. Diese theoretische Unterscheidung spiegelt die vielschichtige Natur des fremdsprachlichen Schreibens als Lernmedium wider, wobei jede Orientierung mit unterschiedlichen Lernzwecken verbunden ist und verschiedene Aspekte des Schreibens fokussiert (Hirvela et al., 2016, S. 45).

Der Ansatz des *Learning to Write* konzentriert sich darauf, wie Lernende die Fähigkeit entwickeln, sich schriftlich auszudrücken. Hier werden Denkprozesse fokussiert, die Schreibfertigkeiten betreffen wie die Beherrschung von Textstrukturen und die Fähigkeit, Gedanken klar und kohärent zu formulieren. Hyland (2011, S. 22–26) betont, dass es dabei nicht primär um die Erstellung sprachlich

[1] Bezogen auf *Writing to Learn* kann eine weitere Unterscheidung zwischen *Writing to Learn-Language* und *Writing to Learn-Content* getroffen werden (Manchón, 2011a, S. 3).

korrekter Texte geht, sondern vielmehr um das Erstellen eines genregerechten Texts, der die Perspektive (und das Wissen) der Lesenden berücksichtigt.

Im Kontext des *Writing to Learn* geht es hingegen weniger um den Prozess des Schreibenlernens als vielmehr um das Schreiben als Mittel zum Fremdsprachenlernen im Sinne von „learning *through* writing [Hervorhebung im Original]" (Leow, 2020, S. 111). Hierbei wird Schreiben als Lernwerkzeug genutzt, um ganzheitliche sprachliche Kompetenzen zu entwickeln und zu vertiefen (Williams, 2008, S. 11). Durch das Schreiben werden kognitive Prozesse aktiviert, die zu einer differenzierteren Auseinandersetzung und letztlich einem tieferen Verständnis sowie einer besseren Beherrschung der Sprache führen (Hirvela et al., 2016, S. 57).

Beide Funktionen haben ihre Berechtigung im Fremdsprachenunterricht, unterliegen jedoch unterschiedlichen Prozessen und benötigen unterschiedliche Fertigkeiten. Eng mit den beiden Ansätzen verbunden sind die unterschiedlichen Sichtweisen auf das fremdsprachliche Schreiben: die kognitive und die soziokulturelle Perspektive. Während die kognitive Orientierung traditionell das Schreiben als problemlösende Aktivität konzeptualisiert, haben neuere Ansätze verstärkt soziokulturelle Perspektiven einbezogen, die Schreibprozesse und -strategien als interaktive Prozesse im Dienste des Fremdsprachenlernens betrachten (Roca de Larios et al., 2016, S. 267–272).

2.2.1 Fremdsprachliches Schreiben aus kognitiver Perspektive

Die kognitive Perspektive betrachtet fremdsprachliches Schreiben als individuellen mentalen Prozess, bei dem Lernende verschiedene kognitive Ressourcen koordinieren müssen. Diese Sichtweise fokussiert auf die mentalen Operationen, die während der Textproduktion als Problemlöseprozess ablaufen (Cumming, 2016, S. 69).

Um die kognitiven Denkprozesse während des Schreibens zu beschreiben, werden in der Forschungsliteratur häufig die *Noticing*- sowie die Output-Hypothese herangezogen. Die Hypothese des *Noticing* (Schmidt, 1990, 1993, 1995) lässt sich im Diskurs zur Rolle von explizitem und implizitem Lernen in der Zweitsprachenerwerbsforschung verorten (Ellis, 2009). Die *Noticing*-Hypothese geht davon aus, dass den Lernenden für den Fremdsprachenerwerb etwa sprachliche Lücken oder Probleme in einem gewissen Grad bewusst sein müssen, damit

Lernen stattfinden kann (Schmidt, 1993, 1995, 2012). Obwohl kontrovers diskutiert, besteht relativer wissenschaftlicher Konsens, dass ein gewisses Maß an bewusster Aufmerksamkeit hinsichtlich sprachlicher, lexikalischer oder textueller Mittel in einem fremdsprachlichen Input für den Fremdsprachenerwerb förderlich sein kann (VanPatten & Smith, 2022, S. 42–43). Bezogen auf Schreibprozesse bedeutet dies, dass *Noticing*-Prozesse angeregt werden können, indem die Aufmerksamkeit der Lernenden bewusst auf spezifische Stellen in ihren Texten gelenkt werden. Nur wenn Lernenden der „Gap" zwischen ihrem Text und den Anforderungen an gewisse generische oder sprachliche Konventionen bewusst wird, können sie diesen entsprechend überarbeiten oder anpassen.

Die Output-Hypothese von Swain (1993, 1995, 1998) geht von der Annahme aus, dass durch mündlichen oder schriftlichen Output Lernende dazu angeregt werden, Sprache vertieft zu verarbeiten. Die Output-Hypothese unterscheidet drei zentrale Funktionen: Die erste Funktion, die *Noticing*-Funktion, ermöglicht es Lernenden, Lücken in ihrem sprachlichen Wissen zu erkennen, indem sie bei der Sprachproduktion auf Schwierigkeiten stoßen und bemerken, was sie nicht oder nur unvollständig beherrschen. Die zweite Funktion, die Hypothesenbildung und -testung, erlaubt es Lernenden, verschiedene sprachliche Alternativen auszuprobieren und zu testen. Die dritte Funktion, die metalinguistische Funktion, bezieht sich darauf, dass Lernende beim Reflektieren über ihre Sprachproduktion bewusst über das Sprachsystem nachdenken und dies ebenfalls zum Fremdsprachenerwerb beitragen kann. Output ist somit nicht nur ein reines Produkt, sondern ein Prozess, der verschiedene Lernpotenziale beinhaltet (Storch, 2022, S. 26).

Die Komplexität der während des Schreibprozesses ablaufenden mentalen Vorgänge wurde, primär für die Erstsprache, maßgeblich durch das Schreibmodell von Flower und Hayes (1981) konzeptualisiert. Für das Fremdsprachenlernen wurde es um spezifische Aspekte der Fremdsprache erweitert. So adaptiert das von Wang und Wen (2002) entwickelte Modell die unterschiedlichen Komponenten und Prozessabläufe während der Textproduktion und visualisiert zudem die potenziellen Funktionen, welche die Erst- und Zweitsprache einnehmen (Abbildung 1).

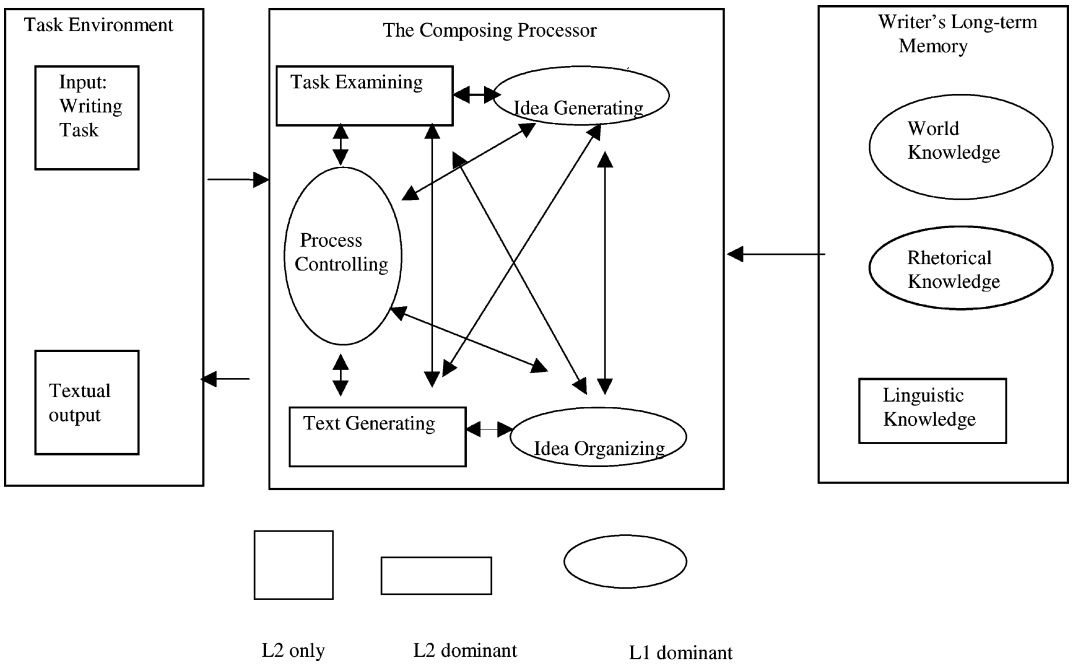


Abbildung 1. A descriptive model of the L2 composing process (nach Wang & Wen, 2002, S. 242)

Das Modell gliedert den Schreibprozess in drei Hauptbereiche: *Task Environment* (Aufgabenumgebung), *The Composing Processor* (Kompositionsprozessor) und *Writer's Long-term Memory* (Langzeitgedächtnis der schreibenden Person). Unter *Task Environment* ist der In- und Output zu verstehen, der zumeist in der L2 stattfindet. Im Bereich des *Composing Processor* werden die ablaufenden mentalen Prozesse während des Schreibens genannt und zueinander in Beziehung gestellt. Im Wesentlichen umfasst dieser Bereich das Aufgabenverständnis, die Ideenfindung, die Organisation von Ideen und die Textgenerierung. Dieser wechselseitige, nicht lineare Prozess muss von der/dem Schreibenden kontrolliert und reguliert werden. Nicht unmittelbar erkennbar, jedoch den Schreibprozess beeinflussend, sind das im Langzeitgedächtnis *(Writer's Long-term Memory)* verankerte relevante Weltwissen sowie rhetorische und linguistische Wissensbestände. In fremdsprachlichen Schreibprozessen sind die verschiedenen Sprachen in einzelnen Teilprozessen dominant und beeinflussen somit den Schreibprozess (Wang & Wen, 2002, S. 243). Das „Hin und Her-Pendeln" zwischen inhaltlichen Gedanken und sprachlicher Verschriftlichung führt gerade für Lernende im frühen Fremdsprachenunterricht häufig zu einer Belastung des Arbeitsgedächtnisses (Krings, 2016, S. 109).

Zur Erklärung der kognitiven Belastung während des fremdsprachlichen Schreibens kann die *Cognitive Load Theory* (Sweller et al., 2011) einen hilfreichen Ansatz bieten. Diese unterscheidet zwischen drei Arten kognitiver Belastung: Die intrinsische Belastung resultiert aus der inhärenten Komplexität der Aufgabe. Die extrinsische Belastung entsteht durch ungünstige Aufgabengestaltung oder fehlende *Scaffolding*-Elemente. Die lernbezogene Belastung hingegen ist produktiv und bezieht sich auf kognitive Prozesse, die zum Aufbau von Schemata und somit zum Lernen beitragen (Sweller et al., 2019, S. 264).

Für den Fremdsprachenunterricht ist besonders die Elementinteraktivität innerhalb der intrinsischen Belastung bedeutsam (Sweller et al., 2019, S. 276). Diese beschreibt die Anzahl der simultan zu verarbeitenden Elemente. Die Summe dieser simultanen Anforderungen kann insbesondere bei Lernenden auf einem niedrigem Fremdsprachenniveau zu einer Überlastung des Arbeitsgedächtnisses führen, wodurch weniger Kapazität für das eigentliche Lernen zur Verfügung steht (Sweller, 2010, S. 124).

Zwar sind die verschiedenen Prozesse und mentalen Aktivitäten während des Schreibens komplex, jedoch besteht ein Vorteil der Handlung des Schreibens darin, dass den Lernenden im Normalfall mehr Zeit für das Schreiben (im Gegensatz zu spontanen, mündlichen Interaktionen) zur Verfügung steht und sich der Text als sprachlicher Output als beständig erweist (im Gegensatz zur „Vergänglichkeit“ gesprochener Sprache) (Storch, 2022, S. 26). Diese Verlangsamung ermöglicht es Lernenden nicht nur, auf bereits internalisierte Sprache zuzugreifen, sondern auch mit weniger gefestigter Sprache zu experimentieren (Lázaro-Ibarrola, 2023a, S. 26).

2.2.2 Fremdsprachliches Schreiben aus soziokultureller Perspektive

Während die kognitive Perspektive fremdsprachliches Schreiben primär als individuellen mentalen Prozess betrachtet, stellt die soziokulturelle Perspektive die soziale Dimension des Lernens in den Vordergrund. Basierend auf den Arbeiten von Vygotsky (1978) wird Lernen als ein grundlegend sozialer Prozess definiert, der durch Interaktion zwischen den Lernenden und ihrem Kontext entsteht. Dabei bildet das Konzept der Mediation den theoretischen Kern der soziokulturellen Perspektive. Vygotsky (1978) argumentiert, dass menschliche mentale Aktivität durch kulturell konstruierte symbolische Artefakte mediiert wird, wobei Sprache

das zentrale semiotische Werkzeug darstellt (vgl. auch Lantolf & Thorne, 2009). Für den Kontext des fremdsprachlichen Schreibens bedeutet dies, dass Sprache sowohl als Lerngegenstand als auch als Werkzeug zur Mediation des Denkprozesses fungiert.

Zentral für die soziokulturelle Perspektive ist Vygotskys Konzept der *Zone of Proximal Development* (ZPD), welches den Bereich zwischen dem definiert, was Lernende eigenständig leisten können, und dem, was sie mit angemessener Unterstützung erreichen können. Dieses Konzept steht in direkter Verbindung mit der individuellen *Interlanguage* der Lernenden, da eine effektive Unterstützung innerhalb der ZPD der jeweiligen Entwicklungsstufe des *Interlanguage*-Systems entsprechen muss. Unter *Interlanguage* (Selinker, 1972) wird das individuelle Sprachsystem verstanden, das Lernende einer Fremdsprache zu einem bestimmten Zeitpunkt ihrer Entwicklung konstruieren. Dieses folgt spezifischen Entwicklungsmustern, die sowohl vom kognitiven Entwicklungsstand der Lernenden als auch von ihrem aktuellen Sprachniveau abhängen. Dieses System enthält Elemente sowohl aus der Erstsprache (L1) als auch aus der Zielsprache (L2) und verläuft zwar durch vorhersehbare Entwicklungsschlaufen, allerdings ist der Verlauf individuell verschieden (Long, 2015; Ortega, 2012). Gemäß der *Processability Theory* (für einen Überblick siehe z. B. Pienemann, 2020) durchlaufen Lernende (bezogen auf grammatikalische Aspekte von Sprachentwicklung) hierarchisch geordnete Entwicklungsstufen. Während die Verarbeitungshierarchie universelle Erwerbsstufen definiert, existieren auf jeder Stufe multiple Lösungsmöglichkeiten für sprachliche Probleme (Pienemann, 1998). Diese systematische Variation erklärt, warum Lernende auf ähnlichem Sprachniveau unterschiedliche *Interlanguage*-Formen produzieren können (Pienemann, 2015, S. 129). Dabei vollzieht sich ein Entwicklungsprozess von formelhaften, memorierten Wendungen hin zu einer flexibleren und kontextangemessenen Sprachverwendung, wobei die *Interlanguage* der Lernenden durch phasenweise Stagnation und plötzliche Fortschritte gekennzeichnet sein kann (Lenzing, 2015, S. 97).

Wie Storch (2022) ausführt, muss effektive Unterstützung „contingently responsive not only to the novice's current state of knowledge, but more importantly, to the novice's potential state of knowledge" (S. 27) sein. Wichtig für die Auseinandersetzung mit der Fremdsprache ist, dass die Anforderungen in der ZPD liegen, demnach in einem Bereich, den Lernende mit Unterstützung

bewältigen können, der aber über ihrem aktuellen Kompetenzniveau liegt (Lantolf & Beckett, 2009, S. 460). Solche Interaktionen können sowohl zwischen einer Expertin/einem Experten (z. B. Lehrperson) und der/dem lernenden Novizin/Novizen als auch zwischen Noviz*innen (d. h. Peers) stattfinden (Storch, 2022, S. 29).

Mit der ZPD eng verbunden ist das Konzept der Ko-Konstruktion von Wissen. Darunter wird der gemeinsame Aufbau von Verständnis durch Interaktion verstanden, bei dem Lernende nicht nur vorhandenes Wissen austauschen, sondern durch den dialogischen Prozess mit anderen Lernenden neues Wissen schaffen (Wells, 1999, S. 323–324). Ko-Konstruktion unterscheidet sich von bloßer Wissensübertragung dadurch, dass alle Beteiligten aktiv zur Bedeutungsaushandlung beitragen. Durch die gemeinsame Auseinandersetzung mit Herausforderungen, die innerhalb ihrer ZPD liegen, können Lernende an fremdsprachlichem Wissen und Kompetenzen arbeiten, die für sie allein nicht zugänglich wären.

Eine spezifische Form der Ko-Konstruktion im Fremdsprachenkontext stellt der *collaborative dialogue* dar. Darunter werden Interaktionen verstanden, etwa während des Schreibprozesses, in denen die Beteiligten um die Lösung von (sprachlichen) Problemen und den Aufbau von Wissen bemüht sind (Swain, 2009). Die ablaufenden Prozesse können nach Swain und Watanabe (2012) wie folgt beschrieben werden:

> *During collaborative dialogue, one or both speakers may refine their knowledge or come to a new or deeper understanding of a phenomenon. Speakers (or writers) are using language as a cognitive tool to mediate their own thinking and that of others. Speaking produces an utterance, a product (an artifact) that can be questioned, added to, discredited, and so forth. This action of co-constructing meaning is collaborative dialogue, and is a source of language learning and development. (S. 1)*

Bezogen auf sprachliche Problemlöseprozesse während Peer-Interaktionen spricht Swain (2013) in diesem Kontext von *Languaging,* „because when students notice a gap(s) in their knowledge, they often work towards filling it“ (S. 200). *Languaging* beschreibt somit den Prozess, bei dem Lernende Sprache als Werkzeug nutzen, um ihr eigenes Denken und das ihrer Interaktionspartner*innen zu mediieren. Wenn Lernende eine Lücke in ihrem Wissen bemerken, arbeiten sie häufig daran, diese durch sprachliche Aushandlungsprozesse zu füllen.

Die soziokulturelle Perspektive betont zudem, dass die Entwicklung von Fremdsprachenkompetenzen nicht isoliert von affektiven und sozialen

Einflussfaktoren betrachtet werden kann. Die Bedeutsamkeit von affektiven und sozialen Faktoren wurde bereits in Svalbergs Konzept zu EWL (vgl. Kapitel 2.1) erwähnt, welches die Interdependenz kognitiver, affektiver und sozialer Dimensionen der Auseinandersetzung mit Sprache hervorhebt. Besonders bedeutsam ist dabei, dass affektives und soziales Engagement die Voraussetzungen für kognitives Engagement schaffen. So argumentiert Svalberg (2018), „cognitive and/or social engagement is unlikely to take place unless there is some willingness to engage to start with" (S. 32). Ebenso entscheidend sind die sozialen Beziehungen zwischen den Lernenden für die Qualität des *collaborative dialogue*, da sich Lernende bei negativen Emotionen möglicherweise mental vom Lernprozess distanzieren können (Baralt et al., 2016, S. 233).

Aus dieser Perspektive wird fremdsprachliches Schreiben als komplexer Prozess verstanden, der über rein kognitive Aktivitäten hinausgeht. Pogner (2013) beschreibt Schreibprodukte als ein „complex textual web" (S. 778), dessen Komplexität über die oberflächlich wahrnehmbaren Merkmale hinausreicht. Entsprechend ist Fremdsprachenlernen während des Schreibens aus soziokultureller Sicht kein rein kognitiver Problemlöseprozess, sondern ein Prozess, der sowohl kognitive als auch soziale und affektive Faktoren umfasst. Dies wird auch von Swain (2013) unterstrichen, die auf das untrennbare Zusammenspiel zwischen emotionalen und kognitiven Faktoren in einem *collaborative dialogue* verweist.

2.3 Die Rolle des Feedbacks beim fremdsprachlichen Schreiben

Die dargestellten Perspektiven auf das fremdsprachliche Schreiben verdeutlichen, dass sowohl kognitive Verarbeitungsprozesse als auch soziale Interaktionen zur Entwicklung von fremdsprachlichen (Schreib-)Kompetenzen beitragen. Während die kognitive Sichtweise die mentalen Vorgänge beim Schreiben fokussiert, betont die soziokulturelle Perspektive die Rolle der sozialen Mediation für Lernprozesse. Beiden Ansätzen gemeinsam ist die Erkenntnis, dass Rückmeldungen zentral sind. Diese ermöglichen aus kognitiver Sicht *Noticing*-Prozesse und Hypothesenbildung, aus soziokultureller Perspektive stellen sie eine Form der Mediation innerhalb der ZPD dar.

Feedback wird definiert als ein Prozess, durch den Lernende Informationen aus verschiedenen Quellen gewinnen und zur Verbesserung ihrer Arbeit oder Lernstrategien nutzen (Carless & Boud, 2018, S. 1315). Das Verständnis von Feedback hat sich von einer „one-way transmission" zwischen Lehrpersonen und Lernenden (Boud & Molloy, 2013, S. 701) hin zu einem Verständnis entwickelt, welches die aktive Rolle aller Beteiligten betont. Der aktuelle Blick auf Feedback verschiebt sich von Informationen, die dem Lernenden gegeben werden (Lehrpersonenperspektive), hin zu der Frage, wie Lernende Feedback erhalten und nutzen (Lernendenperspektive) (Brooks et al., 2021; Hattie et al., 2017).

Im Rahmen des Feedbacks in der unterrichtlichen Praxis können verschiedene Formen unterschieden werden, wobei sich diese nach der Feedbackquelle sowie nach der Kommunikationsform differenzieren lassen. Feedback kann in Form von Lehrpersonenfeedback, *Peer Feedback* und/oder Selbstevaluation erfolgen. Beim *Peer Feedback* wird ein Peer als „equal" bezüglich Alter, Bildungsstufe und/oder Lernstand bezeichnet, wobei diese Feedbackform meistens sowohl das Geben als auch das Nehmen von Feedback umfasst (Panadero et al., 2018, S. 410). Die Selbstevaluation ermöglicht den Lernenden, ihre eigene Arbeit kritisch zu reflektieren und einzuschätzen.

Bezüglich der Kommunikationsform kann zwischen schriftlichem und mündlichem Feedback unterschieden werden. Schriftliches Feedback bietet den Vorteil, dass es unabhängig von einer bestimmten Zeit erstellt und ebenso verarbeitet werden kann. Beim mündlichen Feedback lässt sich zwischen dialogischem (synchronem) und zeitversetztem (asynchronem) Feedback differenzieren. Das dialogische Feedback findet in Echtzeit statt und erlaubt einen unmittelbaren Austausch zwischen den Beteiligten (Bastian et al., 2016; Buhren, 2015; Yang & Carless, 2013, S. 291). So haben Lernende beispielsweise die Möglichkeit, bei Unsicherheiten nachzufragen (Storch, 2019, S. 144).

Die meisten Überlegungen zu Feedback (siehe z. B. Panadero & Lipnevich, 2022) basieren auf dem Feedback-Modell von Hattie und Timperley (2007), das verschiedene Feedback-Dimensionen anhand von drei Leitfragen operationalisiert:

- Where am I going? (Feed Up)
- How am I going? (Feed Back)
- Where to next? (Feed Forward)

Das Feedback kann sich auf vier verschiedene Ebenen (Hattie & Timperley, 2007, S. 10–11) beziehen:

- Task level (How well tasks are understood/performed)
- Process level (The main process needed to understand/perform tasks)
- Self-regulation level (Self-monitoring, directing, and regulating of actions)
- Self level (Personal evaluations and affect (usually positive) about the learner)

Während die ersten drei Ebenen wirksam ineinandergreifen können, wird Feedback auf persönlicher Ebene als wenig hilfreich erachtet (Hattie & Timperley, 2007, S. 16–17). Neuere Untersuchungen zeigen zudem, dass besonders der Aspekt des *feeding forward* lernunterstützend wirkt und von Lernenden als besonders nützlich empfunden wird (Brooks et al., 2019, S. 7).

Bezogen auf den möglichen fachspezifischen Inhalt von Feedback für den Fremdsprachenunterricht bedeutet Feedback „eine Anerkennung von korrekten sprachlichen und inhaltlichen Leistungen sowie eine Markierung von fehlerhaften sprachlichen und inhaltlichen Leistungen, oft verbunden mit einer Fehlerkorrektur bei mündlichen oder schriftlichen Schüleräußerungen“ (Burwitz-Melzer, 2022, S. 12).

2.3.1 Feedback aus kognitiver und soziokultureller Perspektive

Aus kognitiver Perspektive wird Feedback primär als Information verstanden, die Lernende verarbeiten müssen, um ihre sprachlichen Kompetenzen zu entwickeln. Die Verarbeitung erfolgt durch bewusste Aufmerksamkeitsprozesse, wie sie in der *Noticing*-Hypothese beschrieben werden. Zentral ist dabei die Annahme, dass Feedback eine Diskrepanz zwischen der eigenen Sprachproduktion und der Zielsprache aufzeigt. Im fremdsprachendidaktischen Forschungsdiskurs wird aus kognitiver Perspektive traditionellerweise das *(Written) Corrective Feedback* als wichtiges Instrument der Sprachförderung betrachtet, welches direkt (Korrektur des Fehlers), indirekt (z. B. durch Unterstreichen eines Fehlers) oder auf metalinguistischer (z. B. durch das Anfügen einer Regel) Ebene erfolgen kann. Aus kognitiver Perspektive geht es hier vor allem um das Erkennen, das Verstehen und die Hypothesenbildung bezüglich (sprachlichem) Korrekturfeedback (Bitchener, 2019, S. 88–90). Grundsätzlich bleibt allerdings unklar, ob die kurzfristige Korrektur eines sprachlichen Fehlers zu längerfristigem Sprachen-

lernen und letztlich impliziter Sprachverwendung führen kann. Relativer Konsens besteht jedoch, dass dies nur über längere Zeit und durch mehrere Übungsmöglichkeiten möglich sein kann (Bitchener, 2019, S. 92–93).

Stärker generische Aspekte des Inhalts, der Kohärenzbildung und der Struktur werden hauptsächlich in der Forschung zu Feedback im Kontext der Entwicklung von Schreibkompetenzen in der Erst- und der Fremdsprache berücksichtigt. In diesem Bereich wird davon ausgegangen, dass Feedback zu inhaltlichen bzw. generischen oder strukturellen Aspekten mehr Möglichkeiten für substanzielle Überarbeitungen bietet als Feedback zu rein sprachformalen Aspekten, welches eher zu einer direkten Korrektur führt (Huisman et al., 2018, S. 957). Deswegen wird häufig unterschieden zwischen *surface* und *deep level feedback* (vgl. z. B. Scherer et al., 2024). Während sprachformale Aspekte dem *surface level* zugeordnet werden, umfasst das *deep level feedback* inhaltliche und strukturelle Dimensionen sowie die Zielgruppenorientierung *(Audience Awareness)*.

Die Verarbeitungsmöglichkeiten der verschiedenen Aspekte von Feedback unterliegen jedoch den Beschränkungen des Arbeitsgedächtnisses (für eine Übersicht zur Forschung zum Arbeitsgedächtnis, siehe z. B. Kormos, 2023). Die *Cognitive Load Theory* (vgl. Kapitel 2.2.1) ist hier bedeutsam, da die Menge der Anforderungen insbesondere bei Lernenden mit niedrigem Fremdsprachenniveau zu einer Überlastung führen kann, wodurch weniger Kapazität für Verarbeitungsprozesse zur Verfügung steht.

Die soziokulturelle Perspektive konzeptualisiert Feedback als dialogischen Prozess der gemeinsamen Bedeutungsaushandlung, bei dem sowohl Feedbackgebende als auch Feedbacknehmende aktiv zur Ko-Konstruktion von Wissen über sprachliche und textuelle Aspekte beitragen. Feedback wird als eine Form der Mediation verstanden, durch die Lernende innerhalb ihrer ZPD unterstützt werden. Diese Perspektive unterstreicht, dass Feedback stets in interpersonelle Beziehungen und emotionale Dynamiken eingebettet ist. Erfolgreiches Feedback erfordert daher das Zusammenspiel kognitiver, affektiver und sozialer Engagement-Prozesse (Svalberg, 2009), wobei geteilte Ziele und die Bereitschaft zur Zusammenarbeit fundamentale Voraussetzungen für Prozesse der Ko-Konstruktion darstellen (Storch, 2019, S. 154).

2.3.2 (Peer) Feedback Literacy

Das Geben, das Nehmen und das produktive Umgehen mit Feedback sind Fertigkeiten, die von Lernenden auf allen Bildungsstufen explizit erlernt und trainiert werden müssen. Carless und Boud (2018) entwickelten für den akademischen Hochschulkontext ein *Feedback Literacy Framework*, das aus vier miteinander in Wechselwirkung stehenden Komponenten besteht (Abbildung 2).

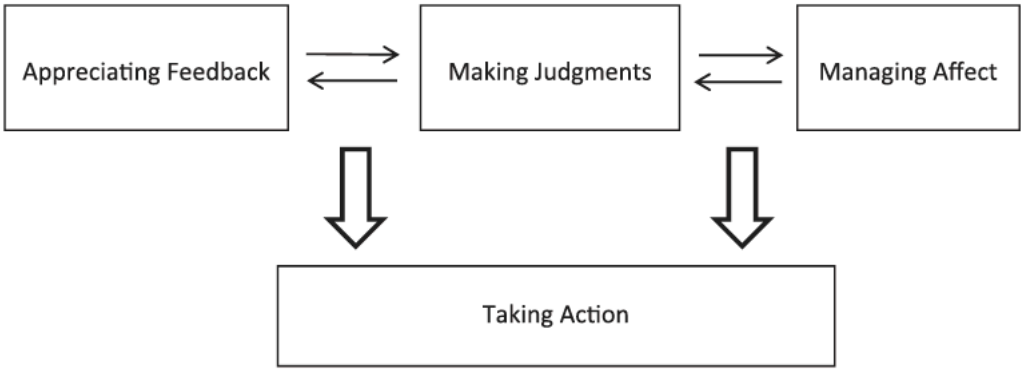


Abbildung 2. Dimensionen von *Feedback Literacy* (nach Carless & Boud, 2018, S. 1319)

Die erste Dimension (*Appreciating Feedback)* beschreibt die Fähigkeit der Lernenden, Feedback als lernförderlich zu erachten und sich der aktiven Rollen im Feedbackprozess bewusst zu sein. Die zweite Dimension (*Making Judgements*) bezieht sich auf die Entwicklung der evaluativen Urteilsfähigkeit. Lernende müssen in der Lage sein, die Qualität ihrer eigenen Arbeit und der Arbeit anderer einzuschätzen, wobei insbesondere *Peer Feedback* sehr nützlich sein kann. Die dritte Dimension (*Managing Affect*) betont die Bedeutung emotionaler Aspekte im Feedbackprozess. Kritisches Feedback kann je nach Selbstwirksamkeit, Motivation und emotionaler Regulationsfähigkeit der Lernenden unterschiedliche Auswirkungen haben. Die vierte Dimension (*Taking Action*) fokussiert auf die aktive Verarbeitung und die Nutzung von Feedback. Ohne die Fähigkeit, Feedback zu interpretieren und umzusetzen, können Rückmeldungen nicht produktiv genutzt werden (Carless & Boud, 2018, S. 1319).

Chong (2021) erweitert das Modell von Carless und Boud (2018) durch ein *Feedback Literacy*-Modell, welches den Faktor *Engagement* in die Mitte des mehrdimensionalen Kreismodells stellt (Abbildung 3). *Engagement* wird hier, im Gegensatz zum Konzept des EWL (Svalberg, 2009), als die individuelle Auseinandersetzung mit dem erhaltenen Feedback verstanden. Neben der

Engagement-Dimension werden eine Kontext- und eine individuelle Dimension definiert.

Die *Engagement*-Dimension beschreibt die kognitiven, affektiven und verhaltensbezogenen Aspekte der *Feedback Literacy*. Lernende mit hoher *Feedback Literacy* verstehen die Bedeutung von Feedback, können mit kritischem Feedback emotional umgehen und setzen Feedback konstruktiv um. Die Kontext-Dimension gliedert sich in vier Ebenen: die Textebene (Merkmale des Feedbacks), die interpersonelle Ebene (Beziehungen, Vertrauen), die Unterrichtsebene (Lehrplan, Feedback-Kompetenz der Lehrpersonen) und die soziokulturelle Ebene (kulturelle Aspekte). Die individuelle Dimension umfasst lernerbezogene Faktoren wie Überzeugungen, (Lern-)Ziele der Lernenden, frühere Feedback-Erfahrungen und Fähigkeiten. Das Modell betont, dass die Entwicklung von *Feedback Literacy* durch das Zusammenspiel dieser Dimensionen bestimmt wird und soziokulturell vermittelt ist (Chong, 2021).

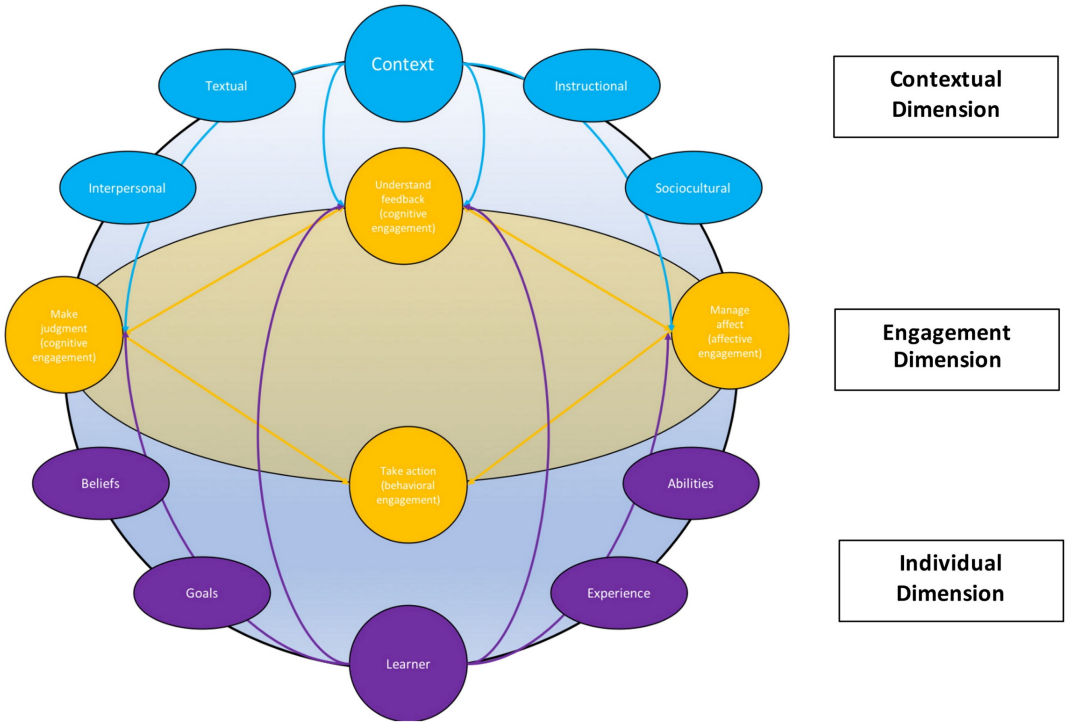


Abbildung 3. Dreidimensionales konzeptuelles Framework studentischer *Feedback Literacy* (nach Chong, 2021, S. 96)

Boggs und Manchón (2023) unterstreichen die Bedeutsamkeit der Dimension *Engagement* für den Feedbackprozess, geben jedoch gleichzeitig zu bedenken, dass noch nicht geklärt ist, wie *Engagement* insbesondere bei schriftlichen

Feedbackkommentaren operationalisiert werden soll (z. B. ob die Implementation auch gleichbedeutend mit *Engagement* ist). Ebenso weisen die Autorinnen darauf hin, dass insbesondere für das fremdsprachliche Schreiben bei den individuellen Faktoren die Erfahrungen in der Erstsprache mitbedacht werden müssen. So ist es erwartbar, dass geringe Erfahrungen mit *Feedback Literacy* im erstsprachlichen Unterricht den Fremdsprachenunterricht beeinflussen. Dong et al. (2023) betonen, dass das Konzept der *Feedback Literacy* im Kontext des *Peer Feedbacks* um die Fertigkeit und die Fähigkeit des Gebens von Feedback erweitert werden muss, und schlagen daher das Konzept der *Peer Feedback Literacy* vor, das bestehende Konzepte zur *Feedback Literacy* um die Fähigkeiten und die Einstellungen der Lernenden erweitert, die für eine produktive Auseinandersetzung mit *Peer Feedback*-Aktivitäten erforderlich sind. Dies begründen sie mit mehreren Faktoren: *Peer Feedback* unterscheidet sich vom Lehrpersonenfeedback hinsichtlich Inhalt, Zeitpunkt und möglicherweise Verbindlichkeit. Das Geben von Feedback erfordert zusätzliche Kooperations- und Kommunikationsfähigkeiten, die beim bloßen Empfangen nicht notwendig sind (Dong et al., 2023, S. 1105). Gerade dem Geben von *Peer Feedback* wird ein besonderes Lernpotenzial im Sinne von *reflective knowledge building* zugesprochen, da es Lernende dazu anregt, andere Perspektiven einzunehmen, ihre eigene Arbeit mit der von anderen zu vergleichen sowie neues Wissen aufzubauen und letztlich ihre metakognitiven Kompetenzen zu schulen (Huisman et al., 2018; Panadero & Lipnevich, 2022; Yu & Schunn, 2023).

Die bisherige theoretische Auseinandersetzung zeigt, dass fremdsprachliches Schreiben auf der Sekundarstufe I ein komplexer Prozess ist, der sowohl kognitive als auch soziokulturelle Dimensionen umfasst. Während die kognitive Perspektive mentale Verarbeitungsprozesse wie *Noticing* und Hypothesenbildung fokussiert, betont die soziokulturelle Sichtweise soziale Mediation und Ko-Konstruktion von Wissen innerhalb der ZPD. Beide theoretischen Ansätze erweisen sich als komplementär und unterstreichen die zentrale Rolle von Feedback für Schreiblernprozesse. Das Konzept der *Peer Feedback Literacy* erweitert traditionelle Feedbackkompetenzen um die spezifischen Anforderungen dialogischer Aushandlungsprozesse zwischen Gleichaltrigen.

3 Schreibdidaktische Zugänge und (dialogisches) *Peer Feedback* zur Entwicklung von Fremdsprachenkompetenzen auf der Sekundarstufe I

Im Bereich des fremdsprachlichen Schreibens existieren mehrere didaktische Ansätze, die unterschiedliche Kompetenzen und Prozesse aus stärker kognitiver oder soziokultureller Perspektive in den Vordergrund stellen. Nachfolgend wird zunächst die Aufgabenorientierung als übergeordneter didaktischer Rahmen dargestellt (Kapitel 3.1), gefolgt von prozess- und genreorientierten Ansätzen der Schreibdidaktik (Kapitel 3.2) und dem kollaborativen Schreiben (Kapitel 3.3). Anschließend werden Schreibgespräche als spezifische Form des dialogischen *Peer Feedbacks* erläutert (Kapitel 3.4).

3.1 Aufgabenorientierung im Englischunterricht

Analog zum deutschsprachigen Diskurs um die Bedeutsamkeit von Aufgaben (z. B. Keller & Reintjes, 2016) löste im angloamerikanischen Raum innerhalb der vergangenen Jahrzehnte das Konzept des *Task-Based Learning* (TBL) bisherige Modelle zum Fremdsprachenunterricht weitgehend ab (z. B. Ellis, 2003). Für den kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht gelten Aufgaben im Sinne von *Tasks* als zentrales Steuerungsinstrument, da sie Kommunikationssituationen schaffen und möglichst authentischen Sprachgebrauch ermöglichen (vgl. Kapitel 5 in Keller, 2013b). Auch die Lehrpläne und die Lehrmittel in der Schweiz orientieren sich an den Prinzipien des TBL (z. B. Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2022; Fischer et al., 2016).

In der Forschungsliteratur finden sich zahlreiche Definitionen von Lernaufgaben im Sinne von *Tasks* (für eine Übersicht siehe Long, 2015). Eine der grundlegenden Definitionen stammt von Samuda und Bygate (2008):

> A task is a holistic activity which engages language use in order to achieve some non-linguistic outcome while meeting a linguistic challenge, with the overall aim of promoting language learning, through process or product or both. (S. 69)

Der Zugang zum Fremdsprachenlernen über TBL setzt Aufgaben in den Fokus des Sprachenlernens, die primär inhaltsorientiert ausgelegt sind *(primary focus on meaning)* (Willis & Willis, 2007, S. 13). Der Fokus auf Sprache hat dabei

immer eine dienende Funktion im Kontext eines kommunikativen Ziels. Für den schulischen Fremdsprachenunterricht skizzieren Müller-Hartmann und Schocker-von Ditfurth (2011, S. 63) grundlegende Merkmale von motivierenden Lernaufgaben wie folgt:

Tasks

- *need to be relevant to learners' language needs (relevant/meaningful content),*
- *activate learners' resources (content and form),*
- *are clear about why learners do what they do with language (have a clear communicative purpose and an audience),*

Für Schreibaufgaben bedeutet dies konkret, dass Texte in funktionalen Kontexten verankert und die Anforderungen hinsichtlich Zielgruppe und Textsorte für die Lernenden transparent sein müssen (Peyer, 2020). Basierend auf Becker-Mrotzek und Lemke (2022, S. 79) können wichtige, fächerübergreifende Merkmale „guter Schreibaufgaben" folgendermaßen zusammengefasst werden:

Gute Schreibaufgaben

- zeichnen sich durch eine klare Kompetenzorientierung mit spezifischen Lernzielen aus *(Kompetenzorientierung)*,
- beinhalten einen nachvollziehbaren Handlungszusammenhang, ein identifizierbares Schreibziel sowie echte oder vorstellbare Adressat*innen *(Schreibauftrag)*,
- berücksichtigen das vorhandene Welt- und Sprachwissen der Lernenden oder stellen entsprechendes Material bereit *(Wissensquelle)*,
- ermöglichen die Anpassung an unterschiedliche Lernstände *(Differenzierung)*,
- machen verschiedene Phasen des Schreibens bewusst *(Prozessorientierung)*,
- schließen Interaktionsmöglichkeiten mit anderen Personen ein *(Schreibbedingungen/Interaktion)*,
- integrieren passende Formen der Selbst- und Fremdbeurteilung, um die Wirkung des Textes zu überprüfen *(Überprüfung/Wirkung)*.

Als Erweiterung zu Aufgabenstellungen im Sinne von *Tasks* wurden gerade im vergangenen Jahrzehnt mit Konzepten zur komplexen (Kompetenz-

)Aufgabe Anstrengungen unternommen, Aufgabenstellungen an Problemstellungen zu orientieren, welche die integrierte Arbeit an verschiedenen sprachlichen, interaktionalen und metakognitiven Kompetenzen erfordern (Eckhart, 2020; Hallet, 2013; Limberg, 2017).

Komplexe Kompetenzaufgaben zielen auf die Entwicklung einer umfassenden fremdsprachlichen Diskursfähigkeit. Sie modellieren reale Problemstellungen und die damit verknüpften diskursiven Handlungen. Zur erfolgreichen Bewältigung solcher Aufgaben benötigen Lernende ein Repertoire an problemlösenden Strategien sowie kognitive, sozial-interaktive und diskursive Fähigkeiten. Durch die Auseinandersetzung mit komplexen Problemstellungen werden bei den Lernenden Kompetenzen auf unterschiedlichen Ebenen angesprochen und entwickelt. Die Aufgaben fördern nicht nur rein sprachliche Fähigkeiten, sondern auch metakognitive, interkulturelle und diskursive Kompetenzen, die für eine erfolgreiche Teilnahme an authentischen Kommunikationssituationen in der Fremdsprache unerlässlich sind (Hallet, 2011, 2012).

Die Hauptmerkmale der komplexen Kompetenzaufgabe lassen sich nach Hallet (2012, S. 12) wie folgt zusammenfassen. Die komplexe Kompetenzaufgabe:

- hat einen klaren Lebensweltbezug, insbesondere bezüglich der Merkmale *meaningfulness* und *relevance*.
- ist an realen Problemlagen orientiert. Ihre Bearbeitung erfordert die Aktivierung von verschiedenen Wissensebenen und Kompetenzen.
- zielt auf die Entwicklung fremdsprachlicher und interaktionaler lebensweltlicher Kompetenzen mit dem übergeordneten Bildungsziel der fremdsprachigen Diskursfähigkeit.
- initiiert kognitive, sprachlich-diskursive und sozial-interaktionale Prozesse.
- lässt einen inhaltlich offenen, d. h. einen individuell gestaltbaren, Outcome zu.
- ist prozessorientiert und begleitet diesen Prozess durch eine passende Strukturierung der Arbeitsmaterialien und Unterstützungsmöglichkeiten.

Für erfolgreiche Lernprozesse bei komplexen Aufgabenstellungen erweisen sich Reflexions-, Feedback- und Überarbeitungsphasen als zentral. Nur so können (meta-)kognitive und sprachlich-diskursive Prozesse initiiert werden, die Lernende dazu befähigen, zu evaluieren, ob ein Endprodukt den Konventionen

einer (authentischen) „Veröffentlichung“ Genüge leisten kann (Eckhart, 2020; Hallet & Krämer, 2012; Willis & Willis, 2007). Bezüglich der Frage, nach welchen Kriterien solche Produkte reflektiert werden können, kann die explizite Thematisierung bestimmter Genrekonventionen nützlich sein (Gebhard & Harman, 2011; Hallet, 2016; Hutz, 2021; Hyland, 2007; Zydatiss, 2013).

3.2 Prozess- und genreorientierte Schreibdidaktik

Sowohl im didaktischen Diskurs in der Erst- als auch in der Zweitsprache hat sich seit den 1980er-Jahren der Fokus des Schreibens von einer Produkt- zu einer Prozessorientierung verschoben (Kruse & Ruhmann, 2006, S. 13). Diese Verschiebung macht deutlich, dass die einzelnen kognitiven Vorgänge im Prozess des Schreibens transparent gemacht und gefördert werden müssen, um Schreibkompetenzen zu entwickeln.

Der prozessorientierte Ansatz, geprägt durch Flower und Hayes (1981), löste ältere, direktive Ansätze der Schreibdidaktik ab. Beim prozessorientierten Schreiben werden die Phasen des Schreibens in Teilaufgaben unterteilt, um die Funktion jeder Phase und erfolgreiche Strategien zu betonen sowie die Aufmerksamkeit auf jede Phase richten zu können (Tesch, 2020, S. 61). Angesichts der Komplexität des Schreibprozesses mit seinen vielfältigen, teils parallel verlaufenden Komponenten (vgl. Modell zum *L2 composing process*, Wang & Wen, 2002) ist die Strukturierung in überschaubare Teilschritte bedeutsam, da den Lernenden so die Komplexität der Textproduktion deutlich gemacht und das Schreiben gleichzeitig in handhabbare Arbeitsschritte unterteilt werden kann.

Für die erfolgreiche Bewältigung des komplexen Schreibprozesses werden phasenspezifische Schreibstrategien benötigt, die den jeweiligen kognitiven Anforderungen der einzelnen Schreibphasen entsprechen. Diese können durch gezielte Aktivitäten unterstützt werden. Folgende Phasen können nach Coffin (2003, S. 34) abgeleitet werden:

- Pre-writing: Brainstorming, note-taking, idea generation and collection etc.
- Planning: Organizing ideas through e.g. mind-mapping, clustering or listing and setting a focus
- Drafting: Writing an initial draft by devising a particular structure and elaborating on ideas

– Reflection: Leaving time to think about one's writing
– Peer/tutor/teacher feedback: Obtaining feedback from others
– Revision: Integrating feedback by clarifying certain aspects or revising the structure of the text
– Final editing and proofreading: Eliminating surface-level mistakes, checking consistency.

Die Entwicklung solcher (prozessorientierter) Schreibkompetenzen benötigt allerdings viel Zeit und Unterstützung. Unerfahrene Schreibende beherrschen notwendige Planungs-, Schreib- und Überarbeitungsstrategien nur begrenzt und tendieren dazu, sich auf die Ideengenerierung zu konzentrieren, während sie Aspekte wie die adressatengerechte Textgestaltung vernachlässigen (Müller et al., 2023, S. 172).

Obwohl die Prozessorientierung den Fokus auf die Entstehung des Textes legt, bleiben der Prozess und das entstandene Produkt eng verbunden, da ohne Schreibprozess kein Schreibprodukt existiert und umgekehrt. Trotzdem lässt sich von der Qualität des Schreibprozesses nicht zwingend auf die Qualität des Schreibproduktes schließen: Sie bilden vielmehr zwei Perspektiven auf denselben sprachlichen Gegenstand, die einander ergänzen, aber nicht vollständig determinieren (Pohl, 2017, S. 91).

Die Genrepädagogik stellt einen didaktischen Ansatz dar, der seit den 1980er-Jahren kontinuierlich weiterentwickelt wurde. Ihre Ursprünge liegen in den Arbeiten der „Sydney School" in Australien und basieren auf systemisch-funktionalen Sprachtheorien[2]. Es ging zunächst darum, allen Lernenden, unabhängig von ihrer sozialen Herkunft und Erstsprache, die Bewältigung von schulischen Schreibaufgaben zu ermöglichen (Rose & Martin, 2012). Im Zentrum der schulischen Genredidaktik steht die Frage nach der kommunikativen Bedeutung von Texten. Hallet (2016, S. 99) fasst die zentralen Aspekte in drei Fragen zusammen:

– Worum geht es inhaltlich in einem Text *(ideational meaning)*?
– Wem soll dieser Inhalt kommuniziert werden *(interpersonal meaning)*?

[2] Insbesondere auf Hallidays systemisch-funktionaler Grammatiktheorie (Halliday, 1985) aus deren Anwendung auf verschiedene Bildungskontexte sich unterschiedliche genretheoretische Ansätze entwickelten (*English for specific purposes* (ESP), *Systemic functional linguistics* (SFL), *New Rhetoric Group* (NGP)). Für die vorliegende Arbeit ist insbesondere die SFL von Bedeutung, da sie sich intensiv mit dem schulischen Kontext auseinandersetzt.

– In welcher Form soll die Bedeutung erzeugt und kommuniziert werden *(textual meaning)*?

Der *Process Genre Approach* verbindet die genreorientierte Schreibdidaktik mit Elementen des prozessorientierten Schreibens (Badger & White, 2000). In mehrstufigen Überarbeitungsschleifen suchen die Lernenden nach der optimalen Form einer Äußerung.

Die genreorientierte Schreibdidaktik beruht unter anderem auf der Annahme, dass Lernende durch die Analyse diverser Modelltexte ihre Schreibkompetenzen erweitern können (Hyland, 2019; Schleppegrell, 2017). Dabei geht es nicht primär um die Aneignung konventioneller Genremerkmale, sondern um die Entwicklung eines kritischen Bewusstseins *(Genre Awareness)* dafür, wie verschiedene sprachliche, strukturelle und inhaltliche Entscheidungen die Textwirkung beeinflussen (vgl. Kapitel 2.1). Wesentlich ist hierbei die Auffassung, dass sprachliche Mittel als *Scaffolding*-Elemente zur Erreichung kommunikativer Ziele dienen, nicht jedoch als Vorlagen zur bloßen Reproduktion (Hallet, 2016; Hyland, 2007). Dennoch besteht die Gefahr, dass Modelltexte als „Rezepte“ missverstanden und als eine Art „To do-Liste“ abgearbeitet werden (Hyland, 2019, S. 21). Um dieser Gefahr des „Abarbeitens“ entgegenzuwirken, bedarf es eines flexiblen und reflektierten didaktischen Ansatzes, der in den meisten Genredidaktiken durch den *teaching-learning cycle* (Abbildung 4) konzeptualisiert wird (Feez, 2002; Hallet, 2016; Hyland, 2007).

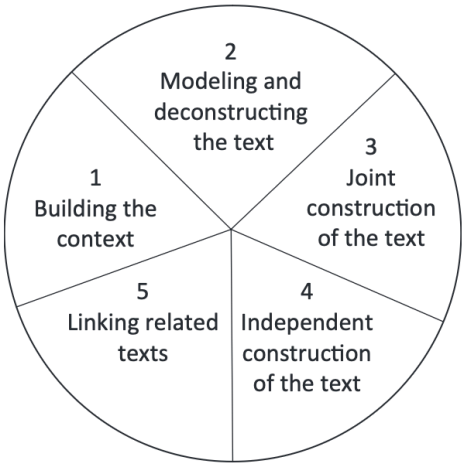


Abbildung 4. Verlauf des *teaching-learning cycle* (nach Feez, 2002, S. 65)

Die fünf Phasen des *teaching-learning cycle*, die nicht zwangsläufig linear und zum Teil auch mehrmals durchlaufen werden können, sollen im Folgenden nach Hallet (2016, S. 105–111) kurz umrissen werden.

(1) *Building the context:* Die kulturelle Situierung von Äußerungen

Dieser Phase liegt die Annahme zugrunde, dass jede textuelle Äußerung in einen sozialen, kulturellen und situativen Kontext eingebunden ist und ein gewisses kommunikatives Ziel verfolgt. Die Angemessenheit eines Texts hängt somit unweigerlich mit dem kommunikativen Kontext und seiner Funktion zusammen. Mittels Reflexionsfragen über einen präsentierten Text können beispielsweise Kontextmerkmale – insbesondere solche, die sich auf die Situation und den Kommunikationszweck beziehen – bestimmt und fassbar gemacht werden.

(2) *Modelling and deconstructing the text:* Analyse der Textstrukturen und -merkmale

In dieser Phase geht es um die Aneignung von Genrewissen bzw. die Entwicklung von *Genre Awareness*, indem typische Formen, Strukturen und kommunikative Akte eines Genres herausgearbeitet werden sollen. Dazu dient besonders der Vergleich verschiedener Texte eines Genres, um inhaltlich-thematische, funktionale und strukturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede abzuleiten. Dabei sollen die Lernenden nicht schematisch Modelle übernehmen, sondern die verschiedenen Beispiele dekonstruieren, indem sie unterschiedliche Lesarten entwickeln und mögliche Ausgestaltungsformen eines Genres diskutieren.

(3) *Joint construction of the text:* Kooperative Textproduktion und Interaktion

Anschließend an den Aufbau eines Kontextbewusstseins und der Bewusstheit über Genremerkmale wird ein Textmerkmal oder eine Textfunktion über eine gelenkte Aktivität kooperativ erarbeitet.

(4) *Independent construction of the text:* Individuelle Textproduktion oder Interaktion

Im Anschluss folgt die eigentliche Phase der eigenständigen Textproduktion. Während dieser Phase der individuellen Textproduktion helfen zusätzlich Phasen des *Peer Feedbacks*, die Tauglichkeit des Texts für das jeweilige kommunikative

Ziel und die Verständlichkeit für die Lesenden/Rezipient*innen zu überprüfen. Dazu bedarf es jedoch ausgewählter Aufgaben, welche die Aufmerksamkeit der Lernenden auf bestimmte textuelle Merkmale lenken.

(5) *Linking related texts:* Diskursive Einbettung und Partizipation

In dieser abschließenden Phase werden die verschiedenen Texte zueinander in Beziehung gesetzt, um ihren Beitrag zu einem spezifischen Diskurs zu vergleichen. Dies dient auch dazu, zu reflektieren, ob der erstellte Text einer schematischen Reproduktion ähnelt oder eine individuelle Variation eines Genres darstellt.

Prozess- und genreorientierte Ansätze verbinden die systematische Auseinandersetzung mit Textstrukturen und kommunikativen Zielen mit reflexiven Überarbeitungsphasen. Durch die schrittweise Entwicklung von *Genre Awareness* und die Arbeit mit Modelltexten ermöglichen sie authentische Schreiberfahrungen in funktionalen Kontexten.

3.3 Kollaboratives Schreiben

Für das fremdsprachliche Schreiben aus soziokultureller Perspektive und insbesondere im *Writing to Learn*-Ansatz wird in anglophonen didaktischen Ansätzen dem kollaborativen Schreiben ein hoher Stellenwert zugeschrieben. Grundsätzlich wird darunter eine Schreibaktivität verstanden, in der zwei oder mehr Autor*innen zu einem gemeinsam zu entstehenden (Schreib-)Produkt beitragen (Faistauer, 1997). Alle Beteiligten übernehmen zu gleichen Teilen die Verantwortung für das gesamte Produkt *(shared ownership)* (Storch, 2016, 2019).

Als ein Vorteil des kollaborativen Schreibens wird das sogenannte *Pooling* und das gegenseitige *Scaffolding* während des *collaborative dialogues* bezeichnet. Die Schüler*innen kommunizieren „auf Augenhöhe“ miteinander und können einander über *Scaffolding*-Angebote unterstützen (Loewen & Sato, 2018; Philp et al., 2014; Storch, 2002). Durch *Pooling* können Lernende ihr individuelles Wissen zusammenlegen und somit auf eine höhere Anzahl an (internen) Ressourcen zugreifen als bei der individuellen Produktion eines Textes (Villarreal & Gil-Sarratea, 2020). Durch die gemeinsame Auseinandersetzung mit sprachlichen, strukturellen oder inhaltlichen Problemstellungen werden die Lernenden zur Ko-Konstruktion von Wissen angeregt (Gass et al., 2020, S. 430–447), allerdings nur unter der Voraussetzung, dass bei allen Beteiligten ein „genuine need

to communicate“ besteht, also ein konkretes Bedürfnis nach Austausch (Storch, 2013, S. 43).

Kollaborative Schreibaktivitäten finden sich relativ wenig in der Unterrichtspraxis. Zumeist wird Kollaboration in Phasen der Ideenfindung oder des Überarbeitens eingesetzt, aber selten während des initialen Schreibprozesses (Wigglesworth & Storch, 2009). Gerade in der deutschsprachigen Literatur wird zudem weniger zwischen Kollaboration und Kooperation unterschieden und beide Varianten werden unter dem Begriff des kooperativen Schreibens zusammengefasst (Lehnen, 2017). Beim kooperativen Schreiben werden etwa Rollen oder Schreibaufträge verteilt und/oder gegenseitig Feedback erteilt. Die Verantwortung für das Produkt bleibt jedoch bei einer einzelnen Person. Durch die gemeinsame Betrachtung der jeweiligen Schreibprodukte werden allerdings potenziell inhaltliche und sprachliche Aushandlungsprozesse zwischen den Lernenden vollzogen, wodurch eine Ko-Konstruktion von Wissen gefördert wird.

3.4 Schreibgespräche als Form des dialogischen Feedbacks

Prozessorientierte komplexe Schreibaufgaben benötigen genügend Raum für Überarbeitungen, Reflexionen und Auseinandersetzungen mit dem zur Verfügung gestellten Input und den verschiedenen Varianten des Outputs (Diehr, 2022). Um Lernprozesse zu initiieren, die über rein kognitive Verarbeitungsprozesse hinausgehen und soziale Dimensionen des Lernens einbeziehen, erweisen sich dialogische Formen des *Peer Feedbacks* als besonders geeignet.

In solchen dialogischen Feedbacksituationen sprechen Lernende gemeinsam über Texte – sei es während des initialen Schreibprozesses oder während der Überarbeitungsphase. Diese Gespräche können sowohl in kollaborativen als auch in kooperativen Settings stattfinden. Im Unterschied zum kollaborativen Schreiben im engeren Sinne (vgl. Kapitel 3.3) muss dabei nicht zwingend ein gemeinsamer Text entstehen. Vielmehr steht der dialogische Austausch über die Textqualität und mögliche konkrete Anpassungen im Zentrum.

In Anlehnung an die Begriffserläuterungen von Pelchat (2022, S. 51), unter Berufung auf Schindler (2004) und Faistauer (1997), werden solche Phasen des dialogischen Feedbacks unter Einbezug von Überlegungen zu *collaborative dialogue* in dieser Arbeit als *Schreibgespräch* bezeichnet. Diese Form der Peer-

Interaktion knüpft an etablierte Verfahren der erstsprachlichen Schreibdidaktik an wie Schreibkonferenzen, die Textlupe, Schreibberatung oder Peer-Tutoring, bei denen der dialogische Austausch über Texte im Mittelpunkt steht (vgl. z. B. didaktische Überlegungen in Kruse & Ruhmann, 2006).

Die vorangegangenen Ausführungen zu schreibdidaktischen Zugängen und dialogischem *Peer Feedback* verdeutlichen, dass die Förderung von (Schreib-)Kompetenzen auf der Sekundarstufe I eine systematische Integration verschiedener theoretischer Perspektiven und didaktischer Ansätze erfordert. Die Verknüpfung von aufgabenorientiertem Unterricht mit prozess- und genreorientierten Schreibansätzen schafft dabei die Grundlage für differenzierte Lernprozesse, die sowohl kognitive als auch soziokulturelle Dimensionen des fremdsprachlichen Schreibens berücksichtigen.

4 Forschungsbefunde zum fremdsprachlichen Schreiben und (Peer) Feedback

Grundsätzlich liegen für das Schreiben im Englischunterricht im deutschsprachigen Raum, insbesondere für die Sekundarstufe I, nur wenig Forschungsarbeiten vor (Lee, 2016; Porsch, 2020). Ebenso existieren nur wenige Untersuchungen, welche die konkreten curricularen Vorgaben in ihr Forschungsdesign integrieren (Leow & Manchón, 2022, S. 304).

Die folgende Darstellung der Befunde umreißt das prozess- und genreorientierte Schreiben nur überblicksartig (Kapitel 4.1) und konzentriert sich anschließend aufgrund seiner Bedeutung für den vorliegenden Forschungsgegenstand sowie der größeren Forschungslage auf das kollaborative Schreiben (Kapitel 4.2). Anschließend werden Erkenntnisse zu Feedback und fremdsprachlichem Schreiben (Kapitel 4.3) sowie zur Aufgabengestaltung (Kapitel 4.4) dargestellt.

4.1 Befunde zum prozess- und genreorientierten Schreiben

Obwohl die didaktische Literatur die Relevanz prozess- und genreorientierter Schreibaufgaben hervorhebt, werden diese im Fremdsprachenunterricht nur selten implementiert (Porsch, 2010b; Siekmann & Busse, 2022). Dieser Umstand ist bemerkenswert, da in schreibdidaktischen Diskursen seit Längerem darauf hingewiesen wird, dass eine stärkere Beachtung des Prozesscharakters des Schreibens notwendig wäre (Keller, 2013a). Im Bereich des generischen Lernens ist festzuhalten, dass dessen Potenzial zwar wiederholt betont wird (z. B. Freitag-Hild, 2020; Hallet, 2016; Keller, 2013b), bisher aber vor allem eher unterrichtspraktische und weniger empirisch gestützte Überlegungen existieren (z. B. Delius & Freitag-Hild, 2022; Freitag-Hild, 2013; Hutz, 2021). Troyan et al. (2022) fordern mehr Untersuchungen zur Wirkung des generischen Lernens im Klassenzimmer, insbesondere durch die systematische Analyse von Schüler*innenprodukten auf der Sekundarstufe I. Eine Ausnahme in der empirischen Forschung bildet eine Untersuchung von Delius (2020), die zeigt, dass generisches Lernen die Sprechkompetenz von Schüler*innen fördern kann. Allerdings wurde in ihrer Untersuchung deutlich, dass gerade auf der Sekundarstufe I viele

Unterstützungsmaßnahmen nötig sind. Reflexionsphasen von Lehrpersonen und Lernenden wurden als ungewohnt wahrgenommen und mussten dementsprechend zunächst trainiert werden. Keller et al. (2024) heben für die Sekundarstufe II zudem die Komplexität des genregerechten Schreibens hervor und betonen, dass verschiedene Aspekte wie Adressatenbewusstheit, Register und Stil bei der Untersuchung fremdsprachlicher Lernprozesse berücksichtigt werden sollten.

Für prozessorientierte Schreibansätze zeigen beispielsweise Müller et al. (2023), dass Lernende der Sekundarstufe I Schwierigkeiten bei der eigenständigen Anwendung von Planungs- und Überarbeitungsstrategien haben. Siekmann et al. (2022) belegen in ihrer Untersuchung mit nicht-gymnasialen Lernenden am Ende der Sekundarstufe I, dass die Texte dieser Lernenden erhebliche Probleme bei der Etablierung von Kohärenz und Struktur aufweisen, insbesondere bei argumentativen Texten in der Fremdsprache Englisch. Diese Schwierigkeiten veränderten sich trotz Lehrpersonenfeedback während des Schreibprozesses wenig und werden mit dem eher niedrigen Fremdsprachenniveau begründet (Siekmann et al., 2023, S. 11).

4.2 Befunde zum kollaborativen Schreiben: Produkte und Prozesse

Aufgrund seines hohen Stellenwerts für die Forschung im anglophonen Raum werden nachfolgend Befunde zum kollaborativen Schreiben näher ausgeführt, zunächst für erwachsene und anschließend für jüngere Lernende. Eine Unterscheidung kann getroffen werden zwischen eher kognitiv und eher soziokulturell ausgerichteten Untersuchungen, d. h., der Fokus liegt entweder stärker auf dem Produkt oder dem Prozess (Elabdali, 2021, S. 2). Produktorientierte Untersuchungen konzentrieren sich auf die Analyse der Textqualität, während prozessorientierte Untersuchungen vor allem die Interaktionen während des Schreibprozesses in den Blick nehmen.

4.2.1 Kollaboratives Schreiben aus kognitiver Perspektive: Befunde zu Veränderungen in der Produktqualität

Beim kollaborativen Schreiben wird die Annahme zugrunde gelegt, dass durch das *Pooling* verschiedener Ressourcen die kollaborativ erarbeiteten Texte bessere

Resultate erzielen als beispielsweise individuell geschriebene Texte (Leow & Suh, 2022, S. 9–10). Produktorientierte Untersuchungen betrachten das kollaborative Schreiben zumeist aus eher quantitativer Perspektive und untersuchen, wie sich (vornehmlich individuell vs. kollaborativ erstellte) Texte bezüglich der linguistischen Dimensionen *Complexity, Accuracy* und *Fluency* (CAF) (Housen et al., 2012) unterscheiden. CAF kann grundlegend wie folgt definiert werden:

> *Complexity refers to the size, elaboratedness, richness and diversity of the L2 performance. Accuracy is a measure for the target-like and error-free use of language. Fluency refers to the smooth, easy, and eloquent production of speech with limited numbers of pauses, hesitation, or reformulations. (Michel, 2017, S. 50)*

Aus linguistischer Perspektive (im Gegensatz zu *task complexity*, z. B. Robinson, 2011) kann *Complexity* in *lexical* und *grammatical complexity* unterteilt werden und wird oftmals über Kennwerte zu diversity, sophistication oder density (für Lexis) sowie length, variation und interdependence (für Grammatik, zumeist auf syntaktischer Ebene) operationalisiert (Michel, 2017). In den letzten Jahrzehnten wurde jedoch verstärkt kritisiert, dass diese Indizes nicht fein genug wären, um Veränderungen messen zu können (Lambert & Kormos, 2014), und dass *Complexity* nicht einen eindeutigen Hinweis auf Unterschiede bezüglich des Sprachkompetenzniveaus liefert, da linguistische Komplexität auch von generischen Anforderungen der Aufgaben sowie präferierten Schreibstilen abhängt (Pallotti, 2009). *Accuracy* wird zumeist über die Normgerechtheit von Sprache gemessen, wobei die Definition von Korrektheit für die jeweilige sprachliche Situation angepasst und allenfalls konkretisiert werden muss. *Fluency* ist vorrangig ein Merkmal von gesprochener Sprache, wird aber in der Schreibforschung (auch) über Textlänge bzw. *length of utterances* operationalisiert. Durch CAF-Analysen soll Aufschluss darüber gewonnen werden, wie und weshalb sich Sprachkompetenzen von Lernenden in Verbindung mit dem Einsatz bestimmter Aufgaben, Unterrichtsmethoden oder anderer Stimuli entwickeln (Norris & Ortega, 2009).

Bisherige Untersuchungen konnten zumeist keine Veränderungen im Bereich *Fluency* feststellen, d. h., dass die Lernenden durch Kollaboration keine längeren Texte schrieben. Es konnte jedoch gezeigt werden, dass die Korrektheit *(Accuracy)* bei kollaborativ erstellten Texten zunahm (Fernández-Dobao, 2012; McDonough et al., 2018; McDonough & Fuentes, 2015; Wigglesworth & Storch, 2009). Es kann somit gefolgert werden, dass die Möglichkeit des *Poolings* dazu führt, dass Lernende korrektere Texte schreiben (Elabdali, 2021). Bezogen auf

(linguistische) Komplexität können bestenfalls gemischte Ergebnisse dargestellt werden (Elabdali, 2021; Fernández-Dobao, 2012).

4.2.2 Kollaboratives Schreiben aus soziokultureller Perspektive: Befunde zu Interaktionsprozessen

Bislang wurde das kollaborative Schreiben primär aus kognitiver Perspektive hinsichtlich normgerechter Sprache untersucht. Zhang und Plonsky (2020) plädieren in ihrer Metaanalyse für eine ausgeprägtere Berücksichtigung von Lernervariablen sowie die Untersuchung des Schreibprozesses (z. B. Verhalten während der Überarbeitung) aus einer stärker soziokulturellen Perspektive.

Als Analyseeinheit für die Untersuchung von Schreibgesprächen haben sich dabei die sogenannten *Language related episodes* (LRE) etabliert. LREs werden definiert als „any part of a dialogue in which learners talk about the language they are producing or question their language use“ (Swain & Lapkin, 1998, S. 326). Die Quantität und die Qualität von LREs wurden in der bisherigen Zweitsprachenerwerbsforschung vornehmlich in Verbindung mit dem Sprachniveau (Leeser, 2004; Nassaji, 2013; Sato & Viveros, 2016; Storch & Aldosari, 2013; Watanabe & Swain, 2007), aber auch mit dem Aufgabentyp (Adams, 2006; Basturkmen & Philp, 2018; García Mayo & Azkarai, 2016; Gilabert, 2007) oder der Entwicklung der L2 (Kim, 2008; Swain & Lapkin, 1998) untersucht.

Wenn Lernende in Peer-Interaktionen LREs vollziehen, so sind diese, den meisten Untersuchungen zufolge, vornehmlich auf der Ebene Lexis (Choi & Iwashita, 2016; Fernández-Dobao, 2016; Sato & Viveros, 2016). Dies wird damit begründet, dass lexikalische Probleme eher zu Problemen in der Kommunikation führen als grammatikalische Probleme (Sato & McDonough, 2020, S. 7). Für das kollaborative Schreiben werden die LREs zumeist hinsichtlich ihrer „resolution“ untersucht, demnach dahingehend, ob die besprochenen Episoden zu einer korrekten Lösung geführt haben oder nicht. Grundsätzlich kann für erwachsene Lernende festgehalten werden, dass häufig lexikalische LREs besprochen werden, die auch zumeist zu einer korrekten Lösung führen (Fernández-Dobao, 2012; Storch & Wigglesworth, 2007; Wigglesworth & Storch, 2009).

Befunde zum kollaborativen Schreiben und Sprachniveau

Bezüglich des Sprachniveaus wird in älteren Untersuchungen die Annahme gemacht, dass Lernende auf einem höheren Sprachniveau mehr kognitive Kapazität haben, um sich (formorientierten) LREs zu widmen als Lernende auf einem niedrigeren Sprachniveau (Leeser, 2004). Zwar unterstützen einige neuere Untersuchungen die Annahme, dass Paarkonstellationen (Dyaden) auf einem höheren Sprachniveau mehr LREs produzieren als Dyaden auf einem tieferen Sprachniveau (Dao & McDonough, 2018; Kim & McDonough, 2008; Watanabe & Swain, 2007) und Dyaden auf höherem Sprachniveau tendenziell mehr korrekt behobene LREs produzieren (Basterrechea & Leeser, 2019; Kim & McDonough, 2008; Leeser, 2004). Allerdings zeigen weitere Untersuchungen, dass soziale und affektive Faktoren, wie die Einstellung gegenüber der Aufgabe oder die Zusammensetzung der Dyaden, einen größeren Einfluss auf das Vorkommen von LREs haben als das Sprachniveau (Choi & Iwashita, 2016; Sato & Viveros, 2016; Storch & Aldosari, 2013).

Befunde zum kollaborativen Schreiben und der Zusammensetzung von Paarkonstellationen

Die Untersuchung der Zusammensetzung von Paarkonstellationen erfolgt zumeist über die Untersuchung der Qualität der Peer-Interaktionen. Storch (2002) identifiziert in ihrer Untersuchung mit erwachsenen Lernenden vier unterschiedliche Interaktionsmuster. Diese Muster werden anhand der Dimensionen *Equality* (Grad der Kontrolle über die Aufgabe) und *Mutuality* (Grad des gegenseitigen Engagements) unterschieden:

1. Kollaborativ: Hohe *Equality* und hohe *Mutuality*. Die Partner*innen arbeiten gemeinsam an allen Aufgabenteilen, gehen auf die Beiträge der/des anderen ein und bauen diese weiter aus.
2. Dominant/Dominant: Hohe *Equality*, aber niedrige *Mutuality*. Beide Partner*innen beteiligen sich zwar, es fehlt jedoch die Bereitschaft, sich konstruktiv mit den Beiträgen der/des anderen auseinanderzusetzen.
3. Dominant/Passiv: Niedrige *Equality* und niedrige *Mutuality*. Ein*e Partner*in dominiert die Interaktion, während die/der andere eine passive Rolle einnimmt.

4. Experte/Novize: *Niedrige* Equality, aber hohe *Mutuality*. Ein*e Partner*in übernimmt zwar mehr Kontrolle, bezieht die/den anderen aber aktiv ein und unterstützt deren/dessen Lernprozess.

Insbesondere kollaborative und Experte/Novize-Muster ermöglichen Ko-Konstruktion, da hier beide Partner*innen aktiv zur gemeinsamen Problemlösung beitragen und dabei neues fremdsprachliches Wissen entwickeln. Im kollaborativen Muster wechseln sich die Lernenden in der Rolle des „Experten" ab oder bündeln ihre Ressourcen, wenn sprachliche Unsicherheiten auftreten. Durch diese Form des *Scaffolding* erreichen sie gemeinsam Lösungen, die für beide Partner*innen akzeptabel sind. Die Interaktion ist geprägt durch häufige Nachfragen, Erklärungen und das Aufgreifen der Beiträge des Peers. Im Experte/Novize-Muster übernimmt eine Person zwar die Führung, aber nicht in autoritärer Weise. Stattdessen bietet sie kontinuierlich angepasste Unterstützung an, die den Bedürfnissen der Partnerin/des Partners entspricht. Die/der „Experte" erklärt, begründet Vorschläge und ermutigt die/den „Novizen" zur aktiven Teilnahme. Beide profitieren von dieser Konstellation: die/der „Novize" durch die erhaltene Unterstützung und die/der „Experte" durch die Vertiefung des eigenen Verständnisses beim Erklären. Storch und Kolleginnen schlugen später ein kooperatives Interaktionsmuster vor, das eine geringere *Mutuality* als das kollaborative Muster aufweist, allerdings weniger von Dominanz geprägt ist als ein dominantes/dominantes Interaktionsmuster (Tan et al., 2010). Von Butler und Zeng (2015) wurde dieses Muster in parallel/passiv umbenannt, um es besser vom kollaborativen Muster zu unterscheiden.

Die meisten Untersuchungen zu Interaktionsmustern und kollaborativem Schreiben für erwachsene Lernende belegen, dass kollaborative Interaktionsmuster ein besonders hohes Lernpotenzial beinhalten. Dies wird durch ein häufigeres Vorkommen an LREs (z. B. Storch & Aldosari, 2013; Watanabe & Swain, 2007) sowie eine höhere Anzahl an „correctly resolved" LREs (z. B. Fernández-Dobao, 2012) begründet. Eine Ausnahme bildet hier die Untersuchung von Kim und McDonough (2008), die von einer hohen Bandbreite an LREs sowie der „resolution" bei Dyaden mit kollaborativem Interaktionsmuster berichten.

In weiterführenden Untersuchungen differenziert Storch (2008) nicht nur das übergreifende Interaktionsmuster über den gesamten Gesprächsverlauf, sondern auch das Engagement der Lernenden innerhalb (formorientierter) LREs.

Basierend auf den Arbeiten von Leow (1997) sowie Kuiken und Vedder (2002) wird zwischen *limited* und *elaborate engagement* unterschieden, welche sich vor allem bezüglich des Grads der gemeinsamen Aushandlung sowie der Aushandlungstiefe unterscheiden. Gerade Episoden, die durch *elaborate engagement* gekennzeichnet sind, erlauben es beiden Lernenden, gemeinsam Wissen zu ko-konstruieren und über ihre Sprachwahl begründet zu reflektieren. Diese intensive Auseinandersetzung mit sprachlichen Mitteln soll zum effektiven Fremdsprachenlernen beitragen, zumindest hinsichtlich des Erwerbs bestimmter Formen (Storch, 2008).

Zhang (2022) baut in ihrer Untersuchung auf Storchs (2002) Interaktionsmustern auf, geht aber über die bisherige Forschung hinaus, indem sie die Qualität des Engagements innerhalb der LREs sowie die Fluktuation der Zusammenarbeit während der Aufgabenbearbeitung im kollaborativen Schreiben analysiert. Im Gegensatz zu bisherigen Studien, die meist nur ein dominantes Interaktionsmuster pro Paar identifizieren, berücksichtigt Zhang (2022) die Veränderung der Zusammenarbeit während der Aufgabenbearbeitung. Zentral ist die Erkenntnis, dass das Engagement während des kollaborativen Schreibens nicht statisch ist, sondern dass die Beteiligung der Lernenden je nach Aspekt der Aufgabe variieren kann. Die Bedeutung des *Peer Engagements* für die Aushandlungsprozesse wird durch aktuelle Studien bestätigt. Cao et al. (2025) zeigen, dass ein elaboriertes *Peer Engagement* über den Austausch von persönlichen Reflexionen und Ideen zu passenden Überarbeitungen führt.

Im Kontext von erwachsenen Lernenden bleibt bei der Untersuchung des kollaborativen Schreibens aus Prozessperspektive mit Fokus auf Aushandlungsprozessen während des *collaborative dialogue* bisher ungeklärt, welche der beiden Faktoren – Sprachniveau oder Zusammensetzung der Dyaden – einen stärkeren Einfluss auf die mittels kollaborativem Schreiben generierten Lernpotenziale (*learning opportunities*) ausübt (Zhang, 2022, S. 29). Lázaro-Ibarrola und Hidalgo (2024, S. 296) weisen zudem darauf hin, dass der Aspekt des *Peer Engagement* und seine Rolle für das kollaborative Schreiben bisher nur unzureichend untersucht wurde.

4.2.3 Befunde zum kollaborativen Schreiben im schulischen Kontext

Die Erforschung des kollaborativen Schreibens jüngerer Lernender gewinnt zunehmend an Bedeutung, da die Analyse der Schreibinteraktionen wichtige Einblicke in die Entwicklung von Schreib- und Sprachkompetenz ermöglicht (García-del-Real et al., 2024, S. 451-452). Die Ergebnisse aus Untersuchungen mit Erwachsenen sind jedoch nur bedingt auf jüngere Lernende übertragbar, da diese andere kognitive und sprachliche Voraussetzungen mitbringen, sich auf einem niedrigeren Sprachniveau befinden und in einem anderen institutionellen Kontext lernen als Studierende auf tertiärer Bildungsstufe (Basterrechea & Gallardo-del-Puerto, 2023; Oliver & Azkarai, 2017).

Aufgrund der geringen Anzahl an Untersuchungen werden im Folgenden sowohl eher kognitiv als auch eher soziokulturell ausgerichtete Analysen gemeinsam dargestellt. Die meisten Studien mit jüngeren Lernenden stammen aus dem Kontext des *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) auf der Primarschulstufe und untersuchen das Konstrukt des *collaborative dialogue* während kollaborativer Schreibaufgaben mithilfe von LREs aus einer kognitiven CAF-Perspektive (Basterrechea & Leeser, 2019; Martínez-Adrián et al., 2021; Martínez-Adrián & Gallardo-del-Puerto, 2021). Da bisher kaum Befunde für Lernende der Sekundarstufe I existieren, werden im Folgenden ausgewählte Studien mit Lernenden zwischen 10 und 16 Jahren dargestellt. Diese Untersuchungen deuten darauf hin, dass der Erfolg des kollaborativen Schreibens bei Kindern und Jugendlichen von den folgenden Faktoren (mit-)bestimmt wird: dem Sprachniveau der Lernenden, der Aufgabenstellung sowie der Paarkonstellation und dem damit verbundenen Engagement während der Schreibgespräche.

Befunde zum kollaborativen Schreiben und Sprachniveau

Basterrechea und García Mayo (2013) untersuchten den Gebrauch des dritte Person Singular -s in Dictogloss-Aufgaben[3] bei *English as a Foreign Language* (EFL)- und CLIL- Lernenden in der nachobligatorischen Bildung (15–16 Jahre). Ihre Studie gibt Hinweise darauf, dass die Quantität und die Qualität von LREs (bezogen auf den Gebrauch des untersuchten grammatikalischen Aspekts) und

[3] Unter Dictogloss-Aufgaben werden kollaborative Rekonstruktionsaufgaben verstanden, bei denen Lernende zunächst einen vorgelesenen Text anhören, Notizen anfertigen und anschließend gemeinsam versuchen, den ursprünglichen Text zu rekonstruieren.

die formale Korrektheit der Texte miteinander korrelieren. Allerdings könne daraus nicht geschlossen werden, dass die Anzahl der LREs das Produkt beeinflusse, sondern eher, dass diejenigen Lernenden, die bessere (Dictogloss-)Produkte schrieben, auch mehr LREs produzierten. Sie folgern daraus:

> *there is a relationship between accuracy (i.e. the final reconstruction of the text) and conscious knowledge of language. Learners use this explicit knowledge of language to edit their reconstruction collaboratively and they do it in an effective way. (Basterrechea & García Mayo, 2013, S. 34)*

Dieser Befund kann möglicherweise auch mit dem Sprachniveau und Aspekten der LA erklärt werden: Lernende, die bereits in der Lage waren, sprachlich korrektere Texte zu produzieren, konnten auch eher über sprachliche Aspekte reflektieren und kommunizieren.

Basterrechea und Leeser (2019) stellten in einer Untersuchung mit jugendlichen Lernenden (16–17 Jahre) einen Zusammenhang zwischen dem Auftreten von LREs und dem Sprachniveau der Lernenden fest. Lernende auf höherem Sprachniveau machten mehr Gebrauch von LREs und behoben die LREs häufiger korrekt. Die Autor*innen leiten daraus ab, dass Lernende mit fortgeschrittenem Sprachniveau stärker vom Gebrauch von LREs profitieren als Lernende auf niedrigerem Sprachniveau. Mit Bezug zu Leeser (2004) argumentieren sie, dass der Gebrauch von LREs in Verbindung mit „developmental readiness" steht, wobei neben der *Interlanguage* wohl auch Faktoren der allgemeinen adoleszenten Entwicklung berücksichtigt werden müssen. Zudem scheinen die soziale Beziehung und das individuelle Engagement der Lernenden die Aufgabenbearbeitung und die Qualität der LREs zu beeinflussen.

Villarreal und Gil-Sarratea (2020) belegen in ihrer Untersuchung mit Lernenden in der nachobligatorischen Schule (16–17 Jahre) ebenfalls, dass die meisten LREs von den Lernenden korrekt behoben wurden. Sie schlussfolgern, dass Lernende im fortgeschrittenen Jugendlichenalter sprachliche Aushandlungsprozesse in kollaborativen Settings erfolgreich vollziehen können. Im Vergleich zur individuellen Textproduktion, schrieben die Lernenden im kollaborativen Setting korrektere und „bessere Texte" anhand einer holistischen Skala, während keine Unterschiede im Bereich *Fluency* und *Complexity* anhand von CAF-Analysen identifiziert werden konnten. Die holistische Bewertung ergab, dass kollaborativ arbeitende Lernende besser strukturierte Texte mit einer höheren Quantität und Qualität an Argumenten verfassten. In den LREs wurden vorwiegend

grammatikalische und lexikalische Probleme thematisiert, während Rechtschreibung seltener behandelt wurde. Die Autorinnen führen dies auf die Vertrautheit mit dem Aufgabentyp des argumentativen Essays und die ausreichenden sprachlichen Ressourcen der Lernenden zurück.

Während somit bei älteren Jugendlichen und erwachsenen Lernenden kollaborativ erstellte Texte häufig korrekter sind als individuell verfasste Texte, konnten für jüngere Lernende bisher keine Unterschiede in der Textqualität von kollaborativ vs. individuell erstellten Texten berichtet werden (Lázaro-Ibarrola, 2023b; Lázaro-Ibarrola & Hidalgo, 2021). Eine Ausnahme bildet die Untersuchung von Lázaro-Ibarrola und Hidalgo (2024), deren Ergebnisse mit Lernenden im Alter von 11 bis 12 Jahren zwar darauf hindeuten, dass kollaborativ erstellte Texte tendenziell korrekter waren als individuell erstellte Texte, aber in den Bereichen *Complexity* und *Fluency* sowie der holistischen Ratings keine Unterschiede nachweisen konnten. Dies deute möglicherweise darauf hin, dass sich Lernende mit niedrigerem Sprachniveau grundsätzlich vorwiegend mit Textoberflächenmerkmalen beschäftigen und Tiefenstrukturen weniger Beachtung schenken.

Für den deutschsprachigen Kontext liegen wenige Untersuchungen zu kollaborativen Schreibgesprächen vor. In einer Studie mit zwölf Paaren von Fünftklässler*innen einer deutschen Gesamtschule untersucht Kos (2023b) die kollaborative Entwicklung eines schriftlichen Dialogs für das Fach Englisch. Der Fokus lag dabei auf der Anwendung eingeführter lexikalischer Mittel zum Thema „(Ein-)Kaufen“. Da die Aufgabenstellung gezielt auf die Verwendung bestimmter lexikalischer Mittel ausgerichtet war, verwundert es nicht, dass LREs zu lexikalischen Aspekten besonders häufig auftraten. Bemerkenswert ist jedoch, dass fast 40 % der LREs ungelöst blieben oder inkorrekt behoben wurden. Dennoch wurde die überwiegende Mehrheit der LREs in den Text integriert, unabhängig von der Korrektheit der gefundenen Lösung (Kos, 2023b, S. 69). Eine mögliche Erklärung hierfür liegt im niedrigen Sprachniveau der Lernenden, das es ihnen möglicherweise nicht erlaubte, die Qualität der sprachlichen Vorschläge adäquat zu evaluieren, was zur unreflektierten Übernahme führte.

Diese dargestellten Untersuchungen legen nahe, dass das Sprachniveau und die allgemeine Entwicklung einen entscheidenden Einfluss auf die Qualität von Schreibgesprächen ausüben. Mit steigendem Sprachniveau und

zunehmender kognitiver Reife verändert sich der Fokus der sprachbezogenen Interaktionen: Während jüngere Lernende mit niedrigerem Sprachniveau vorwiegend Oberflächenmerkmale wie Rechtschreibung thematisieren (Calzada & García Mayo, 2021; Villarreal & Munarriz-Ibarrola, 2021), richten ältere Jugendliche und Erwachsene ihre Aufmerksamkeit vermehrt auf komplexere grammatische, lexikalische und diskursive Aspekte (Fernández-Dobao, 2012; García-del-Real et al., 2024; Storch & Wigglesworth, 2007). Gleichzeitig steigt mit höherem Sprachniveau die Fähigkeit, sprachliche Probleme zu erkennen, zu verbalisieren und korrekt zu beheben. Diese Entwicklung spiegelt sich in der Qualität der produzierten Texte wider, wobei der positive Effekt des kollaborativen Schreibens bei fortgeschritteneren Lernenden deutlicher zutage tritt als bei Anfänger*innen (Lázaro-Ibarrola & Hidalgo, 2024; Villarreal & Gil-Sarratea, 2020).

Befunde zum kollaborativen Schreiben und der Zusammensetzung von Paarkonstellationen sowie der Aufgabenstellung

Azkarai und Kopinska (2020) untersuchten die Interaktionsmuster von 11–12-jährigen EFL-Lernenden während Dictogloss-Aufgaben. Die Autorinnen identifizierten gleichermaßen kollaborative Interaktionsmuster als auch solche, bei denen sich die Lernenden nicht aktiv mit den Beiträgen ihrer Partner*innen auseinandersetzten und ungleichmäßig zur Aufgabenbearbeitung beitrugen. Gerade das Vorkommen von Experte/Novize- oder kooperativen Interaktionsmustern führen die Autorinnen auf die Aufgabengestaltung zurück: Bei der verwendeten Dictogloss-Aufgabe übernahm eine Person die Rolle des Schreibens, was möglicherweise zur passiveren Haltung der Partnerin/des Partners beitrug.

In einer Studie im Kontext von CLIL an Primarschulen (10–11 Jahre) untersuchten Basterrechea und Gallardo-del-Puerto (2023) auftretende Interaktionsmuster während Schreibgesprächen sowie den Einfluss der Paarbildung auf das Vorkommen und die Lösung von LREs. Alle Interaktionsmuster nach Storch (2002) wurden im Sample identifiziert, wobei eine hohe Anzahl davon als kollaborativ einzustufen ist. Die Autoren führen dies unter Rückbezug auf die Aussagen von Azkarai und Kopinska (2020) auf die Rolle der Aufgabenstellung zurück. Die Lernenden mussten in dieser Untersuchung eine „map task“ lösen, bei der sich die Lernenden aufgrund eines Bildinputs zuerst darauf einigen mussten, welchen Weg ein Junge auf einer vorgezeichneten Karte gehen soll, bevor sie einen

gemeinsamen Text schrieben. Diese gemeinsame Ideenfindung und die Offenheit der Aufgabe könnten möglicherweise zu einer Förderung von stärker kollaborativen Interaktionsmustern beigetragen haben.

In derselben Untersuchung stellten Basterrechea und Gallardo-del-Puerto (2023) zudem fest, dass selbst gewählte Paare eine größere Bandbreite an Interaktionsmustern zeigten, darunter auch solche, die als weniger lernförderlich gelten (dominant/dominant und dominant/passiv). Paare mit ähnlichem Sprachniveau arbeiteten hingegen vorwiegend kollaborativ oder in einer Experte/Novize-Konstellation zusammen. Bei der Art der LREs zeigte die Paarbildungsmethode keinen Einfluss. Sowohl nach Sprachniveau zusammengestellte als auch selbst gewählte Paare fokussierten sich primär auf Rechtschreibung, gefolgt von morphosyntaktischen Aspekten. Die Autor*innen begründen diese Konzentration auf eher oberflächliche Rechtschreibprobleme mit dem Alter der Teilnehmenden und ihrer geringen Englischkompetenz. Bezüglich der Behebung von LREs zeigte sich allerdings, dass der Anteil korrekt gelöster lexikalischer LREs in Gruppen mit lernförderlichen Interaktionsmustern (kollaborativ oder Experte/Novize) deutlich höher war, besonders im Fall des Experte/Novize -Musters. Selbst gewählte Paare agierten hingegen grundsätzlich weniger aufgabenorientiert als nach Sprachniveau zusammengestellte Paare.

Basterrechea und Gallardo-del-Puerto (2020) untersuchten ebenfalls den Einfluss der Paarbildung auf die Produktion von LREs bei CLIL-Primarschüler*innen (10–12 Jahre). Die Ergebnisse zeigen, dass unabhängig von der Paarbildungsmethode mehr LREs zu Lexis als Grammatik produziert wurden. Bei Paaren, in denen die Schüler*innen selbst wählen konnten, mit wem sie zusammenarbeiten, wurden mehr lexikalische LREs produziert, unabhängig von deren Behebung. Die Autor*innen folgerten daraus, dass Aspekte wie Freundschaft dazu führen können, dass die Lernenden weniger gehemmt sind. Dies unterstreicht die Bedeutung interpersonaler Beziehungen. Allerdings förderte die Paarbildung nach Sprachniveau sowohl die Anzahl formorientierter LREs als auch die grundsätzliche Häufigkeit von korrekt gelösten LREs. Die selbst gewählten Paare zeigten zudem weniger kollaborative Interaktionsmuster als Paare nach Sprachniveau, weshalb sich die Autor*innen tendenziell für die Paarbildung nach Sprachniveau aussprachen.

Eine Studie von Pelchat (2017) analysierte Schreibgespräche im gymnasialen Französischunterricht der 11. Klasse. Die Ergebnisse zeigen, dass sich etwa die Hälfte der Aushandlungssequenzen auf inhaltliche Aspekte, die Aufgabenbearbeitung oder den Textaufbau bezog. Bei den LREs lag der Fokus der Lernenden vornehmlich auf lexikalischen Aspekten, gefolgt von orthografischen und grammatikalischen Themen. Die grammatikalischen LREs waren aber zumeist grundlegender Natur, so wurden vorwiegend Probleme auf morphologischer Ebene besprochen (z. B. Genus, Numerus, Konjugation). Die meisten LREs wurden normsprachlich korrekt gelöst. Die beschriebene Einfachheit der besprochenen Probleme steht in einem gewissen Widerspruch zu bisherigen Befunden, die tendenziell belegen, dass ältere Jugendliche dazu in der Lage sind, sich effektiv mit kollaborativ erstellten Texten auseinanderzusetzen (z. B. Basterrechea & Leeser, 2019). Möglicherweise muss hier die Fremdsprache berücksichtigt werden. Sprachstandserhebungen zur ersten Fremdsprache (Französisch oder Englisch) für den Schweizer Kontext zeigen, dass weniger Lernende mit Französisch als erste Fremdsprache die curricularen Grundkompetenzen ihrer ersten Fremdsprache erreichen als Lernende mit Englisch als erster Fremdsprache (Konsortium ÜGK, 2019, S. 90–91). Bezüglich des Engagements folgert Pelchat (2022) aus dem Verhalten der Lernenden (z. B. gleichmäßige Initiierung von Episoden, aufeinander reagieren) ein beiderseitiges Engagement und eine kooperative Grundhaltung. Allerdings muss ebenso festgehalten werden, dass sich die beiden Partner*innen zumeist rasch einigten und die Vorschläge der Partnerin/des Partners annahmen (Pelchat, 2022, S. 142). Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen Lázaro-Ibarrola und Hidalgo (2024) bei einer Studie mit jüngeren Lernenden, in der sich zeigte, dass Lernende während der kollaborativen Texterstellung nur sehr wenig Zeit mit der Überarbeitung des Textes verbringen.

In ihrer Dissertation identifizierte Pelchat (2022) ausgehend von der in Pelchat (2017) beschriebenen Untersuchung verschiedene Problemlösetypen während einzelner Episoden von Schreibgesprächen im kollaborativen Schreiben (Abbildung 5).

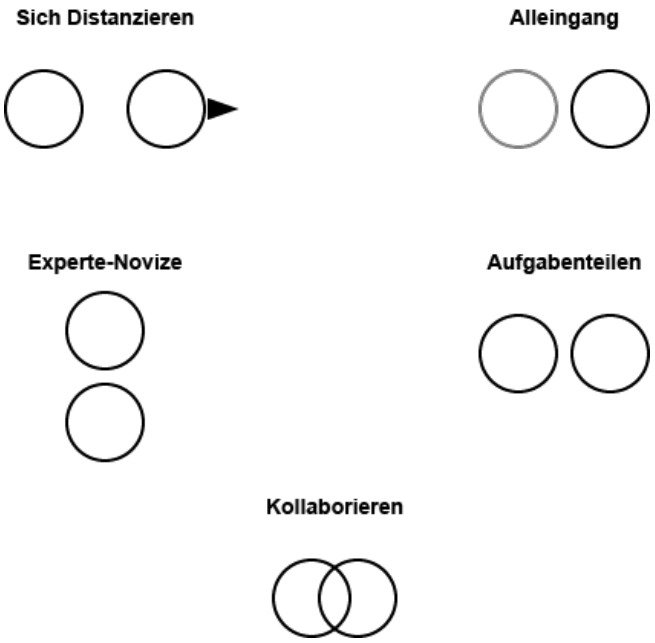


Abbildung 5. Problemlösetypen im kollaborativen Schreiben. Eigene Darstellung nach (Pelchat 2022, S. 261)

Die Problemlösetypen orientieren sich stark an den Interaktionsmustern nach Storch (2002) bzw. Tan et al. (2010). Die verschiedenen Problemlösetypen sind jedoch nicht unbedingt gleichbedeutend mit dem Erfolg des Problemlöseprozesses. Der Problemlösetyp „Kollaborieren“ kennzeichnet echte Zusammenarbeit mit gegenseitiger Unterstützung. „Aufgabenteilen“ zeigt eine pragmatische Aufteilung ohne tiefere Interaktion. „Experte-Novize“ illustriert eine unterstützende Beziehung mit Wissenstransfer. „Alleingang “ repräsentiert ein isoliertes Arbeiten trotz eines Gruppensettings. „Sich Distanzieren“ zeigt eine Verantwortungsabgabe. Jeder Typ wird durch spezifische Verhaltensmerkmale und Funktionen charakterisiert, die unterschiedliche Qualitäten der Zusammenarbeit beim kollaborativen Schreiben abbilden.

Die Autorin stellt fest, dass Schüler*innen je nach Zielsetzung auf unterschiedliche Typen auch innerhalb desselben Gesprächs zurückgreifen (Pelchat, 2022, S. 263). Diese Fluktuation bezüglich des Engagements steht im Einklang mit den Befunden von Zhang (2022) zu erwachsenen Lernenden, die ebenfalls festhält, dass das Engagement während des Gesprächs variieren kann.

Pelchat (2022) zeigt weiter, dass die Schüler*innen sehr kleinschrittig bei der Textproduktion vorgehen, wobei das zu erfüllende (textuelle) Ziel oftmals der eigenen Sprachkapazität angepasst wird. Sie stellt fest, dass das Schreibgespräch die Komplexität des Schreibprozesses keineswegs verringert, sondern durch die

sozialen Aspekte des Kollaborierens mit Peers eher noch erhöht. So können Episoden in Schreibgesprächen mit Verunsicherung und der Auseinandersetzung mit Unsicherheit verbunden sein, was wiederum Anlass für eine Prüfhandlung sein kann. Dies ermöglicht Pelchat (2022, S. 272) zufolge eine mehr oder weniger erfolgreiche Strategie, nämlich dass

– die Lernenden einander mehr verunsichern, wenn beide Interaktant*innen unsicher sind,
– die Lernenden Kompensationshandlungen ausführen, d. h. ein Umgehen des Problems,
– die Lernenden Hilfsmittel wie Wörterbücher verwenden, um die Unsicherheit zu bewältigen.

Auch Konzett-Firth (2021) zeigt in einer Untersuchung zu Formulierungsschwierigkeiten im mündlichen Französischunterricht auf, dass Peer-Interaktionen im schulischen Fremdsprachenunterricht stark von sozialen Erwartungen geprägt werden, was sich beispielsweise in Strategien der Gesichtswahrung oder dem Widerstreben, sich als Expert*in zu positionieren, äußert.

Laut Pelchat (2022) ist die Übernahme von Verantwortung eine gewichtige Variable während Schreibgesprächen. Storch (2013) geht davon aus, dass die Interaktant*innen kooperieren, Pelchat stellt jedoch in ihrer Untersuchung fest, dass die Zusammenarbeit zeitweise ausgesetzt wird oder Verantwortlichkeiten einseitig verlagert werden können. Die Autorin thematisiert dies zwar nicht direkt, aber das Phänomen des „Zusammenarbeit Aussetzens“ kann möglicherweise aufgrund des Kontexts des schulischen Unterrichts, der per se nicht auf Freiwilligkeit beruht, prominenter auftauchen.

Die Stärken von Schreibgesprächen sieht Pelchat (2022, S. 267) in ihrer Einbettung in einen geschützten sozialen Raum, freien Rollendefinitionen und passgenauen Rückmeldungen. Dadurch wird den Lernenden eine Vielzahl an Möglichkeiten zur Sammlung an sozialen, fremdsprachlichen sowie schreibbezogenen Erfahrungen ermöglicht. Dabei hebt Pelchat (2022, S. 267) drei Formen der Bewusstwerdung hervor:

> 1. das Schreiben mit seiner bewusstseinsstiftenden Funktion
> 2. verstärkt durch den Verfremdungseffekt, der mit der Fremdsprache einhergehen kann
> 3. wiederum verstärkt durch die soziale Interaktion im kollaborativen Setting und damit verbundene mögliche Perspektivwechsel

Gerade das Schreiben bietet sich für die Etablierung von solchen Bewusstheitsmomenten an, was etwa in gemeinsamen Suchprozessen exemplarisch gezeigt werden kann.

4.3 Befunde zu *(Peer) Feedback* und fremdsprachlichem Schreiben

Die dargestellten theoretischen Perspektiven verdeutlichen das Potenzial von *Peer Feedback* für das fremdsprachliche Schreiben. Empirische Befunde zu dessen Umsetzung im schulischen Kontext, insbesondere auf der Sekundarstufe I, sind jedoch begrenzt. Rein auf die Schreibleistung bezogen kommen Meta-Analysen zum Schluss, dass Lehrpersonenfeedback am effektivsten ist, dass aber auch *Peer Feedback* die Qualität von schriftlichen Texten erhöhen kann (Graham, 2018; Graham et al., 2015; Scherer et al., 2024). Berücksichtigt man die soziokulturelle Perspektive auf Lernen, umfasst der Nutzen von *Peer Feedback* zusätzlich die Ko-Konstruktion von Wissen sowie Aspekte des sozialen und metakognitiven Lernens (Lee, 2017).

Zeitpunkt des Feedbacks

Wie in Modellen zum prozessorientierten Schreiben (z. B. Hyland & Hyland, 2006) und in Konzepten zur formativen Beurteilung (z. B. Chappuis, 2015) häufig hervorgehoben wird, ist neben der Form und dem Inhalt auch der Zeitpunkt des Erhalts von Feedback entscheidend. Rückmeldungen zu Texten erweisen sich als besonders wirksam, wenn sie nicht erst dann gegeben werden, wenn ein Text fertiggeschrieben wurde, sondern wenn sie bereits zu Schreibentwürfen erfolgen, die dann auf dieser Grundlage von den Lernenden überarbeitet werden (Hyland & Hyland, 2006). Im Sinne einer prozessorientierten Schreibförderung sollte Feedback somit in den Schreibprozess integriert werden. Dieses prozessbegleitende Feedback ist potenziell besonders lernförderlich, da es Lernenden ermöglicht, ihre Texte während des Entstehungsprozesses zu reflektieren und zu optimieren (Müller et al., 2023, S. 174).

Haltungen gegenüber Feedback

Individuelle Faktoren wie Lernstand oder auch Einstellungen gegenüber Feedback beeinflussen den Feedbackprozess (Lipnevich et al., 2016). Eine

Grundbedingung für eine aktive Auseinandersetzung mit Feedback ist eine grundsätzlich positive Haltung gegenüber Feedback (Brooks et al., 2019). Nicht alle Lernenden sind gleich „offen“ für den Erhalt von Feedback. Während einige es als Möglichkeit sehen, ihre Schreibkompetenzen zu verbessern, haben andere Lernende Angst vor negativem Feedback oder assoziieren grundsätzlich negative Emotionen mit dem Erhalt von Feedback (Zumbrunn et al., 2016). Gerade durch schulische Vorerfahrungen zeigen einige Lernende „absolutistische Haltungen“ gegenüber Feedback und ziehen es vor, klare, korrektive Rückmeldungen zu erhalten (O’Donovan, 2017).

4.3.1 Modelltexte als reflexives Scaffold für Textüberarbeitungen

In Konzepten zum generischen Lernen, wie im *teaching-learning cycle* (vgl. Kapitel 3.2), gelten Modelltexte als eine wertvolle Möglichkeit, um Lernende einerseits für Textkonventionen zu sensibilisieren und um ihnen andererseits ein authentisches „Sprachgerüst“ für die eigene Sprachproduktion zu bieten. Insbesondere während der Phasen von *modelling* and *deconstructing the text* können Lernende durch den Vergleich verschiedener Exemplare eines Genres inhaltlich-thematische, funktionale und strukturelle Gemeinsamkeiten erkennen. Dieser Ansatz verfolgt eine holistische Feedback-Perspektive, die über die reine Korrektur formaler Fehler hinausgeht. Ziel ist die Anregung von *Noticing*-Prozessen, durch die Lernende ihre eigenen Hypothesen zu Sprache und Sprachgebrauch reflektieren und gegebenenfalls modifizieren können (Coyle & Roca De Larios, 2020; Sachs & Polio, 2007). Trotz ihres didaktischen Potenzials finden sie jedoch im schulischen Kontext bislang wenig Anwendung (Coyle et al., 2018). So konzentriert sich auch die Forschung zum Einsatz von Modelltexten beim Schreiben in der Zweitsprache bisher primär auf erwachsene Lernende und wurde hauptsächlich im Kontext des *Written Corrective Feedback* untersucht (Kang & Han, 2015). Für jüngere Lernende existieren einige Untersuchungen im Bereich CLIL auf der Primarschulstufe. In diesen Untersuchungen werden Modelltexte im Rahmen eines dreistufigen Schreibverfahrens eingesetzt, in dem ein erster Textentwurf mit einem authentischen Modelltext verglichen und anschließend überarbeitet wird (Luquin & García Mayo, 2024).

Die Erfassung der Textqualität erfolgt in diesen Studien, unter Einbezug von Kontrollgruppen, mittels quantitativer Messungen zu CAF sowie durch

holistische Bewertungen anhand von Bewertungsrastern (Coyle & Roca De Larios, 2014, 2020; Lázaro-Ibarrola & Villarreal, 2021; Villarreal & Lázaro-Ibarrola, 2022). Die bisherigen Forschungsergebnisse zeigen, dass junge Lernende vor allem lexikalische Aspekte in Modelltexten „entdecken" (Coyle & Roca De Larios, 2014, 2020; Lázaro-Ibarrola & Villarreal, 2021). Jedoch bleiben die bisherigen Befunde inkonsistent: Während einige Studien auf eine höhere grammatikalische Komplexität bei mithilfe von Modelltexten erstellten Texten hindeuten (Villarreal & Lázaro-Ibarrola, 2022), können andere dies nicht bestätigen, weisen jedoch auf eine höhere holistische Textqualität hin (Lázaro-Ibarrola, 2023b). Ebenso zeigen sich gegenläufige Ergebnisse bezüglich der Veränderungen von Satzstrukturen (Coyle & Roca De Larios, 2014; Luquin & García Mayo, 2024). Am ehesten lässt sich bestätigen, dass die *lexical diversity* bei jungen Lernenden zunimmt (Coyle & Roca De Larios, 2020; Luquin & García Mayo, 2024; Villarreal & Lázaro-Ibarrola, 2022). Im Bereich der *Fluency* lassen sich keine Veränderungen beobachten (Coyle & Roca De Larios, 2014; Lázaro-Ibarrola, 2023b; Luquin & García Mayo, 2024; Roothooft et al., 2022; Villarreal & Lázaro-Ibarrola, 2022).

Luquin und García Mayo (2024) fassen zusammen, dass weitere textlinguistische Analysen erforderlich sind, um den Einfluss von Modelltexten auf CAF-Indizes wie lexikalische Vielfalt oder syntaktische Komplexität präziser zu erfassen. Villarreal und Lázaro-Ibarrola (2022) verweisen in ihrer Untersuchung auf die Komplexität der Analyse von Lernersprache. Die inkonsistenten Befunde bzw. geringen messbaren Effekte lassen sich möglicherweise auf methodische Limitationen zurückführen: Die bisherigen Studien zum Umgang mit Modelltexten bei jungen Lernenden basieren auf kleinen Stichproben. Mit Ausnahme von Luquin und García Mayo (2024) umfassten die Untersuchungsdesigns jeweils nur eine oder wenige Schreibaufgaben, wodurch die Messung von Textkomplexität bei frühen Fremdsprachenlernenden, die zumeist nur kurze Texte verfassen, zusätzlich erschwert wurde (Khushik & Huhta, 2022; Roothooft et al., 2022). Obwohl die hier aufgeführten Untersuchungen das Argument anführen, der Vorteil von Modelltexten liege darin, dass der Fokus weg von der eher isolierten Fehlerkorrektur hin zu einer tendenziell holistischen Betrachtung von Texten führt (Luquin & García Mayo, 2024), muss festgehalten werden, dass die Untersuchungsanlagen zumeist syntaktische oder lexikalische „Verbesserungen" in den Fokus

nehmen. Sie stellen weniger die Frage, ob vielleicht gerade durch die Integration von Modelltexten auch stärker generische Aspekte des Lernens in den Vordergrund der Textüberarbeitung rücken. Villarreal und Lázaro-Ibarrola (2022) sprechen sich für einen größeren Anteil an qualitativer Forschung aus, um die Gründe besser zu verstehen, weshalb gewisse Aspekte (nicht) übernommen werden (siehe auch Coyle et al., 2018).

4.3.2 Peer Feedback und Feedback Literacy

Die Forschung zu *Peer Feedback* im Kontext des Fremdsprachenlernens untersucht verschiedene Einflussfaktoren auf dessen Wirksamkeit. Von besonderem Interesse sind dabei das notwendige Sprachniveau der Lernenden, die Implementation von Feedback sowie der Einsatz dialogischer Feedbackformen.

Einfluss des Sprachniveaus

Ähnlich der Zusammensetzung der Dyaden beim kollaborativen Schreiben wird auch für das *Peer Feedback* diskutiert, inwiefern kognitive Faktoren wie das Sprachniveau *Peer Feedback*-Aktivitäten beeinflussen. Zusätzlich erweisen sich die Faktoren der Sprachwahl, aber auch des Feedbackinhalts als bedeutsam.

Die Möglichkeit der Verwendung der Erstsprache wird von einigen Forschenden als hilfreich oder bei niedrigem Fremdsprachenniveau als notwendig erachtet (Hyland & Hyland, 2006; Lee, 2017). Dies belegt eine Untersuchung von Yu und Lee (2016) mit chinesischen Studierenden, derzufolge Studierende auf einem niedrigen Sprachniveau hilfreiche Beiträge in *Peer Feedback*-Aktivitäten einbringen können, allerdings vor allem dann, wenn die L1 erlaubt ist. Yu und Schunn (2023, S. 88) zeigen, dass Lernende auf niedrigem Sprachniveau zu *Peer Feedback* beitragen können, insbesondere, wenn sie sich ihre Partnerin/ihren Partner auswählen können, über längere Zeit mit derselben Person zusammenarbeiten und auf ihre L1 zurückgreifen dürfen.

Patchan et al. (2016) kommen zu der Erkenntnis, dass sich *Peer Feedback* nicht immer als hilfreich erweist und führen das unter anderem darauf zurück, dass Lernende Schwierigkeiten damit haben, Dokumente zu evaluieren, die qualitativ höher sind als die eigenen. Hinzu kommt, dass Lernende auf niedrigem Fremdsprachenniveau einen erheblichen Teil ihrer kognitiven Ressourcen für Textoberflächenmerkmale wie Rechtschreibung und Grammatik verwenden

(vgl. auch Befunde zum kollaborativen Schreiben in Kapitel 4.2). Dies führt dazu, dass selbst erfahrene L2-Schreibende weniger Kapazitäten für metasprachliche Prozesse wie die Ideengenerierung und die Gestaltung von Texttiefenmerkmalen (Struktur, Kohärenz) zur Verfügung haben (Müller et al., 2023, S. 173).

Berücksichtigt man zusätzlich die Befunde von Siekmann et al. (2023), denen zufolge Lernende am Ende der Sekundarstufe I trotz Lehrpersonenfeedback Hinweise auf den Ebenen von Struktur und Kohärenz nicht umsetzen konnten, erscheint bei der Verwendung von *Peer Feedback* fraglich, ob Lernende auf einem niedrigen Fremdsprachniveau dazu in der Lage sind, sich *deep level feedback* zu geben – einerseits, weil die feedbackgebende Person das Problem möglicherweise gar nicht wahrnimmt, andererseits, weil die feedbacknehmende Person den Vorschlag entweder aufgrund von fehlendem Verständnis zurückweist oder unreflektiert annimmt (vgl. auch Befunde zum kollaborativen Schreiben in Kapitel 4.2).

Implementation von *Peer Feedback*

Eine gewichtige Frage ist, ob und aus welchen Gründen Lernende *Peer Feedback* für die eigene Textüberarbeitung nutzen. Für das kollaborative Schreiben bei Lernenden der Primarschulstufe hat Kos (2023) festgehalten, dass die Ergebnisse aus LREs häufig unreflektiert übernommen wurden. Die Studie von Wu und Schunn (2020) untersucht den Zusammenhang zwischen Feedback-Merkmalen und deren Umsetzung bei Textüberarbeitungen basierend auf schriftlichen Feedbackkommentaren zu Aufsätzen bei amerikanischen High School-Lernenden im erstsprachlichen Unterricht. Sie unterscheiden zwischen kognitiven und affektiven Feedbackmerkmalen sowie der Wahrnehmung des Feedbacks durch den/die Empfänger*in. Die kognitiven Feedbackmerkmale umfassen die Identifikation eines Problems, die Erklärung des Problems sowie das Angebot von Vorschlägen oder konkreten Lösungen. Die affektiven Merkmale beziehen sich hingegen auf die Art und Weise, wie das Feedback formuliert wird. Hierzu zählen „mitigating praise“ und „hedges“. Bei „mitigating praise“ handelt es sich um positives Feedback, das zu eher kritischem Feedback hinzugefügt wird, um die Kritik abzuschwächen (z. B. „Deine Einleitung ist gut, aber …“). Unter „hedges“ versteht man abschwächende Formulierungen wie „vielleicht“ oder „ein bisschen“, die die

Unsicherheit der feedbackgebenden Person zum Ausdruck bringen und sie als Nicht-Expert*in positionieren.

Aufseiten der feedbacknehmenden Person unterscheiden Wu und Schunn (2020) zwischen dem Verstehen eines Problems und der Zustimmung dazu. Sowohl das Verstehen eines Problems als auch die Zustimmung zu einem Problem erhöht die Implementationswahrscheinlichkeit. Lernende implementieren ein Feedback eher, wenn sie das angesprochene Problem auch selbst verstehen. „Mitigating praise" führt dazu, dass Lernende einem Problem wahrscheinlicher zustimmen. Dies deutet darauf hin, dass durch die Abmilderung negativer Kritik die Bereitschaft zur Akzeptanz des Problems erhöht wird. Lernende implementieren Feedback mit höherer Wahrscheinlichkeit, wenn Erklärungen zu den identifizierten Problemen mitgeliefert werden, allerdings können keine Zusammenhänge zwischen Erklärungen aufseiten der feedbackgebenden Person und dem Verstehen eines Problems aufseiten der feedbacknehmenden Person gefunden werden. Möglicherweise kann abgeleitet werden, dass die Qualität von Feedbackkommentaren als höher eingestuft wird, wenn sie eine Begründung enthalten und somit unabhängig vom eigenen Verstehen tendenziell eher implementiert werden. „Hedges" sind bei Wu und Schunn (2020) negativ mit der Implementation assoziiert, d. h., Lernende setzen Feedback mit abschwächenden Formulierungen mit geringerer Wahrscheinlichkeit um. Es kann somit die Schlussfolgerung gezogen werden, dass die Art und Weise, wie Feedback gegeben wird, das Implementationsverhalten der feedbacknehmenden Person beeinflusst.

Dialogische Formen von *Peer Feedback*

Bisherige Befunde zum *Peer Feedback* beruhen vor allem auf schriftlichen, zeitversetzten Feedbackverfahren. Dialogische Verfahren bieten jedoch die Möglichkeit, dass Lernende direkt auf das jeweilige Feedback eingehen und sich möglicherweise bei der konkreten Textproduktion unterstützen. Die (potenzielle) Nützlichkeit von dialogischen Formen von *Peer Feedback (dialogic talk)* betonen zahlreiche neuere Untersuchungen, insbesondere hinsichtlich der Rolle für Faktoren des bereits im Modell von Chong (2021) prominent dargestellten Aspekts des Engagements (Li & Qian, 2024; Qian & Li, 2023; Schillings et al., 2021; Wu & Schunn, 2023; für den schulischen L1 Kontext, vgl. Bouwer et al., 2024). Bezogen auf *dialogic talk* und *Peer Feedback* unterscheiden Li und Qian (2024)

zwischen den Dimensionen des *cognitive, behavioral* und *affective engagement*. Unter *cognitive engagement* wird beispielsweise die Aushandlung von sprachlichen oder inhaltlichen Bedeutungen (ähnlich der LREs im kollaborativen Schreiben), unter *behavioral engagement* die „rate of error correction", unter *affective engagement* die (positiven oder negativen) Emotionen gegenüber *Peer Feedback* verstanden. Li und Qian (2024) schlussfolgern in ihrer Untersuchung mit vier Studierenden:

> *Only through the transition from the heart (i.e., affective engagement), mind (i.e., cognitive engagement), and action (i.e., behavioral engagement) can they [die Studierenden] address problematic writing issues (i.e., L2 writing development) from the root. (S. 10)*

Zu den affektiven Faktoren können auch weitere soziale Faktoren, etwa gegenseitiges Vertrauen, gezählt werden, welche grundsätzlich bei Peer-Interaktionen im Fremdsprachenunterricht eine große Rolle spielen (z. B. Basturkmen & Philp, 2018). Dies gilt insbesondere für Situationen, die potenziell als Evaluationskontext wahrgenommen werden können. Panadero (2016) identifiziert die Dimensionen von Freundschaft, psychologischer Sicherheit und Vertrauen als maßgeblich für die Implementierung von *Peer Feedback*. Yu und Lee (2016) betonen die Relevanz von positiven Beziehungen zwischen den Teilnehmenden. Die Forschenden konnten zeigen, dass die Gruppendynamik, insbesondere eine kollaborative Haltung während des *Peer Feedbacks*, einen Einfluss auf die Textrevision und den Lernprozess ausübt. Sie betonen jedoch, dass insbesondere Lernende mit niedrigerem Sprachniveau gezieltes Training für effektives *Peer Feedback* benötigen.

4.4 Befunde zur Aufgabengestaltung zur Förderung von dialogischem Feedback

Die Gestaltung von Aufgaben für Schreibgespräche als Form des dialogischen Feedbacks beeinflusst sowohl die Qualität der Peer-Interaktionen als auch deren Lernpotenzial. In Untersuchungen zur Förderung von LA wird diese Art von Aufgaben häufig als *Consciousness-Raising Tasks (CR tasks)* bezeichnet. Swales (1990, S. 213) spricht im Kontext der Förderung von *Genre Awareness* von *Rhetorical Consciousness-Raising*-Aktivitäten, welche die Lernenden hinsichtlich der Wirkung eines Textes sensibilisieren sollen. Ein *CR task* hat das Ziel, mittels

sprachlicher Daten (z. B. einem Text) Problemlöseprozesse und die Auseinandersetzung mit Sprache und Sprachgebrauch zu initiieren (Svalberg, 2021), und beabsichtigt die Auseinandersetzung mit Wissen zu verschiedenen Bereichen von Sprache (z. B. Lexis, Grammatik, Pragmatik, Genre). Solche Aufgaben sollen *Noticing*-Prozesse von (meist schriftlichen) Texten anregen, um diese bezogen auf sprachsystematische und genrespezifische Merkmale weiterzuentwickeln. Somit unterscheiden sich *CR tasks* von klassischen kommunikativen *Tasks*, deren primärer Fokus auf der inhaltlichen Bedeutung liegt (Ellis, 2003). Neben Aufgaben zur Textüberarbeitung zählen zu typischen *CR tasks* beispielsweise Aufgaben zum induktiven Ableiten von grammatikalischen Regeln oder der Textrekonstruktion (Dictogloss) (Eckerth, 2008; Ellis, 2012; Svalberg, 2021).

In der aktuellen Zweitsprachenerwerbsforschung werden vorwiegend kurze, auf isolierte Sprachbereiche beschränkte *CR tasks* eingesetzt (Sato, 2017; Svalberg, 2021; Woll & Paquet, 2021). Um den Anforderungen eines kompetenzorientierten Fremdsprachenunterrichts zu genügen, ist es jedoch zentral, dass *CR tasks* in inhaltsorientierte Aufgabensequenzen eingebunden werden (Svalberg, 2021; Svalberg & Askham, 2020). Untersuchungen, in denen inhaltsorientierte und (sprach-)reflexive Phasen kombiniert werden, existieren bisher vornehmlich für das universitäre Schreiben und die Sekundarstufe II (Bitchener & Storch, 2016; Keller, 2013a; Storch, 2013; B. Zhang, 2021).

Die Mehrheit der Untersuchungen im Bereich des kollaborativen Schreibens oder *collaborative dialogue* verwendet *CR task* in Form von eher engen, formorientierten Aufgaben, häufig mit Fokus auf bestimmte sprachliche Mittel (z. B. Basterrechea & García Mayo, 2013; Calzada & García Mayo, 2021; Kos, 2023b). Offenere Aufgabenformate ohne vorgegebenen Fokus auf eine bestimmte Form, etwa das gemeinsame Schreiben eines Aufsatzes, werden selten verwendet (M. Zhang, 2021). Auch in der Forschung zu *Writing to Learn* wird häufig ein formorientierter Blick mit einem Schwerpunkt auf *Corrective Feedback* eingenommen (Leow, 2020). So werden zumeist Aktivitäten verwendet, die nicht auf authentische Kommunikationssituationen abzielen, sondern sich auf die Übung bestimmter sprachlicher Mittel fokussieren (z. B. Bildbeschreibung mit vorgegebenen Vokabeln) (Polio & Lee, 2017). Kos (2023) plädiert im Kontext von jüngeren Lernenden ebenfalls für weitere Untersuchungen, „that allow for more creative use of language“ (S. 74). Besonders für die Sekundarstufe I fehlen

Studien, die untersuchen, wie *CR tasks* sinnvoll in kommunikative und inhaltsorientierte Lernarrangements integriert werden können.

Wie von Azkarai und Kopinska (2020) sowie Basterrechea und Gallardo-del-Puerto (2023) für junge Lernende hervorgehoben, beeinflusst die Wahl der Aufgabenstellung die Zielsetzung, aber auch die interaktionale Ausrichtung von Schreibgesprächen. Damit verbunden ist zudem die Wahl der Sprache während solcher Aufgaben. Für die unterrichtliche Praxis ist weiter festzuhalten, dass Lernende, die eine L1 teilen, während sprachlicher Aushandlungsprozesse, wie sie in *CR tasks* initiiert werden, häufig teilweise oder ganz auf die L1 ausweichen. Dieser Rückgriff auf die Erstsprache wird von einigen Lehrpersonen kritisch gesehen (Azkarai, 2022; M. Zhang, 2021).

Der Einsatz der L1 kann jedoch wichtige Funktionen erfüllen, darunter Aspekte wie Aufgabenverständnis, Aufgabenorganisation, Bewältigung sprachlicher Probleme sowie Interaktionsstrategien, etwa *clarification requests* oder *confirmation checks* (Azkarai, 2022). Aufgrund fehlender Metasprache oder niedriger Kompetenzen in der Fremdsprache können diese Aspekte häufig nicht in der Zweitsprache bewältigt werden. Scott und Fuente (2008) stellen fest, dass die L1 die Problemlösung erleichtert und die Zusammenarbeit verbessert, während die ausschließliche Verwendung der Zielsprache zu weniger Kollaboration führt.

Im spezifischen Kontext des kollaborativen (Essay-)Schreibens mit Studierenden konnte M. Zhang (2021) zeigen, dass der Gebrauch der L1 die lexikalische Reichhaltigkeit der geschriebenen Texte erhöht. Die Analyse der Gesprächsinteraktionen zeigt zudem, dass Lernende bei Verwendung der L1 verstärkt Aspekte des Task Managements sowie grammatikalische und lexikalische Mittel thematisierten. Im Gegensatz dazu fokussierten sich Studierende, die ausschließlich in der L2 kommunizierten, weniger auf sprachliche Mittel, sondern beschäftigen sich überwiegend mit Wiederholungen und Signalen des *Backchanneling* (Hörersignale). Die Nutzung der L1 unterstützt somit möglicherweise eine vertiefte Auseinandersetzung mit den lexikalischen und grammatikalischen Anforderungen der Aufgabenstellung.

Villarreal und Gil-Sarratea (2020) zeigen in ihrer Untersuchung zum kollaborativen Schreiben mit Lernenden mittleren Sprachniveaus im Jugendalter, dass grundsätzlich alle Dyaden in der Lage waren, einander zu unterstützen.

Dyaden mit niedrigerem Fremdsprachenniveau griffen jedoch häufiger auf die L1 zurück als Dyaden auf höherem Niveau.

Azkarai (2022) untersuchte den Zusammenhang zwischen unterschiedlichen Interaktionsmustern und dem Gebrauch der L1 während des kollaborativen Schreibens bei jungen CLIL-Lernenden (11–12 Jahre). Kollaborative Dyaden griffen dabei häufiger auf die L1 zurück als Dyaden anderer Interaktionsmuster. Die Autorin begründet den Einsatz der L1 damit, dass sich kollaborative Dyaden stärker mit sprachlichen Problemen auseinandersetzen und dies aufgrund ihres niedrigen Fremdsprachenniveaus in der Erstsprache tun.

Der Einsatz der L1 in *CR tasks* kann folglich dazu beitragen, dass Denkprozesse unterstützt, Hypothesen gebildet und Interaktion gefördert werden kann (Carless, 2007; Mercer, 2013; Scott & Fuente, 2008; Svalberg, 2021). Zudem kann ein Verbot der L1 für gewisse Lernende möglicherweise nachteilig sein, da sie bei der Aufgabenbearbeitung auf Schwierigkeiten stoßen oder negative Einstellungen gegenüber der L2 entwickeln könnten (Pohl, 2017).

Die empirischen Befunde verdeutlichen, dass dialogische Feedbackformate im fremdsprachlichen Schreiben sowohl Potenziale als auch spezifische Herausforderungen bergen. Während kollaborative Ansätze grundsätzlich Ko-Konstruktionsprozesse ermöglichen, erweisen sich das Sprachniveau der Lernenden, die Gestaltung der Aufgaben sowie die Vorbereitung auf *Peer Feedback*-Aktivitäten als entscheidende Einflussfaktoren. Insbesondere die Bedeutung der L1 als Ressource und die Notwendigkeit einer gezielten Förderung von *Peer Feedback Literacy* werden deutlich. Diese Erkenntnisse bilden die Grundlage für die nachfolgende Ableitung der Forschungsfragen, die sich auf Schreibgespräche als spezifische Form des dialogischen *Peer Feedbacks* im schulischen Kontext konzentrieren.

5 Fazit der theoretischen Überlegungen und Ableitung der Forschungsfragen

Die bisherige Darstellung der theoretischen Grundlagen und der empirischen Befunde zum fremdsprachlichen Schreiben und der Rolle des (Peer) Feedbacks macht deutlich, dass für den kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I zentrale Forschungsdesiderate bestehen.

Integration kognitiver und soziokultureller Perspektiven

Die kognitive und die soziokulturelle Perspektive auf das fremdsprachliche Schreiben gehen zwar von unterschiedlichen theoretischen Prämissen aus, zeigen sich jedoch als komplementäre Ansätze zur Erfassung der Komplexität des Schreibens in der Fremdsprache. Han und Hyland (2019) argumentieren für eine soziokognitive Orientierung und betonen, dass „language learning and use cannot be fully understood if either the cognitive or the social dimension is left out" (S. 249), da Kognition immer in einen sozialen Kontext eingebettet ist (Atkinson, 2010; Nishino & Atkinson, 2015).

Während die kognitive Perspektive die mentalen Verarbeitungsprozesse während des Schreibens und des Erhalts von Feedback fokussiert, betrachtet die soziokulturelle Perspektive stärker die gemeinsame Ko-Konstruktion von Wissen und damit verbunden die Entwicklung übergreifender (Fremdsprachen-)Kompetenzen sowie die soziale Einbettung dieser Prozesse. Beide Ansätze erkennen die zentrale Rolle der Sprache an – aus kognitiver Sicht als zu verarbeitenden Input und Output, aus soziokultureller Sicht als vermittelndes Werkzeug für Denken und soziale Interaktion (Bitchener & Storch, 2016). Die *Noticing*-Hypothese (Schmidt, 1993) und das Konzept des *Languaging* (Swain, 2006) illustrieren diese Komplementarität: Während *Noticing* die bewusste Aufmerksamkeit auf sprachliche Aspekte betont, beschreibt *Languaging* den Prozess, durch den Lernende Sprache als kognitives Werkzeug nutzen, um ihr Denken zu mediieren.

Dialogische Feedbackprozesse bieten die Möglichkeit der Verbindung beider Perspektiven, da sie gleichzeitig individuelle kognitive Verarbeitungsprozesse und sozial situierte Interaktionen darstellen. Die Qualität und die Wirksamkeit von Feedback hängen sowohl von der kognitiven Verarbeitungskapazität der

Lernenden (Sweller et al., 2019) als auch von der Qualität der sozialen Interaktion und dem *Scaffolding* innerhalb der ZPD ab.

Zentrale Forschungsdesiderate für die Sekundarstufe I

Die Analyse der empirischen Befunde zeigt eine Vernachlässigung der Sekundarstufe I in der Forschung zum fremdsprachlichen Schreiben und *Peer Feedback*. Für jugendliche Lernende existieren insgesamt nur wenige Untersuchungen im Kontext des (kollaborativen) Schreibens und der obligatorischen Schulbildung, insbesondere mit Lernenden auf einem niedrigen Sprachniveau im deutschsprachigen Kontext (Zhang & Plonsky, 2020). Angesichts der wenigen und eher gemischten Befunde aus dem Kontext der Volksschulstufe sind weitere Untersuchungen zwingend erforderlich (Azkarai, 2022; Villarreal & Gil-Sarratea, 2020).

Diese Forschungslücke erweist sich als besonders problematisch, da sich Lernende der Sekundarstufe I in einer entwicklungspsychologisch sensiblen Phase befinden (Jenni, 2021), über begrenzte Fremdsprachenkompetenzen verfügen und in einem institutionellen Kontext lernen, der andere Anforderungen stellt als universitäre oder nachobligatorische Settings (Basterrechea & Gallardo-del-Puerto, 2023; Oliver & Azkarai, 2017).

Interlanguage und *Peer Feedback Literacy* im Schulkontext

Grundsätzlich existieren nur wenige Untersuchungen zum Gebrauch von *Peer Feedback* im Unterricht der Sekundarstufe I (Dong et al., 2023; Lee, 2017; Van Der Kleij et al., 2019). Eine Erhebung von Siekmann und Busse (2022) zeigt, dass *Peer Feedback* in deutschen Schulen selten stattfindet – nicht häufiger als einmal alle zwei Monate.

Eine zentrale Herausforderung besteht darin, dass Feedback nur lernförderlich sein kann, wenn es der ZPD der jeweiligen Lernenden entspricht. Manchón (2011b) fordert daher eine Verschiebung von „feedback for accuracy“ zu „feedback for acquisition“, also Feedback, welches der individuellen *Interlanguage* der Lernenden entspricht. Zugleich bleibt unklar, welche Feedback-Inhalte für die Textüberarbeitung förderlich sein können, wenn kognitive Ressourcen bereits durch fremdsprachliche Sprachverarbeitungsprozesse gebunden sind.

Wenig erforscht sind die Wahrnehmung von Feedback durch die Lernenden (Brooks et al., 2019) sowie das Konstrukt der *Peer Feedback Literacy* (Dong et al., 2023). Für den deutschsprachigen Kontext stellt besonders die Einbettung in komplexe Kompetenzaufgaben ein Desiderat dar (Burwitz-Melzer, 2022).

Soziale und affektive Faktoren im Schulkontext

Aus soziokultureller Perspektive mangelt es an Untersuchungen zu dialogischen Feedbackformen. Gerade sozialen und affektiven Faktoren sollte im Schulkontext größere Beachtung geschenkt werden (Basterrechea & Leeser, 2019; Pelchat, 2022). Während die Forschung zum kollaborativen Schreiben bei erwachsenen Lernenden die Bedeutung des *collaborative dialogue* (Swain, 2009) hervorhebt, ist wenig darüber bekannt, wie jüngere Lernende mit begrenzteren sprachlichen Ressourcen solche Dialoge für ihr Lernen nutzen können. Besonders unklar ist, wie Schreiben als Mittel zum Spracherwerb *(Writing to Learn)* in Peer-Interaktionen bei jüngeren Lernenden genutzt werden kann.

Methodische Desiderate

Grundsätzlich haben bisherige Studien Schreibprodukte und Schreibprozesse überwiegend getrennt voneinander betrachtet, wobei der Schwerpunkt auf der Untersuchung der fertigen Texte lag, während die zugrunde liegenden Prozesse vernachlässigt wurden (Pelchat, 2022). Diese Trennung erweist sich als problematisch, da sie die Komplexität des Schreibens als gleichzeitig kognitiven und sozialen Prozess nicht erfasst. Es mangelt an Forschung zu Lern- und Denkprozessen während dialogischer Interaktionen sowie zum Einfluss der Feedback-Qualität auf den Überarbeitungsprozess (Wu & Schunn, 2023). Cao et al. (2025) argumentieren zudem für prozessorientierte Untersuchungen, da die alleinige Operationalisierung von „learning opportunities“ über LREs die Komplexität von Schreibprozessen nicht vollständig erfassen kann.

Bei den konkreten Untersuchungsgegenständen zeigt sich eine übermäßige Fokussierung auf sprachformale Aspekte. Es besteht wenig Klarheit darüber, wie inhaltlich-konzeptuelle Arten von Feedback in den Fremdsprachenunterricht integriert werden können (Diehr, 2022). Die wenigen existierenden Untersuchungen zu inhaltlichen und generischen Aspekten stammen überwiegend aus dem Kontext des akademischen Schreibens an Hochschulen und adressieren

nicht spezifisch den fremdsprachlichen Kontext. Für den schulischen Fremdsprachenunterricht konzentrieren sich die Studien auf das Schreiben argumentativer Aufsätze am Ende der Sekundarstufe I, was fortgeschrittene Kenntnisse der Fremdsprache voraussetzt (Keller et al., 2024).

Schreibgespräche als integrativer Ansatz

Angesichts der dargestellten Forschungsdesiderate erscheinen Schreibgespräche als vielversprechender Ansatz, der sowohl die Integration kognitiver und soziokultureller Perspektiven als auch die praktischen Anforderungen des Fremdsprachenunterrichts der Sekundarstufe I aufgreift. Schreibgespräche, verstanden als dialogische Feedback-Gespräche über Textentwürfe, schaffen Räume für *Noticing*-Prozesse und Output-Hypothesenbildung (kognitive Perspektive) und ermöglichen gleichzeitig Mediation und Ko-Konstruktion innerhalb der ZPD (soziokulturelle Perspektive).

Im Gegensatz zum kollaborativen Schreiben im engeren Sinne, bei dem gemeinsam ein Text verfasst wird, knüpfen Schreibgespräche an bekannte Unterrichtspraktiken wie *Peer Feedback*-Aktivitäten oder Schreibkonferenzen an. Diese Anschlussfähigkeit erleichtert die Integration in den Unterrichtsalltag der Sekundarstufe I und entspricht sowohl den curricularen Anforderungen als auch den fachdidaktischen Forderungen nach prozessorientiertem Schreiben (Siekmann & Busse, 2022). Durch ihre offene Gestaltung ermöglichen Schreibgespräche Rückmeldungen und Überarbeitungen auf verschiedenen Kompetenzniveaus und hinsichtlich mehrerer textueller Ebenen, entsprechend der jeweiligen *Interlanguage* der individuellen Lernenden.

Die dialogische Struktur von Schreibgesprächen vereint zahlreiche theoretische und praktische Vorteile: Sie ermöglicht *Pooling* und gegenseitiges *Scaffolding* (Storch, 2013), bietet durch Nachfragen und gemeinsames Verbessern eine Form des „feeding forward“ (Brooks et al., 2019) und erlaubt durch freie Sprachwahl metasprachliche Überlegungen, die in der Fremdsprache möglicherweise nicht ausgedrückt werden könnten (Azkarai, 2022; M. Zhang, 2021).

Die Einbettung von Schreibgesprächen in prozess- und genreorientierte Aufgaben entspricht dem kommunikativen Ansatz des modernen Fremdsprachenunterrichts und ermöglicht die Integration von Ansätzen des *Learning to Write* und *Writing to Learn* in funktionalen Kontexten. Durch die Integration

von Modelltexten kann ein zusätzliches *Scaffolding*-Element geboten werden, das den Lernenden authentische Textmuster zur Verfügung stellt und gleichzeitig Reflexionsprozesse über generische Konventionen anregt (Coyle & Roca De Larios, 2020).

Ableitung der Forschungsfragen

Trotz des theoretischen Potenzials von Schreibgesprächen fehlen empirische Erkenntnisse darüber, wie Lernende der Sekundarstufe I diese für Textüberarbeitungen nutzen, welchen Prozessen solche Gespräche folgen und welche Faktoren ihren Erfolg beeinflussen. Die identifizierten Forschungsdesiderate führen zu drei zentralen Forschungsfragen:

1. Welchen Einfluss haben Überarbeitungen auf die inhaltliche, strukturelle und sprachliche Qualität der Schreibprodukte?
2. Welche Aushandlungsprozesse vollziehen Lernende während Interaktionen in Schreibgesprächen und inwieweit werden die Ergebnisse dieser Aushandlungen in den Textüberarbeitungen sichtbar?
3. Welche Qualitätsmerkmale charakterisieren Schreibgespräche, in denen Ko-Konstruktion von Wissen stattfindet, und wie werden diese Merkmale von individuellen und sozialen Faktoren beeinflusst?

Forschungsdesign und methodische Überlegungen

6 Forschungsdesign

Die empirische Untersuchung der Lernpotenziale von Schreibgesprächen bei genreorientierten Schreibaufgaben erfolgt mittels eines explorativen, qualitativen Forschungsdesigns, das sowohl Produkte als auch Prozesse der dialogischen Textüberarbeitung systematisch erfasst. 26 Lernende der 8. Jahrgangsstufe aus drei verschiedenen Klassen in der Schweiz wurden während der Bearbeitung zweier prozess- und genreorientierter Schreibaufgaben im Fach Englisch untersucht. Die Datengrundlage umfasst die Erhebung des Sprachstands (C-Test), die jeweiligen Schreibprodukte (Entwurfs- und Endversionen), videografierte Schreibgespräche sowie ergänzende Daten aus Reflexionsbögen und introspektiven Verfahren (*Stimulated Recall*-Interviews mit Schüler*innen und leitfragengestützte Interviews mit Schüler*innen und Lehrpersonen).

Die vorliegende Studie folgt einem methodentriangulierenden Ansatz, der verschiedene methodische Zugänge miteinander verknüpft und dadurch unterschiedliche theoretische Perspektiven auf den Forschungsgegenstand ermöglicht (Flick, 2011, S. 25). Im Gegensatz zu *mixed methods*-Ansätzen, die gezielt qualitative und quantitative Methoden kombinieren (Creswell & Plano Clark, 2018, S. 5), steht bei der Methodentriangulation die „Pluralität von Perspektiven" (Burzan, 2016, S. 26) im Vordergrund. Die Untersuchung nutzt sowohl deduktiv als auch induktiv ausgerichtete Auswertungsverfahren, wobei die Methodenwahl an den jeweiligen Forschungsfragen, dem Untersuchungsgegenstand bzw. den spezifischen Daten und den theoretischen Vorannahmen orientiert ist (Kelle, 2022, S. 174). Durch diese multiperspektivische Herangehensweise wird ein differenzierteres und umfassenderes (komplementäres) Bild des Forschungsgegenstandes erzeugt (Flick, 2022, S. 185; Kelle, 2022, S. 168). Dazu folgt die Analyse einem mehrstufigen Verfahren:

1. *Analyse der Schreibprodukte*: Die Schreibprodukte werden mittels quantitativer Indizes (CAF-Framework) und qualitativer Ausdifferenzierungen analysiert. Diese primär deduktive Analyse vergleicht systematisch Entwurfs- und Endversionen, um Veränderungen auf inhaltlicher, struktureller und sprachlicher Ebene zu erfassen.

2. *Analyse der Schreibgespräche*: Die Schreibgespräche werden mittels einer deduktiv-induktiven Kategorienbildung untersucht. Die Analyse erfolgt anhand der Einteilung in Episoden und fokussiert auf deren thematischen Ausrichtung, Interaktionsqualität und Implementation.
3. *Feinanalyse ausgewählter Episoden*: Episoden zu sprachlichen Textaspekten werden einer tiefergehenden, induktiv ausgerichteten, qualitativen Analyse unterzogen, um die Gesprächsprozesse in den Interaktionen detailliert zu erfassen.
4. *Verdichtung und Integration*: Die Ergebnisse aller vorherigen Analyseschritte werden systematisch verdichtet und mit theoretischen Konzepten zum kollaborativen Schreiben und *Peer Feedback* verknüpft. Durch die Kontrastierung von Episoden(-auszügen) sowie die Berücksichtigung von Aussagen der Lernenden und der Lehrpersonen aus introspektiven Verfahren und Reflexionsbögen werden individuelle und soziale Faktoren identifiziert, welche die Qualität der Ko-Konstruktion von Wissen in Interaktionen in Schreibgesprächen beeinflussen.

Abbildung 6 zeigt, welche Daten zur Beantwortung der einzelnen Forschungsfragen verwendet werden:

Instrumente / Forschungsfragen	C-Test	Schreib-produkte	Schreib-gespräche	Reflexions-bögen	Intro-spektive Verfahren
1. Welchen Einfluss haben Überarbeitungen auf die inhaltliche, strukturelle und sprachliche Qualität der Schreibprodukte?	✓	✓			
2. Welche Aushandlungsprozesse vollziehen Lernende während Interaktionen in Schreibgesprächen und inwieweit werden die Ergebnisse dieser Aushandlungen in den Textüberarbeitungen sichtbar?	✓	✓	✓	✓	
3. Welche Qualitätsmerkmale charakterisieren Schreibgespräche, in denen Ko-Konstruktion von Wissen stattfindet, und wie werden diese Merkmale von individuellen und sozialen Faktoren beeinflusst?	✓	✓	✓	✓	✓

Abbildung 6. Instrumente zur Beantwortung der Forschungsfragen (eigene Darstellung)

Die Datenerhebung fand im regulären Englischunterricht statt. Der Ablauf (Abbildung 7) lässt sich wie folgt zusammenfassen: Die Durchführung des C-Tests und die Einholung der Einverständniserklärungen der Erziehungs-

berechtigten wurde bis Mitte Dezember 2022 abgeschlossen. Anschließend wurden die Lernenden für die introspektiven Verfahren ausgewählt (vgl. Kapitel 6.1). Die Durchführung der ersten Aufgabe erfolgte zwischen Januar und März 2023. Die Durchführung der zweiten Aufgabe sowie die Interviews mit den Lehrpersonen erfolgten zwischen April und Juni 2023.[4]

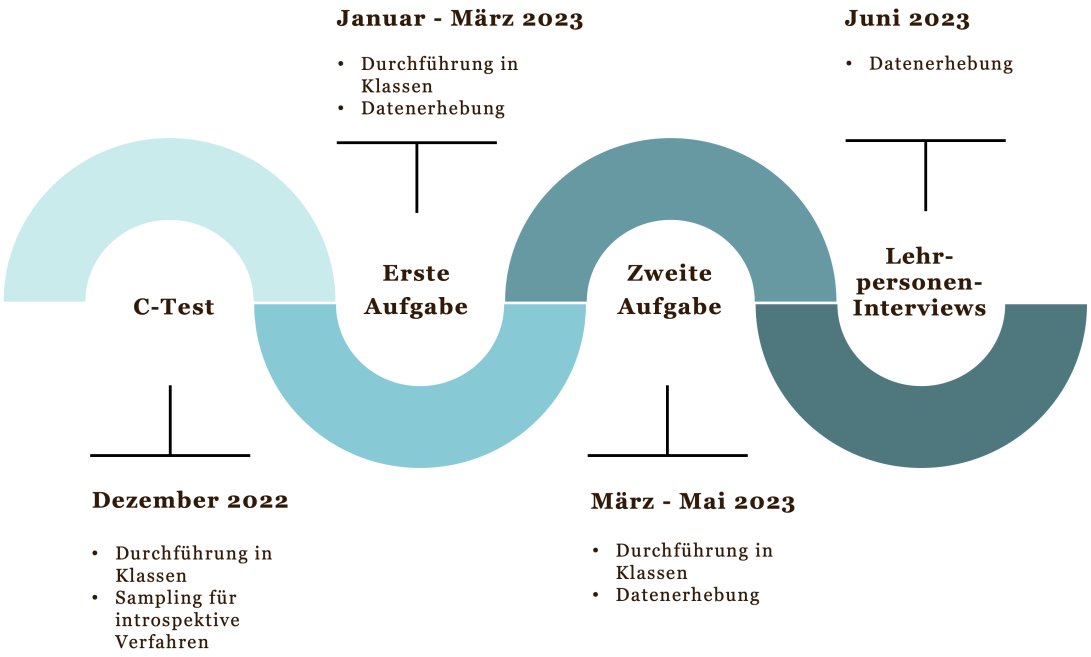


Abbildung 7. Ablauf der Datenerhebung (eigene Darstellung)

Vorprojekt

Im Herbstsemester (September–Dezember) 2021 wurde mit 5 Praxislehrpersonen[5] ein sogenanntes „Zusammenarbeitsprojekt“ an der Pädagogischen Hochschule Bern (PHBern) durchgeführt. Ziel des Projekts war es, erste Erfahrungen zu sammeln, wie Lehrpersonen mit der Entwicklung und der Erprobung von prozess- und genreorientierten Schreibaufgaben mit integrierten Schreibgesprächen für die Sekundarstufe I umgehen. Am Projekt waren Lehrpersonen aller drei Jahrgangsstufen (Klassen 7-9) auf unterschiedlichen Leistungsniveaustufen (Real- und Sekundarniveau) beteiligt.

[4] Die Entwicklung der genre- und prozessorientierten Schreibaufgaben ist hier ausgeklammert und wird in Kapitel 6.2.2 näher erläutert.

[5] Praxislehrpersonen sind Lehrpersonen mit einer Anstellung an der PHBern für die Betreuung von Studierendenpraktika.

Die Erfahrungen mit den Lernenden zeigten, dass die Schüler*innen mit Ansätzen der (dialogischen) Textüberarbeitung im Fremdsprachenunterricht nur wenig vertraut waren. Viele Schreibgespräche ähnelten einem mündlich formulierten Feedback, das zudem sehr allgemein war (exemplarische Aussage: „Du hast teilweise zu schwierige Wörter verwendet"). In den Endversionen der Schreibprodukte waren kaum Veränderungen sichtbar. Basierend auf diesem Resultat wurde das Design der Schreibgespräche erneut theoriegeleitet überprüft und stärker nach Prinzipien des generischen Lernens überarbeitet (vgl. Kapitel 2.1 und 4.1), um die Schüler*innen besser für Genrekonventionen zu sensibilisieren. Ebenso wurde die Aufgabenstellung für die Schreibgespräche stärker strukturiert, um ihre Aufmerksamkeit auf unterschiedliche Teilbereiche wie Inhalt, Sprache und Struktur zu lenken und den dialogischen Anteil zu stärken.

Bezüglich der beteiligten Lehrpersonen muss ebenso festgehalten werden, dass sie mit prozess- und genreorientierten Schreibaufgaben und dialogischen Formen des *Peer Feedbacks* im fremdsprachlichen Unterricht nur wenig vertraut waren. Für das Forschungsvorhaben wurde deutlich, dass gezielt Lehrpersonen ausgewählt werden müssen, die bereits Erfahrungen mit solchen Aufgabenformaten haben oder sich zumindest offen für diese Form des Lernens zeigen.

6.1 Untersuchungskontext und Sampling

An der Untersuchung nahmen drei Schulklassen der 8. Klasse in den Kantonen Bern und Solothurn im Schuljahr 2022/2023 teil. Die 8. Jahrgangsstufe wurde gewählt, da sie einen guten Einblick in die Alltagspraxis der Sekundarstufe I bietet und am wenigsten von weiteren Faktoren beeinflusst wird, etwa unterschiedliche Voraussetzungen durch die Primarschulstufe oder die Abwesenheiten einzelner Schüler*innen aufgrund von Berufswahlvorbereitung.

Aufgrund der Erfahrungen aus dem Vorprojekt war es zentral, Lehrpersonen bzw. Klassen für die Untersuchung zu gewinnen, die mit komplexeren Aufgabenstellungen und dialogischen Feedbackformen vertraut sind. Es wurden mittels eines kriteriengeleiteten Samplings (Patton, 2015, S. 264-272; Schreier, 2018, S. 88–89; Silverman, 2013, S. 148–149) gezielt Lehrpersonen angefragt, die bereits in institutionellen Zusammenarbeitsprojekten mit der Forschenden zusammengearbeitet haben und in gewissem Masse mit Aspekten von prozess- und genreorientierten Schreibaufgaben bekannt waren. Zusätzlich wurde

bezüglich der Klassen eine Durchmischung unterschiedlicher Leistungsniveaustufen (Real- und Sekundarstufe) angestrebt, um ein möglichst breites Verständnis von Überarbeitungsprozessen zu erhalten. Es konnten zwei Klassen auf Sekundar- und eine Klasse auf Realstufenniveau für die Untersuchung gewonnen werden. Die einzelnen Merkmale der Klassen lassen sich der Tabelle 1 entnehmen:

Tabelle 1. Übersicht der teilnehmenden Klassen

Klasse	Kanton	Niveau	Klassengröße[6]	Mädchen	Jungen
001	Solothurn	Sekundar	15 (17)	7 (7)	8 (10)
002	Bern	Sekundar	17 (20)	9 (10)	8 (10)
003	Bern	Real	14 (21)	5 (10)	9 (11)
Total			46 (58)	21 (27)	25 (31)

Zur Erhebung des Sprachniveaus wurde ein C-Test eingesetzt (zur detaillierten Beschreibung siehe Kapitel 6.2.1), dessen Ergebnisse als Sampling-Kriterium für die Auswahl der Lernenden für die introspektiven Verfahren dienten. Da sowohl in Untersuchungen zum kollaborativen Schreiben als auch zu Überarbeitungsprozessen das Sprachniveau als potenziell bedeutsamer Einflussfaktor hervorgehoben wurde (vgl. Kapitel 4), erfolgte die Auswahl der Lernenden gezielt anhand der C-Test-Resultate.

Die C-Test-Resultate der Lernendengruppe weisen einen Mittelwert von 47.5 Punkten (SD = 10.2) bei einem Median von 48 Punkten auf (Abbildung 8). Die Spannweite reicht von 24 (Mario) bis 68 (Maria) Punkten. Die Ergebnisse einer Schülerin (Marie) konnten nicht vollständig ausgewertet werden, da die Daten für den letzten Text fehlen. Aufgrund der Anzahl korrekter Lösungen in den ersten drei Texten kann jedoch davon ausgegangen werden, dass sie sich im oberen Bereich der C-Test-Resultate bewegt. Die Box des Boxplots, welche die mittleren 50 % der Daten umfasst, erstreckt sich von 42 (25. Perzentil) bis 54 Punkte (75. Perzentil). Die Ergebnisse entsprechen den erwarteten Werten für einen C-Test auf dieser Schulstufe (Sprachniveaustufe A2.1–A2.2, vgl. Bemerkungen zu

[6] Hier werden nur die Schüler*innen gelistet, die eine Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten zur Teilnahme an der Untersuchung abgegeben haben. In Klammern findet sich die Gesamtklassengröße.

curricularen Anforderungen in Kapitel 2.1), was für die Validität des eingesetzten Instruments spricht.

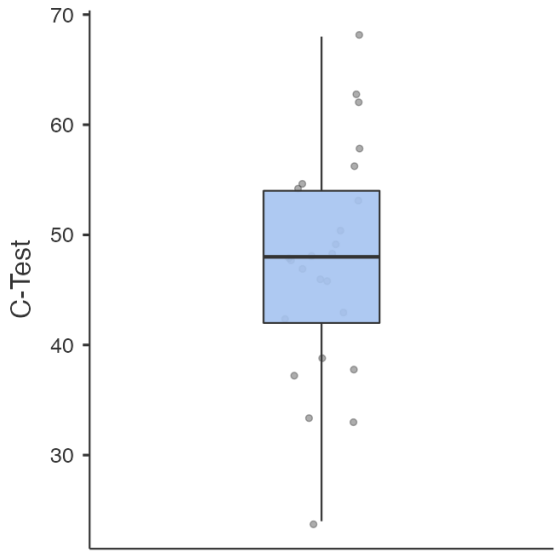


Abbildung 8. Boxplot der Resultate des C-Tests (eigene Darstellung)

Die Validität der C-Test-Resultate kann zusätzlich durch den Vergleich mit der Selbsteinschätzung der Lernenden in einem Reflexionsbogen (vgl. Kapitel 6.2.5) untermauert werden[7]. Die Lernenden schätzten ihre Englischkompetenzen mit einem Mittelwert von 3.85 (SD = 0.73) als eher hoch ein. Interessant ist an dieser Stelle jedoch vor allem der Zusammenhang zwischen dem Resultat aus dem C-Test und der Selbsteinschätzung. Es zeigt sich ein statistisch signifikanter positiver Zusammenhang nach Spearman ($r = .656$, $p < .001$). Dies bedeutet, dass Lernende mit höheren C-Test-Werten tendenziell auch ihre Englischkompetenz höher einschätzen. Die Stärke des Zusammenhangs kann als hoch eingestuft werden. Dies deutet darauf hin, dass das Instrument des C-Tests die Englischkompetenzen gemäß den Selbsteinschätzungen der Lernenden gut abbildet[8].

Auf Grundlage des C-Test-Resultats wurden die Lernenden in Sprachniveaugruppen (niedrig/mittel/hoch) aufgeteilt. Das Perzentil mit den niedrigsten

[7] Das Item „Wie schätze ich meine Englischkompetenzen ein?“ wurde anhand einer fünfstufigen Likert-Skala (1: sehr tief – 5: sehr hoch) im zweiten Reflexionsbogen abgefragt.

[8] Zur Überprüfung weiterer Zusammenhänge zwischen dem Sprachniveau und verschiedenen linguistischen Indizes wurden ergänzende Korrelationsanalysen zwischen C-Test-Ergebnissen und ausgewählten Indizes (Textlänge, Genre-Merkmale, MLS/MLT, *Error ratio*) durchgeführt (zur Begründung der Indizes, vgl. Kapitel 6.5, zu den Ergebnissen, vgl. Kapitel 7.3 und 7.4).

Werten wurde als „niedrig“ und das Perzentil mit den höchsten Werten als „hoch“ eingestuft. Die mittleren 50 % der Lernenden wurden entsprechend als mittel eingeordnet (Abbildung 8). Der Cut-off zwischen den einzelnen Bereichen wurde leicht angepasst, wenn sich Lernende nur in einem Punkt unterschieden. In einem ersten Schritt wurden mittels eines Samplings von Extremfällen (Patton, 2015, S. 283) pro Klasse zwei Schüler*innen ausgewählt, die über ein besonders hohes bzw. ein besonders tiefes Fremdsprachenniveau verfügen. Vor der Untersuchung wurde eine zusätzliche Expertenvalidierung durch die Lehrpersonen eingeholt, inwieweit die Ergebnisse des C-Tests den Fremdsprachenleistungen der Lernenden entsprechen.

Eine Gefahr bei dieser Art des Samplings ist, dass relevante Merkmale in der Auswahl der Stichprobe übersehen werden (Misoch, 2015, S. 195). Da ein wichtiger Aspekt der vorliegenden Untersuchung die Frage nach weiteren sozialen und affektiven Einflussfaktoren auf die Ausgestaltung von Schreibgesprächen ist, wurden neben den Extremfällen aus jeder Klasse zwei Schüler*innen auf einem mittleren Fremdsprachenniveau ausgewählt. Als zusätzliches Kriterium wurde angestrebt, möglichst jeweils ein Mädchen und einen Jungen für jedes Sprachniveau (niedrig/mittel/hoch) auszuwählen, was jedoch aufgrund der Verteilung des C-Tests nicht immer möglich war. Ebenso konnten aufgrund von Abwesenheiten nicht immer dieselben Lernenden bei beiden Aufgaben befragt werden.

6.2 Instrumente für die Datenerhebung

In diesem Kapitel werden die eingesetzten Instrumente zur Datenerhebung sowie deren Erhebungskontext beschrieben. Zunächst wurde der Sprachstand mittels C-Test erhoben und zwei prozess- und genreorientierte Schreibaufgaben entwickelt. Die Datenerhebung im Klassenzimmer erfolgte mittels unterrichtsbezogener Produkte, *Stimulated Recall*-Interviews mit ergänzenden leitfragengestützten Interviewfragen sowie Kurzfragebögen (Reflexionsbögen). Zusätzlich wurden nach Abschluss der Untersuchung leitfragengestützte Interviews mit den Lehrpersonen geführt.

6.2.1 Erhebung des Sprachstands (C-Test)

Vor dem Einsatz der prozess- und genreorientierten Schreibaufgaben wurde der englische Sprachstand der Lernenden aus den teilnehmenden Klassen mittels C-Test erhoben (Grotjahn, 2002). Der Test basiert auf dem theoretischen Konzept der reduzierten sprachlichen Redundanz, d. h., dass durch Wortelisionen sprachliche Redundanzen reduziert werden, die durch antizipatorische Sprachverarbeitung aufgelöst und fehlende Worthälften mittels (außer-)sprachlichem Wissen rekonstruiert werden (Harsch & Schröder, 2007, S. 213). Der für diese Untersuchung eingesetzte C-Test wurde im Rahmen des Projekts *Lingualevel* validiert (Studer & Lenz, 2007). Im Projekt *Lingualevel* stehen insgesamt drei verschiedene C-Tests auf unterschiedlichen Niveaustufen zur Verfügung: Nummer 1 (Niveau A1.2–A2.2); Nummer 2 (Niveau A1.2–A2.2); Nummer 3 (Niveau A2.1–B1.1). Die Vorteile liegen darin, dass die Tests klar beschrieben und von Lehrpersonen in kurzer Zeit durchführbar sind. Jeder C-Test besteht aus vier Texten mit jeweils 20 Lücken aus unterschiedlichen Themenfeldern und auf unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden. Jede richtige Lücke wird als ein Punkt gezählt, was zu einem Maximum von 80 Punkten im C-Test führt. Als „richtige“ Antwort werden nur Lösungen gezählt, die sowohl inhaltlich als auch sprachformal korrekt sind.

Basierend auf den Lehrplanvorgaben wurde C-Test Nummer 2 ausgewählt und vor der Untersuchung mit zwei 8. Klassen unterschiedlicher Leistungsniveaus pilotiert. Dabei zeigte sich, dass der Test für die Mehrheit der Lernenden zu einfach war und Unterschiede nur aufgrund weniger Stellen in zwei der vier Texte gezeigt werden konnten. Für die vorliegende Untersuchung wurde zunächst in Erwägung gezogen, den C-Test Nummer 3 zu verwenden, der mit einem angegebenen Fremdsprachenniveau von A2.1–B1.1 über den im Curriculum gelisteten Grundanforderungen für die entsprechende Jahrgangsstufe liegt (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2022). Da der C-Test jedoch für Schüler*innen sowohl auf Real- als auch Sekundarniveau machbar sein sollte, wurde entschieden, eine Kombination aus Nummer 2 (letzte zwei Texte) und Nummer 3 (erste zwei Texte) zu erstellen. Aufgrund der Erfahrungen aus der Pilotierung wurde zudem die zur Verfügung stehende Zeit pro Text von 7 auf 5 Minuten gekürzt. Der verwendete C-Test lässt sich dem Anhang A entnehmen. An dieser Stelle muss betont werden, dass der C-Test zum Vergleich innerhalb des Samples dienen sollte und nicht den Anspruch an eine valide Messung des Fremdsprachenniveaus erhebt.

6.2.2 Entwicklung von prozess- und genreorientierten Schreibaufgaben

Für die vorliegende Forschungsarbeit wurden zwei prozess- und genreorientierte Schreibaufgaben mit integrierten Schreibgesprächen entwickelt. Die Aufgaben berücksichtigen Merkmale „guter Schreibaufgaben“ nach Becker-Mrotzek und Lemke (2022, S. 79) sowie das Modell der komplexen Kompetenzaufgabe (Hallet, 2012). Zudem greifen sie Ansätze des generischen Lernens mittels des *teaching-learning cycle* (Hallet, 2016, S. 104–111) auf. In Schreibgesprächen werden die Lernenden dazu angeregt, gemeinsam die Entwurfsversionen ihrer individuell erstellten Texte zu überarbeiten und zu reflektieren.

Beide entwickelten Aufgaben orientieren sich an sogenannten „Project Tasks“ des zum Zeitpunkt der Datenerhebung obligatorischen Lehrmittels im Kanton Bern „New World“ (Fischer et al., 2016)[9]. Jedes Thema einer Unit (bzw. die verschiedenen Unterthemen) sollen auf diese größer angelegte Aufgabe hinführen (Wuthier, 2016). Die Aufgabenstellungen wurden einerseits aufgrund von unterrichtspraktischen Gründen in Anlehnung an das Lehrmittel entwickelt und andererseits, um eine möglichst enge Koppelung an die Vorerfahrungen der Lernenden zu ermöglichen. Nach Rücksprache zur Jahresplanung mit den beteiligten Lehrpersonen wurden für die erste Aufgabe die Unit 3 *(Passion for sport)* und für die zweite Aufgabe die Unit 4 *(Victorian street life)* des Lehrmittels „New World“ für die 8. Jahrgangsstufe ausgewählt (Fischer et al., 2016).

Die Schüler*innen werden in der ersten prozess- und genreorientierten Aufgabe „After-school programme“ dazu aufgefordert, eine formale E-Mail an die Schulleitung zu schreiben. In der zweiten Aufgabe „Expert advice“ geben sie anderen Teenagern in einem Beitrag in einem *digital guidebook* Ratschläge, wie die Lesenden ein bestimmtes, von den Schreibenden erlebtes Problem überwinden oder eine Herausforderung bewältigen können. Beide Aufgaben sind primär im Kompetenzbereich FS2E.4 (Schreiben) des Lehrplans 21 für Englisch als zweite Fremdsprache für den Kanton Bern verankert (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2022).

[9] Im Kanton Bern existiert ein obligatorisches Lehrmittel für die Primar- und Sekundarstufe I, das von allen Schulen des Kantons verwendet wird.

Bezogen auf den Teilbereich „Schriftliche Texte verfassen“ des Kompetenzbereichs „Schreiben“ lässt sich die erste Aufgabe den folgenden Kompetenzen zuordnen (Tabelle 2):

Tabelle 2. Lehrplankompetenzen der ersten Aufgabe (formale E-Mail)

Kompetenz	Beschreibung	Niveau	Nummer
Schreiben: Schriftliche Texte verfassen	Die Schülerinnen und Schüler können mit einfachen Sätzen und Ausdrücken über vertraute Gegenstände und Personen berichten (z. B. Tagesablauf, Portrait, Aktivität).	A2.1	FS2E.4.A.1.c
Schreiben: Schriftliche Texte verfassen	Die Schülerinnen und Schüler können vertraute Themen mit kurzen Texten und Bildern darstellen (z. B. Poster, Blogeintrag, Schülerzeitung).	B1.1	FS2E.4.A.1.e

Die zweite Aufgabe fokussiert folgende Kompetenzen (Tabelle 3):

Tabelle 3. Lehrplankompetenzen der zweiten Aufgabe (informeller *Post*)

Kompetenz	Beschreibung	Niveau	Nummer
Schreiben: Schriftliche Texte verfassen	Die Schülerinnen und Schüler können Gleichaltrige auf einfache Weise über sich selbst oder alltägliche Dinge informieren und auf solche Informationen reagieren (z. B. Lebenslauf, Wandzeitung, Anzeige).	A2.2	FS2E.4.A.1.c
Schreiben: Schriftliche Texte verfassen	Die Schülerinnen und Schüler können in einfachen zusammenhängenden Texten über ein Ereignis berichten (z. B. Reisebericht, Experiment, kultureller Anlass).	B1.1	FS2E.4.A.1.e

Beide Aufgaben arbeiten an den folgenden Kompetenzen (Tabelle 4) zum Teilbereich „Strategien“ im Kompetenzbereich „Schreiben“ sowie an einer Kompetenz zum Teilbereich „Bewusstheit für Sprache“ im Kompetenzbereich „Sprache(n) im Fokus“.

Tabelle 4. Lehrplankompetenzen für beide Aufgaben

Kompetenz	Beschreibung	Niveau	Nummer
Schreiben: Strategien	Die Schülerinnen und Schüler können Schreibstrategien zunehmend selbstständig einsetzen.	-	FS2E.4.B.1.d
Schreiben: Strategien	Die Schülerinnen und Schüler können einige Fehler, die beim Schreiben auftreten, erkennen und korrigieren.	-	FS2E.4.B.1.d

Sprache(n) im Fokus: Bewusstheit für Sprache	Die Schülerinnen und Schüler können in der Fremdsprache verschiedene Register erkennen.	-	FS2E.5.A.2.c

Die jeweilige Entwicklung folgte dem von Jolly und Bolitho (1998) beschriebenen dynamisch-zyklischen Prozess der Materialentwicklung. Dazu wurden mehrmals Rückmeldungen von zwei Fremdsprachendidakterinnen der PHBern sowie den beteiligten Lehrpersonen eingeholt und diskutiert. Die verschiedenen Phasen und der zeitliche Ablauf sind in Tabelle 5 ersichtlich.

Tabelle 5. Phasen der Aufgabenentwicklung und zeitlicher Ablauf

Phase	Inhalt	Erste Aufgabe	Zweite Aufgabe
Konzeption	Lehrmittelanalyse und erster Entwurf	September 2022	Februar 2023
Fachliches Feedback I	Erste Rückmeldung durch Fachdozierende	Oktober 2022	Anfang März 2023
Iteration I	Erste Überarbeitung	Oktober 2022	März 2023
Fachliches Feedback II	Zweite Rückmeldung durch Fachdozierende	Oktober 2022	Ende März 2023
Iteration II	Zweite Überarbeitung	Oktober 2022	Ende März 2023
Praxisfeedback	Rückmeldung durch Lehrpersonen	November 2022	Anfang April 2023
Finalisierung	Fertigstellung der Aufgabe	Dezember 2022	Ende April 2023

Beide Aufgaben bestehen jeweils aus einer Schülerversion und einem Lehrpersonenkommentar (siehe Anhang B und C). Im Lehrpersonenkommentar sind neben möglichen Lösungsvorschlägen und allgemeinen Bemerkungen zur Aufgabendurchführung auch die verschiedenen Schwerpunkte der einzelnen Teilaufgaben bezüglich des generischen Lernens dargestellt. Dies ist wichtig, da bereits im Vorprojekt deutlich wurde, dass nicht davon ausgegangen werden konnte, dass die Lehrpersonen bereits ein vertieftes Wissen zu prozess- und genreorientiertem Schreiben oder dialogischen Formen von *Peer Feedback* mitbringen. Folgender Auszug aus dem Lehrpersonenkommentar erläutert das Vorgehen:

> *Der Aufbau der Aufgabenstellung orientiert sich an Merkmalen des generischen Lernens. Um sich mit Merkmalen von Genres auseinanderzusetzen, ist es sinnvoll, verschiedene Texte eines Genres bezogen auf die Ebenen content, structure und language zu untersuchen. In dieser Aufgabe werden in einem ersten Teil rezeptiv Beispieltexte gelesen und analysiert, bevor im zweiten Teil ein eigener Text verfasst wird. Zu*

Illustrationszwecken ist im Lehrpersonenkommentar farblich hervorgehoben, welche Teilaufgabe sich auf welchen Aspekt konzentriert.

Erste Aufgabe: Formale E-Mail

Bei der Aufgabe „After-school programme“ handelt es sich um eine Adaption des Project Tasks aus der Unit 3 des Lehrmittels „New World“ (Fischer et al., 2016). Die Schüler*innen werden dazu aufgefordert, eine E-Mail an ihre Schulleitung zu schreiben, in der sie eine zusätzliche Aktivität für das *after-school programme* (Wahlfachangebot) ihrer Schule vorschlagen. Basierend auf den curricularen Kompetenzbeschreibungen wurden folgende Zielsetzungen abgeleitet.

Die Schüler*innen:

- können E-Mails zu schulbezogenen Themen verstehen (z. B. außerschulische Aktivitäten),
- können in der Fremdsprache verschiedene Register erkennen (z. B. formelle und informelle Sprache, Umgangssprache),
- können mit sprachlichem Support (z. B. Chunks) eine eigene E-Mail verfassen,
- können Schreibstrategien selbstständig einsetzen (z. B. Informationen sammeln, Vokabular in verschiedenen Medien suchen, Text überarbeiten und korrigieren),
- können einige Fehler, die beim Schreiben auftreten, erkennen und korrigieren,
- können eine E-Mail angemessen korrekt schreiben.

Analyse des Genres: formale E-Mail

Das Genre der formalen E-Mail stellt für Lernende der Sekundarstufe I eine wichtige kommunikative Kompetenz im schulischen und später beruflichen Kontext dar. In Anlehnung an die Merkmale von Genres nach Hallet (2016) sowie Überlegungen von Keller et al. (2023, S. 20) lässt sich die formale E-Mail durch folgende Charakteristika beschreiben.

Kommunikativer Kontext und Zweck:

Formale E-Mails dienen der Kommunikation in institutionellen Kontexten, wobei ein Autoritätsgefälle zwischen den Kommunikationspartner*innen besteht. Im vorliegenden Fall ist es eine Schülerin/ein Schüler, die/der an die

Schulleitung schreibt, um ein Wahlfach vorzuschlagen. Die Textfunktion lässt sich als „überzeugend“ beschreiben.

Inhalt und Struktur:

Die formale E-Mail beinhaltet folgende Elemente und Struktur:

– Anrede und Nennung des Schreibgrunds
– Hauptteil mit Begründung und Argumentation
– Förmlicher Abschluss, Bitte um Rückmeldung sowie Grußformel

Sprachliche Merkmale:

Das Register formaler E-Mails ist durch Höflichkeitsformeln, komplexere syntaktische Strukturen und die Vermeidung von Umgangssprache geprägt. Häufig werden typische Formulierungen zu Beginn (z. B. höfliche Nennung des Schreibgrunds) und zum Abschluss der E-Mail (z. B. Danksagung für das Lesen der E-Mail und für eine Rückmeldung) verwendet.

Lebensweltliche Bedeutung:

Das Schreiben einer formalen E-Mail an die Schulleitung ist eine Textform, die tatsächlich in der Lebenswelt der Schüler*innen vorkommen kann. Zudem wurde der Lebensweltbezug über die persönliche Auswahl des Themas hergestellt.

Aufgabengestaltung der ersten Aufgabe

Die Aufgabe besteht aus acht Teilaufgaben, die im Folgenden erläutert und didaktisch begründet werden sollen:

– After-school programme
– Choosing the right style
– Choosing an activity
– Writing to the head teacher
– How to help each other with your E-Mails
– Improving your E-Mails
– Sending some E-Mails
– Self-reflection

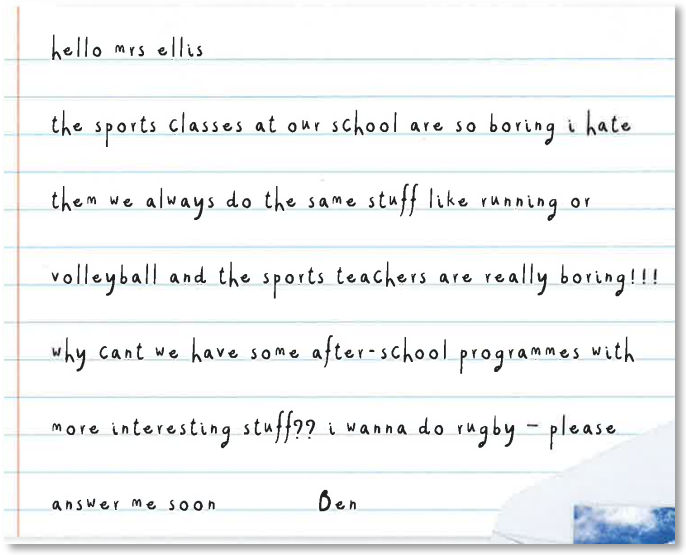


Abbildung 9. Auszug aus dem Lehrmittel New World 4, Unit 3, S. 68

In der Teilaufgabe 1[10] (After-school programme) geht es um eine kulturelle Situierung der Äußerungen bzw. um die Bildung eines sozialen, kulturellen und situativen Kontexts des zu erarbeitenden Textgenres. Zu diesem Zweck wurde der Text im Lehrmittel als „schlecht geschriebener" formaler Brief des Schülers Ben an die Schulleitung dargestellt (Abbildung 9) und mit spezifischen Fragen zum „Verstehen eines gegebenen soziokulturellen und situativen Kontexts" angereichert (Hallet, 2016, S. 106). Hier wird auch die Aktualität des Schreibens von Briefen von Lernenden an Schulleitungen thematisiert und kritisch infrage gestellt. Die Textform des Briefes wurde durch eine E-Mail ersetzt, um den Lebensweltbezug für die Lernenden zu erhöhen. Ebenso wurde ein Hörverstehen entwickelt, indem sich Ben mit einer Mitschülerin über seinen ersten Brief (Abbildung 9) unterhält und gemeinsam mit ihr überlegt, was er hätte anders machen können. Das Hörverstehen soll die Schüler*innen für verschiedene Merkmale von Textgenres sensibilisieren, indem beispielsweise die Zielgruppengerechtheit und das Register thematisiert werden. Zudem bietet das Gespräch auch ein Modell dafür, wie Produkte gemeinsam überarbeitet werden können (vgl. Teilaufgabe 5).

Bei der Teilaufgabe 2 (Choosing the right style) steht das rezeptive Verstehen sowie die vergleichende Analyse von Textstrukturen und Merkmalen im Vordergrund der Betrachtung *(modelling and deconstructing the text)*. Anders als in

[10] Die einzelnen Teilaufgaben finden sich in der entsprechenden Schüler- und Lehrerversion der ersten Aufgabe im Anhang B und C.

bisherigen Untersuchungen zum Modelltexteinsatz bei jungen Lernenden (siehe Kapitel 4.3.1) werden die Modelltexte bereits vor der Erstellung der ersten Entwurfsfassung als *Scaffolding*-Option und nicht als Instrument zum *Written Corrective Feedback* zwischen den Versionen eingesetzt.

Zunächst wird ein erneuter kommunikativer Kontext geschaffen: Ben erhält auf die erste E-Mail eine Antwort vonseiten der Schulleitung, die ihm mitteilt, dass seine initiale Form der Kommunikation nicht passend für eine formale E-Mail sei. Anschließend analysieren die Lernenden drei verschiedene Varianten einer Antwortmail von Ben bezüglich der Aspekte Inhalt, Sprache und Struktur. Bewusst wurden hier Modelltexte verwendet, die allesamt genregerecht geschrieben und strukturiert sind. Für die Schüler*innen geht es darum zu entscheiden, welche E-Mail für den dargestellten Kontext am passendsten ist, und zu analysieren, welche inhaltlichen, sprachlichen und strukturellen Varianten in einer formalen E-Mail vorkommen können. Dies soll die Lernenden dazu anleiten, bei der folgenden eigenen Textproduktion nicht schematisch vorgegebene Textteile oder Vokabeln zu übernehmen, sondern innerhalb der (mehr oder weniger) flexiblen Konventionen des Textgenres der E-Mail eine eigene Ausgestaltung zu finden.

Teilaufgabe 3 (Choosing an activity) leitet von der rezeptiven Analyse von Texten zur eigenen Textproduktion über. Auf Grundlage der ersten Auseinandersetzung mit dem genregerechten Schreiben wird nun mittels einer Interaktion *(joint construction of the text)* die Verbindung zwischen den erarbeiteten Genremerkmalen zur eigenen Textproduktion erstellt. Wie von Hallet (2016, S. 114) vorgeschlagen, wurde hier das *think-pair-share*-Prinzip angewendet. Als *Pre-Writing* und Brainstorming wird im Lehrpersonenkommentar vorgeschlagen, dass die Schüler*innen zunächst das Angebot der Wahlfächer an ihrer eigenen Schule ansehen, sich darüber austauschen, welche sie besuchen und weshalb, sowie darüber diskutieren, welche Angebote noch fehlen. Ziel ist es, einen konkreten Lebensweltbezug zu schaffen und das verfügbare Welt- und Sprachwissen abzurufen. Dazu zählt auch, dass die Lehrperson zuvor mit der realen Schulleitung abklären soll, ob sie bereit wäre, eine Auswahl von E-Mails zu beantworten. Als Erweiterung zur Originalaufgabe im Lehrmittel wurden die Aktivitäten nicht auf den Themenbereich Sport eingegrenzt, sondern auf alle Arten möglicher Wahlfächer ausgeweitet. Dies wird damit begründet, dass zum einen nicht alle Schüler*innen zwingend sportinteressiert sind und zum anderen das eigene Produkt

der Schüler*innen möglichst abgestimmt auf die reale Lebenswirklichkeit an ihrer Schule sein sollte. Sowohl die Aktivität als auch die inhaltliche Begründung hängen somit von den individuellen Interessen, Wissensquellen und der jeweiligen Schulsituation ab (Differenzierung).

Teilaufgaben 4 (Writing to the head teacher) bis 6 (Improving your E-Mails) stellen nun die tatsächliche individuelle Textproduktion *(independent construction of the text)* sowie deren Evaluation bezüglich Tauglichkeit, Funktionalität sowie kommunikativer Effizienz mithilfe des Schreibgesprächs *(CR task)* dar. Angelehnt an das prozessorientierte Schreiben wird zunächst ein Entwurf erstellt, der ein Feedbackverfahren durchläuft und anschließend überarbeitet wird. Als Möglichkeit der Differenzierung erhalten die Schüler*innen neben obligatorischen Aspekten, die in der E-Mail vorkommen müssen, auch verschiedene Wahlmöglichkeiten.

Teilaufgabe 5 (How to help each other with your E-Mails) nimmt das Hörverstehen aus der ersten Teilaufgabe wieder auf und dient als Modellgespräch für das gemeinsame Aushandeln von Verbesserungsmöglichkeiten an einem Produkt und somit der Ko-Konstruktion von Wissen. Die Schüler*innen sollen dafür sensibilisiert werden, wie ein erfolgreiches Schreibgespräch geführt werden kann. Diese Teilaufgabe wurde aufgrund der Erfahrungen aus dem Vorprojekt integriert, in dem deutlich wurde, dass die Lernenden diesbezüglich nur sehr wenig Vorerfahrungen haben.

Im Folgenden soll Teilaufgabe 6 (Improving your E-Mails) näher erläutert werden, da sie die Elizitationsaufgabe für die Datenerhebung darstellt. In dieser Aufgabe sollen die Schüler*innen dazu angeregt werden, gemeinsam über ihre Produkte zu reflektieren. Es handelt sich somit um einen *CR task*, der die Konzepte *collaborative dialogues* mit dialogischem Feedback verbindet. Das Feedback erfolgt auf Task-Level und beinhaltet durch die gemeinsame Besprechung die Möglichkeit des *feeding forward*. Die Schüler*innen erhalten zunächst Zeit, individuell die Entwurfsversion der Partnerin/des Partners zu lesen und sich Notizen zu machen. Die Dimensionen Inhalt, Sprache und Struktur sollen dabei helfen, die Gedanken der Schüler*innen auf spezifische Genremerkmale zu lenken. Die Fragestellungen beziehen sich dabei auf die jeweils anschließend aufgeführten Dimensionen von *Language Awareness* für das Schreiben (Finkbeiner & Schluer, 2018, S. 114):

Is the *content* suitable and information well-chosen?
What could still be added or changed?

– Angemessenheit für das Zielpublikum (z. B. deren sprachlichen Ressourcen und themenbezogenes Wissen).

Is the *structure* clear and easy to follow?
What could still be added or changed?

– Kohärenz und Kohäsion von sprachlichen Äußerungen
– Textkonventionen (auf lexikalischer, grammatikalischer und struktureller Ebene)

Is the *language* suitable for such an E-Mail?
What could still be added or changed?

– Textkonventionen (auf lexikalischer, grammatikalischer und struktureller Ebene)
– Angemessenheit für das Zielpublikum (z. B. deren sprachlichen Ressourcen und themenbezogenes Wissen).

Anschließend werden die Schüler*innen dazu aufgefordert, gemeinsam zu überlegen, was an den jeweiligen Produkten gut gelungen und was noch verbessert werden könnte. Hier erhalten die Lernenden somit die Möglichkeit zum *Pooling* und gegenseitigen *Scaffolding*. Auch hier dienen die Dimensionen Inhalt, Sprache und Struktur als Strukturierungseinheiten. Um es allen Lernenden, unabhängig des Fremdsprachenniveaus, zu ermöglichen, zur gemeinsamen Überarbeitung beizutragen, dürfen die Schüler*innen sowohl die Erst- als auch die Fremdsprache für die Bewältigung des *CR tasks* verwenden. Im letzten Schritt werden die Lernenden dazu aufgefordert, ihre E-Mail ausgehend vom Gespräch zu finalisieren.

Teilaufgabe 7 (Sending some E-Mails) stellt die letzte Phase des *teaching-learning cycle* dar, in der die verschiedenen Variationen eines Textgenres diskursiv eingebettet und miteinander in Bezug gesetzt werden sollen *(linking related texts)*. Hier geht es noch einmal um die kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen, aber auch mit fremden Produkten, und die Frage, ob bestehende Schemas eines Genres einfach übernommen wurden oder ob eine Variation entwickelt werden konnte, die eine individuelle und auf den spezifischen Kontext beruhende

Weiterentwicklung darstellt. Ebenfalls wurde eine Überprüfung der Wirkung angestrebt, indem die Schüler*innen eine oder mehrere E-Mails auswählen und diese tatsächlich der Schulleitung mit der Bitte um Rückmeldung schicken.

Abschließend werden die Schüler*innen in Teilaufgabe 8 (Self-reflection) dazu aufgefordert, über den eigenen Lernprozess sowie über ihre Erfahrungen mit dem Schreibgespräch in einem Reflexionsbogen zu reflektieren.

Zweite Aufgabe: Informeller *Post*

Die zweite Aufgabe „Expert advice" ersetzt den Project Task der Unit 4 des Lehrmittels „New World" (Fischer et al., 2016). Sprachlich baut die Aufgabenstellung auf den in der Unit erarbeiteten sprachlichen Mitteln zu *adverbs of degree* und *past tense* auf. Inhaltlich orientiert sich die Aufgabe am Thema „Persönlichkeitsprofil" (BO.1.1) der curricularen Vorgaben zum Bereich „Berufliche Orientierung" (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2016).

In der Aufgabenstellung werden die Schüler*innen dazu angeregt, konkrete Zielsetzungen für die eigene Lebenswelt zu entwickeln und zu erarbeiten, wie diese Zielsetzungen realisiert werden können. Dazu schreiben sie aus der Sicht eines *future self* darüber, wie sie eine persönliche Zielsetzung erreicht haben, welche Herausforderungen sie bewältigen mussten und welche Ratschläge sie anderen Jugendlichen geben würden. Das Endprodukt ist ein Beitrag *(Post)* für ein *digital guidebook*. Basierend auf den curricularen Kompetenzbeschreibungen wurden folgende Zielsetzungen abgeleitet.

Die Schüler*innen:

- können in klar strukturierten Texten die Hauptinformationen oder die Einzelinformationen verstehen, wenn das Thema vertraut ist,
- können in Texten ästhetische Gestaltungsmittel entdecken und auf Deutsch beschreiben,
- können in der Fremdsprache verschiedene Register erkennen (z. B. formelle und informelle Sprache, Umgangssprache),
- können mit sprachlichem Support (z. B. Chunks) einen eigenen *Post* in einem *digital guidebook* verfassen,
- können Schreibstrategien selbstständig einsetzen (z. B. Informationen sammeln, Vokabular in verschiedenen Medien suchen, Text überarbeiten und korrigieren),

– können einige Fehler, die beim Schreiben auftreten, erkennen und korrigieren,
– können einen *Post* in einem *digital guidebook* angemessen korrekt schreiben.

Analyse des Genres: informeller *Post*

Ein Beitrag in einem *digital guidebook* für Jugendliche stellt ein wenig formalisiertes Genre dar und verbindet Elemente von informellen *Blogposts* und persönlichen Erfahrungsberichten. In Anlehnung an die Merkmale von Genres nach Hallet (2016) lässt sich dieses Genre durch folgende Charakteristika beschreiben:

Kommunikativer Kontext und Zweck:

Der Beitrag im *digital guidebook* dient der Kommunikation zwischen Gleichaltrigen, wobei der/die Autor*in als „Experte durch Erfahrung“ fungiert. Der Hauptzweck liegt in der Weitergabe persönlicher Erfahrungen und daraus abgeleiteter Ratschläge, um anderen Jugendlichen bei ähnlichen Herausforderungen zu helfen. Die Hauptfunktion des Textes ist „informierend“.

Inhalt und Struktur:

Diese Textsorte folgt einer groben dreiteiligen Grundstruktur:

– Einleitung mit Anrede, Nennung der Zielsetzung und Darlegung des Nutzens für die lesende Person;
– Hauptteil mit Darstellung des Prozesses und der Herausforderungen;
– Abschluss.

Sprachliche Merkmale:

Das Register ist informell und orientiert sich an der Zielgruppe anderer Jugendlicher. Es werden eher einfache Strukturen verwendet sowie Vergangenheitsformen für zurückliegende Erfahrungen.

Lebensweltliche Bedeutung:

Die Aufgabengestaltung ermöglicht durch Visionboards und die Schreibperspektive eines *future self* eine authentische Reflexion über persönlich bedeutsame Zielsetzungen, die sich in einem für die Zielgruppe vertrauten digitalen

Kommunikationsformat vollzieht. Zudem werden Themen aufgegriffen, die sie im Rahmen der Berufswahlorientierung in anderen Schulfächern bereits behandeln.

Aufgabengestaltung der zweiten Aufgabe

Die Aufgabe besteht aus 9 Teilaufgaben. Die folgenden Erläuterungen beziehen sich vorrangig auf didaktische Aspekte, die sich von der ersten Aufgabe unterscheiden oder aufgrund der Erfahrungen mit der ersten Aufgabe angepasst wurden.

- Visionboards
- From vision to goals
- Your vision and goals
- Expert advice
- Writing a post for a digital guidebook
- How to help each other
- Improving your posts
- Publishing your post
- Self-reflection

In den Teilaufgaben 1 (Visionboards), 2 (From visions to goals) und 3 (Your vision and goals) geht es um eine kulturelle Situierung von Äußerungen bzw. um die Bildung eines sozialen, kulturellen und situativen Kontexts der Thematik und des zu erarbeitenden Textgenres. Dazu erhalten die Schüler*innen Beispiele von Visionboards von vier nordamerikanischen Schüler*innen. Die dort gelisteten Visionen für die eigene Zukunft sollen hinsichtlich persönlicher Interessen sowie kultureller Unterschiede verglichen werden und bieten einen Ausgangspunkt für die Thematisierung von persönlichen Zielsetzungen (die Überlegungen beruhen teilweise auf Hallet et al., 2022). Anschließend wird der Unterschied zwischen eher globalen Visionen und konkreten Zielen aufgezeigt. Bei der Formulierung von Zielsetzungen wird sich an sogenannten s.m.a.r.t. Zielen (spezifisch, messbar, attraktiv, realistisch, terminiert) orientiert, die bereits bezüglich Themen der beruflichen Orientierung in anderen Fächern angesprochen wurden. Nach der Auseinandersetzung mit Visionen und Zielen von Heranwachsenden aus einem anderen Kulturkreis werden die Schüler*innen in Teilaufgabe 3 dazu aufgefordert, eigene Visionen darzustellen und ausgewählte Visionen durch

konkrete Zielsetzungen zu operationalisieren. Ein Schüler*innenbeispiel findet sich in Abbildung 10.

Abbildung 10. Schüler*innenbeispiel eines Visionboards

Bei der Teilaufgabe 4 (Expert advice) werden die Schüler*innen wie bereits in der ersten Aufgabe dazu aufgefordert, verschiedene Modelltexte zu vergleichen und bezüglich der Dimensionen Inhalt, Sprache und Struktur zu analysieren. Es geht um die Entwicklung von *Genre Awareness* und *genre knowledge* sowie die Bereitstellung von Welt- und Sprachwissen durch die Analyse von Textstrukturen *(modelling and deconstructing the text)*. Alle Texte stellen grundsätzlich eine geeignete Form eines solchen *Posts* dar, unterscheiden sich aber in inhaltlicher Tiefe sowie sprachlichem Ausdruck und bieten somit für die spätere Textproduktion *Scaffolding*-Möglichkeiten auf unterschiedlichen Fremdsprachenniveaus (Differenzierung).

Teilaufgaben 5 (Writing a post for a digital guidebook), 6 (How to help each other) und 7 (Improving your posts) verbinden die Phasen des *joint construction of the text* und *independent construction of the text*. In einem *Pre-Writing* werden die Lernenden in Teilaufgabe 5 (Writing a post for a digital guidebook) dazu aufgefordert, eine eigene Zielsetzung auszuwählen, mögliche Ideen für einen *Post* zunächst individuell und dann in Partnerarbeit zu generieren und zu diskutieren, um dann eine erste Entwurfsversion eines solchen Textes zu verfassen. In Teilaufgabe 6 (How to help each other) wird ein echtes Schülerprodukt (Entwurfs- und Endversion) aus der ersten Aufgabe hinsichtlich des

Überarbeitungsprozesses analysiert, um die Schüler*innen an die Dimensionen Inhalt, Sprache und Struktur zu erinnern und ihnen aufzuzeigen, wie ein erfolgreicher Überarbeitungsprozess aussehen könnte. Dabei wurde bewusst ein Beispiel ausgewählt, das nicht „perfekt“ ist, um den Lernenden zu zeigen, dass keine makellosen und fehlerfreien Texte am Ende erwartet werden. Die Aufgabe soll für alle Lernenden machbar erscheinen. Diese Vorgehensweise orientiert sich an Überlegungen von Carless und Boud (2018, S. 1320–1321.) zur Arbeit mit Beispielen zur Förderung von *Feedback Literacy*. Auf Grundlage der Erfahrungen aus der ersten Aufgabe wurde den Schüler*innen folgende Erinnerung (Abbildung 11) gezeigt:

***Remember**:*
When you work with your partner, try to help each other in terms of:

- content,
- structure,
- language

Even if grammar and spelling is correct, you can still think about ideas that can be added, the structure of the text, (more) suitable words and so on.
Be as specific as possible and try to find solutions together.
You can make changes directly in the text.

Abbildung 11. Auszug Teilaufgabe 6 der zweiten Schreibaufgabe (eigene Darstellung)

Teilaufgabe 7 (Improving your posts) wird bezüglich der Aufgabenstellung analog zur Vorgehensweise der ersten Aufgabe durchgeführt. Dies bedeutet, dass sich die Lernenden zunächst individuell Notizen zur Entwurfsfassung der Partnerin/des Partners machen, bevor dann gemeinsam die Texte besprochen und überarbeitet werden. Aufgrund der Erfahrungen während der ersten Aufgabe wurden folgende Änderungen vorgenommen: Während der ersten Aufgabe schien nicht allen Lernenden klar genug kommuniziert worden zu sein, dass sie in der Sprachwahl frei waren. Da es viele Schüler*innen gewohnt waren, wenn möglich, nur auf Englisch im Unterricht zu sprechen, versuchten viele Gruppen, auf Englisch zu kommunizieren, obwohl die sprachlichen Barrieren klar zu inhaltlichen Hürden wurden. Deswegen wurden die Lernenden während der zweiten Aufgabe sowohl schriftlich als auch mündlich explizit darauf hingewiesen, dass sie das Schreibgespräch auf Deutsch führen können. Auch die Lehrpersonen wurden sowohl

persönlich als auch im Lehrpersonenkommentar noch einmal darauf hingewiesen, dass die Sprachwahl frei ist, d. h., dass der *CR task* auf Hochdeutsch, Schweizerdeutsch oder Englisch bearbeitet werden durfte. Zudem wurde erneut betont, dass die Zielsetzung die gemeinsame Überarbeitung und nicht ein „einseitiges" Feedbackgeben ist, sondern durch die dialogische Form Möglichkeiten des Nachfragens und des *Poolings* eröffnet werden. Ebenso wurden die Lehrpersonen darum gebeten, dass die Schüler*innen während der ganzen Aufgabe digital an ihren Produkten arbeiten sollen. Diese Entscheidung wurde einerseits aufgrund eines stärkeren Lebensweltbezugs getroffen und andererseits zeigte sich in anfänglichen Auswertungen der ersten Aufgabe, dass die Schüler*innen stark auf Rechtschreibung fokussiert waren, die eigentlich bereits automatisch über die Einstellung eines Rechtschreibprogramms für die englische Sprache erfolgen könnte. Es wurde so versucht, die Aufmerksamkeit der Schüler*innen stärker auf tiefere Textmerkmale zu lenken *(surface/deep level feedback)*. Bei der Durchführung des *CR tasks* in der ersten Aufgabe entstand vereinzelt das Problem, dass sich die Peers bereits im Vorfeld über ihre Produkte ausgetauscht hatten, weswegen sie dann während des Schreibgesprächs kaum mehr etwas zu ergänzen hatten. Daher wurden die Lehrpersonen gebeten, darauf zu achten, dass die Partner*innen während des *CR tasks* nicht schon gemeinsam an dem *Post* arbeiteten.

In Teilaufgabe 8 (Publishing your post) werden die verschiedenen Schülerbeiträge auf einer digitalen Pinnwand als gemeinsames *digital guidebook* zusammengeführt. In der Phase *linking related texts* werden die Beiträge von der gesamten Klasse gelesen und diskutiert. Eine Veröffentlichung des *digital guidebooks* findet insofern statt, als die einzelnen *guidebooks* der teilnehmenden Klassen untereinander ausgetauscht und eine Rückmeldung gegeben wird. Dies erlaubt es den Lernenden erneut, die Wirkung ihrer Texte zu überprüfen.

Abschließend werden die Schüler*innen in Teilaufgabe 9 (Self-reflection) dazu aufgefordert, über den eigenen Lernprozess in einem Reflexionsbogen zu reflektieren.

6.2.3 Sammlung von Schreibprodukten und Schreibgesprächen

Zur Untersuchung der Schreibgespräche und deren Auswirkungen auf weitere Textüberarbeitungen wurden folgende unterrichtsbezogene Produkte erfasst:

Entwurfsversionen der zu erarbeitenden Schreibprodukte, videografierte Aufnahmen der Schreibgespräche, Endversionen der Schreibprodukte.

Bei den Entwurfs- und Endversionen der Schreibprodukte handelt es sich um schriftliche Texte, die einer geplanten Sprachproduktion entsprechen (Trim et al., 2017). Caspari (2016, S. 198) schlägt zur Beschreibung und Systematisierung von unterrichtsbezogenen Produkten verschiedene Dimensionen vor. Anhand einer Auswahl dieser Dimensionen sollen der Entstehungskontext, die Gemeinsamkeiten und die Unterschiede der Schreibprodukte beider Aufgaben illustriert werden (Tabelle 6).

Tabelle 6. Dimensionen der Entwurfs- und Endversionen (unterrichtsbezogene Produkte)

Dimension	**Erste Aufgabe**	**Zweite Aufgabe**
Autorenschaft	Individuelle Lernendenprodukte	
Textsorten/Genre	formale E-Mail an die Schulleitung	informeller Beitrag in einem *digital guidebook* an andere Jugendliche
Umfang	keine Vorgaben	
Medium	schriftlich (analog oder digital)	schriftlich (digital)
Entstehungskontext	regulärer Unterricht (ohne Anwesenheit der Forschenden)	
Erfassungskontext	gezielte Sammlung durch die Forschende	

Caspari (2016, S. 198) weist auf die „Natürlichkeit“ der Situation als zentrales Differenzierungsmerkmal zur klassischen Erhebungssituation hin. Da die unterrichtsbezogenen Produkte zwar innerhalb des regulären Englischunterrichts erfasst, aber gezielt für die Untersuchung erhoben wurden, muss von einer Zwischenform zwischen natürlichen und elizitierten Daten gesprochen werden. Die Schreibprodukte können trotzdem als „natürlich und authentisch“ betrachtet werden, da sie auch ohne Forschungsvorhaben im Unterrichtsgeschehen entstehen könnten (Peuschel, 2012).

Grundsätzlich wurden beide Aufgaben im gleichen Setting durchgeführt. Eine Ausnahme bildet die Dimension des Mediums. Während der Durchführung der ersten Aufgabe wurden keine Vorgaben gemacht, ob die Lernenden die Texte analog, also auf Papier, oder digital erstellen sollten, woraus eine unterschiedliche Handhabung zwischen den teilnehmenden Klassen resultierte. Zur besseren

Vergleichbarkeit wurden alle Klassen bei der zweiten Aufgabe dazu angehalten, die Texte digital zu erstellen (zu weiteren Begründungen, vgl. Kapitel 6.2.2).

Die Schreibgespräche sind ebenfalls als unterrichtsbezogenes Produkt zu klassifizieren. Erneut wird anhand der Dimensionen nach Caspari (2016) eine Beschreibung des unterrichtsbezogenen Produkts vorgenommen, wobei aufgrund des dialogischen Charakters der Schreibgespräche die Dimension Sprache als zusätzliche Dimension aufgenommen wurde (Tabelle 7).

Tabelle 7. Dimensionen der Schreibgespräche (unterrichtsbezogene Produkte)

Dimension	**Erste Aufgabe**	**Zweite Aufgabe**
Autorenschaft	gemeinsames Lernendenprodukt (Partnerarbeit; in Einzelfällen Dreiergruppen)	
Textsorten/Genre	informelles Gespräch zur Textüberarbeitung	
Sprache	keine Vorgaben (aufgrund mangelnder Vertrautheit mit dem Aufgabenformat oft Englisch)	keine Vorgaben (vor allem auf Deutsch)
Umfang	keine Vorgaben	
Medium	mündlich	
Entstehungskontext	regulärer Unterricht (mit Anwesenheit der Forschenden)	
Erfassungskontext	gezielte Sammlung (Videografie) durch die Forschende	

Aufgrund der Bedeutsamkeit des gegenseitigen Vertrauens und Respekts in fremdsprachlichen Peer-Situationen (Basturkmen & Philp, 2018) und insbesondere in Situationen des *Peer Feedbacks* (z. B. Panadero, 2016; Yu & Lee, 2016) wurde darauf verzichtet, die Lernenden nach bestimmten Kriterien, beispielsweise Sprachniveau, zusammenzusetzen. In beiden Aufgaben konnten die Schüler*innen ihre Gesprächspartner*innen selbst auswählen.

Aufgrund der Forschungsbefunde, denen zufolge der Einsatz der Erstsprache Lernenden auf einem niedrigen Fremdsprachenniveau helfen kann, erfolgreich zu *Peer Feedback*-Aktivitäten beizutragen (z. B. Patchan et al., 2016; Yu & Schunn, 2023), wurde es den Schüler*innen offen gelassen, ob sie als „Arbeitssprache“ Deutsch oder Englisch während der Schreibgespräche verwenden möchten.

Während der Unterrichtsstunden, in denen die Schreibgespräche durchgeführt wurden, waren die Forschende und eine Hilfsassistentin in den Klassen anwesend. Die Videoaufnahmen der Schreibgespräche wurden durch die Forschende und die Hilfsassistentin erstellt. Die Schreibgespräche wurden mittels Tablets und Kameras videografiert.

6.2.4 Introspektive Verfahren

Das Hauptinteresse bezüglich der Erhebung von Interviewdaten besteht darin, ein umfassenderes Bild bezüglich des Untersuchungsgegenstandes aus Sicht der Lernenden zu erhalten (Flick, 2022a, S. 204). Dies ist besonders für jüngere Lernende bedeutsam, da „the best people to provide information on the child's perspective, actions, and attributes are the children themselves" (Scott, 2008, S. 88). Hierzu werden *Stimulated Recall*-Interviews durchgeführt, um die Denkprozesse während der Schreibgespräche zu erfassen, sowie ergänzend leitfragengestützte Interviewfragen eingesetzt, um die retrospektiven Erfahrungen und Einschätzungen der Lernenden zu erheben. Zusätzlich wurden die Lehrpersonen mittels leitfragengestützter Interviews befragt.

Interviews zum Lauten Erinnern/*Stimulated Recall*

In dieser Untersuchung wird das Verfahren des Lauten Erinnerns als retrospektive Introspektion verwendet, womit „die aus dem Langzeitgedächtnis erfolgende nachträgliche, ungefilterte Verbalisierung einer Person von Gedanken während einer (mentalen, interaktionalen oder aktionalen) Handlung" (Knorr & Schramm, 2012, S. 185) bezeichnet wird. Im Gegensatz zu retrospektiven Befragungen, die (gegenwärtige) Gedanken evozieren, die nach der Handlung entstehen, zielt das Laute Erinnern darauf, (erinnerte) Gedanken abzurufen, die während der Handlung entstanden sind. Die Verbalisierung der Gedanken soll dabei möglichst wenig gelenkt werden (Gass & Mackey, 2017, S. 50; Knorr, 2013, S. 34–36). Introspektive Verfahren werden in der Fremdsprachenforschung vielfältig eingesetzt, um Wahrnehmungen und Kognitionen von Teilnehmer*innen zu erheben (Arras, 2007; Feick, 2012; Heine, 2010; Rossa, 2012). Die Interviews zum Lauten Erinnern wurden eingesetzt, um einen vertieften Einblick in die Denkprozesse von ausgewählten Schüler*innen während der Schreibgespräche zu erhalten.

Bei der Untersuchung von Kognitionen über Lautes Erinnern wird von einigen Forscher*innen zu bedenken gegeben, dass die Verbalisierung von Gedanken die Denkprozesse verändert, die untersucht werden sollen (Brown et al., 2012; Heine, 2013). Bei Erhebungen mit jungen Lernenden zeigt sich zusätzlich die Problematik, dass diesen möglicherweise die sprachlichen Fähigkeiten bzw. die lexikalischen Kenntnisse fehlen, um ihren Denkprozess zu beschreiben (Cavanaugh & Perlmutter, 1982). Auch Tendenzen, sich sozial erwünscht zu verhalten, können zu einer Einschränkung der Validität führen (Aguado, 2019). Daher wurde das Verfahren den einzelnen Lernenden zuvor genau erklärt und kurz anhand eines Beispiels simuliert.

Interviews zum Lauten Erinnern können in der L1 oder L2 (bzw. L3) geführt werden. Die forschungsmethodische Literatur empfiehlt, sowohl die Erst- als auch die Fremdsprache zuzulassen (z. B. Gass & Mackey, 2017, S. 47–49). Während der Durchführung entschieden sich jedoch alle Lernenden für den Gebrauch der Erstsprache. Die Interviews zum Lauten Erinnern wurden unmittelbar im Anschluss an die Schreibgespräche durchgeführt, da eine möglichst unverzerrte Erinnerungsfähigkeit der Forschungspartner*innen für die Validität der Ergebnisse zentral ist (Bowles, 2010; Knorr & Schramm, 2012).

Besonderer Beachtung muss der Rolle der Gesprächsleitung geschenkt werden, da deren Handlungen bzw. die gestellten Fragen und *Prompts* die verbalisierten Daten beeinflussen können. Die eingesetzten Fragen sollten keine Antworten implizieren oder zu Antworten verleiten, die von der Gesprächsleitung als erwünscht erscheinen. *Prompts* müssen vor allem dazu dienen, das Erinnerungsvermögen zu unterstützen (Gass & Mackey, 2017, S. 45). Im Vorfeld an die Untersuchung wurde ein Leitfaden zur Erhebung der *Stimulated Recall*-Daten entwickelt und pilotiert. Der Leitfaden beinhaltet vornehmlich allgemeine *Prompts*, die zur ungefilterten Verbalisierung anregen sollen (siehe Anhang D). Um das Erinnerungsvermögen zu unterstützen, wird der Einsatz von Medien empfohlen, etwa Produkte oder Videografien (Dörnyei, 2007, S. 149; Gass & Mackey, 2017, S. 44–45; Knorr, 2013). In dieser Untersuchung werden die videografierten Schreibgespräche als Stimuli verwendet. Die Interviews wurden jeweils direkt im Anschluss an die Unterrichtsstunde durchgeführt, in der die Schreibgespräche stattfanden.

Leitfragengestützte Interviews

Da neben den kognitiven Denkprozessen auch die retrospektiven Erfahrungen und Einschätzungen der Lernenden zum besseren Verständnis der Schreibgespräche beitragen können, wurde die Möglichkeit der bereits bestehenden Interviewsituation genutzt, um wenige leitfragengestützte Interviewfragen anzufügen. Den teilnehmenden Lernenden wurde klar kommuniziert, dass der Teil des Lauten Erinnerns nun beendet sei und sie noch ein paar weitere Fragen gestellt bekommen, bei denen es nicht mehr darum geht, was sie in einem bestimmten Moment gedacht haben. In der ersten Interviewsituation (erste Aufgabe) wurden die Lernenden gefragt, nach welchen Kriterien sie ihre Partnerin/ihren Partner auswählten, wie sie bei der Aufgabenbearbeitung vorgegangen sind und wie die/der Lernende die Aufgabe grundsätzlich einschätzte. In der zweiten Interviewsituation (zweite Aufgabe) wurden die Lernenden ebenso nach dem Vorgehen bei der Aufgabenbearbeitung sowie nach der grundsätzlichen Aufgabeneinschätzung gefragt. Zudem wurden sie gefragt, was sie als schwierig bzw. einfach bei der gemeinsamen Textüberarbeitung empfanden (siehe Anhang D).

Durch das Prinzip der Offenheit soll den Teilnehmenden Raum für Elaborationen, Klarstellungen und Erklärungen gegeben werden (Riemer, 2016, S. 162). Da das Hauptinteresse darin bestand, weiterführende oder ergänzende Informationen zu den eingesetzten Aufgaben und den Umgang mit den Schreibgesprächen zu erhalten sowie die Interviewsituation relativ kurzzuhalten, wurden im Sinne einer semistrukturierten Interviewgestaltung drei bis vier Leitfragen pro Interviewsituation entwickelt. Diese gaben die Richtung und die Struktur des Interviews vor (Daase et al., 2014, S. 111). Die inhaltliche Ausrichtung der Interviewfragen sowie deren sprachliche Formulierung wurden zuvor mit einer Expertengruppe diskutiert. Aufgrund der Kürze der Interviewsituation wurde die Reihenfolge der Fragen nicht flexibel angepasst, allerdings wurden je nach Antwort der Lernenden (vordefinierte) Anschlussfragen gestellt. Diese dienten auch zur Aufrechterhaltung der Gesprächssituation, wenn Lernende nicht spontan antworten konnten (Helfferich, 2011, S. 104). Als Beispiel wird die zweite Leitfrage aus der zweiten Interviewsituation angeführt (Abbildung 12). Je nach Umfang und Tiefe der Antwort der Lernenden wurde noch einmal spezifisch nach „schwierigen oder leichten Aspekten“ der Textüberarbeitung gefragt.

Wie schwer oder leicht ist es dir gefallen, eure Texte gemeinsam zu überarbeiten? Was war für dich eher schwierig? Warum? Was war für dich eher einfach? Warum?

Abbildung 12. Beispielfrage aus dem zweiten leitfragengestützten Interview mit Schüler*innen

Zusätzlich wurden nach Abschluss der Datenerhebung mit den drei beteiligten Lehrpersonen leitfragengestützte Interviews durchgeführt, um ihre Perspektive auf die Durchführung der prozess- und genreorientierten Schreibaufgaben sowie insbesondere der Schreibgespräche zu erheben. Die Interviews dienten der Triangulation der Ergebnisse aus Sicht der Lehrpersonen. Die Interviews wurden von der Forschenden per Videocall durchgeführt und behandelten folgende Themenbereiche: Einschätzung der Schreibaufgaben, Beobachtungen zu den Schreibgesprächen, wahrgenommene Lernpotenziale sowie Herausforderungen bei der Durchführung (siehe Anhang E).

6.2.5 Reflexionsbögen

Kurzfragebögen – in dieser Untersuchung als Reflexionsbögen bezeichnet – eignen sich zur schnellen und effizienten Erhebung vorstrukturierter Informationen (Riemer, 2016, S. 157). Die eingesetzten Reflexionsbögen zielen darauf ab, vom Gesamtsample der Lernenden Einschätzungen zu drei thematischen Aspekten zu erfragen: Aufgabenverständnis, Befinden während des Schreibgesprächs und Nützlichkeit des Schreibgesprächs. Der erste Reflexionsbogen erfragt zusätzlich die Motivation zum Englischlernen, bevorzugte Arbeitspartner*innen sowie hilfreiche und nicht hilfreiche Aspekte des Schreibgesprächs. Der zweite Reflexionsbogen enthält ergänzend Fragen zur Selbsteinschätzung der Englischkompetenzen, zur Einschätzung des Sprachniveaus der Partnerin/des Partners sowie der Wichtigkeit der Textbereiche Inhalt, Struktur und Sprache für die Textqualität.

Der erste Reflexionsbogen besteht aus 4 geschlossenen und 5 offenen Fragen. Im zweiten Reflexionsbogen werden 8 geschlossene und 4 offene Fragen eingesetzt. Die Lernenden füllten den jeweiligen Reflexionsbogen als Papierversion nach Abschluss der gesamten Aufgabe aus. Für die vorliegende Erhebung wurde eine endpunktbenannte, ungerade Skala mit fünf möglichen Ausprägungen gewählt. Diese Entscheidung basiert auf forschungsmethodischen Überlegungen zur

Gestaltung von Ratingskalen, bei denen einerseits genügend Differenzierungsmöglichkeiten geboten und andererseits eine Pseudodifferenzierung vermieden werden soll (Daase et al., 2014, S. 106). Die relativ enge Breite der fünfstufigen Skala wurde unter Berücksichtigung des jungen Alters der Teilnehmenden gewählt, um lediglich grobe Einschätzungen und kein stark differenziertes Bild der Antworten zu erheben (Porst, 2014, S. 87; Steiner & Benesch, 2021, S. 56).

Die Wahl einer ungeraden Skala erfolgte, da bei allen Fragen eine mittlere Kategorie inhaltlich sinnvoll ist. Eine Mittelkategorie verhindert willkürliche Antworten im Sinne einer „Fluchtkategorie", da die Befragten nicht gezwungen werden, sich für eine Seite zu entscheiden (Daase et al., 2014, S. 106). So wurden die Lernenden im Beispielitem in Abbildung 13 gefragt, wie sie sich während des Schreibgesprächs fühlten. Eine gerade Skala hätte hier die Lernenden gezwungen, sich (zumindest) eher wohl oder unwohl zu fühlen, obwohl auch ein neutrales Befinden möglich ist.

Bei der Verbalisierung der Skalenpunkte wurden nur die Endpunkte benannt, da eine differenzierte Benennung aller Optionen bei einer fünfstufigen Skala schwierig ist (Daase et al., 2014, S. 107). Auf eine zusätzliche Ankreuzoption wie „weiß nicht" wurde verzichtet, da die Lernenden nicht gezwungen waren, bei jedem Item einen Skalenwert anzukreuzen. Lediglich zwei der geschlossenen Items im zweiten Reflexionsbogen folgten einer dreistufigen Skala. Bei ihnen wurden aufgrund der geringeren Komplexität alle Skalenwerte verbalisiert.

Ergänzend zu den geschlossenen Items wurden offene Fragen in Form von *clarification questions* eingesetzt, die direkt an die geschlossenen Items angeschlossen wurden. Diese Positionierung weicht bewusst von der Empfehlung ab, offene Fragen an das Ende des Fragebogens zu stellen (Dörnyei & Dewaele, 2023, S. 39–40), ermöglicht aber eine direkte Verknüpfung zwischen quantitativer Einschätzung und qualitativer Begründung. Ziel war es, ergänzende Informationen zu den Einschätzungen in den geschlossenen Items zu gewinnen (Porst, 2014, S. 66).

Um den Teilnehmenden eine Orientierung zum erwarteten Antwortumfang zu geben, wurde die Länge der möglichen Antwort mittels gestrichelter Linien im Fragebogen vorgegeben. Dies berücksichtigt den Umstand, dass es für Teilnehmende bei offenen Fragen aufgrund des Fehlens vorgegebener Antwortmöglichkeiten schwieriger sein kann, ihre Antworten zu formulieren und den angemessenen Umfang einzuschätzen (Porst, 2014, S. 60).

Bei der Formulierung aller Items wurde auf eine einfache Sprache geachtet. Zudem wurden die Fragen aus der Ich-Perspektive formuliert, um bereits in der Fragestellung zu verdeutlichen, dass es um die persönliche Einschätzung der Lernenden geht. Die Klarheit und die Verständlichkeit der Items wurden vorab im Rahmen einer Diskussion mit einer Expertengruppe überprüft sowie mit ausgewählten Lernenden pilotiert, die nicht an der Erhebung teilnahmen.

3) Wie habe ich mich während des Gesprächs mit meiner Partnerin/meinem Partner gefühlt? Warum?	1 2 3 4 5 sehr unwohl sehr wohl ....

Abbildung 13. Beispielitems aus dem ersten Reflexionsbogen

6.3 Durchführung der Datenerhebung und finale Lernendengruppe

Der zeitliche Ablauf der Datenerhebung wurde bereits in Abbildung 7 (vgl. Kapitel 6: Forschungsdesign) dargestellt. Obwohl ein Datenerhebungszeitpunkt gewählt wurde, der grundsätzlich wenig von externen Faktoren beeinflusst wird (vgl. Kapitel 6.1), veränderte sich die Zusammensetzung der teilnehmenden Lernenden zwischen den beiden Aufgaben aufgrund kurzfristiger Abwesenheiten. Dieses Phänomen wird auch von Dörnyei (2007, S. 188) als typische Herausforderung bei Untersuchungen im schulischen Kontext beschrieben.

Verschiedene Faktoren führten dazu, dass von den insgesamt 46 Schüler*innen lediglich 26 in die Auswertung aufgenommen werden konnten. Um ein möglichst umfassendes Bild der einzelnen Lernenden zu erhalten, wurde entschieden, dass nur diejenigen Schüler*innen in die Auswertung aufgenommen wurden, von denen sowohl die Entwurfs- als auch die Endversion sowie die Schreibgespräche beider Aufgaben vorhanden waren. Inkomplette Daten können auf die folgenden zwei Gründe zurückgeführt werden: Abwesenheit aufgrund von Krankheit oder Terminen in Verbindung mit der Berufswahl sowie Probleme bei der Sammlung der unterrichtsbezogenen Daten. So wurde bei der Analyse häufig festgestellt, dass Aspekte, die erst in den Schreibgesprächen besprochen wurden,

bereits in den Entwurfsversionen der Produkte geändert waren. Dies kam insbesondere bei digital erstellten Produkten vor und lässt darauf schließen, dass einige Schüler*innen ihre Entwurfsversionen nicht korrekt gespeichert hatten. Dies hatte auch zur Folge, dass eine Reihe von Schüler*innen ausgeschlossen wurde, mit denen Interviews zum Lauten Erinnern durchgeführt worden waren.

Nach der Datenbereinigung konnten 15 Mädchen und 11 Jungen in die finale Lernendengruppe aufgenommen werden. Nachfolgend (Tabelle 8) werden das Pseudonym der/des jeweiligen Lernenden, die Klassenzugehörigkeit und das Leistungsniveau sowie das Resultat des C-Tests und die Teilnahme am Interview aufgelistet.

Tabelle 8. Charakteristika der teilnehmenden Lernenden der finalen Lernendengruppe

Schüler*in (Pseudonym)	**Klasse**	**Leistungsniveau[11]**	**C-Test Resultat (Gruppierung/ Rohpunkte)**	**(Stimulated Recall-) Interview**	
				erste Aufgabe	**zweite Aufgabe**
Hanna	001	Sekundar	hoch (55)		
Vera	001	Sekundar	hoch (56)		
Lisa	001	Sekundar	mittel (46)	x	x
Jana	001	Sekundar	mittel (48)	x	x
Marie	001	Sekundar	n. a.		
Tim	001	Sekundar	hoch (54)		
Maria	001	Sekundar	hoch (68)	x	x
Paul	001	Sekundar	mittel (43)		
Julia	002	Sekundar	mittel (49)	x	x
Leon	002	Sekundar	mittel (50)		
Sebastian	002	Sekundar	mittel (42)		
Felix	002	Sekundar	hoch (62)		
Caroline	002	Sekundar	hoch (63)		
Lea	002	Sekundar	mittel (48)	x	x
Emma	002	Sekundar	hoch (53)		
Till	002	Sekundar	mittel (48)		
Lily	002	Sekundar	hoch (58)		x
Ben	002	Sekundar	niedrig (33)		x
Henri	002	Sekundar	mittel (47)		

[11] Die Abkürzungen Sekundar und Real entsprechen dem höheren (Sekundar) bzw. tieferen (Real) schulischen Leistungsniveau.

Schüler*in (Pseudonym)	Klasse	Leistungsniveau[11]	C-Test Resultat (Gruppierung/ Rohpunkte)	(Stimulated Recall-) Interview	
				erste Aufgabe	zweite Aufgabe
Eva	003	Real	niedrig (38)		
Mona	003	Real	niedrig (37)	x	x
Mario	003	Real	niedrig (24)	x	x
Ida	003	Real	niedrig (39)		
Simon	003	Real	mittel (48)	x	x
David	003	Real	mittel (46)		
Carla	003	Real	niedrig (33)		

6.4 Datenaufbereitung

Mit Ausnahme der Schreibgespräche und der Interviews mit den Lehrpersonen wurden alle Daten von den jeweiligen Lehrpersonen im Klassenzimmer eingesammelt. Anschließend wurden sämtliche Daten digitalisiert und anonymisiert, indem jeder/jedem Lernenden ein Zahlencode zugewiesen wurde. In einem späteren Schritt wurden die Zahlencodes durch fiktive Namen ersetzt. Den Lehrpersonen wurde als Code die jeweilige Klassenbezeichnung (z. B. 001) zugewiesen.

Aufbereitung der Schreibprodukte

Die Analyse von Lernerkorpora stellt besondere Anforderungen an die Textaufbereitung, da die Texte in ihrer Rohform nicht für eine automatisierte Auswertung geeignet sind. Beispielsweise erschweren das Auslassen von Punkten zur Markierung eines Satzendes oder Probleme bei der Rechtschreibung eine computergestützte Analyse (Khushik & Huhta, 2022, S. 9; McNamara et al., 2014, S. 155). Für eine valide automatisierte Auswertung ist daher eine systematische Bereinigung der Texte notwendig, wobei die Anpassungen nach einheitlichen Regeln erfolgen müssen (McNamara et al., 2014, S. 156). In der vorliegenden Untersuchung wurden für die automatisierte Analyse folgende Textanpassungen vorgenommen: Rechtschreibfehler wurden korrigiert und fehlende Satzendzeichen ergänzt. Andere sprachliche Abweichungen wie Kommasetzung, Grammatik oder Lexik blieben unverändert. Bei der ersten Aufgabe (After-school programme) wurden zudem die Namen der Schulleitung durch *Principal* und der Lernenden durch *Student* ersetzt. Zudem wurden vorhandene Webseitenlinks

entfernt. In der zweiten Aufgabe (Expert advice) erfolgte ebenfalls die Anonymisierung der Lernendennamen durch *Student*. Die automatisierte linguistische Analyse wurde über die Software TAASSC durchgeführt (Kyle, 2016). Die Ergebnisse wurden anschließend in die Software *jamovi* übertragen. Für die weiteren Auswertungen der Schreibprodukte (z. B. Fehleranalyse) wurden die nicht bereinigten Originaltexte in die Software *MAXQDA* importiert.

Aufbereitung der Schreibgespräche

Für die Transkription der Schreibgespräche wurde das Minimaltranskript des gesprächsanalytischen Transkriptionssystems GAT 2 (Selting et al., 2009) als Grundlage verwendet. In Anlehnung an das von Pelchat (2022, S. 162) adaptierte Transkriptionssystem sowie unter Hinzunahme eigener Konventionen wurde das Transkriptionssystem erweitert. Nachfolgend wird ein Überblick über die verwendeten Transkriptionskonventionen gegeben:

(.)	Pause < 1s
(3)	Pause von 3s
((...))	Auslassungen innerhalb des Transkripts
((...), 50)	lange Auslassungen innerhalb des Transkripts mit Anzahl ausgelassener Sekunden
(uv)	unverständlich Gesprochenes
nz	Sprecher*in nicht zuweisbar
(heute)	vermutetes Wort, vermutete Wortsequenz
(there/their)	mögliche Alternativen
((Klingeln))	nonverbale Ereignisse
<<zögernd> also>	sprachbegleitende para- und außersprachliche Handlungen
und	Ereignisse mit Reichweite
also_ich	Verschleifungen innerhalb von Einheiten
:	Dehnung oder Längung einer Silbe/eines Worts
wieSO	Fokusakzent
[al]so	Überlappungen und Simultansprechen
says (<u>sez</u>)	falsch Ausgesprochenes wird so geschrieben, als wäre es richtig ausgesprochen und zusätzlich in IPA (AE-Version) angegeben und unterstrichen
m_hm	Laut für ja/eine Zustimmung, zweisilbig

m?_m	Laut für nein/eine Ablehnung, zweisilbig
m, hm	Laut für ja/eine Zustimmung, einsilbig
m?	Laut für ja/eine Zustimmung, einsilbig mit Glottalverschluss

Die Transkription erfolgte in der von den Lernenden gewählten Sprache (Englisch und/oder Schweizerdeutsch). Die auf Schweizerdeutsch geführten Gespräche wurden zur besseren Lesbarkeit in die Schriftsprache übertragen, wobei Helvetismen beibehalten wurden. Die Transkription erfolgte durch eine Hilfsassistentin direkt in *MAXQDA* und wurde von der Forschenden anschließend überprüft und gegebenenfalls angepasst.[12]

Aufgrund der Entscheidung, nur Lernende in die Analyse aufzunehmen, von denen alle Daten vorliegen (vgl. Kapitel 6.3), mussten die Schreibgespräche in Teilgespräche aufgeteilt werden. Konkret bedeutet dies, dass nur die Gesprächsteile ausgewertet wurden, in denen der Text einer/eines Lernenden besprochen wurde, welche*r in die finale Lernendengruppe aufgenommen wurde. Um die Auswertung nicht zu verzerren, etwa hinsichtlich der Häufigkeit einer vorkommenden Episode, wurden auch die Gespräche in zwei Teile aufgeteilt, in denen die Texte von beiden Lernenden analysiert wurden. Daraus ergeben sich für die erste Aufgabe 26 Teilgespräche, die in die Auswertung aufgenommen wurden. Für die zweite Aufgabe wurde das gleiche Vorgehen gewählt. Die Schüler*innen durften sowohl bei der ersten als auch bei der zweiten Aufgabe frei wählen, mit wem sie zusammenarbeiten möchten. Deswegen sind die Paarzusammensetzungen teilweise unterschiedlich zur ersten Aufgabe. In die Auswertung der zweiten Aufgabe wurden 25 Teilgespräche aufgenommen (für eine Übersicht der Dyaden der Schreibgespräche der ersten und zweiten Aufgabe, vgl. Anhang F).

Aufbereitung der Daten aus C-Test, Interviews und Reflexionsbögen

Die Transkription der *Stimulated Recall*-Interviews und der leitfragengestützten Interviews (mit Lernenden und Lehrpersonen) erfolgte zunächst automatisiert mittels der Software *NoScribe*. Die Gespräche wurden auf Schweizerdeutsch geführt und in Schriftsprache transkribiert. Helvetismen wurden beibehalten. Die Transkripte wurden anschließend von einer Hilfsassistentin und einer Studentin

[12] Zur Nachvollziehbarkeit wird in den Ergebniskapiteln bei allen präsentierten Auszügen aus den verbalen Daten die jeweilige Position im *MAXQDA*-Transkript angegeben.

überarbeitet und von der Forschenden geprüft. Da der Fokus auf dem Inhalt der Aussagen lag, wurde eine wörtliche Transkription ohne Berücksichtigung para- und nonverbaler Merkmale gewählt. Die Interviews wurden zur Auswertung in die Software *MAXQDA* importiert. Da die Aussagen aus den Interviews zum Lauten Erinnern konkret auf eine Passage aus dem Schreibgespräch Bezug nehmen, wurden die Aussagen zusätzlich hinter die entsprechende Episode im Transkript des Schreibgesprächs in *MAXQDA* kopiert (Abbildung 14).

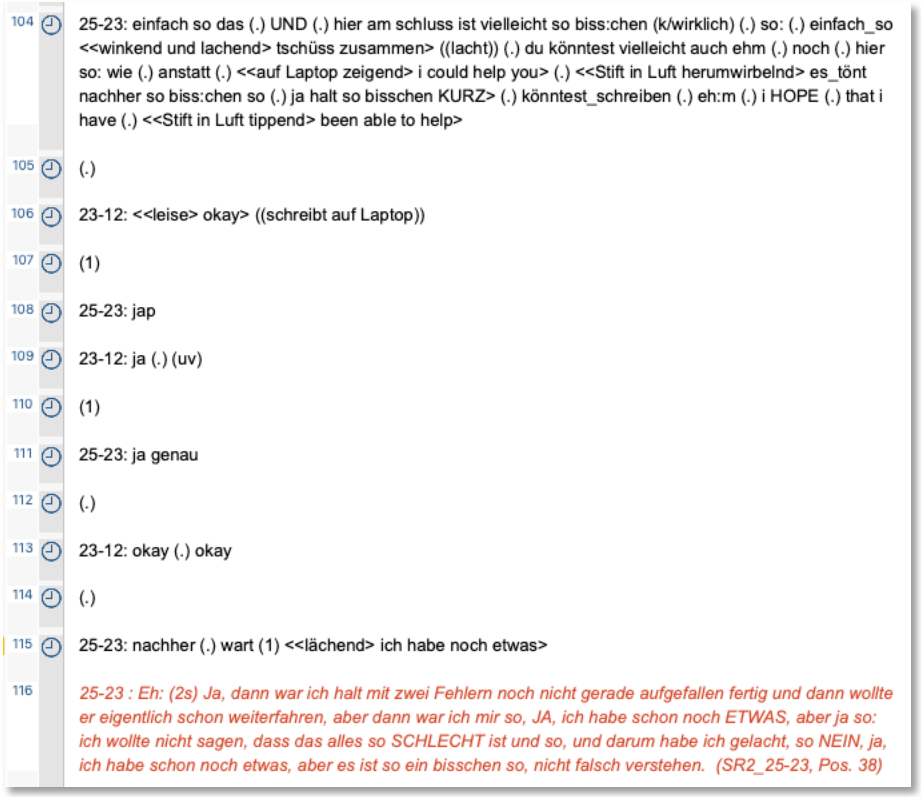


Abbildung 14. Auszug aus Schreibgespräch 2SG6a zwischen Till (23-12) und Lily (25-23) mit rot hervorgehobener Aussage aus *Stimulated Recall*-Interview

Die Rohpunkte des C-Tests, die geschlossenen Items aus den Reflexionsbögen sowie stärker quantitativ ausgerichtete Codierungen aus den Analysen der Schreibprodukte und -gespräche wurden in die Software *jamovi* übertragen. Die Antworten aus den offenen Fragen in den Reflexionsbögen wurden in die Software *MAXQDA* importiert.

6.5 Datenauswertung

Die folgenden Unterkapitel erläutern die Auswertung der erhobenen Daten. Die Analyse erfolgt mehrstufig: Zunächst werden die Schreibprodukte hinsichtlich Veränderungen zwischen Entwurfs- und Endversionen untersucht, anschließend folgt die Analyse der Schreibgespräche mit einer vertiefenden Betrachtung ausgewählter Episoden. Die Ergebnisse werden durch Daten aus Reflexionsbögen und introspektiven Verfahren ergänzt.

6.5.1 Analyse der Schreibprodukte

Die Auswertung der Schreibprodukte sowie Veränderungen in der Qualität der Schreibprodukte erfolgte mittels eines deduktiven Kategoriensystems und orientiert sich am CAF-Framework *(Complexity, Accuracy, Fluency)* (Housen et al., 2012). CAF-Analysen können durch verschiedene computergestützte Programme wie den *L2 Syntactic Complexity Analyzer* (L2SCA) (Lu, 2010), *Coh-Metrix* (McNamara et al., 2014) und das *Tool for the Automated Analysis of Syntactic Sophistication and Complexity* (TAASSC) (Kyle, 2016) automatisiert unterstützt werden. Für die vorliegende Untersuchung wurden sowohl automatisierte Verfahren mithilfe der Software TAASSC als auch manuelle Verfahren in der Software *MAXQDA* eingesetzt. Die automatisierten Verfahren ermöglichen eine effiziente Grundanalyse, während die manuelle Codierung eine weitere Ausdifferenzierung der Indizes erlaubt. Die Entwurfs- und Endversionen wurden zunächst separat analysiert und anschließend verglichen, um mögliche Veränderungen aufzuzeigen. Auf die lexikalische Analyse der Lernendentexte wurde verzichtet, da die Schüler*innen während des Schreibprozesses verschiedene *Scaffolding*-Angebote wie Modelltexte und Chunks zur Verfügung gestellt bekommen hatten.

Da die Texte der Lernenden kurz sind und das Sprachniveau niedrig ist, zeigten erste Analysen mit der Software TAASSC nur geringe Unterschiede bezüglich linguistischer Indizes. Zur Bestimmung aussagekräftiger Indizes für Lernendentexte auf niedrigeren Niveaustufen wurden die Erkenntnisse von Khushik und Huhta (2022) herangezogen, die in einer Untersuchung englischer Lernendentexte von Schüler*innen der 8. Jahrgangsstufe sowie eines Gymnasiums im finnischen Kontext folgende Indizes als zentral identifizierten: Als besonders aussagekräftig für die *(Sentence) Complexity* erweist sich die durchschnittliche Länge von Sätzen (*Mean Length Sentences*: MLS) und T-Units (*Mean Length T-*

Units: MLT), wobei eine T-Unit als ein unabhängiger Satz(-teil) mit allen verbundenen abhängigen Satzteilen definiert wird (Mylläri, 2020). Zudem zeigt die grundsätzliche Anzahl der Wörter und der Sätze eines Textes die Entwicklung des Sprachkompetenzniveaus an: Sprachlich stärkere Lernende produzieren tendenziell längere MLS und MLT sowie umfangreichere Texte (siehe Zusammenfassung in Khushik & Huhta, 2022). Basierend auf diesen Erkenntnissen wird *Fluency* in dieser Untersuchung über Textlänge sowie *Complexity* über MLS und MLT sowie die verwendeten Satzarten operationalisiert.

Fluency und Inhalt

Basierend auf den obigen Überlegungen wird der Bereich *Fluency*, wie für das Schreiben häufig (Zhang & Plonsky, 2020, S. 8), automatisiert über die Textlänge mittels Anzahl der Wörter analysiert. Die Auswertung der Textlänge gilt als einfach erfassbarer, aber gleichzeitig valider Prädiktor für Textqualität für (schulische) Texte in der Erst- und Zweit- bzw. Fremdsprache (Müller & Busse, 2023). Um zeitbedingte Verzerrungen zu vermeiden, erhielten die Lernenden in beiden Aufgaben die gleiche Zeit für Texterstellung und -überarbeitung (Elabdali, 2021).

Zusätzlich wurden die Entwurfs- und Endversionen bezüglich der enthaltenden Genre-Merkmale analysiert. Basierend auf der in Kapitel 6.2.2 dargestellten Analyse von Genre-Merkmalen wurden die folgenden Textbestandteile nach deren Vorkommen codiert:

Erste Aufgabe (formale E-Mail)

- Anrede
- Nennung des Schreibgrunds (und der Aktivität)
- Begründung für Implementation
- Förmlicher Abschluss
- Bitte um Rückmeldung
- Grußformel

Zweite Aufgabe (informeller *Post*)

- Anrede
- Nennung der Zielsetzung
- Darlegung des Nutzens für die lesende Person
- Darstellung des Prozesses

– Darstellung der Herausforderungen
– Abschluss

Die Codierung erfolgte absatzweise, wobei ein Absatz mehrere Genre-Merkmale enthalten kann. Pro Text wurde jede Kategorie maximal einmal vergeben.

Complexity

Die Berechnung von MLT und MLS wurde automatisiert durchgeführt. Für die Analyse der unterschiedlichen Satzarten wurde eine differenziertere Kategorisierung als die in automatisierten Verfahren übliche Unterscheidung zwischen Subordination und Koordination entwickelt. Diese erweiterte Kategorisierung wurde notwendig, um die tatsächliche Vielfalt der von den Lernenden produzierten Satzkonstruktionen angemessen erfassen zu können. Daher wurden die Satzarten aller Texte (mit Ausnahme der Anrede und der abschließenden Grußformel) nach folgendem Schema (Tabelle 9) codiert:

Tabelle 9. Kategoriensystem zur Codierung der Satzarten in Schreibprodukten

Satzart	**Beispielsatz**
Einfacher Fragesatz	wahts up? (Zweite Aufgabe: Tim)
Einfacher Hauptsatz	The Teacher Should know the rules of ping pong. (Erste Aufgabe: Simon)
Satz mit einer koordinierenden Konjunktion	I wrote an application for an apprenticeship and sent it to the company. (Zweite Aufgabe: Ida)
Satz mit zwei oder mehr koordinierenden Konjunktionen	Then I find a book on my shelf and just began to read, and then look I had the book reading in like three days. (Zweite Aufgabe: Lisa)
Satz mit einer subordinierenden Konjunktion	In the apprenticeship I would like to be the best because I was not the best at school. (Zweite Aufgabe: Fabian)
Satz mit zwei oder mehr subordinierenden Konjunktionen	I am writing to you because I wanted to ask if we could add a new after-school program. (Erste Aufgabe: Jana)
Satz mit mindestens einer koordinierenden und mindestens einer subordinierenden Konjunktion	2,3 years ago i did not like to go to training because it was always exhausting and i was not in a good mood but now i am proud because i am a professional footballer. (Zweite Aufgabe: David)
Unvollständiger Satz	For the after school Programme. (Erste Aufgabe: Simon)
Andere (z. B. Auflistungen, Untertitel)	Theoretical exam (Zweite Aufgabe: Till)

Umgang mit Modelltexten

Die Verwendung von Modelltexten beeinflusst die CAF-Analysemöglichkeiten der Lernendentexte, da Textbestandteile unter anderem unverändert übernommen wurden. Daher wurde analysiert, ob und wie Lernende von vorgegebenen sprachlichen Ressourcen in Modelltexten Gebrauch machten. Die Analyse zum Umgang mit Modelltexten beschränkte sich auf die Entwurfsversionen, da die Lernenden diese vorwiegend als Unterstützung beim initialen Textentwurf nutzten. Die Codierung erfolgte auf Satzebene. Neben der grundsätzlichen Übernahme aus einem Modelltext wurde zusätzlich zwischen direkten und adaptierten Übernahmen unterschieden. Direkte Übernahmen umfassen unverändert integrierte Sätze oder Grußformeln, auch wenn diese orthografische Fehler aufweisen. Als adaptiert gelten Sätze, bei denen Satzteile übernommen und mit eigenen Informationen ergänzt wurden.

Accuracy

Zur Analyse der *Accuracy* wurde eine Fehleranalyse vorgenommen und der *Error ratio* ermittelt. Für die vorliegende Untersuchung muss angemerkt werden, dass durch das relativ niedrige Sprachniveau der Lernenden und die Rahmenbedingungen des Lehrplans grundsätzlich eine hohe Toleranz gegenüber Fehlern besteht. Das Anliegen war daher nicht, alle Fehler im Detail zu analysieren oder die Anzahl der gemachten Fehler aufzuzeigen, sondern einen Vergleichswert zu schaffen, um zu analysieren, ob und welche formalen Probleme von den Lernenden in den Schreibgesprächen aufgegriffen und in den Endversionen angepasst wurden.

Für die Fehleranalyse wurden in einem ersten Schritt die sprachformalen Fehler in den Entwurfsversionen identifiziert und den Kategorien Lexis, Grammatik oder *Mechanics* zugeordnet. Auf die Codierung von Interpunktionsfehlern wurde verzichtet. Anschließend wurde die Fehlerbehebung in den Endversionen analysiert, wobei zwischen „korrekt behoben“, „inkorrekt oder partiell behoben“ und „nicht behoben“ unterschieden wurde. Diese Unterscheidungen richten sich an prozessorientierten Untersuchungen aus, in denen die *resolution* von LREs analysiert wird (vgl. Kapitel 4.2). Zusätzlich wurden neu auftretende Fehler in den Endversionen erfasst und ebenfalls nach den genannten Kategorien klassifiziert (für eine genaue Definition der Art der Fehler sowie für Beispielcodierungen

siehe Anhang G). Eine Einschränkung bei der Auswertung ergibt sich daraus, dass nicht alle Fehler der Entwurfsversion in der Endversion nachverfolgt werden konnten, da Textpassagen teilweise gelöscht oder neu geschrieben wurden.

Alternativ zu einer Fehleranalyse wird die Korrektheit von Texten in vielen Studien über die Messung eines *Error ratio* bestimmt, beispielsweise die Anzahl der fehlerfreien T-Units geteilt durch die Gesamtzahl der T-Units (Phan & Dao, 2023) oder die Anzahl Fehler pro 100 Wörter. Allerdings geben Kuiken und Vedder (2008) zu bedenken, dass auch der Schweregrad der Fehler berücksichtigt werden muss. Um einen Gesamteindruck über die Korrektheit der einzelnen Texte zu gewinnen, wurde für jeden Text der *Error ratio* berechnet. Ausgehend von den Empfehlungen von Coyle (2023, S. 299) wurde ein *10 word-* anstatt des sonst üblichen *100 word-ratio* aufgrund der Kürze der Texte verwendet: [number of linguistic errors/total number of words] x 10.

Struktur

Angesichts der kurzen Texte und der nur marginalen expliziten Thematisierung von Textstrukturierung im Unterricht wurde lediglich eine grobe Analyse der Struktur der Texte vorgenommen. Dazu wurde eine dreistufige Kategorisierung induktiv am Material (Tabelle 10) entwickelt.

Tabelle 10. Kategoriensystem zur Codierung von Strukturmerkmalen in Schreibprodukten

Kategorie	Erste Aufgabe (formale E-Mail)	Zweite Aufgabe (informeller *Post*)
gut erkennbar	Unterteilung in thematische Absätze; innerhalb von Themen werden Sätze zusammengenommen (keine neue Leerzeile pro Satz)	Unterteilung in thematische Absätze; innerhalb von Themen werden Sätze zusammengenommen (keine neue Leerzeile pro Satz)
erkennbar	Unterteilung in thematische Absätze; innerhalb der thematischen Absätze kann jede Zeile eine neue sein	Unterteilung in thematische Absätze; innerhalb der thematischen Absätze kann jede Zeile eine neue sein; mehrere Leerzeilen zwischen Absätzen; Auflistungen ohne Zeichen
nicht erkennbar	Unterteilung in thematische Absätze fehlt; keine strukturelle Verbindung (z. B. alles in einem Text oder für jeden Satz eine neue Zeile)	Unterteilung in thematische Absätze fehlt; keine strukturelle Verbindung (z. B. alles in einem Text oder für jeden Satz eine neue Zeile)

Reliabilitätsprüfung der Qualität der Lernendenprodukte

Für die Prüfung der Reliabilität der Analysen wurden aus forschungspragmatischen Gründen unterschiedliche Verfahren eingesetzt, da nicht zu allen Zeitpunkten mit einer Hilfsassistentin gearbeitet werden konnte. Zur Analyse der Genre-Merkmale codierte zunächst eine geschulte Hilfsassistentin das gesamte Material. Die Forschende prüfte anschließend alle Codierungen. Unklare Codierungen wurden im Konsensverfahren (Hopf & Schmidt, 1993, S. 61; Schmidt, 2010, S. 79–80) besprochen. Bei der Analyse des Umgangs mit Modelltexten sowie der Struktur der Texte wurden alle Texte von der Forschenden allein codiert. Die Reliabilität der Codierung wurde durch eine Intracoderübereinstimmung (Mayring, 2022, S. 177) nach drei Monaten sichergestellt. Zur Entwicklung des Codiersystems für die *Accuracy*-Analyse wurde ein mehrstufiges Verfahren gewählt: Eine geschulte Hilfsassistentin codierte zunächst 30 % des Materials. Die Codierungen wurden mit der Forschenden diskutiert und das Kategoriensystem für die Fehleranalyse präzisiert, insbesondere hinsichtlich Fehlern, die potenziell mehreren Bereichen zugeordnet werden könnten. Mit dem überarbeiteten System codierten die Hilfsassistentin und die Forschende das restliche Material unabhängig voneinander. Nach einem Vergleich der gesamten Codierungen wurden alle Fälle von der Forschenden überprüft und unklare Fälle konsensuell geklärt.

6.5.2 Analyse der Schreibgespräche

Die Auswertung der Schreibgespräche orientiert sich an dem Verfahren der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2022; Mayring, 2015; Schreier, 2014). Die qualitative Inhaltsanalyse stellt ein regelgeleitetes Verfahren für die systematische Untersuchung und Auswertung kommunikativer Texte dar. Sie eignet sich besonders für die Analyse komplexer unterrichtlicher Gegenstände, da sie verschiedene Datensammlungen strukturiert analysiert und nicht unmittelbar erkennbare sprachliche sowie inhaltliche Muster offenlegen kann (Burwitz-Melzer & Steininger, 2016, S. 258). Für die videografierten Schreibgespräche erwies sich diese Methode als geeignet, da deren dialogische Strukturen und Ko-Konstruktionsprozesse systematischer Kategorienbildung bedurften.

Die Analyse der grundlegenden Struktur und der Merkmale der Schreibgespräche erfolgte durch ein kombiniertes deduktiv-induktives Vorgehen

(Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 102–103). Zunächst wurden auf Basis bestehender theoretischer und empirischer Erkenntnisse zum kollaborativen Schreiben und *Peer Feedback* deduktive Kategorien entwickelt (vgl. Hauptkategorien in Abbildung 15). Diese wurden in einem iterativen Prozess am Datenmaterial überprüft und verfeinert (Dörnyei, 2007, S. 244). Hierbei wurden die initial theorie- oder empiriegeleiteten Kategorien an einem Teil des Materials erprobt und anschließend in weiteren Durchgängen ergänzt sowie präzisiert. Durch diese zyklische Vorgehensweise wurde sichergestellt, dass das Kategoriensystem die relevanten Aspekte der Schreibgespräche erfasst sowie eine Transparenz und eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse gewährleistet (Burwitz-Melzer & Steininger, 2016). Zur Einschätzung der Qualität eines Kategoriensystems sollen folgende Kriterien nach Kuckartz und Rädiker (2022, S. 63–65) erfüllt sein:

- Die Kategorien stehen in enger Beziehung zu den Forschungsfragen.
- Das Kategoriensystem muss erschöpfend sein, d. h., keine für die Perspektive der Forschungsfragen wichtigen Bereiche dürfen übersehen werden.
- Die Kategorien sind trennscharf, d. h., es muss klar zwischen ihnen unterschieden werden können.
- Die Kategorien sind wohlformuliert, verständlich und nachvollziehbar.
- Die Kategorien bilden zusammengenommen eine Gestalt, d. h., sie bilden gemeinsam ein kohärentes und plausibles Ganzes.
- Die Subkategorien sind Dimensionen, Ausprägungen oder Unteraspekte der Hauptkategorie.

Für die Dokumentation der einzelnen Kategoriensysteme wurde sich für die folgende Struktur eines *Codebooks* (Tabelle 11) entschieden. Die detaillierten Beschreibungen der einzelnen Kategorien finden sich in Anhang H.

Tabelle 11. Struktur des Codebooks für die Kategorienentwicklung

Hauptkategorie	**Unter-kategorie(n)**	**Definition**	**Ankerbeispiel**	**Codierregel**
Name der Hauptkategorie	Name der Unterkategorie(n)	Definition der (Unter-)Kategorie(n).	Darstellung eines „prototypischen“ Beispiels aus dem Material	Dokumentation von spezifischen Codierregeln, z. B. bei unklaren Fällen

Zur Untersuchung der Interaktionen zwischen den Lernenden wurde ein mehrstufiges Analyseverfahren entwickelt (Abbildung 15).

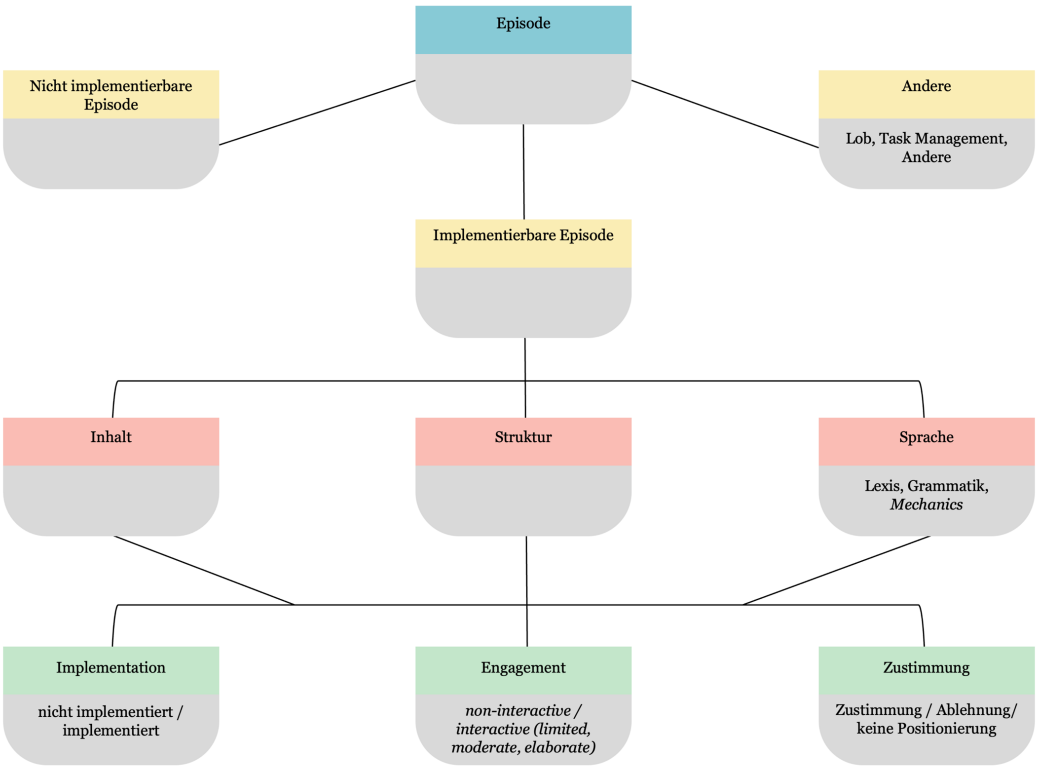


Abbildung 15. Übersicht des Kategoriensystems der Episoden in Schreibgesprächen in beiden Schreibaufgaben (eigene Darstellung)

Als grundlegende Analyseeinheit diente die Episode, die sich als inhaltlich oder funktional zusammenhängende Gesprächseinheit definiert. Eine Episode kann aus *turns* mit Sprecherwechsel oder aus nur einem einzigen *turn* einer Sprecherin/eines Sprechers bestehen (für eine Beschreibung des aus der Konversationsanalyse stammenden Begriffs des *turns*, vgl. z. B. Schegloff, 2007, S. 3–7). Das Ende einer Episode wird durch einen Themenwechsel markiert. In einem ersten Analyseschritt wurden die Episoden nach ihrer grundlegenden Funktion differenziert (Abbildung 16).

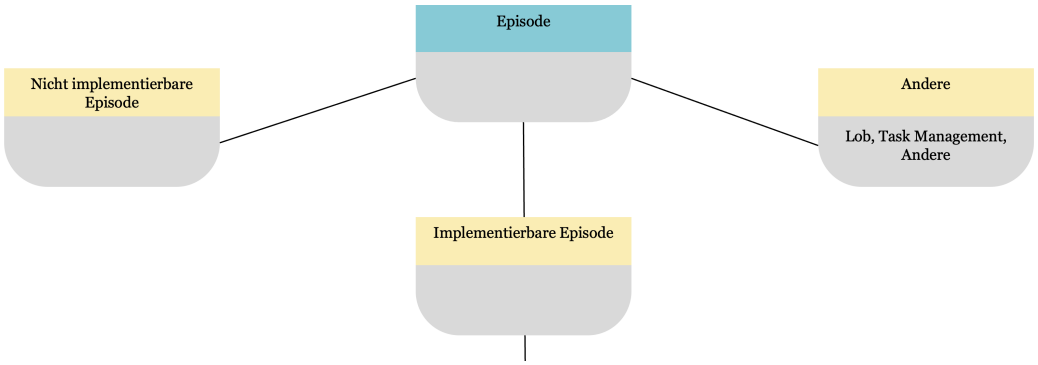


Abbildung 16. Kategoriensystem des ersten Analyseschritts der Episoden in Schreibgesprächen in beiden Schreibaufgaben (eigene Darstellung)

Neben implementierbaren Episoden, die Kommentare oder Vorschläge zur Textüberarbeitung enthielten, wurden auch nicht implementierbare Episoden codiert sowie Episoden zu Task Management und Lob. Diese Grundklassifikation orientierte sich an Arbeiten von Pelchat (2017) sowie Wu und Schunn (2020), wurde jedoch für den Kontext der Schreibgespräche adaptiert.

Im zweiten Analyseschritt wurden die implementierbaren Episoden unterteilt in *Content-related Episodes* (CRE), *Structure-related Episodes* (SRE) und *Language-related Episodes* (LRE) (Kos, 2023a; Pelchat, 2017). Die LREs wurden anschließend als lexikalisch, grammatikalisch oder auf Ebene *Mechanics* klassifiziert. Zusätzlich wurden die CREs stärker induktiv hinsichtlich ihrer Berücksichtigung von Genre-Merkmalen analysiert (Abbildung 17).

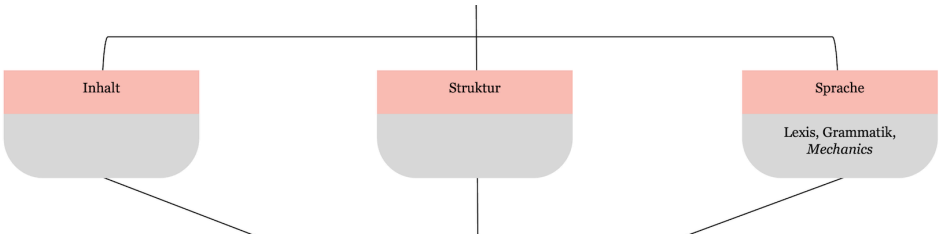


Abbildung 17. Kategoriensystem des zweiten Analyseschritts der Episoden in Schreibgesprächen in beiden Schreibaufgaben (eigene Darstellung)

Im dritten Analyseschritt wurden alle implementierbaren Episoden hinsichtlich ihrer Implementation in die Endversion des Schreibprodukts sowie hinsichtlich der Gesprächsreaktion und -tiefe analysiert (Abbildung 18).

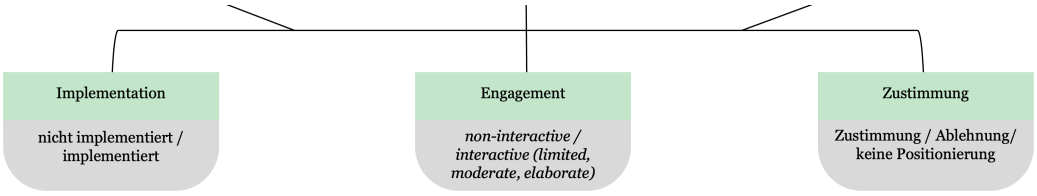


Abbildung 18. Kategoriensystem des dritten Analyseschritts der Episoden in Schreibgesprächen in beiden Schreibaufgaben (eigene Darstellung)

Die Analyse der Implementation und der (Nicht-)Zustimmung orientiert sich an Wu und Schunn (2020). Entsprechend wird in der vorliegenden Untersuchung zwischen den Kategorien „implementiert“ und „nicht implementiert“ unterschieden. Diese Kategorien wurden durch induktiv gewonnene Kategorien ergänzt. So zeigte sich beispielsweise, dass Lernende besprochene Aspekte nicht immer in der intendierten Form umsetzen oder ein Problem besprochen wurde, das nicht unbedingt ein Problem darstellte (ähnlich der Kategorie „vague“ in Wu & Schunn, 2020). Ebenso wurde erfasst, wie die feedbackerhaltende Person auf Überarbeitungsvorschläge reagierte. Neben expliziter Zustimmung und Ablehnung erwies sich im Analyseprozess eine dritte Kategorie als bedeutsam: Situationen, in denen Lernende keine klare Position beziehen oder lediglich minimale Rückmeldungen *(Backchanneling)* geben. Dazu zählen kurze verbale Signale wie „mhm“, „ja“, „okay“ oder nonverbale Gesten wie Nicken, die primär Aufmerksamkeit und Verstehen signalisieren, ohne inhaltlich zum Gespräch beizutragen (Gardner, 2001). Zur Unterscheidung, ob eine Antwort, wie beispielsweise „okay“ oder „ja“, als Zustimmung oder lediglich *Backchanneling* zuzuordnen ist, wurden die verbalen und nonverbalen Elemente, wie Intonation, aus den Videodaten hinzugezogen. Die Gesprächstiefe in LREs wird in einigen Untersuchungen über die Anzahl an *turns* erfasst (Cao et al., 2025; Kos, 2023b). Jedoch scheint die reine Episodenlänge wenig über die Episodenqualität auszusagen. In Anlehnung an Zhang (2022) wurde der Grad des Engagements der Beteiligten erfasst, wobei zwischen non-interaktiven Sequenzen und verschiedenen Stufen der Interaktivität (*limited*, *moderate* und *elaborate engagement*) unterschieden wurde (Fernández-Dobao, 2014; Storch, 2008; Zhang, 2022). Zum besseren Verständnis werden die einzelnen Kategorien im Folgenden kurz definiert (Tabelle 12).

Tabelle 12. Kategoriensystem zur Codierung des Engagements in Schreibgesprächen

Art der Episode		Definition
non-interactive		Nur eine Person ist an der Episode beteiligt.
interactive		Beide Person sind an der Episode beteiligt.
	limited engagement	Eine Person macht einen Vorschlag. Die andere Person wiederholt diesen oder antwortet mittels *Backchanneling*, ohne weitere Informationen hinzuzufügen oder zu hinterfragen.
	moderate engagement	Eine Person macht einen Vorschlag. Die andere Person macht einen Alternativvorschlag oder hinterfragt den gemachten Vorschlag, allerdings ohne Begründung.
	elaborate engagement	Eine Person macht einen Vorschlag. Beide Lernende diskutieren den Vorschlag, begründen ihre Meinungen und unterstützen sich bei der Lösungsfindung.

Prüfung von Reliabilität und Validität

Alle Schreibgespräche wurden von einer geschulten Hilfsassistentin sowie der Forschende konsensuell codiert. Dazu wurden, ausgehend von den a priori Kategorien, zunächst etwa 20 % des Materials unabhängig voneinander codiert, die Codierungen besprochen und das Kategoriensystem entsprechend angepasst. Nach einer erneuten Prüfung an weiteren 20 % des Materials wurden alle Schreibgespräche konsensuell codiert. Unklare Fälle wurden gemeinsam diskutiert.

Nach Abschluss des Codierprozesses wurde zusätzlich die Länge der einzelnen Schreibgespräche ermittelt. Dies erwies sich aufgrund der Aufteilung in Teilgespräche als schwierig, da einzelne Episoden, insbesondere Task Management, nicht immer genau einer Person zugeordnet werden konnten. Um trotzdem einen ungefähren Wert zu bestimmen, wurde die Länge der implementierbaren und nicht implementierbaren Episoden sowie Lob und "Andere" pro Teilgespräch zusammengerechnet. Die Kategorie Task Management wurde ausgeklammert, da sie nicht in allen Fällen eindeutig einem Gespräch zugeordnet werden konnte.

6.5.3 Feinanalyse von Interaktionen zu sprachlichen Textaspekten

Die zweite Forschungsfrage zielt nicht nur auf die Beschreibung der Schreibgespräche ab, sondern möchte auch Hinweise darauf geben, *wie* die Lernenden bestimmte Textaspekte aushandeln. Um die Gesprächsinhalte und -prozesse zu erfassen, wurden ausgewählte Episoden (LREs zu Grammatik und Lexis; zur Begründung vgl. Ergebniskapitel 8.4) einer Feinanalyse mittels einer stärker

induktiv ausgerichteten inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 132) unterzogen.

Zunächst wurden alle Transkripte bzw. Videoaufnahmen der entsprechenden Episoden im Sinne einer initiierenden Textarbeit (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 132–133) gesichtet, um einen ersten Überblick zu gewinnen. Diese explorative Annäherung ermöglichte es, erste Muster in den Gesprächen zu erkennen und auffällige Aspekte zu dokumentieren (Maxwell, 2013, S. 105; Dörnyei, 2007, S. 250).

Für die Analyse der LREs zu Lexis und Grammatik wurden zunächst organisatorische Hauptkategorien gebildet, die der systematischen Erfassung der Daten dienten (Maxwell, 2013, S. 107–108). Nach einem ersten Codierdurchgang erfolgte eine Ausdifferenzierung entlang des Datenmaterials, wobei die entsprechenden Gesprächssequenzen gesammelt, geordnet und systematisiert wurden (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 133). Zur Darstellung der Prozesse wurden *process codes* eingesetzt, die es ermöglichen, Handlungen und Gesprächsprozesse sequenziell abzubilden und dabei sowohl verbale als auch nonverbale Aspekte zu berücksichtigen (Corbin & Strauss, 2015, S. 173; Saldaña, 2021, S. 143–144). Die Codierung erfolgte auf verschiedenen Abstraktionsebenen: Während in den ersten Durchgängen primär deskriptive Codes mit geringem Interpretationsgrad entstanden, wurden in späteren Analyseschritten abstraktere *pattern codes* entwickelt, die Muster und Beziehungen in den Episoden identifizierten (Dörnyei, 2007, S. 205; Saldaña, 2021, S. 322–323).

6.5.4 Analyse von Reflexionsbögen und introspektivem Verfahren

Die Reflexionsbögen und die introspektiven Verfahren dienen in der vorliegenden Untersuchung der Triangulation der als Hauptdatenquellen zu bezeichnenden Schreibprodukte und -gespräche. Während die Reflexionsbögen Einblicke in die Einschätzungen der gesamten Lernendengruppe ermöglichen, bieten die Interviews vertiefte Perspektiven ausgewählter Lernender und der Lehrpersonen.

Auswertungen der Reflexionsbögen

Die Antworten der geschlossenen Items wurden deskriptiv ausgewertet. Die offenen Antworten werden mittels induktiver Kategorienbildung analysiert, wobei

die Kategorien direkt aus dem Material abgeleitet und konsensuell codiert wurden.

Auswertung der Interviews zum Lauten Erinnern und leitfragengestützte Interviewfragen

Die Transkripte der verschiedenen Interviews mit Schüler*innen wurden einer groben inhaltsanalytischen Analyse unterzogen. Dies erfolgte durch eine thematische Sichtung des Materials, um relevante Aussagen zu identifizieren, die zur Verdichtung und Integration der Hauptbefunde beitragen. Die Auswertung konzentriert sich auf jene Aussagen, die Erklärungen für beobachtete Phänomene in den Schreibgesprächen liefern oder die Interpretation der Ergebnisse aus der Analyse der Schreibprodukte und der Schreibgespräche unterstützen.

Die leitfragengestützten Interviews mit den Lehrpersonen wurden ebenfalls einer inhaltsanalytischen Analyse unterzogen. Im Unterschied zu den Interviews mit Schüler*innen erfolgte die Auswertung primär zu Triangulationszwecken, um die aus den Schülerdaten gewonnenen Erkenntnisse zu kontextualisieren. Die Auswertung diente somit nicht der systematischen Kategorienbildung, sondern der Identifikation von Erklärungsansätzen für in den Schülerdaten beobachtete Phänomene sowie der Erfassung von Aspekten, die aus der Schüler*innenperspektive nicht zugänglich waren.

6.6 Gütekriterien und Rolle der Forschenden

Die Formulierung von Gütekriterien für die qualitative Forschung wird im Forschungsdiskurs breit diskutiert (Bortz & Döring, 2016; Dörnyei, 2007; Mayring, 2015; Schmelter, 2014), wobei für die vorliegende Untersuchung aufgrund seiner Orientierung an der qualitativen Inhaltsanalyse die Gütekriterien für die qualitative Sozialforschung nach Mayring (Mayring, 2023, S. 123–125) als Grundlage dienen:

Verfahrensdokumentation: Das gesamte Forschungsverfahren wurde dokumentiert, um die Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten. Die schrittweise Entwicklung der Kategoriensysteme wurde in Kapitel 6.5 dokumentiert. Das *Codebook* für die Schreibgespräche ist in Anhang H einsehbar.

Argumentative Interpretationsabsicherung: Die Ergebnisse wurden sowohl durch die Angabe von Häufigkeiten („numbers“) quantifizierend (Maxwell,

2013, S. 128) als auch mittels aussagekräftiger und, sofern möglich, kontrastierender Beispiele aus den Daten unterstützt. Die Interpretation der Ergebnisse wird durch theoriebasierte Argumente gestützt.

Regelgeleitetheit: Für die Analyse der einzelnen Daten wurden mithilfe der Abläufe zur qualitativ-strukturierenden Inhaltsanalyse deduktiv und/oder induktiv Kategorien gebildet (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 102–103). Der Forschungsprozess und die Kategorienentwicklung wurden dokumentiert, wobei die semantische Güte der einzelnen Kriterien mit einer Expertengruppe, bestehend aus zwei Forschenden im Bereich der Fremdsprachendidaktik, und einer Hilfsassistentin besprochen wurde. Ebenso wurde bei der Auswertung, sofern möglich, konsensuell codiert oder es wurden andere Verfahren zur Bestimmung der Inter- und/oder Intracoderübereinstimmung eingesetzt.

Nähe zum Gegenstand: Die Forschung sollte möglichst nah am Untersuchungsgegenstand durchgeführt werden, um authentische und relevante Daten zu erhalten. Ergänzend kann hier die Forderung nach „Rich Data“ (Maxwell, 2013, S. 126) genannt werden, welche die vielschichtige Erhebung von Daten anstrebt. Deswegen wurde die Untersuchung im authentischen Unterrichtskontext zu zwei Erhebungszeitpunkten durchgeführt.

Kommunikative Validierung: Die kommunikative Validierung dient der Reduktion der Subjektivität und wird häufig in Verbindung mit dem Austausch mit den Forschungsteilnehmenden genannt (Flick, 2022b, S. 536). Eine kommunikative Validierung mit den Lernenden erwies sich in dieser Untersuchung als nicht sinnvoll und forschungspraktisch nicht möglich. Stattdessen wurden zwei alternative Formen der Validierung eingesetzt (Flick, 2022b, S. 538):

- Expertenvalidierung durch Expertengruppe: Mit zwei fachdidaktischen Forschenden wurden in regelmäßigen Abständen synchrone oder asynchrone Treffen durchgeführt, um Ergebnisse zu spiegeln und zu diskutieren.
- Validierung durch Expert*innen aus dem Feld: Die beteiligten Lehrpersonen waren bei der Entwicklung der Schreibaufgaben in verschiedenen Feedbackrunden beteiligt (Tabelle 5 in Kapitel 6.2.2). Zudem gaben sie Rückmeldungen zu den Ergebnissen der Sprachstandserhebung mittels C-Test und wurden nach Abschluss der Datenerhebung mittels eines leitfragengestützten Interviews befragt.

Triangulation: Durch Verfahren der Triangulation kann die Vielfalt der Perspektiven auf den Forschungsgegenstand erhöht werden (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 251). Im Sinne einer methodischen Triangulation (Denzin, 1970) wurden verschiedene Datenquellen und Erhebungsmethoden miteinander verbunden. Die Kombination aus Schreibprodukten, videografierten Schreibgesprächen, Reflexionsbögen und Interviews ermöglichte einen mehrperspektivischen Zugang zum Forschungsgegenstand.

Rolle der Forschende

Als Fachdidaktikerin im Bereich Englisch bringe ich theoretisches und praktisches Wissen in die Untersuchung ein. Dieses Vorwissen beeinflusst unweigerlich die Auswertung und die Interpretation der Ergebnisse. Durch systematische Reflexion, Rückbezug zur Fachliteratur und kommunikative Validierung mit der Expertengruppe wurde versucht, diese subjektiven Einflüsse transparent zu machen und kritisch zu hinterfragen.

Um den Grad der Invasivität während der Datenerhebung zu minimieren und die Natürlichkeit des Unterrichtsgeschehens so wenig wie möglich zu beeinträchtigen, wurden die Lektionen von den beteiligten Lehrpersonen durchgeführt (Ricart Brede, 2014, S. 138). Als Forschende wohnte ich gemeinsam mit einer Hilfsassistentin während der Erfassung der Schreibgespräche im Sinne eines *observer-as-participant* als nicht teilnehmende Beobachterin dem Unterricht bei (Schramm & Schwab, 2016, S. 43). Dies diente zum einen dazu, Besonderheiten oder Schwierigkeiten in den Unterrichtsstunden zu dokumentieren, und zum anderen war es aus technischen Gründen zwingend notwendig, während der Videoaufnahmen vor Ort zu sein.

Die Doppelrolle als Forschende und Fachdidaktikerin/Dozentin erforderte eine besondere Sensibilität gegenüber dem Umgang mit den beteiligten Lehrpersonen. Bezogen auf das konkrete Unterrichtsgeschehen konzentrierte sich meine Rolle vornehmlich auf die (Weiter-)Entwicklung der eingesetzten Aufgaben, die Unterstützung der Lehrpersonen während der Unterrichtsvorbereitung sowie die Sicherstellung einer möglichst reibungslosen Datenerhebung.

Ergebnisse

7 Der Einfluss von Überarbeitungen auf die Qualität von Schreibprodukten

Die erste Forschungsfrage befasst sich mit den Veränderungen, die Schüler*innen während der Überarbeitung an ihren Texten vornehmen, und deren Einfluss auf die inhaltliche, strukturelle und sprachliche Qualität der Produkte. Um diese Frage zu beantworten, werden die Entwurfs- und Endversionen beider Schreibaufgaben systematisch verglichen. Insgesamt wurden 104 Texte analysiert (jeweils 26 Entwurfs- und 26 Endversionen pro Aufgabe). Die Analyse gliedert sich in vier Bereiche: Zunächst werden die inhaltlichen Veränderungen (7.1) untersucht. Anschließend werden strukturelle (7.2) und sprachliche Veränderungen (7.3) betrachtet. Der Einfluss des Sprachniveaus auf die Überarbeitungsqualität (7.4) wird eigenständig analysiert. Das Kapitel schließt mit einem Zwischenfazit zur qualitativen Textentwicklung (7.5).

7.1 Inhaltliche Veränderungen

Im Rahmen der inhaltlichen Analyse werden die Textlänge (*Fluency*, vgl. Kapitel 4.2.1), die Integration von Genre-Merkmalen und der Umgang mit Modelltexten untersucht. Letztere dienten den Lernenden als sprachliches *Scaffolding*. Sie beeinflussen die grundsätzliche Textqualität, indem sie Konventionen und sprachliche Mittel für das jeweilige Genre bereitstellen.

Textlänge *(Fluency)*

In der ersten Aufgabe enthalten die Texte der Entwurfsversionen zwischen 62 (Marie) und 240 (Julia) Wörter mit einem Mittelwert von 134 Wörtern (SD = 43.1) und einem Medianwert von 122. Die Texte der Endversionen enthalten zwischen 108 (Mona; Ida) und 243 (Julia) Wörter mit einem Mittelwert von 154 Wörtern (SD = 33.9) und einem Medianwert von 155. Die Streuung zwischen der Länge der unterschiedlichen Lernendentexte wird in der folgenden Darstellung mittels Boxplot visualisiert (Abbildung 19).

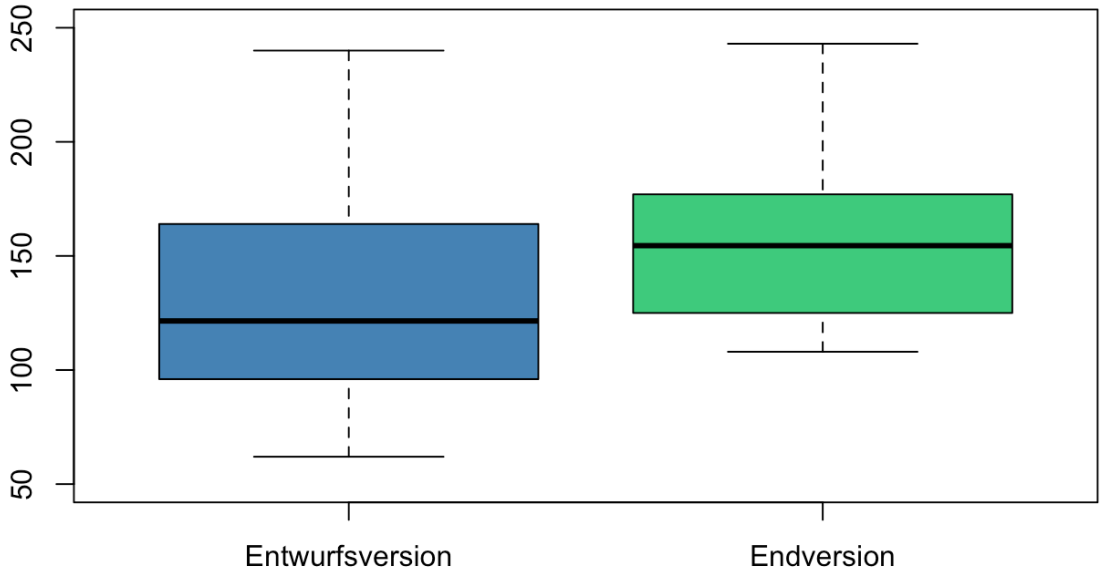


Abbildung 19. Boxplots zur Textlänge in den Entwurfs- und Endversionen der ersten Schreibaufgabe (eigene Darstellung)

Bei der Überarbeitung fügen die Lernenden im Durchschnitt 20 Wörter hinzu (SD = 22.9). Zwei Schüler*innen (David; Mona) nahmen keine Veränderungen an ihren Texten vor. Mit einer Zunahme von 97 Wörtern verändert sich die Textlänge des Produkts von Marie am meisten, wobei hier festgehalten werden muss, dass ein komplett neuer Text geschrieben wurde. Darauf folgen Henri und Leon mit 42 sowie Tim mit 32 zusätzlichen Wörtern.

In der zweiten Aufgabe liegt die Textlänge der Entwurfsversionen zwischen 81 (Paul) und 406 (Lisa) Wörtern mit einem Mittelwert von 206 (SD = 79) und einem Medianwert von 204. Die Texte der Endfassungen enthalten zwischen 103 (Paul) und 408 (Lisa) Wörtern mit einem Mittelwert von 221 Wörtern (SD = 69.7) und einem Medianwert von 225. Die Textlänge nahm somit im Durchschnitt um 15 Wörter (SD = 18.7) zwischen der Entwurfs- und der Endversion zu. Bei drei Schüler*innen (Vera, Lea, Felix) gibt es keine Veränderungen bezüglich der Textlänge. Am meisten verändert wurde bei Schüler Tim (Zunahme von 66 Wörtern) und Schülerin Maria (Zunahme von 59 Wörtern). Die Streuung wird erneut mittels Boxplots visualisiert (Abbildung 20).

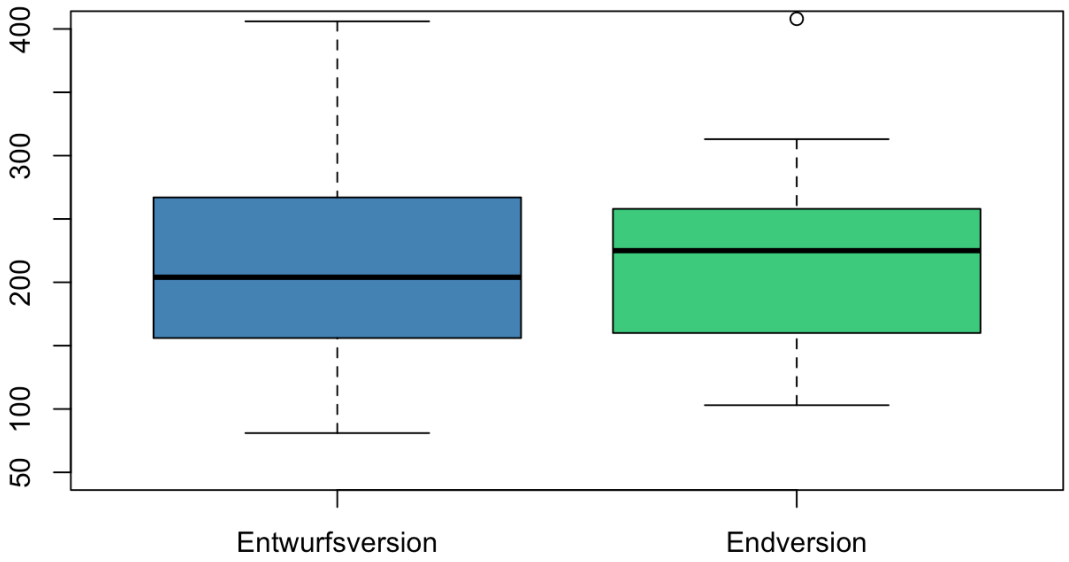


Abbildung 20. Boxplots zur Textlänge in den Entwurfs- und Endversionen der zweiten Schreibaufgabe (eigene Darstellung)

Tabelle 13 zeigt die Textlänge der Entwurfs- und Endversionen beider Aufgaben sowie die Unterschiede in der Zunahme der Textlänge im Überblick. Im Vergleich zur ersten Aufgabe haben die Schüler*innen bei der zweiten Aufgabe grundsätzlich mehr geschrieben, was womöglich auf das weniger stark formalisierte Textgenre sowie eine größere Lebensweltnähe zurückgeführt werden kann. Die durchschnittliche Veränderung der Textlänge zwischen den beiden Versionen bleibt jedoch sehr ähnlich.

Tabelle 13. Textlänge in den Entwurfs- und Endversionen beider Aufgaben

	Erste Aufgabe (formale E-Mail)		**Zweite Aufgabe (informeller *Post*)**	
	Entwurfsversion	**Endversion**	**Entwurfsversion**	**Endversion**
Textlänge	M = 134 (SD = 43.1)	M = 154 (SD = 33.9)	M = 206 (SD = 79)	M = 221 (SD = 69.7)
Zunahme der Textlänge		+ M = 20 (SD = 22.9) Min. = 0 (David/Mona) Max. = 97 (Marie)		+ M = 15 (SD = 18.7) Min. = 0 (Vera, Lea, Felix)/ Max. = 66 (Tim)

Genre-Merkmale

Bezüglich der grundlegenden (inhaltlichen) Genrekonventionen kann festgehalten werden, dass die Schüler*innen beim Schreiben der formalen E-Mail (erste Aufgabe) bereits in der ersten Entwurfsversion in den meisten Fällen die grundlegenden Konventionen berücksichtigten (Tabelle 14). Alle Lernenden verwendeten eine Anrede, nannten den Schreibgrund, begründeten die Wahl ihrer Aktivität und endeten die E-Mail mit einem förmlichen Abschluss. Die Grußformel fehlt bei 7 Texten. Eine Bitte um Rückmeldung integrierten hingegen lediglich 9 Lernende. In der Endversion werden wenige Veränderungen sichtbar. So fügte Lea als einzige Schülerin eine Grußformel hinzu. Till, Ben, Leon und Sebastian integrierten in der Endversion eine Bitte um Rückmeldung. Ein Beispiel für eine E-Mail, die alle grundlegenden Konventionen berücksichtigt, findet sich in Abbildung 21.

Tabelle 14. Genre-Merkmale in den Schreibprodukten der ersten Aufgabe

	Erste Aufgabe (formale E-Mail)	
	Entwurfsversion	**Endversion**
Anrede	26	26
Nennung des Schreibgrunds (und der Aktivität)	26	26
Begründung für Implementation	26	26
Förmlicher Abschluss	26	26
Bitte um Rückmeldung	9	13
Grußformel	19	20

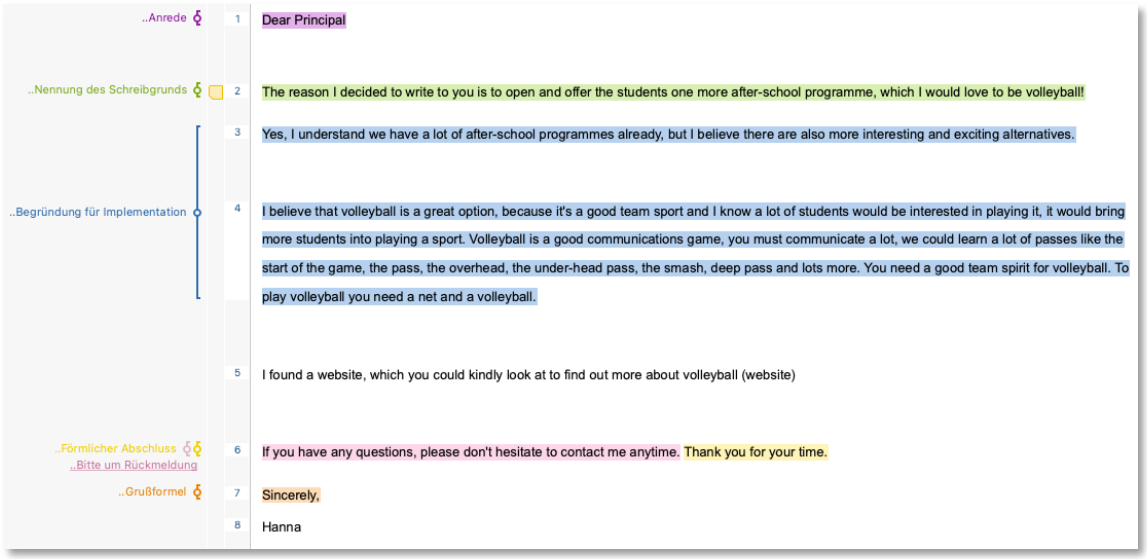


Abbildung 21. Endversion der formalen E-Mail von Schülerin Hanna

Beim Schreiben des informellen *Posts* in der zweiten Aufgabe zeichnet sich bezüglich der Erfüllung der (inhaltlichen) Genrekonventionen ein anderes Bild (Tabelle 15). Lediglich die Zielsetzung wurde in der Entwurfsversion von allen Lernenden integriert. Die Mehrheit der Lernenden fügte ebenso eine Anrede (22 Codierungen), eine Darstellung des Prozesses (20 Codierungen) sowie der Herausforderungen (15 Codierungen) und einen Abschluss (18 Codierungen) in den jeweiligen *Post* ein. Nur 7 Lernende nannten explizit einen Grund, weshalb ihr *Post* gelesen werden sollte. In der Endversion wurden nur sehr vereinzelt Veränderungen vorgenommen. So integrierten Tim und Maria einen Abschluss am Ende des *Posts*, Sebastian fügte eine Anrede und Mona eine Darstellung der Herausforderungen hinzu. In Abbildung 22 findet sich ein Beispiel eines informellen Posts, welches die einzelnen Genremerkmale illustriert.

Tabelle 15. Genre-Merkmale in den Schreibprodukten der zweiten Aufgabe

	Zweite Aufgabe (informeller *Post*)	
	Entwurfsversion	**Endversion**
Anrede	22	23
Nennung der Zielsetzung	26	26
Nennung eines Grunds zum Lesen	7	7
Darstellung des Prozesses	20	20
Darstellung der Herausforde-rungen	15	16
Abschluss	18	20

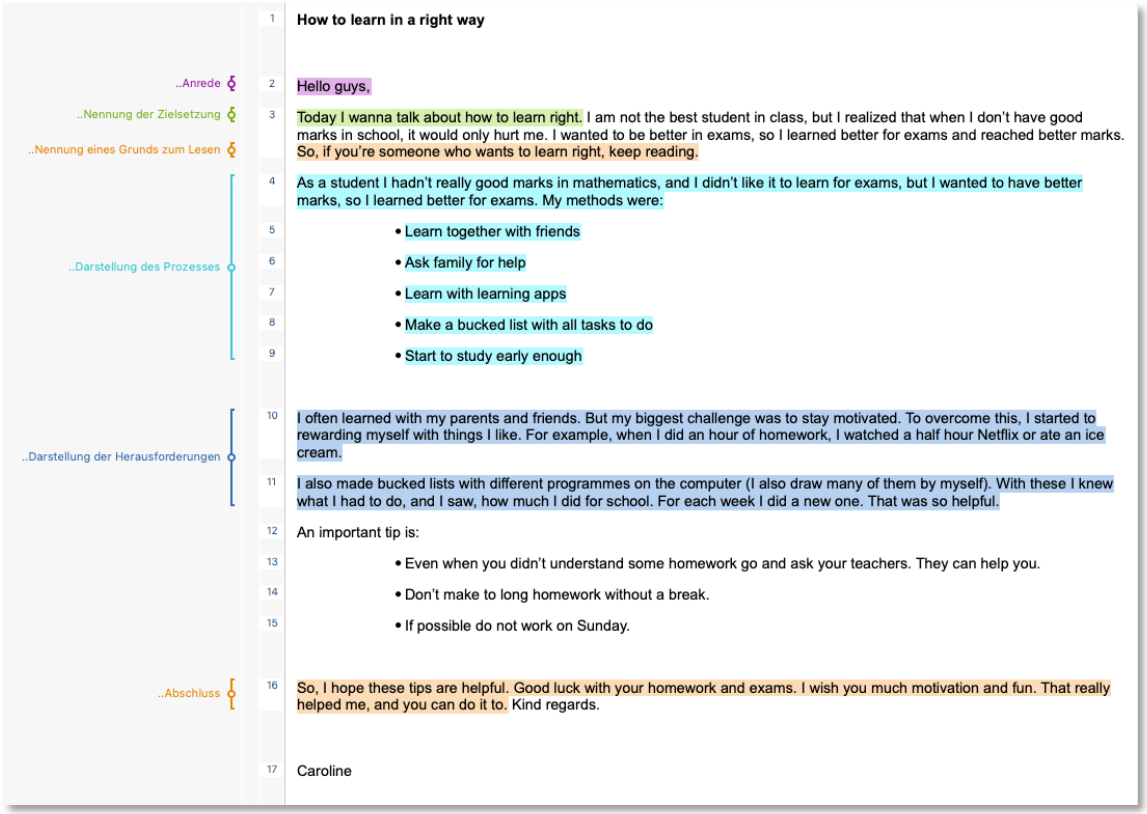


Abbildung 22. Endversion des informellen *Posts* von Schülerin Caroline

Es ist zu vermuten, dass die unterschiedlichen Ergebnisse bezüglich der Häufigkeit von Genre-Merkmalen zum einen damit begründet werden können, dass die Aufgabenstellung zum informellen *Post* bereits weniger Vorgaben machte als diejenige der formalen E-Mail, und zum anderen damit, dass die beiden Genres unterschiedlich stark konventionalisiert sind. Die Zunahme an

Textlänge lässt sich insbesondere für die zweite Aufgabe des informellen *Posts* daher nicht primär mit der Integration zusätzlicher grundlegender Genre-Merkmalen erklären. Vielmehr stellt sich die Frage, welche inhaltlichen Aspekte die Lernenden in der Endversion hinzufügten und inwieweit diese zur funktionalen Erfüllung des kommunikativen Ziels beitragen. Die folgenden Beispiele zeigen exemplarisch, wie sich die inhaltliche Ausgestaltung zwischen den Lernenden unterscheidet und in welcher Weise dies die Textqualität beeinflusst. Während die Schülerin Lily ihren Text durch die Integration zusätzlicher Argumente erweitert, zeigen die Beispiele von Sebastian und Simon, dass eine Zunahme der Textlänge nicht zwangsläufig mit einer stärkeren Genreorientierung einhergeht.

Die Schülerin Lily (hohes Sprachniveau) beschreibt in ihrem *Post*, wie man es an das Gymnasium schafft[13]. In ihrer ersten Version beschreibt sie zunächst Gründe, weshalb der Besuch des Gymnasiums für sie ein Ziel darstellt:

> My dream job is Interior designer and for that I need the gymnasium. But I also want to keep on going to school.

In der zweiten Version versucht sie, ihre Argumentation zu stärken, indem sie eine weitere Begründung hinzufügt. Sie gibt an, dass einem nach dem Besuch des Gymnasiums alle (beruflichen) Wege offenstehen, falls sich der Berufswunsch noch einmal ändern würde.

> My dream job is Interior designer and for that I need the gymnasium. But I also want to keep on going to school. These are the biggest reasons for me. But you are completely free after the gymnasium what you want to do, if you change your mind.

Gleichzeitig finden sich jedoch auch Beispiele in den Daten, in denen zwar die Textlänge zunahm, sich die inhaltliche Textqualität jedoch nicht erhöhte, da lediglich bereits Bestehendes wiederholt wurde. Der Schüler Sebastian (mittleres Sprachniveau) beschreibt in seinem Beitrag, wie man einen tollen Urlaub verbringen kann. Nach Auflistung seiner Urlaubstipps versichert er dem Lesenden, dass diese Tipps hilfreich sind:

> With these tips, they are guaranteed to have a great holiday.

In seiner zweiten Version fügt er einen weiteren Satz hinzu, in dem er die gleiche Information noch einmal umformuliert:

[13] Im Kanton Bern geschieht der Übertritt in das Gymnasium (zumeist) in oder nach der 9. Klasse, daher war dies für die Lernenden der 8. Klasse ein wichtiges Thema in ihrem Leben.

> With these tips, they are guaranteed to have a great holiday. Try these tips I can guarantee that they will help you.

Der Schüler Simon (mittleres Sprachniveau) erklärt in seinem *Post*, wie er es geschafft hat, ein professioneller Fußballspieler zu werden. In der ersten Version beschreibt er, dass er zunächst Probleme mit der Trainingsmotivation hatte:

> The hardest was to be every time motivated at the beginning it was very hard to train every day 2 to 3 times.

In der zweiten Version fügt er neben der Information an, dass er am Schluss keine Probleme mit der Trainingsmotivation mehr hatte. Er begründet allerdings nicht, woran es gelegen hat, dass seine Motivationsprobleme gelöst wurden.

> The hardest was to be every time motivated at the beginning it was very hard to train every day 2 to 3 times and at the end it wasn't that hard to train 2 to 3 times a day.

Die Beispiele illustrieren unterschiedliche Überarbeitungsqualitäten: Während Lily ihren Text durch funktional relevante Argumente erweitert und die Begründung für den Besuch des Gymnasiums sinnvoll ergänzt, zeigen die Texte von Sebastian und Simon, dass eine Zunahme der Textlänge nicht zwangsläufig die inhaltliche Textqualität verbessert.

Umgang mit Modelltexten

Die relativ hohe Berücksichtigung der (inhaltlichen) Textkonventionen lässt sich insbesondere für die erste Aufgabe der stark konventionalisierten formalen E-Mail teilweise mit dem Gebrauch von Modelltexten als *Scaffolding*-Möglichkeit während des initialen Schreibprozesses erklären.

Für die erste Aufgabe kann zunächst festgehalten werden, dass alle 26 Lernenden von den Modelltexten Gebrauch machten. Der Code „Übernahme Modelltexte" wurde insgesamt 102-mal vergeben. Dies bedeutet, dass 102 Sätze codiert wurden, in denen ein Satz oder eine Formulierung entweder direkt, d. h. ohne syntaktische oder lexikalische Veränderungen (42 Codierungen), oder adaptiert (60 Codierungen) aus einem der drei Modelltexte übernommen wurde. Als Beispiel kann der folgende Satz zur Nennung des Schreibgrunds aus einem Modelltext herangezogen werden:

> I am writing to request more interesting sports activities in our after-school programme.

Dieser wurde von drei Schüler*innen (Paul, Lily, Felix) direkt in den eigenen Text übernommen. 16 Lernende verwendeten diesen Satz ebenfalls als Grundlage, passten ihn jedoch auf den eigenen Kontext an, wie das folgende Beispiel von Tim zeigt:

> Im writing to request a more detailed IT course.

Der Mittelwert über alle Texte liegt bei einer Übernahme von 3.92 (SD = 1.74) Sätzen oder Satzteilen aus den Modelltexten. Dabei reicht die Spannweite von 1 (Mona; Mario) bis 9 Übernahmen (Emma).

Tabelle 16. Übernahme Modelltexte in den Schreibprodukten der ersten Aufgabe

	Erste Aufgabe (formale E-Mail)	
	direkte Übernahmen	**adaptierte Übernahmen**
Anrede*	0	0
Nennung des Schreibgrunds (und der Aktivität)	3	16
Begründung für Implementation	0	34
Förmlicher Abschluss	19	2
Bitte um Rückmeldung	2	2
Grußformel	18	1
Sonstige	0	5

* Die Anrede („Dear“) wurde nicht codiert, da kaum sprachliche Alternativen bestehen.

Es fällt auf, dass die Lernenden sehr typische Formulierungen zum höflichen Abschluss der E-Mail besonders häufig direkt aus einem der Modelltexte übernahmen (Tabelle 16). Bei stärker inhaltlich ausgerichteten Teilen wie der Nennung des Schreibgrunds oder der Begründung für die Implementation verwendeten die Lernenden häufig Satzanfänge aus den Modelltexten und passten diese dann auf ihren Kontext an.

Bei der zweiten Aufgabe machten 22 der 26 Lernenden von den Modelltexten Gebrauch. Es wurden 57 Sätze oder Satzteile codiert, in denen ein Satz oder ein Satzteil entweder direkt (6 Codierungen) oder adaptiert (51 Codierungen) aus einem der Modelltexte übernommen wurde (Tabelle 17). Als zusätzliche Kategorie wurde für die zweite Aufgabe der Code „Strukturelle Übernahme“ aufgenommen (16 Codierungen), da die Schüler*innen häufig das in einem der Modelltexte verwendete Strukturierungselement einer Auflistung von Tipps

übernahmen. Der Mittelwert liegt bei einer Übernahme von 2.85 (SD = 2.26) Übernahmen. Dabei reicht die Spanne von 0 (Carla, Ben, Till, Paul) bis 7 Übernahmen (Lisa).

Tabelle 17. Übernahme Modelltexte in den Schreibprodukten der zweiten Aufgabe

	Zweite Aufgabe (informeller *Post*)	
	direkte Übernahme	**adaptierte Übernahme**
Anrede	0	0
Nennung der Zielsetzung	0	17
Nennung eines Grunds zum Lesen	0	2
Darstellung des Prozesses	0	3
Darstellung der Herausforderungen	0	4
Abschluss	6	6
Sonstige	0	19
Struktur		16

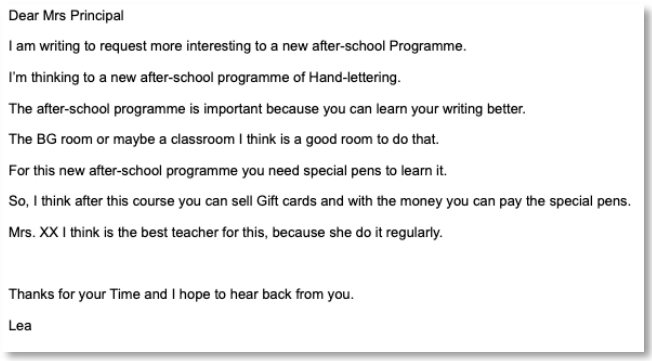
* Die Anrede wurde nicht codiert, da nicht klar war, ob sie aus einem der Modelltexte stammt.

Besonders häufig wurde Satz „Today, I want to talk about how to stop procrastinating." zur Nennung des Schreibgrunds aus dem Modelltext adaptiert. Möglicherweise diente diese Formulierung vielen Schüler*innen als Hilfestellung, um einen Einstieg in das Schreiben zu finden. Am zweithäufigsten wurden, ebenso wie bei der ersten Aufgabe, Sätze oder Satzteile zum Abschließen des *Posts* verwendet. Aufgrund der weniger starken inhaltlichen Vorgaben wurden auch Teile aus Modelltexten übernommen, die keinem Genre-Merkmal zugeordnet werden konnten (unter „Sonstige").

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass in der zweiten Aufgabe weniger Gebrauch von den Modelltexten gemacht wurde als in der ersten Aufgabe. Dies ist womöglich darauf zurückzuführen, dass die Textsorte der formalen E-Mail stärker formalen Konventionen folgt als die relative freie Textsorte eines informellen *Posts*. Zudem kann auch die informellere Sprache dazu geführt haben, dass Lernende eher eigene Formulierungen wagten.

7.2 Strukturelle Veränderungen

Die strukturelle Anordnung von Inhalten trägt wesentlich zur Kohärenz und Lesbarkeit eines Textes bei. Für die Genres der formalen E-Mail und des informellen *Posts* bestehen unterschiedliche Konventionen bezüglich ihrer Strukturierung (vgl. Kapitel 6.2.2). Für das Schreiben der E-Mail kann festgehalten werden, dass die meisten Texte bereits in der Entwurfsversion einer (zumindest in Grundzügen) passenden Struktur folgen: Bei 16 E-Mails ist eine Struktur gut zu erkennen und bei 6 ist eine Struktur zu erkennen. Lediglich 4 E-Mails folgen keiner erkennbaren Struktur (vgl. Kapitel 6.5.1 zur Kategoriendefinition). Bezüglich der gemachten Veränderungen zwischen der Entwurfs- und der Endversion zeigte sich, dass bei nur 3 E-Mails eine Veränderung erkennbar wurde. Lea ist die einzige Schülerin, die ihren Text so strukturell anpasste, dass er besser den Konventionen der E-Mail folgt (erkennbar → gut erkennbar). Während in ihrer Entwurfsversion jeder Satz in einer neuen Zeile beginnt (Abbildung 23), strukturierte sie in ihrer Endversion (Abbildung 24) die thematischen Blöcke in Absätzen.



Dear Mrs Principal

I am writing to request more interesting to a new after-school Programme.

I'm thinking to a new after-school programme of Hand-lettering.

The after-school programme is important because you can learn your writing better.

The BG room or maybe a classroom I think is a good room to do that.

For this new after-school programme you need special pens to learn it.

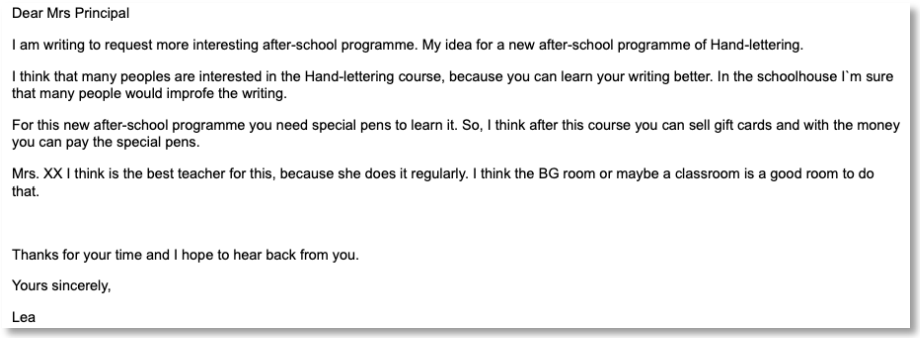
So, I think after this course you can sell Gift cards and with the money you can pay the special pens.

Mrs. XX I think is the best teacher for this, because she do it regularly.

Thanks for your Time and I hope to hear back from you.

Lea

Abbildung 23. Entwurfsversion der formalen E-Mail von Schülerin Lea



Dear Mrs Principal

I am writing to request more interesting after-school programme. My idea for a new after-school programme of Hand-lettering.

I think that many peoples are interested in the Hand-lettering course, because you can learn your writing better. In the schoolhouse I`m sure that many people would improfe the writing.

For this new after-school programme you need special pens to learn it. So, I think after this course you can sell gift cards and with the money you can pay the special pens.

Mrs. XX I think is the best teacher for this, because she does it regularly. I think the BG room or maybe a classroom is a good room to do that.

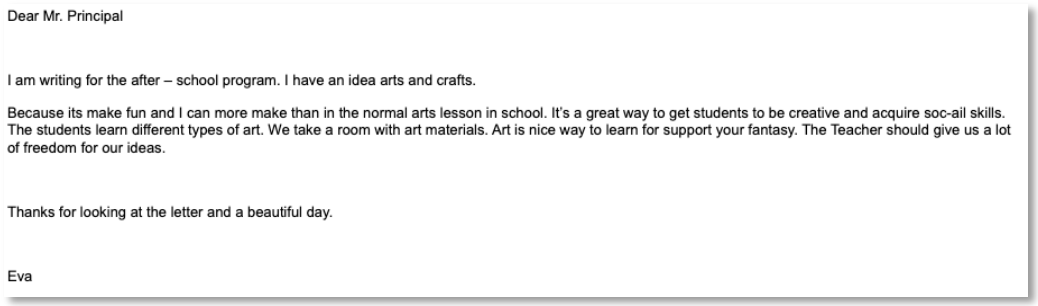
Thanks for your time and I hope to hear back from you.

Yours sincerely,

Lea

Abbildung 24. Endversion der formalen E-Mail von Schülerin Lea

Tim und Eva nehmen ebenfalls strukturelle Veränderungen an ihren Texten vor, allerdings führen diese dazu, dass sie weniger den strukturellen Konventionen der E-Mail (gut erkennbar → erkennbar) folgen. Dies ist im Umstand begründet, dass beide Schüler*innen jeweils „lose“ Sätze zum bestehenden Text hinzufügten, ohne diese mit bestehenden Absätzen zu verbinden. In Abbildung 25 ist die Entwurfsversion von Evas E-Mails aufgeführt, in der die thematischen Blöcke in einzelne Absätze gegliedert sind. In der Endversion (Abbildung 26) fügt Eva einen Satz gegen Ende der E-Mail hinzu, der jedoch thematisch zur Begründung passen würde.



Dear Mr. Principal

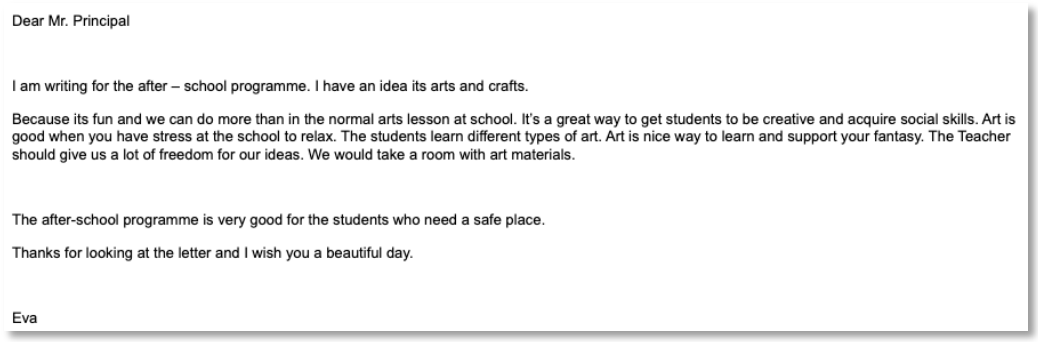
I am writing for the after – school program. I have an idea arts and crafts.

Because its make fun and I can more make than in the normal arts lesson in school. It's a great way to get students to be creative and acquire soc-ail skills. The students learn different types of art. We take a room with art materials. Art is nice way to learn for support your fantasy. The Teacher should give us a lot of freedom for our ideas.

Thanks for looking at the letter and a beautiful day.

Eva

Abbildung 25. Entwurfsversion der formalen E-Mail von Schülerin Eva



Dear Mr. Principal

I am writing for the after – school programme. I have an idea its arts and crafts.

Because its fun and we can do more than in the normal arts lesson at school. It's a great way to get students to be creative and acquire social skills. Art is good when you have stress at the school to relax. The students learn different types of art. Art is nice way to learn and support your fantasy. The Teacher should give us a lot of freedom for our ideas. We would take a room with art materials.

The after-school programme is very good for the students who need a safe place.

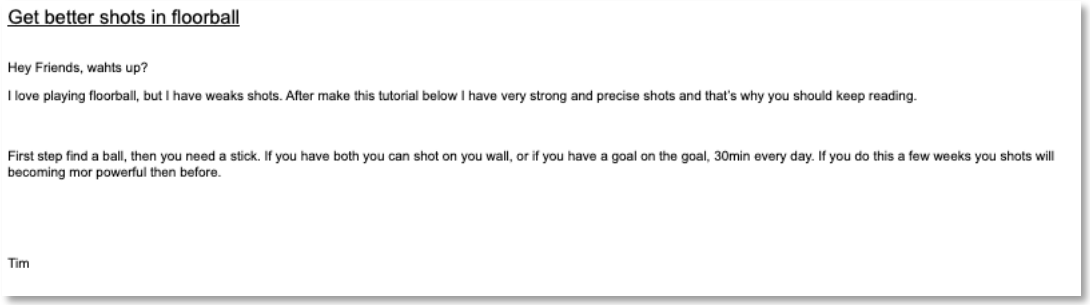
Thanks for looking at the letter and I wish you a beautiful day.

Eva

Abbildung 26. Endversion der formalen E-Mail von Schülerin Eva

Die wenigen strukturellen Anforderungen an das Genre des informellen *Posts* sind in der Entwurfsversion von 15 Lernenden gut und in der von 8 Lernenden erkennbar. Bei 3 Lernenden konnte keine ersichtliche Struktur festgestellt werden. Lediglich 5 Lernende veränderten ihre Struktur des informellen *Posts* in der Endversion: Tim, Paul, Till, Sebastian und Felix entwickelten, ausgehend von einer erkennbaren Struktur in der Entwurfsversion, eine gut erkennbare in der Endversion. Allerdings trugen vor allem Veränderungen auf der Oberflächenebene zu dieser Veränderung bei, indem sie zu große Abstände zwischen

Absätzen löschten. Als Illustration dient der Vergleich der Entwurfs- und der Endversion von Tim (Abbildung 27 und Abbildung 28).



Get better shots in floorball

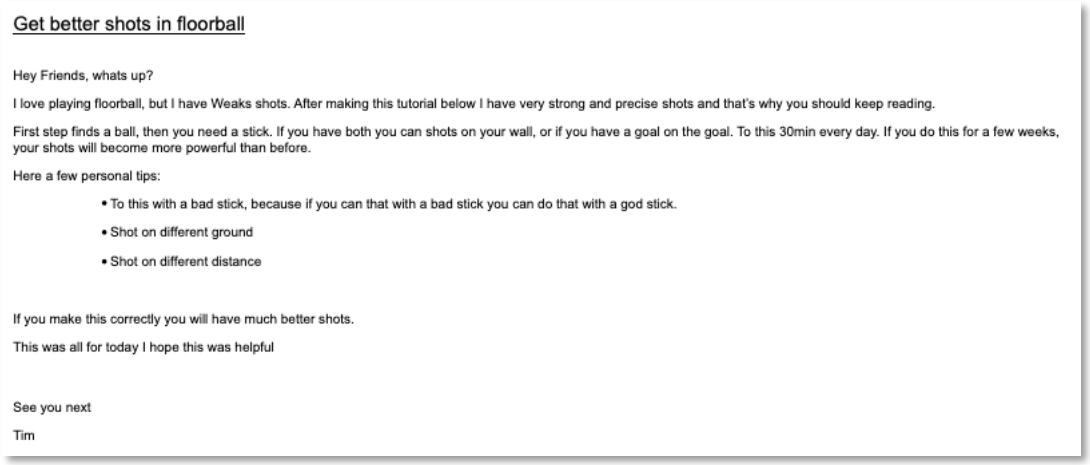
Hey Friends, wahts up?

I love playing floorball, but I have weaks shots. After make this tutorial below I have very strong and precise shots and that's why you should keep reading.

First step find a ball, then you need a stick. If you have both you can shot on you wall, or if you have a goal on the goal, 30min every day. If you do this a few weeks you shots will becoming mor powerful then before.

Tim

Abbildung 27. Entwurfsversion des informellen *Posts* von Schüler Tim



Get better shots in floorball

Hey Friends, whats up?

I love playing floorball, but I have Weaks shots. After making this tutorial below I have very strong and precise shots and that's why you should keep reading.

First step finds a ball, then you need a stick. If you have both you can shots on your wall, or if you have a goal on the goal. To this 30min every day. If you do this for a few weeks, your shots will become more powerful than before.

Here a few personal tips:

- To this with a bad stick, because if you can that with a bad stick you can do that with a god stick.
- Shot on different ground
- Shot on different distance

If you make this correctly you will have much better shots.

This was all for today I hope this was helpful

See you next

Tim

Abbildung 28. Endversion des informellen *Posts* von Schüler Tim

Die Analyse der strukturellen Veränderungen zeigt, dass die meisten Texte bereits in der Entwurfsversion (sehr) grundlegend den strukturellen Anforderungen entsprechen. Bei den formalen E-Mails nehmen nur 3 Lernende strukturelle Veränderungen vor, wobei lediglich Lea tiefergehende Anpassungen durch Absatzbildung vornimmt. Bei den informellen Posts verändern 5 Lernende ihre Textstruktur, beschränken sich jedoch auf oberflächliche Aspekte wie das Entfernen von Leerzeilen. Tiefergehende strukturelle Reorganisationen treten in beiden Textsorten selten auf. Die bereits vorhandene strukturelle Grundqualität kann möglicherweise auf die Nutzung der Modelltexte als strukturelles *Scaffolding* zurückgeführt werden.

7.3 Sprachliche Veränderungen

Die sprachliche Qualität der schriftlichen Produktionen wird über ausgewählte Indizes zu *Complexity* und *Accuracy* untersucht. Zudem werden die Entwurfs- und die Endversionen miteinander verglichen.

Complexity

Für den Bereich *Complexity* wurden die MLS, die MLT sowie die verwendeten Satzarten ausgewertet. Die MLS liegt bei der Entwurfsfassung der ersten Aufgabe bei 12.19 (SD = 2.54) und bei der Endfassung bei 12.56 (SD = 2.47). Bei den Entwurfsfassungen liegt die MLT bei 12.49 (SD = 2.83) und bei der Endfassung bei 11.73 (SD = 2.27). Bei der zweiten Aufgabe beträgt der Mittelwert der MLS in der Entwurfsversion 13.34 (SD = 3.35) und in der Endfassung 13.60 (SD = 3.15). Der Mittelwert der MLT umfasst in der Entwurfsversion 12.52 (SD = 3.15) und in der Endfassung 12.23 (SD = 3.37). Tabelle 18 zeigt die einzelnen Werte in der Übersicht.

Tabelle 18. Mittelwerte für MLS und MLT in Entwurfs- und Endversionen beider Schreibaufgaben

Indizes	**Erste Aufgabe**		**Zweite Aufgabe**	
	Entwurfsversion	**Endversion**	**Entwurfsversion**	**Endversion**
MLS	M = 12.19 (SD = 2.54).	M = 12.56 (SD = 2.47)	M = 13.34 (SD = 3.35).	M = 13.60 (SD = 3.15)
MLT	M = 12.49 (SD = 2.83)	M = 11.73 (SD = 2.27)	M = 12.52 (SD = 3.15)	M = 12.23 (SD = 3.37)

Die MLS ist in der zweiten Aufgabe leicht höher als in der ersten Aufgabe, während die MLT sehr ähnlich ist. Innerhalb der Aufgaben sind keine bis geringfügige Veränderungen bezüglich der MLS zu erkennen. Für die MLT ist festzuhalten, dass sie in beiden Aufgaben im Vergleich zur Entwurfsversion in der Endversion etwas abnimmt.

Neben den Mittelwerten von Sätzen und T-Units wurden die verwendeten Haupt- und Nebensatzstrukturen untersucht. Die Häufigkeiten für die Entwurfs- und Endversionen beider Aufgaben können Tabelle 19 entnommen werden.

Tabelle 19. Häufigkeiten und Veränderungen unterschiedlicher Satzarten in den Entwurfs- und Endversionen beider Schreibaufgaben

Satzart	Erste Aufgabe			Zweite Aufgabe		
	Häufigkeit Entwurfsversion	Häufigkeit Endversion	Veränderung	Häufigkeit Entwurfsversion	Häufigkeit Endversion	Veränderung
Einfacher Fragesatz	1	1	0	2	4	+2
Einfacher Hauptsatz	147	170	+23	204	217	+13
Satz mit einer koordinierenden Konjunktion	27	31	+4	50	54	+4
Satz mit zwei oder mehr koordinierenden Konjunktionen	3	4	+1	6	6	0
Satz mit einer subordinierenden Konjunktion	58	68	+10	96	108	+12
Satz mit zwei oder mehr subordinierenden Konjunktionen	17	18	+1	14	14	0
Satz mit mindestens einer koordinierenden und mindestens einer subordinierenden Konjunktion	26	30	+4	60	52	-8
Unvollständiger Satz	4	3	-1	6	5	-1
Andere (z. B. Auflistungen, Untertitel)	-	-		13	13	0

Die Lernenden verwenden in beiden Aufgaben am häufigsten einfache Hauptsätze, was den Erwartungen an das Sprachkompetenzniveau um das Niveau A2 entspricht (Hawkins & Buttery, 2010, S. 12). Deren Anzahl nimmt in den Endversionen jeweils zu (erste Aufgabe: von 147 auf 170; zweite Aufgabe: von 204 auf 217). An zweiter Stelle folgen Sätze mit einer subordinierenden Konjunktion, die ebenfalls in den Endversionen häufiger vorkommen (erste Aufgabe: von 58 auf 68; zweite Aufgabe: von 96 auf 108). Sätze mit einer koordinierenden Konjunktion werden in beiden Aufgaben etwas häufiger in den Endversionen

verwendet (erste Aufgabe: von 27 auf 31; zweite Aufgabe: von 50 auf 54). Die häufigere Nutzung von subordinierenden anstatt koordinierenden Konjunktionen steht in einem gewissen Gegensatz zu linguistischen Erkenntnissen, welche die Verwendung von subordinierenden Konjunktionen als ein Merkmal von höheren Sprachniveaus im Vergleich zu koordinierenden Konjunktionen identifizieren (Khushik & Huhta, 2020). Dies kann damit erklärt werden, dass einige der übernommenen Sätze aus den Modelltexten mit subordinierenden Konjunktionen arbeiteten (vgl. Ergebnisse zum Umgang mit Modelltexten in Kapitel 7.1).

Auffällig ist die hohe Anzahl an sehr verschachtelten Sätzen mit mehreren koordinierenden und subordinierenden Konjunktionen. Viele Schüler*innen produzierten sehr lange und verschachtelte Sätze oder reihten mehrere Hauptsätze mit Komma aneinander (vgl. Beispielsatz in Kapitel 6.5.1). Ein weiteres Beispiel für einen solchen „Schachtelsatz" findet sich bei Schülerin Jana in der zweiten Aufgabe:

> I was a student in the 8 class and the only thing i did after school was being on my phone and i had no time for somthing else so i tryed a few things and tipps to stop spending so much time on my phone and after one moth i was only 2 Hours per day on my phone.

In der ersten Aufgabe nehmen diese verschachtelten Sätze in der Endversion noch zu (von 26 auf 30), während diese Art von Sätzen in der zweiten Aufgabe etwas abnimmt (von 60 auf 52). Die Anzahl komplexerer Satzstrukturen mit mehreren Konjunktionen bleibt in beiden Aufgaben zwischen den Versionen weitgehend konstant. Unvollständige Sätze nehmen in beiden Aufgaben leicht ab (erste Aufgabe: von 4 auf 3; zweite Aufgabe: von 6 auf 5). In der zweiten Aufgabe finden sich zusätzlich andere Textelemente wie Auflistungen oder Untertitel (13), deren Anzahl in der Endversion unverändert bleibt.

Accuracy

Im Rahmen der Fehleranalyse wurden in den Entwurfsversionen 339 (erste Aufgabe) resp. 425 (zweite Aufgabe) Fehler codiert. Die höhere Fehleranzahl in der zweiten Aufgabe ist durch die insgesamt höhere Anzahl der Wörter in den Texten zu erklären. Der *Error Ratio* beträgt in den Entwurfsversionen der ersten Aufgabe 0.98 (SD = 0.53) und bei der zweiten Aufgabe 0.83 (SD = 0.39). Es muss jedoch berücksichtigt werden, dass die Streuung innerhalb der Lernendengruppe sehr hoch ist. So beträgt das Minimum des *Error Ratio* in beiden Aufgaben 0.23 (erste Aufgabe: Lily; zweite Aufgabe: Ben) und das Maximum 2.15 (Simon) in der

ersten und 1.60 (Paul) in der zweiten Aufgabe. Die Streuung ist in den Boxplots der Abbildung 29 dargestellt.

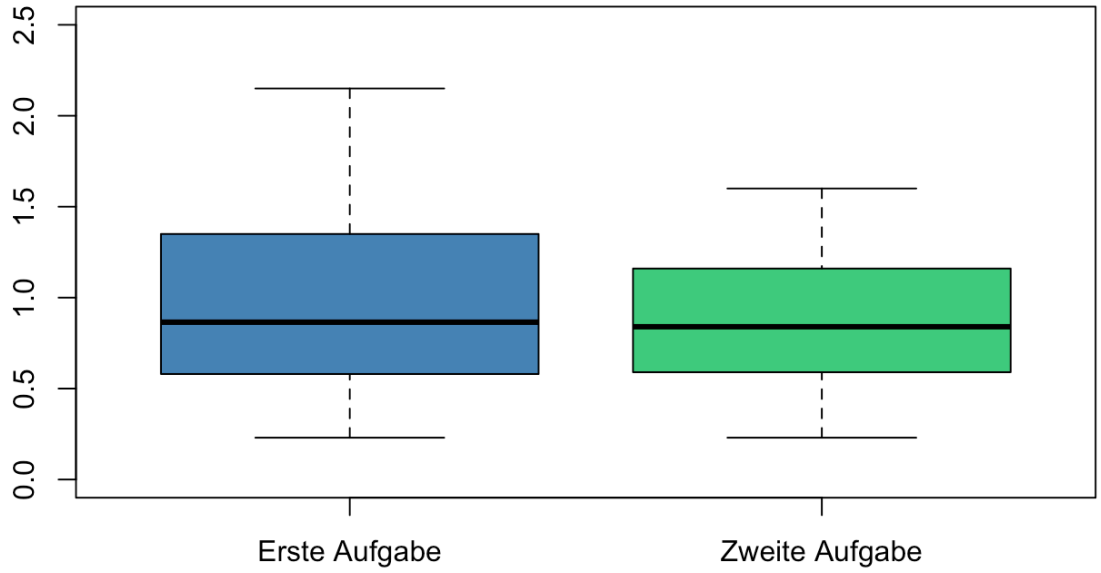


Abbildung 29. Boxplots zum *Error Ratio* in den Entwurfsversionen beider Schreibaufgaben (eigene Darstellung)

Unterteilt man die Fehler in die Bereiche Lexis, Grammatik und *Mechanics* so entfallen in der ersten Aufgabe 50 Fehler auf Lexis, 141 auf Grammatik und 149 auf *Mechanics* (vgl. Anhang G für konkrete Beispiele). In der zweiten Aufgabe wurden 103 Fehler im Bereich Lexis, 194 im Bereich Grammatik und 127 im Bereich *Mechanics* codiert. Die Abnahme der Fehler auf der Ebene *Mechanics* lässt sich aus einem veränderten Aufgabendesign erklären, in dem die Lernenden in der zweiten Aufgabe dazu aufgefordert wurden, bereits die Entwurfsversionen digital zu verfassen (vgl. Kapitel 6.2.2). Es ist daher davon auszugehen, dass einige Fehler bereits während des Schreibens der Entwurfsversion durch Rechtschreibprogramme oder Autokorrektur erfasst wurden.

Der *Error Ratio* verringert sich in beiden Aufgaben und beträgt in der Endversion der ersten Aufgabe 0.64 (SD = 0.49) und in der zweiten Aufgabe 0.59 (SD = 0.33). Das Minimum in der ersten Aufgabe beträgt 0.00 (Vera) und in der zweiten Aufgabe 0.17 (Hanna). Das Maximum beträgt 1.89 (Simon) in der ersten und 1.26 (Paul) in der zweiten Aufgabe. Die Verteilung lässt sich den folgenden Boxplots in Abbildung 30 entnehmen.

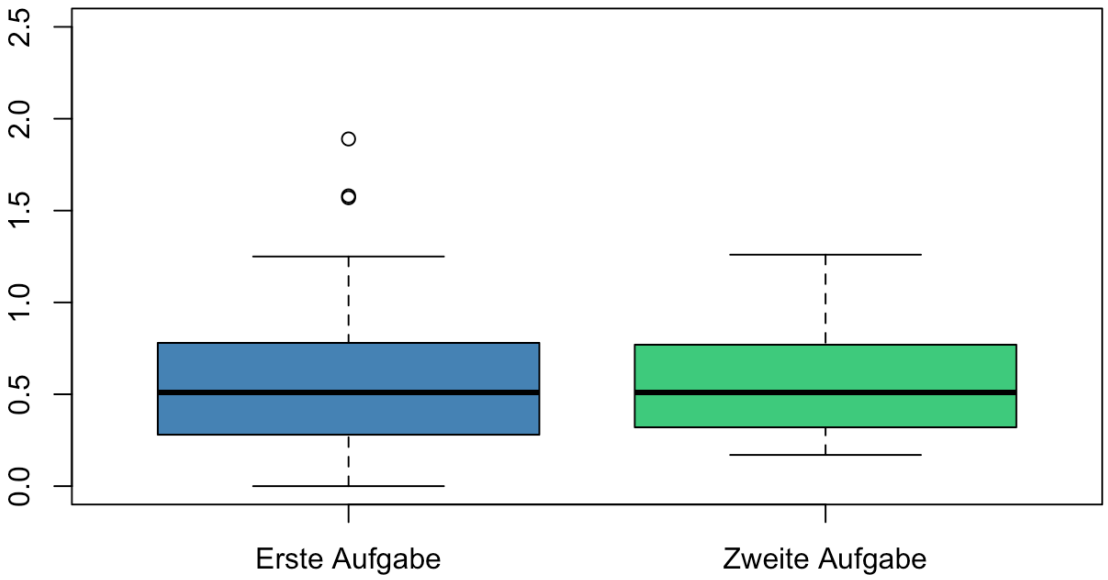


Abbildung 30. Boxplots zum *Error Ratio* in den Endversionen beider Schreibaufgaben (eigene Darstellung)

Bei der Analyse, welche Fehler in den Endversionen (korrekt) verbessert wurden, muss Folgendes angemerkt werden: Da in einigen Fällen ganze Sätze der Entwurfsfassungen in den Endversionen nicht mehr vorkommen, ergibt die Gesamtheit der Fehler in der Entwurfsversion nicht das identische Ergebnis wie in der Endversion. In der ersten Aufgabe wurden von den 50 Lexisfehlern in der Entwurfsversion, 32 nicht behoben, 2 teilweise akzeptabel und 14 akzeptabel behoben. Von den 141 Grammatikfehlern wurden 95 nicht, 7 inkorrekt und 36 korrekt behoben (Tabelle 20). Auf der Ebene *Mechanics* wurden von 148 Fehler 69 nicht, 3 inkorrekt und 72 korrekt verbessert. Für die zweite Aufgabe zeigt sich ein ähnliches Bild. Hier wurden von den 103 Lexisfehlern in der Entwurfsversion 84 nicht, 4 teilweise akzeptabel und 14 akzeptabel behoben. Auf der Ebene Grammatik wurden von den 194 Fehlern in der Entwurfsversion 141 als nicht, 15 als inkorrekt und 35 als korrekt behoben codiert. Von den 128 *Mechanics*-Fehlern wurden 64 nicht, 1 inkorrekt und 54 korrekt behoben.

Tabelle 20. Fehlerverbesserungen in den Endversionen beider Schreibaufgaben

Art der Fehler	Erste Aufgabe			Zweite Aufgabe		
	Lexis	Grammatik	Mechanics	Lexis	Grammatik	Mechanics
Fehler (V1[1])	50	141	148	103	194	128
nicht behoben (V2)	32 (64 %)[2]	95 (67 %)	69 (47 %)	84 (82 %)	141 (73 %)	64 (50 %)
inkorrekt behoben (V2)	2 (4 %)	7 (5 %)	3 (2 %)	4 (4 %)	15 (8 %)	1 (1 %)
korrekt behoben (V2)	14 (32 %)	36 (26 %)	72 (49 %)	14 (14 %)	35 (18 %)	54 (42 %)

[1] V1: Entwurfsversion; V2: Endversion
[2] Die Summe der Prozentangaben ergibt nicht bei allen Fehlerarten 100 %, da nicht alle Fehler der Entwurfsversion in den Endversionen zurückverfolgt werden konnten.

Die Fehleranalyse zeigt deutlich, dass die meisten Fehler nicht behoben wurden. Einzig auf der Ebene *Mechanics* sind mehr Fehler (korrekt oder inkorrekt) behoben als nicht behoben worden. Zusätzlich kamen einige Fehler in der Endversion hinzu. In der ersten Aufgabe machen die Lernenden insgesamt 44 neue Fehler, wovon 10 als lexikalische, 21 als grammatikalische und 13 als mechanische Fehler zu klassifizieren sind. In der zweiten Aufgabe wurden 37 neue Fehler codiert: 11 auf der Ebene Lexis, 17 auf der Ebene Grammatik und 9 auf der Ebene *Mechanics*.

Betrachtet man nun, wie viele Fehler der Entwurfsversion von den Lernenden in der Endversion korrigiert wurden, so zeigt sich, dass die Schüler*innen in der ersten Aufgabe durchschnittlich 36.45 % (SD = 28.31) ihrer Fehler korrigierten. Leon, Felix, Lily und Mona korrigierten keinen ihrer Fehler der Entwurfsversion. Die höchsten prozentualen Fehlerkorrekturen finden sich bei Maria (94 %), Tim (86 %), Paul (79 %) sowie Marie (75 %). In der zweiten Aufgabe korrigierten die Lernenden durchschnittlich 27.85 % (SD = 20.44) ihrer Fehler. Vera, Ida und Simon korrigierten nichts. Am meisten Fehler wurden von Emma (63 %), David (57 %), Sebastian (56 %) sowie Tim, Till, Ben und Henri (jeweils 50 %) korrigiert.

Die Analyse der sprachlichen Veränderungen zeigt nur geringfügige Veränderungen im Bereich *Complexity* zwischen Entwurfs- und Endversionen. Im Bereich *Accuracy* verbessert sich der *Error Ratio* in beiden Aufgaben, jedoch

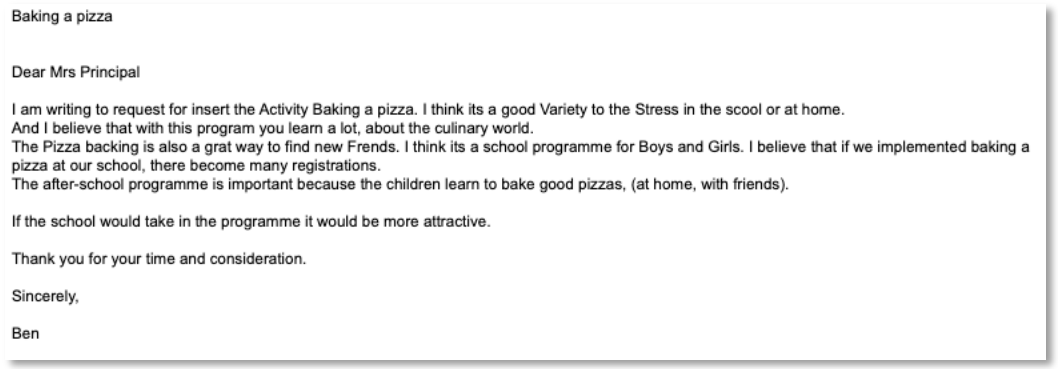
werden vor allem Fehler auf Ebene *Mechanics* behoben. Ähnlich wie bei den inhaltlichen und strukturellen Veränderungen finden die sprachlichen Überarbeitungen vorwiegend auf der Textoberfläche statt. Dies korrespondiert mit Befunden aus der Forschung zum kollaborativen Schreiben bei jungen Lernenden (vgl. Kapitel 4.2.3).

7.4 Einfluss des Sprachniveaus auf die Qualität der Überarbeitungen

Für die vorliegenden Daten zeigen statistische Auswertungen mittels Korrelationsanalyse keine signifikanten Zusammenhänge zwischen dem C-Test (Sprachniveau) und den Indizes der Texterstellung und -überarbeitung (Textlänge, Genre-Merkmale, MLS/MLT, *Error Ratio*) für die erste oder zweite Aufgabe. Die folgende qualitative Analyse anhand der Beispiele von Ben (niedriges Sprachniveau), Lea (mittleres Sprachniveau) und Tim (hohes Sprachniveau) ermöglicht differenziertere Einblicke in die Überarbeitungsstrategien der Lernenden. Die Auswahl dieser drei Lernenden erfolgte anhand ihrer C-Test-Resultate, um die verschiedenen Sprachniveaus exemplarisch abzubilden.

Schüler Ben (niedriges Sprachniveau)

In der Entwurfsversion seiner E-Mail (Abbildung 31) macht Ben den Vorschlag, das Backen von Pizza als Aktivität für ein mögliches Wahlfachprogramm aufzunehmen. Inhaltlich ist seine Entwurfsversion bereits funktional und erfüllt die grundlegenden Genre-Merkmale einer formellen E-Mail mit Anrede, Nennung des Schreibgrundes, Begründung für die Implementation und förmlichem Abschluss. Seine Argumentation umfasst verschiedene Aspekte, die jedoch eher oberflächlich bleiben.



Baking a pizza

Dear Mrs Principal

I am writing to request for insert the Activity Baking a pizza. I think its a good Variety to the Stress in the scool or at home.
And I believe that with this program you learn a lot, about the culinary world.
The Pizza backing is also a grat way to find new Frends. I think its a school programme for Boys and Girls. I believe that if we implemented baking a pizza at our school, there become many registrations.
The after-school programme is important because the children learn to bake good pizzas, (at home, with friends).

If the school would take in the programme it would be more attractive.

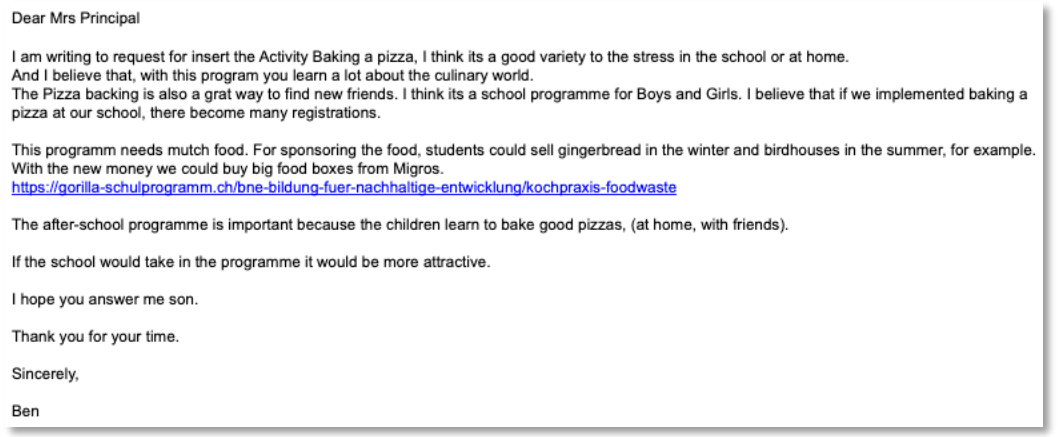
Thank you for your time and consideration.

Sincerely,

Ben

Abbildung 31. Entwurfsversion der formalen E-Mail von Schüler Ben

Bei der überarbeiteten Version (Abbildung 32) nimmt Ben keine Veränderungen am bereits bestehenden Inhalt vor, fügt jedoch, angelehnt an die Aufgabenstellung, einen neuen Absatz mit weiteren Informationen hinzu. Strukturell weist seine Entwurfsversion bereits eine erkennbare Gliederung auf, die in der Endversion beibehalten wird. Sprachlich fallen in beiden Versionen zahlreiche Fehler in allen Bereichen (Lexis, Grammatik, *Mechanics*) auf, die auch in der Endversion größtenteils unverändert bleiben. Lediglich einzelne Rechtschreibfehler wurden korrigiert (z. B. „frends“ zu „friends“).



Dear Mrs Principal

I am writing to request for insert the Activity Baking a pizza, I think its a good variety to the stress in the school or at home.
And I believe that, with this program you learn a lot about the culinary world.
The Pizza backing is also a grat way to find new friends. I think its a school programme for Boys and Girls. I believe that if we implemented baking a pizza at our school, there become many registrations.

This programm needs mutch food. For sponsoring the food, students could sell gingerbread in the winter and birdhouses in the summer, for example.
With the new money we could buy big food boxes from Migros.
https://gorilla-schulprogramm.ch/bne-bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung/kochpraxis-foodwaste

The after-school programme is important because the children learn to bake good pizzas, (at home, with friends).

If the school would take in the programme it would be more attractive.

I hope you answer me son.

Thank you for your time.

Sincerely,

Ben

Abbildung 32. Endversion der formalen E-Mail von Schüler Ben

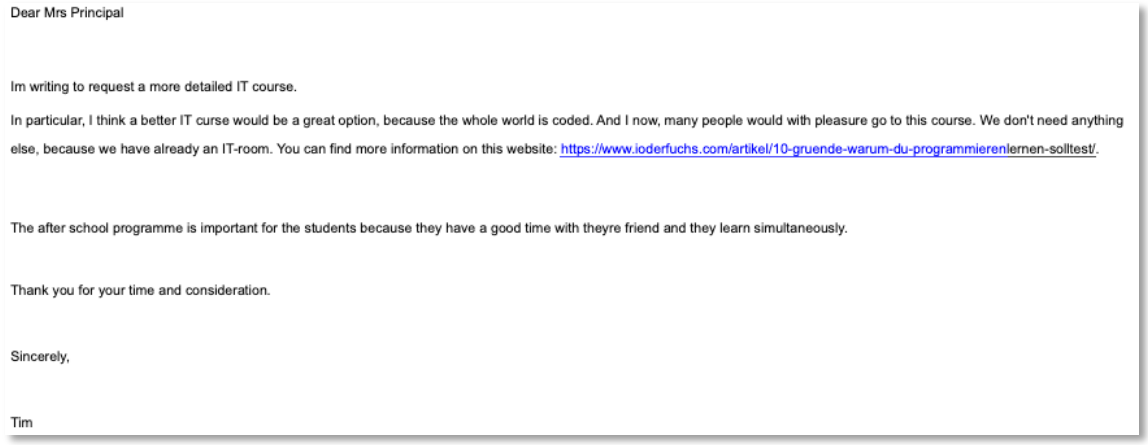
Schülerin Lea (mittleres Sprachniveau)

Lea schlägt in ihrer E-Mail Hand-Lettering als neue Aktivität für das Wahlfachprogramm vor. Ihre Entwurfsversion (Abbildung 23 in Kapitel 7.2) enthält bereits alle wesentlichen Genre-Merkmale. Sie folgt dabei sehr eng der Aufgabenstellung und listet die einzelnen Antworten jeweils in einer neuen Zeile auf, was zu einer strukturell fragmentierten Darstellung führt. In der Endversion

(Abbildung 24 in Kapitel 7.2) nimmt Lea sowohl inhaltliche als auch strukturelle Änderungen vor. Inhaltlich ergänzt sie ihre Argumentation durch den Aspekt des breiteren Interesses an einem solchen Kurs. Auch fügt sie eine Grußformel ein, was auf eine gewisse *Genre Awareness* hindeutet. Die wesentlichste Veränderung erfolgt jedoch auf der strukturellen Ebene: Sie fasst thematisch zusammengehörige Sätze zu Absätzen zusammen und verändert die Reihenfolge der Argumente, um einen kohärenteren Textfluss zu erreichen. Diese strukturelle Überarbeitung stellt eine der wenigen tiefergehenden strukturellen Änderungen im gesamten Datensatz dar. Sprachlich korrigiert sie einige Fehler, beispielsweise fügt sie das Verb „does“ in „because she does it regularly“ korrekt ein, andere grammatikalische Probleme bleiben jedoch bestehen.

Schüler Tim (hohes Sprachniveau)

In der Entwurfsversion seiner E-Mail schlägt Tim einen IT-Kurs als Wahlfachprogramm vor (Abbildung 33). Seine Entwurfsversion erfüllt bereits die grundlegenden Anforderungen an das Genre mit allen wesentlichen Elementen. Die Argumentation bleibt dabei knapp gehalten mit Verweis auf die zunehmende Digitalisierung als Hauptargument.



Dear Mrs Principal

Im writing to request a more detailed IT course.

In particular, I think a better IT curse would be a great option, because the whole world is coded. And I now, many people would with pleasure go to this course. We don't need anything else, because we have already an IT-room. You can find more information on this website: https://www.ioderfuchs.com/artikel/10-gruende-warum-du-programmierenlernen-solltest/.

The after school programme is important for the students because they have a good time with theyre friend and they learn simultaneously.

Thank you for your time and consideration.

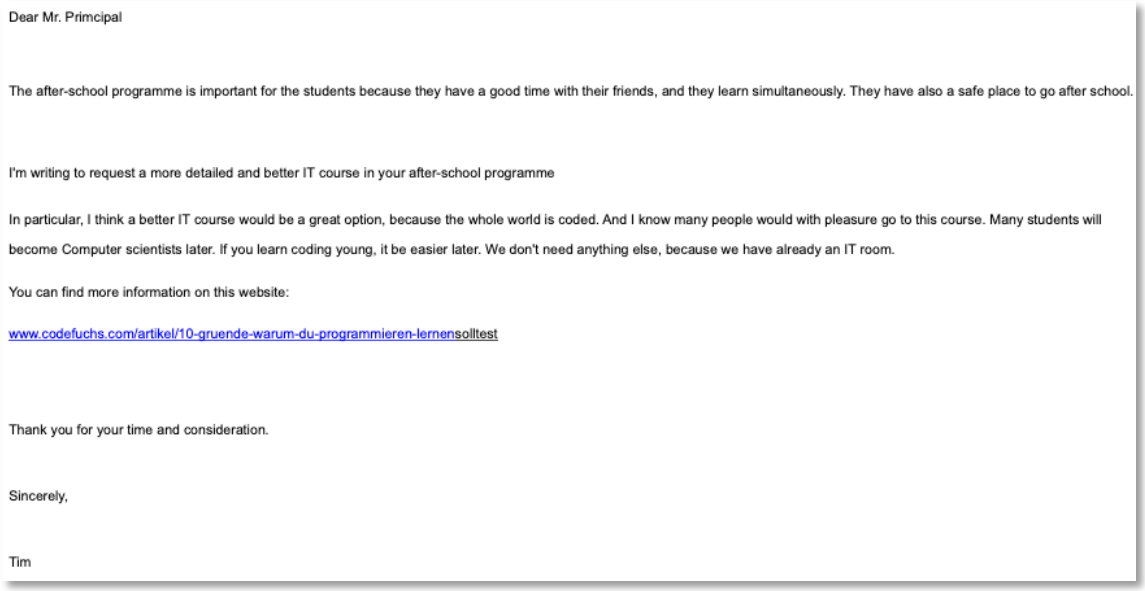
Sincerely,

Tim

Abbildung 33. Entwurfsversion der formalen E-Mail von Schüler Tim

In der Endversion (Abbildung 34) nimmt Tim sowohl inhaltliche als auch strukturelle Änderungen vor. Er verschiebt den allgemeinen Teil zum Wahlfachprogramm an den Textanfang und reichert diesen mit dem zusätzlichen Aspekt eines „sicheren Ortes“ an. Seine Argumentation für den IT-Kurs wird durch zwei neue Argumente erweitert: IT als häufiger Berufswunsch sowie die Vorteile eines

frühen Einstiegs ins Programmieren. Strukturell gliedert Tim seinen Text deutlicher in thematische Absätze und setzt den Verweis auf die Webseite als eigenen Absatz ab. Sprachlich korrigiert er selektiv einige Fehler, beispielsweise Rechtschreibfehler wie „curse“ zu „course“ und „now“ zu „know“, lässt jedoch andere grammatikalische Probleme unbearbeitet.



Dear Mr. Primcipal

The after-school programme is important for the students because they have a good time with their friends, and they learn simultaneously. They have also a safe place to go after school.

I'm writing to request a more detailed and better IT course in your after-school programme

In particular, I think a better IT course would be a great option, because the whole world is coded. And I know many people would with pleasure go to this course. Many students will become Computer scientists later. If you learn coding young, it be easier later. We don't need anything else, because we have already an IT room.

You can find more information on this website:

www.codefuchs.com/artikel/10-gruende-warum-du-programmieren-lernensolltest

Thank you for your time and consideration.

Sincerely,

Tim

Abbildung 34. Endversion der formalen E-Mail von Schüler Tim

Die Analyse der drei Beispiele verdeutlicht, dass die Überarbeitungsprozesse der Lernenden trotz unterschiedlicher Sprachniveaus gewisse Gemeinsamkeiten aufweisen. Alle drei Schüler*innen nehmen primär Ergänzungen vor, anstatt bestehende Textteile zu modifizieren. Tim verfügt über eine weiterentwickelte *Interlanguage*, die es ihm ermöglicht, seine Argumentation durch neue, funktional relevante Aspekte zu erweitern und seinen Text gezielter zu strukturieren, um die Kohärenz zu verbessern, während Ben vor allem additive Ergänzungen vornimmt. Jedoch ist festzuhalten, dass keine*r der Schüler*innen ihren/seinen Text hinsichtlich aller Dimensionen (Inhalt, Sprache und Struktur) umfassend überarbeitet.

Scaffolding durch Modelltexte und Sprachniveau

Für beide Aufgaben ist festzuhalten, dass der Gebrauch von Modelltexten vom Sprachniveau der Lernenden beeinflusst zu sein scheint. Die beiden Schüler*innen, die in der ersten Aufgabe nur einmal Gebrauch von den Modelltexten machten, weisen ein niedriges Sprachniveau auf (Mona, Mario). Alle Lernenden, die

fünf oder mehr Sätze oder Satzteile aus den Modelltexten verwendeten, sind auf einem mindestens durchschnittlichen Sprachniveau (Emma, Henri, Leon, Caroline). Auch für die zweite Aufgabe ist festzuhalten, dass insbesondere Lernende mit (über-)durchschnittlichen Sprachkenntnissen intensiv(er) von den Modelltexten Gebrauch machen. Von den 7 Lernenden, die vier oder mehr Satzteile aus den Modelltexten übernahmen, befinden sich 6 auf einem (über-)durchschnittlichen Sprachniveau (Marie, Vera, Lisa, Henri, Caroline, Emma). 3 der 4 Lernenden, die keinen Gebrauch von den Modelltexten machten, weisen ein unterdurchschnittliches Sprachniveau auf (Paul, Ben, Carla).

Die Beispiele von Caroline und Lisa zeigen exemplarisch, wie Schüler*innen mit einer weiterentwickelten *Interlanguage* Modelltexte gezielt zur Verbesserung ihrer Texte nutzen. Beide Schülerinnen gehen über eine reine Substitution von Wörtern hinaus und passen die Textpassagen inhaltlich und sprachlich an ihre Bedürfnisse an. Caroline adaptiert einen Textausschnitt zur Bedeutung von Motivation, indem sie die Struktur beibehält, aber den Inhalt auf ihren Kontext (Volleyballspielen) anpasst.

Originalauszug aus einem Modelltext:

> The biggest challenge for me was staying motivated. It's easy to start off strong, but it's extremely hard to keep going. To overcome this, I started rewarding myself for getting things done on time. For example, if I finished some homework early, I would treat myself to some ice cream or watch an episode of my favorite TV show. This helped me stay motivated and gave me something to look forward to.

Textauszug von Schülerin Caroline:

> I often learned with my parents and friends. But my biggest challenge was to stay motivated. To overcome this, I started to rewarding myself with things I like. For example, when I did an hour of homework, I watched a half hour Netflix or ate an ice cream.

Lisa übernimmt die Argumentationsstruktur eines Modelltextes zur Prokrastination, formuliert aber ihr eigenes Thema der Bildschirmzeit.

Originalauszug aus einem Modelltext:

> For me, I wanted to stop procrastinating because I was really tired of always feeling stressed out and overwhelmed. I also knew that if I didn't start getting things done on time, it would only hurt me in the future. So, take some time to think about why this goal is important to you.

Textauszug der Schülerin Lisa:

> For me I wanted to regulate my screentime because I want better grades and feel better in my life, because every time at the evening I don't feel good. I also knew that I would be stressed when I don't make other things, I would be stressed at homework, exams and I

> have conflicts whit my parents. So, when you are same as me than think about why this is important to you.

Auffällig ist zudem, dass Lernende mit niedrigem C-Test-Resultat, die keine oder kaum Modelltexte verwendeten, dennoch teilweise relativ lange Texte schrieben (z. B. Ben und Carla in der zweiten Aufgabe). Die genauere Analyse dieser Texte deutet darauf hin, dass diese Schüler*innen verstärkt auf digitale Übersetzungstools zurückgreifen. Als Beispiel dient jeweils ein kurzer Auszug aus den Entwurfsversionen (=vor den Schreibgesprächen) beider Aufgaben von Ben:

Textauszug erste Aufgabe:

> I think its a good Variety to the Stress in the scool or at home.

Textauszug zweite Aufgabe:

> When you work independently, you need to know a lot. Therefore, you have to set clear priorities when studying.

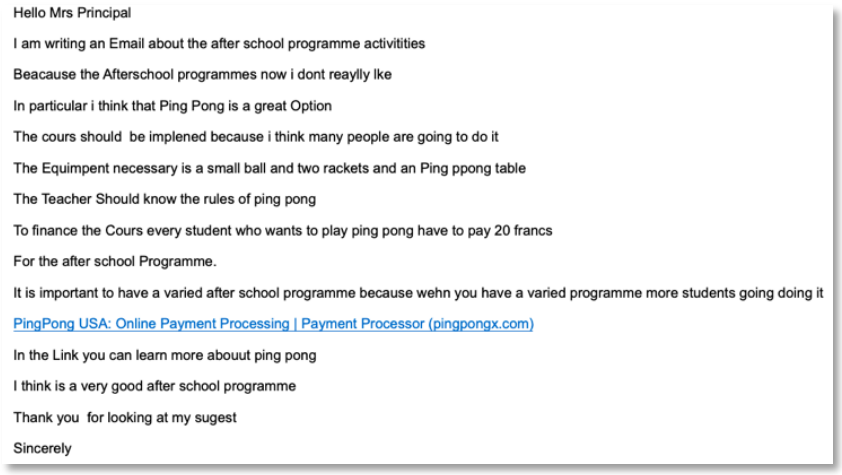
Während der Auszug aus der ersten Aufgabe grundlegende mechanische und grammatikalische Fehler aufweist, verwendet Ben in der zweiten Aufgabe komplexere Strukturen, idiomatische Wendungen und den Konnektor „therefore“, um die Sätze miteinander zu verbinden. Diese Diskrepanz in der sprachlichen Qualität deutet auf die Nutzung von Übersetzungstools in der zweiten Aufgabe hin. Neben Ben und Carla fallen diesbezüglich auch die Texte von Mona und Mario aus der ersten Aufgabe auf, die als einzige komplett auf Modelltexte verzichteten.

Die Tendenz von Lernenden mit einer weniger entwickelten *Interlanguage*, vermehrt digitale Hilfsmittel statt Modelltexte einzusetzen, könnte ein Hinweis auf Schwierigkeiten bei der Integration vorgegebener Textmuster in die eigene Schreibproduktion sein.

Struktur und Sprachniveau

Bezüglich struktureller Veränderungen zeigt sich ein auffälliges Muster bei Lernenden mit niedrigerem Sprachniveau. Bei einzelnen dieser Schüler*innen ist ein Großteil der Veränderungen struktureller Natur, während inhaltlich oder sprachlich kaum Veränderungen vorgenommen werden (Simon in der ersten Aufgabe; Ida und Simon in der zweiten Aufgabe). Dies kann am Beispiel von Simons E-Mail illustriert werden, der sich während der Überarbeitung offenbar vor allem auf das Hinzufügen von Abständen konzentrierte (Abbildung 35 und 36). Diese

oberflächlichen Anpassungen tragen zur visuellen Gliederung bei, verbessern jedoch die funktionale Textqualität nur geringfügig. Dies könnte als Strategie interpretiert werden, mit der die Lernenden trotz begrenzter sprachlicher Ressourcen Überarbeitungen vornehmen können.



Hello Mrs Principal

I am writing an Email about the after school programme activitities

Beacause the Afterschool programmes now i dont reaylly lke

In particular i think that Ping Pong is a great Option

The cours should be implened because i think many people are going to do it

The Equimpent necessary is a small ball and two rackets and an Ping ppong table

The Teacher Should know the rules of ping pong

To finance the Cours every student who wants to play ping pong have to pay 20 francs

For the after school Programme.

It is important to have a varied after school programme because wehn you have a varied programme more students going doing it

PingPong USA: Online Payment Processing | Payment Processor (pingpongx.com)

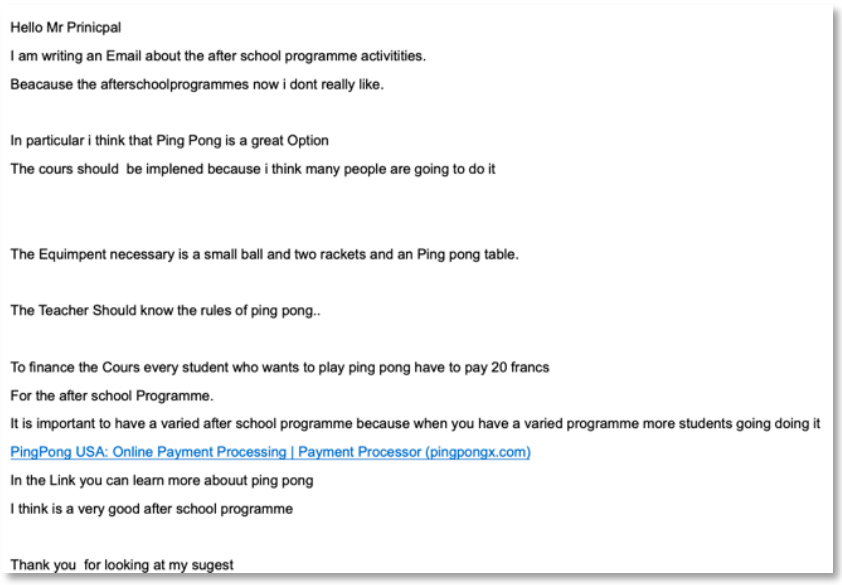
In the Link you can learn more abouut ping pong

I think is a very good after school programme

Thank you for looking at my sugest

Sincerely

Abbildung 35. Entwurfsversion der formalen E-Mail von Schüler Simon



Hello Mr Prinicpal

I am writing an Email about the after school programme activitities.

Beacause the afterschoolprogrammes now i dont really like.

In particular i think that Ping Pong is a great Option

The cours should be implened because i think many people are going to do it

The Equimpent necessary is a small ball and two rackets and an Ping pong table.

The Teacher Should know the rules of ping pong..

To finance the Cours every student who wants to play ping pong have to pay 20 francs

For the after school Programme.

It is important to have a varied after school programme because when you have a varied programme more students going doing it

PingPong USA: Online Payment Processing | Payment Processor (pingpongx.com)

In the Link you can learn more abouut ping pong

I think is a very good after school programme

Thank you for looking at my sugest

Abbildung 36. Endversion der formalen E-Mail von Schüler Simon

Gerade in der Klasse 003, die einem tieferen Leistungsniveau entspricht, finden sich mehrere Beispiele von Lernenden, die vorwiegend oberflächliche strukturelle Änderungen vornahmen, indem sie Leerzeilen oder Aufzählungen hinzufügten, die zur funktionalen Textqualität wenig beitragen. Dies könnte darauf hindeuten, dass sich diese Lernenden auf Veränderungen konzentrieren, die

sie bewältigen können, während komplexere sprachliche oder inhaltliche Überarbeitungen möglicherweise ihre aktuellen Kompetenzen übersteigen.

7.5 Zwischenfazit zur qualitativen Textentwicklung

Die Lernenden erstellten grundlegend genregerechte Texte, wobei Qualität und Überarbeitungsumfang variierten. Die Untersuchung der Textlänge verdeutlicht, dass die Schüler*innen bei der zweiten Aufgabe (informeller *Post*) umfangreichere Texte produzierten als bei der formalen E-Mail. Der stärkere Lebensweltbezug sowie der informellere Charakter der zweiten Aufgabe scheinen das freiere Schreiben begünstigt zu haben.

Bezüglich der Berücksichtigung von Genre-Merkmalen weisen die Texte der ersten Aufgabe bereits in der Entwurfsversion eine kommunikative Funktionalität auf. Alle Lernenden integrierten die obligatorischen Elemente einer formalen E-Mail wie Anrede, Nennung des Schreibgrunds, Begründung für die Implementation und förmlicher Abschluss. Bei der zweiten Aufgabe berücksichtigten die Lernenden zwar durchgängig die Nennung der Zielsetzung, jedoch fehlen häufiger andere genretypische Elemente wie ein expliziter Grund zum Lesen des *Posts* oder die Darstellung von Herausforderungen.

Der Einsatz von Modelltexten schien die Lernenden beim genregerechten Schreiben zu unterstützen. Die vorliegenden Daten zeigen, dass alle Lernenden in der ersten Aufgabe von Modelltexten Gebrauch machten, wobei insbesondere stark konventionalisierte Teile wie der förmliche Abschluss und die Grußformel häufig direkt übernommen wurden. In der zweiten Aufgabe nutzten 22 der 26 Lernenden Modelltexte, wobei die Übernahmen insgesamt geringer ausfielen. Der Unterschied könnte durch die stärkere Formalisierung des Genres der E-Mail gegenüber dem informelleren *Post* erklärt werden.

Während der Überarbeitung ergänzten die Lernenden in beiden Aufgaben nur vereinzelt fehlende Genre-Merkmale. Die Modelltexte scheinen primär als sprachliches *Scaffolding* für die Textproduktion gedient zu haben. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit inhaltlichen Konventionen eines Textes im Sinne von *Genre Awareness* war beim Vergleich zwischen den Entwurfs- und den Endversionen kaum erkennbar. Diese Beobachtung kann dadurch gestützt werden, dass gerade bei Lernenden, die kein hohes Sprachniveau aufweisen (siehe Beispiele

von Simon und Sebastian), die Zunahme der Textlänge nicht unbedingt zur funktionalen Zielerfüllung des informellen *Posts* beitrug.

Strukturell entsprachen beide Textsorten bereits in der Entwurfsversion grundlegend den Anforderungen. Mit Ausnahme der Schülerin Lea nahmen die Lernenden kaum tiefergehende Veränderungen vor. Die wenigen strukturellen Anpassungen beschränkten sich überwiegend auf die Oberflächenebene. Die Tatsache, dass die meisten Texte bereits in der Entwurfsversion grundlegende strukturelle Anforderungen erfüllen, kann einerseits auf die Wirksamkeit der Modelltexte als *Scaffolding*-Angebot zurückgeführt werden (Coyle & Roca De Larios, 2020), andererseits aber auch auf den Umstand, dass die strukturellen Anforderungen – insbesondere beim informellen *Post* – relativ niedrig angesetzt waren. Der geringe Eingriff in die Texte auf struktureller Ebene steht im Einklang mit Forschungsbefunden, die zeigen, dass Lernende auf der Sekundarstufe I bei der Textüberarbeitung vorwiegend auf Oberflächenmerkmale fokussieren (Siekmann et al., 2023). Mögliche Gründe lassen sich erneut im Bereich der *Genre Awareness* vermuten, da die Lernenden möglicherweise nicht über das nötige Bewusstsein verfügen, um Tiefenstrukturen als überarbeitungsbedürftig zu erkennen.

Die Analyse der sprachlichen Veränderungen zeigt, dass im Bereich der *Complexity* nur geringfügige Veränderungen zwischen Entwurfs- und Endversionen auftreten. Die Lernenden verwenden überwiegend einfache Hauptsätze, was dem erwarteten Niveau A2 entspricht. Die häufige Verwendung von Sätzen mit subordinierenden Konjunktionen lässt sich mit der Verwendung der Modelltexte als *Scaffolding* erklären.

Zwar verbessert sich der *Error Ratio* im Bereich *Accuracy* in beiden Aufgaben, aber allgemein wurde nur ein geringer Teil der Fehler korrigiert. Besonders auffällig ist, dass Fehler auf der Ebene *Mechanics* häufiger korrigiert werden als lexikalische oder grammatikalische Probleme. Ähnlich wie bei den inhaltlichen und strukturellen Veränderungen zeigt sich, dass die Überarbeitungen vorwiegend auf der Textoberfläche stattfinden.

Der Vergleich der Textüberarbeitung mit dem Sprachniveau der Lernenden gibt Hinweise darauf, dass Lernende mit höherem Sprachniveau ihre Texte eher um funktional relevante Elemente ergänzten. Sie nutzten Modelltexte effektiver als sprachliches *Scaffolding* und adaptierten diese flexibler an ihre

kommunikativen Absichten. Lernende mit niedrigerem Sprachniveau fokussierten sich hingegen stärker auf oberflächliche Aspekte wie Leerzeilen oder Aufzählungen und griffen eher auf digitale Übersetzungshilfen zurück.

Als Zwischenfazit kann festgehalten werden, dass die meisten Texte der Lernenden bereits grundlegenden Konventionen der entsprechenden Genres entsprechen, zumindest auf inhaltlicher und struktureller Ebene. Die Lernenden fügten zwar neue Informationen zum Text hinzu, allerdings führte dies nicht immer zu einer größeren Genregerechtheit, was auf Unterschiede in der Entwicklung von *Genre Awareness* und *Interlanguage* hindeutet. Sprachlich greifen die Lernenden kaum in ihre Texte ein; falls doch, dann vor allem auf der Ebene *Mechanics*.

8 Aushandlungsprozesse und Implementation von inhaltlichen, strukturellen und sprachlichen Textaspekten in Schreibgesprächen

Die zweite Forschungsfrage untersucht, welche Aushandlungsprozesse Lernende während Interaktionen in Schreibgesprächen vollziehen und inwieweit sich die Ergebnisse dieser Aushandlungen in den Textüberarbeitungen zeigen (= Implementation). Insgesamt wurden 52 Schreibgespräche ausgewertet. Die Analyse gliedert sich in sechs Bereiche: Zunächst wird die Einschätzung der Lernenden zu Schreibgesprächen dargestellt (Kapitel 8.1). Anschließend werden die Verteilung und die Typen von Interaktionen in Schreibgesprächen untersucht (Kapitel 8.2), bevor der Grad der interaktionalen Aushandlung analysiert wird (Kapitel 8.3). Die Aushandlung sprachlicher Textaspekte wird vertieft betrachtet (Kapitel 8.4), wobei sowohl lexikalische (Kapitel 8.4.1) als auch grammatikalische Aspekte (Kapitel 8.4.2) behandelt werden. Danach wird untersucht, inwieweit die Ergebnisse der Interaktionen in den Textüberarbeitungen sichtbar wurden (Kapitel 8.5). Das Kapitel schließt mit einem Zwischenfazit zu Aushandlungsprozessen und Implementationen in Schreibgesprächen (Kapitel 8.6).

8.1 Einschätzung der Lernenden zu Schreibgesprächen

Die Analyse der Aushandlungsprozesse in Schreibgesprächen erfordert zunächst einen Blick auf die Rahmenbedingungen, unter denen diese Interaktionen stattfinden. Wie die theoretischen Grundlagen zeigen, beeinflussen affektive Faktoren und das subjektive Erleben der Lernenden die Qualität dialogischer Formen von Feedback (vgl. Kapitel 4.3.2). Bevor die konkreten Aushandlungsmechanismen und Implementationsprozesse analysiert werden, wird daher kurz dargestellt, wie die Lernenden die Schreibgespräche wahrnehmen und bewerten.

In den Reflexionsbögen (N = 26) wurden die Lernenden befragt, wie sie sich während des Schreibgesprächs fühlten[14]. Die Ergebnisse des geschlossenen Items weisen auf ein relativ hohes Wohlbefinden der Lernenden bei beiden Schreibgesprächen hin (erste Aufgabe: M = 3.88, SD = 0.99; zweite Aufgabe:

[14] Für das entsprechende Item wurde eine Likert-Skala mit den Ausprägungen 1 „sehr unwohl“ bis 5 „sehr wohl“ verwendet.

M = 4.00, SD = 0.85). Die offenen Antworten deuten darauf hin, dass die dahinterliegenden Gründe durch verschiedene Faktoren beeinflusst werden.

In der ersten Aufgabe werden ähnlich viele positive wie negative Aspekte formuliert (Tabelle 21). Als wichtiger Grund für das Wohlbefinden wird die Zusammenarbeit mit einem guten Partner bzw. einer guten Partnerin genannt (5 Nennungen), gefolgt von dem Gefühl, „es sei wie immer“ (4 Nennungen). Als weitere Faktoren werden der Spaß an der Aufgabe (2 Nennungen) oder am Englischsprechen (1 Nennung) sowie weitere eher unspezifische Gründe angeführt. Der Einsatz von Kameras wird am häufigsten als Grund für Unbehagen erwähnt (10 Nennungen). Weitere möglicherweise hemmende Faktoren sind Unsicherheiten bezüglich der Aufgabenstellung (3 Nennungen) sowie die ungewohnte Gesprächssituation auf Englisch (je 2 Nennungen).

Tabelle 21. Kategorien und Häufigkeiten der im ersten Reflexionsbogen angegebenen Gründe für Wohlbefinden und Unbehagen während der Schreibgespräche

Gründe für Wohlbefinden	**Häufigkeit**	**Gründe für Unbehagen**	**Häufigkeit**
Gute*r Partner*in	5	Einsatz von Kameras	10
Gleiches Gefühl (wie im regulären Unterricht)	4	Unsicherheit bezüglich Aufgabenstellung	3
Spaß an der Aufgabe	2	Gespräch auf Englisch	2
Keine explizite Begründung	2	Ungewohnte Situation	2
Spaß am Englischsprechen	1		
Grundsätzliche Nützlichkeit	1		
Selbstvertrauen gegenüber der Aufgabenstellung	1		
Total	16		17

In der zweiten Aufgabe werden mehr positive als negative Aspekte genannt (20 zu 9 Nennungen). Die Partnerwahl wird weiterhin am häufigsten als Grund für das eigene Wohlbefinden genannt (6 Nennungen). Zusätzlich werden vermehrt feedbackbezogene Aspekte wie der Erhalt positiver Rückmeldungen (2 Nennungen) und die Kritikfähigkeit der Partnerin/des Partners (1 Nennung) erwähnt. Der störende Einfluss der Kameras wird weniger häufig thematisiert (7 Nennungen), was möglicherweise auch mit den Aussagen zur Gewöhnung an die Aufnahmesituation (3 Nennungen) zusammenhängen könnte.

Tabelle 22. Kategorien und Häufigkeiten der im zweiten Reflexionsbogen angegebenen Gründe für Wohlbefinden und Unbehagen während der Schreibgespräche

Gründe für Wohlbefinden	Häufigkeit	Gründe für Unbehagen	Häufigkeit
Gute*r Partner*in	6	Einsatz von Kameras	7
Gewöhnung an Einsatz von Kameras	3	Ungewohnte Situation	2
Erhalt von positivem Feedback	2	Feedback zu unspezifisch	1
Grundsätzliche Nützlichkeit	3	Diskrepanz Feedback erhalten vs. gegeben	1
Gleiches Gefühl (wie im regulären Unterricht)	2		
Spaß an der Aufgabe	2		
Kritikfähigkeit der Partnerin/des Partners	1		
Ähnliches Englischniveau	1		
Total	20		9

Obwohl sich aus den Mittelwerten keine klare Veränderung erkennen lässt, so zeigen die Ergebnisse der offenen Antworten, dass für die zweite Aufgabe deutlich mehr Aspekte benannt wurden, die einen Hinweis darauf geben, dass sich die Lernenden während des Schreibgesprächs wohlfühlten. Insbesondere der Einfluss der Kameras sowie Unsicherheiten bezüglich der Aufgabenstellung wurden in der zweiten Aufgabe deutlich seltener genannt. Die Lernenden machten das Wohlbefinden in beiden Aufgaben vorrangig von der Partnerwahl abhängig. Dies unterstützt die Annahme, dass Faktoren wie Freundschaft und Vertrauen einen wichtigen Einfluss auf kollaborativ angelegte Schreibaktivitäten haben (vgl. Kapitel 4.3.2). In der zweiten Aufgabe wurden zusätzlich mehr Aspekte erwähnt, die spezifisch die Nützlichkeit von Schreibgesprächen bzw. Feedback thematisieren.

8.2 Verteilung und Typen von Interaktionen in Schreibgesprächen

Die Gesamtlänge aller Teilgespräche der ersten Aufgabe beträgt 92.73 Minuten, wobei jedes Teilgespräch im Durchschnitt 3.71 Minuten (SD = 3.22 Minuten) dauerte (Tabelle 23). Das Minimum beträgt 0 (1SG18a: Mona und Ida) und

das Maximum 14.27 Minuten (1SG18b: Ida und Mona). Das Gespräch über Monas Text (1SG18a) muss allerdings insofern relativiert werden, als sie später angab, noch kurz über ihren Text gesprochen zu haben, nachdem die Kamera bereits ausgeschaltet war. Das nächstkürzere Teilgespräch beträgt 31 Sekunden (1SG7: Till und 217-23[15]). Die Gesamtlänge aller Teilgespräche der zweiten Aufgabe beträgt 82.97 Minuten mit einem Mittelwert von 3.19 Minuten (SD = 1.61 Minuten) pro Teilgespräch. Das kürzeste Teilgespräch beträgt 35 Sekunden (2SG10b: Felix und Caroline) und das längste 6.55 Minuten (2SG12a: Mona und Ida).

Tabelle 23. Länge der Schreibgespräche der ersten und zweiten Aufgabe

Gesprächsaspekt	Erste Aufgabe	Zweite Aufgabe
Gesamtlänge	92.73 Minuten	82.97 Minuten
Durchschnittliche Länge pro Teilgespräch	3.71 Minuten (SD = 3.22)	3.19 Minuten (SD = 1.61)
Kürzestes Teilgespräch	0 Minuten (1SG18a: Mona und Ida) 0,31 Minuten (1SG7: Till und 217-23)	0.35 Minuten (2SG10b: Felix und Caroline)
Längstes Teilgespräch	14.27 Minuten (1SG18b: Ida und Mona)	6.55 Minuten (2SG12a: Mona und Ida)

Es muss jedoch berücksichtigt werden, dass – insbesondere in Klasse 003 – einige Gespräche aufgrund zahlreicher Episoden zu Task Management deutlich länger sind. Dies wird in den obigen Angaben nicht abgebildet (vgl. Anmerkungen in Kapitel 6.4). Trotzdem zeigt vor allem die Spannweite der Gesprächslängen, wie unterschiedlich lange sich die Schüler*innen mit ihren Texten auseinandersetzten.

Insgesamt wurden 210 Episoden in den Schreibgesprächen der ersten und 261 Episoden in den Schreibgesprächen der zweiten Aufgabe identifiziert. Von dieser Gesamtzahl an Episoden entfielen in der ersten Aufgabe 89 auf implementierbare und 10 auf nicht implementierbare Episoden. Zur Verdeutlichung des Unterschieds bezüglich der (möglichen) Implementierbarkeit von Episoden sollen folgende Beispielepisoden herangezogen werden.

[15] Bei Schüler*innen, die mit Zahlencode aber ohne fiktiven Namen aufgeführt werden, handelt es sich um Lernende, die im Verlauf des Analyseprozesses aus der Datenauswertung ausgeschlossen werden mussten. Sie erscheinen dennoch vereinzelt, da sie als Gesprächspartner*innen an Gesprächen über Texte derjenigen Lernenden beteiligt sind, die in die finale Lernendengruppe aufgenommen wurden (vgl. Kapitel 6.3).

Lily: un:d (2) maybe you could (.) write (2) WHY is it important (1) so (.) why: (.) you would (.) uh:m (1) ach (.) chieve this goal (.) so
Till: m_hm ((schaut zu Lily hin))
Lily: ja du gehst ja noch_nicht zur ARbeit
Till: ja (.) <<lächelnd> das (.) ja> ja
(Auszug aus 2SG6a, Pos. 33–38)

Maria: what do you have about m my email?
(.)
11-11: uh:m (.) i understand the word (.) science (.) what means it it
(1)
Maria: s science (.) wissenschaft
[…]
(Auszug aus 1SG1, Pos. 64–68)

Lily weist in obigem Auszug aus 2SG6a ihren Partner Till darauf hin, dass er sein Ziel besser begründen könne, und gibt ihm somit einen Hinweis, den er potenziell bei seiner Überarbeitung aufnehmen könnte (= implementierbare Episode). Im Gegensatz dazu bemerkt der Partner von Maria in Auszug aus 1SG1, dass er das Wort „science“ in Marias Text nicht verstehe, woraufhin Maria dieses für ihn übersetzt. Diese Interaktion dient dem Textverständnis des Partners und enthält keinen Änderungsvorschlag für Marias Text (= nicht implementierbare Episode). Zudem wurden 24 Episoden als Lob und 39 als Task Management codiert.

Bei der zweiten Aufgabe wurden 100 implementierbare und 14 nicht implementierbare Episoden sowie 43 Episoden als Lob sowie 62 als Task Management identifiziert (Tabelle 24).

Tabelle 24. Anzahl und Arten der Episoden in den Schreibgesprächen der ersten und zweiten Schreibaufgabe

Anzahl und Art der Episoden	Erste Aufgabe	Zweite Aufgabe
Implementierbare Episode	89	100
Nicht implementierbar	10	14
Lob	24	43
Task Management	39	62
Andere	48	42
Total	210	261

Episoden zur Kategorie Lob finden sich häufig als eine Art Einleitung in das Schreibgespräch. Die Lernenden folgen dem Auftrag für die Schreibgespräche, demzufolge der Text hinsichtlich der Bereiche Inhalt, Struktur und Sprache analysiert wird (vgl. Kapitel 6.2.2). So finden sich zu Beginn der Thematisierung des entsprechenden Bereiches häufig Rückmeldungen des Lobs, die entweder

sehr allgemein sind (Simon und David) oder sich auf einen spezifischen Aspekt im Text beziehen (Marie und Jana).

Beginn des Schreibgesprächs zwischen Simon und David (1SG16a):

Simon: <<murmelnd> kay> (9) i think your content is (.) suitable
(1)
David: eh: (.) the structure_of your text is (.) suitable too
(11)
Simon: ((schreibt etwas auf ein neues Blatt auf), 6) (12) (es filmt) schon ((...), 16) uh (.) your language (.) is very good (.) <<zu David hinschauend>
(Auszug aus 1SG16a, Pos. 5–10)

Beginn des Schreibgesprächs zwischen Marie und Jana (2SG4b):

Jana: also bei DIR habe_ich content aufgeschrieben dass eh (.) deine_informationen und tipps eigentlich gut sind (.) und dass ich denke es würde mir helfen (.) wenn ichs würde ausprobieren (1) u:nd_eh:m (.) ich habe auch aufgeschrieben dass ich (.) gut habe gefunden (.) dass du geschrieben hast wie LANG dass es BRAUCHT bis dus (.) öh äh (.) erreicht hast
Marie: ((nickt))
(.)
Jana: ja
(Auszug aus 2SG4b, Pos. 11–14)

Auffallend ist der relativ hohe Anteil von Episoden, die als Task Management codiert wurden. Die folgende Episode zwischen Ida und Mona (2SG12b), in der Ida Mona um ihren Text bittet, kann als Beispiel dienen:

Ida: kannst du mir mal den text geben dann kann_ich diesen mal durchlesen
Mona: meinen?
(.)
Ida: ja
(Auszug aus 2SG12b, Pos. 180–183)

Eine Analyse der Schreibgespräche in der ersten Aufgabe zeigt, dass in 14 der 19 Teilgespräche die Kategorie Task Management 0 bis höchstens zweimal vergeben wurde. Die Gesamtzahl der Codierungen lässt sich vielmehr damit erklären, dass in einzelnen Gesprächen (1SG16b, 1SG17, 1SG18a) Episoden zu Task Management bis zu 9-mal vorkommen. Während in 1SG17 zwischen Eva und ihrer Partnerin 37-23 auch viele Vorschläge zur Textüberarbeitung (Episoden mit implementierbaren Kommentaren) gemacht wurden, bestehen die Schreibgespräche 1SG16b (Simon und David) und 1SG18a (Mona und Ida) vornehmlich aus Episoden zur Aufgabenbearbeitung oder weiteren Themen, die nicht direkt mit der Überarbeitung zu tun haben (Tabelle 25).

Tabelle 25. Verteilung der Episoden in den Schreibgesprächen 1SG16b, 1SG17 und 1SG18

Art der Episode	**1SG16b (Simon und David)**	**1SG17 (Eva und 37-23)**	**1SG18a (Mona und Ida)**
Task Management	7	4	9
implementierbare Episode	2	7	-
nicht implementierbare Episode	-	2	-
Lob	-	2	-
Andere	7	4	14

Für die Schreibgespräche der ersten Aufgabe wurden 89 implementierbare Episoden in den 26 Teilgesprächen codiert mit einem Mittelwert von 3.42 (SD = 2.06) pro Teilgespräch. Das Minimum beträgt dabei 0 (1SG18a: Mona und Ida) bzw. – wenn man Monas Aussage zur Gesprächslänge berücksichtigt (vgl. Ergebnisse zur Länge der Schreibgespräche) – 1 (1SG13: Felix und 24-11, 1SG16a: David und Simon, 1SG19b: Carla und Mario); das Maximum sind 8 (1SG3: Vera und 17-23) implementierbare Episoden. 32 der implementierbaren Episoden thematisierten inhaltliche (CRE), 4 strukturelle (SRE) und 47 sprachliche (LRE) Aspekte (Tabelle 26 jeweils mit Beispielepisoden). 3 Episoden konnten keiner Kategorie eindeutig zugeordnet werden. Von den 47 LREs wurden mit 21 Episoden am häufigsten Aspekte auf der Ebene *Mechanics* besprochen, gefolgt von Lexis (14 Episoden) und Grammatik (8 Episoden).

Für die Schreibgespräche der zweiten Aufgabe wurden 100 implementierbare Episoden in den 26 Teilgesprächen codiert. Im Durchschnitt wurden während des Gesprächs über einen Text 3.85 (SD = 2.66) implementierbare Episoden besprochen, mit einem Minimum von 0 (2SG10a: Caroline und Felix) und einem Maximum von 11 (2SG7b: Ben und Henri) implementierbaren Episoden. Von diesen 100 implementierbaren Episoden entfallen 37 auf CREs, 20 auf SREs sowie 43 auf LREs. Von den 43 LREs bezogen sich 17 auf Lexis sowie jeweils 13 auf Grammatik und *Mechanics* (Tabelle 26 jeweils mit Beispielepisoden).

Tabelle 26. Anzahl und Art der implementierbaren Episoden in den Schreibgesprächen der ersten und zweiten Schreibaufgabe

Anzahl und Art der Episoden		Erste Aufgabe	Zweite Aufgabe	Beispielepisode
Implementierbare Episode		89 (M = 3.42, SD = 2.06, Min. = 0Max. =8)	100 (M = 3.85, SD = 2.66, Min. = 0/Max.11)	siehe unten
Inhalt		32	37	Lily: un:d (2) maybe you could (.) write (2) WHY is it important (1) so (.) why: (.) you would (.) uh:m (1) ach (.) chieve this goal (.) so Till: m_hm ((schaut zu Lily hin)) Lily: ja du gehst ja noch_nicht zur ARbeit Till: ja (.) <<lächelnd> das (.) ja> ja (Auszug aus 2SG6a, Pos. 33–38)
Struktur		4	20	Jana: okay (so/also) (1) also bei deiner (.) structure (2) es: (.) hat eine kleine sache die_ich_eben_AUCH würde ändern <<auf Laptop vor Marie zeigend> und zwar da_ist (.) i will tell him to> (.) in a ca:lm voice to knock (.) eh on the door das würde ich ein bisschen SPÄTer machen Marie: ((nickt)) Jana: wei:l (.) ich habe halt das_gefühl das ist schon (.) weisst_du so wie der SCHLUSS (.) oder (.) ja nicht zur eh Marie: ((nickt)) Jana: wie nennt man das EINführung (...) (Auszug aus 2SG4b, Pos. 47–55)
Sprache		47	43	siehe unten
	Lexis	14	17	
	Grammatik	8	13	115-13: it was so punny (.) eh e FUNNY da musst du adDIC[ting schreiben] Maria: [((lacht))] 115-13: ((schreibt auf Laptop vor Maria)) dicting (dɪktɪŋ) ja

Anzahl und Art der Episoden				Erste Aufgabe	Zweite Aufgabe	Beispielepisode
						(Auszug aus 2SG3, Pos. 349–352)
			Mechanics	21	13	Ida: hm ich weiss (.) i like drawing (.) komma (.) [oder?] Mona: [wieso] komma (.) Ida: hats nicht eine (.) Mona: aha ja (Auszug aus 1SG18b, Pos. 181–186)
Unklar				3	0	

Die als inhaltsbezogen codierten Episoden (CREs) werden im Folgenden vertieft betrachtet, um Einblicke zu gewinnen, inwieweit genrespezifische Merkmale in den Schreibgesprächen thematisiert wurden. Bei der ersten Aufgabe zeigt die Analyse der Episoden (Tabelle 27), dass die Lernenden am häufigsten Aspekte thematisieren, die basierend auf der Aufgabenstellung noch ergänzt werden könnten (15 Codierungen). Diese Episoden beinhalten Vorschläge zu zusätzlichen Informationen, die eng durch die Aufgabenstellung geleitet sind, beispielsweise zu Kosten oder zu den Fähigkeiten der Lehrperson, wie im folgenden Auszug sichtbar wird.

> Mona: und_nachher (.) eh:m was könnte man noch schreiben
> Ida: ja <<aufs Tablet zeigend> hier vielleicht noch etwas>
> (.)
> Mona: we need pencil brush and (many) colors (.) ah du könntest noch schreiben wa (.) wie viels (.) eh:m (.) we need was heisst das wir BRAUchen
> Ida: wir brau:chen
> (.)
> Mona: ja nachher könntest_du noch schreiben wie viel das etwa kostet (.) also (.) [KOSten]
> Ida: [kosten] (.) ((schreibt aufs Blatt), 6)
> (Auszug aus 1SG18b, Pos. 116–123)

Am zweithäufigsten werden Episoden zur Argumentationsqualität codiert (11 Codierungen). In diesen Episoden wird häufig eine „Warum-Frage“ gestellt oder nach einer zusätzlichen Begründung verlangt, wie folgendes Beispiel illustriert:

17-23: [wha:] (.) what you could (.) maybe improve still: eh:m (1) you have to (.) write mo:re WHY exactly: (.) volleyball
(.)
Vera: m_h[m]
17-23: [n]ot only: it's fun or: it's good
(Auszug aus 1SG3, Pos. 12–15)

Vereinzelt thematisieren die Lernenden auch den Argumentationsumfang (3 Codierungen), demnach die Anzahl der vorgebrachten Argumente für die vorgeschlagene Aktivität. Einige Episoden befassen sich mit der Kürzung des Textes (2 Codierungen), wobei die Lernenden Vorschläge machen, wie bestimmte Passagen knapper formuliert werden könnten. Formale Textelemente (1 Codierung) wie obligatorische oder typische Bestandteile einer formalen E-Mail wurden am seltensten thematisiert.

Tabelle 27. Art und Häufigkeiten der CREs in Schreibgesprächen der ersten Schreibaufgabe

Art der CRE-Episode	**Häufigkeit**
Textergänzungen	15
Argumentationsqualität	11
Argumentationsumfang	3
Kürzung des Textes	2
Formale Textelemente	1

In den Schreibgesprächen zur zweiten Aufgabe thematisieren die Lernenden auf inhaltlicher Ebene am häufigsten zusätzliche Aspekte aus der Aufgabenstellung sowie die Präzisierung oder die Begründung der gesetzten Zielsetzung (Tabelle 28). Die erste Kategorie (12 Codierungen) umfasst Vorschläge zu fehlenden Elementen wie Herausforderungen oder Tipps, wie folgendes Beispiel zeigt:

Lisa: also: (.) bei dir [Vera] ehm (.) ich finde es im fall mega gut (.) eben (.) auch informatIONen und so hast_du manchmal gut können AUFschreiben (.) eh:m und ich finde du könntest no:ch (.) ein bis: (.) ein bisschen MEHR über deine (.) herAUSforder[ungen]
Vera: [((nickt))]
Lisa: reden halt so: (.) <<zu 114-23 hinschauend> was so wie: challenge <<lachend> [sind] gewesen>>
Vera: [[(nickt und lächelt))]
(Auszug aus 2SG2a, Pos. 39–42)

Die zweite Kategorie betrifft die Klarheit oder die fehlende Begründung der formulierten Zielsetzung (12 Codierungen), wie der folgende Auszug deutlich macht:

Till: also eh:m (.) you i i think it was (.) a it is very good [((schaut zu Lily hin))]
Lily: [((nickt und lächelt))]
Till: eh: (.) but i think it had eh ehm (.) <<zu Lily hinschauend> es hat mich nicht so:> (.) <<mit Hand gestikulierend> überzeugt (.) <<zu Lily hinschauend> dass ich jetzt in gymi würde gehen>>
(.)
Lily: <<lächelnd> m_hm>
(.)
Till: es hat so wie <<zu Lily hinschauend mit Hand gestikulierend> zu_wenig gründe> für dass ich würde gehen (.) <<zu Lily hinschauend> m:_ja>
(Auszug aus 2SG6b, Pos. 46–52)

Mit jeweils 4 Codierungen folgen Episoden zu formalen Textelementen, die sich mit typischen Elementen eines informellen *Posts* befassen, und zum Textumfang, wobei Kommentare zur Kürzung oder Verlängerung des Textes gemacht werden. Unklarheiten in der Argumentation werden in 3 Episoden angesprochen. Diese Kategorie umfasst Verständnisprobleme oder Widersprüche in der Argumentation. Zwei Episoden konnten keiner der anderen Kategorien zugeordnet werden und wurden als „Andere“ codiert.

Tabelle 28. Art und Häufigkeiten der CREs in Schreibgesprächen der zweiten Schreibaufgabe

Art der CRE-Episode	**Häufigkeit**
Zusätzliche Aspekte der Aufgabenstellung	12
Präzisierung/Begründung der Zielsetzung	12
Formale Textelemente	4
Textumfang	4
Unklarheiten in der Argumentation	3
Andere	2

Die Analyse zeigt, dass sich die Lernenden in beiden Aufgaben sowohl mit spezifischen Aspekten der Aufgabenstellung als auch mit genrerelevanten Merkmalen auseinandersetzen. Während bei der formalen E-Mail besonders die Argumentationsqualität im Vordergrund steht, konzentrieren sich die Lernenden beim informellen *Post* stärker auf die Präzisierung der Zielsetzung und die Ergänzung fehlender Elemente.

8.3 Der Grad der interaktionalen Aushandlung

Für beide Aufgaben wurde analysiert, wie die Schüler*innen auf Vorschläge reagieren und wie intensiv sie sich an den einzelnen Episoden beteiligen. Die Auswertung zeigt ein konsistentes Muster (Tabelle 29 mit Beispielen): Bei beiden

Aufgaben wird in etwa der Hälfte der Episoden den eingebrachten Vorschlägen zugestimmt. Ablehnung ist deutlich seltener zu beobachten. Am häufigsten tritt jedoch der Fall ein, dass keine eindeutige Positionierung erfolgt – sei es durch ausbleibende Reaktionen oder lediglich durch minimale Rückmeldungen mittels *Backchanneling*.

Tabelle 29. Häufigkeiten der Kategorien Zustimmung, Ablehnung und keine Positionierung in Schreibgesprächen beider Schreibaufgaben

Art der Episode		**Erste Aufgabe**	**Zweite Aufgabe**	**Beispiel**
Implementierbare Episode		89	100	
	Zustimmung	41	42	Tim: (how'd you/how to) find (.) my: email (1) it is uh: (.) too formal (.) or not (2) Paul: i think it's (.) good formal: (.) becau:se (.) you have (.) writing (.) MISSES (.) to (.) a man (.) you must (.) writing: (.) mister (2) Tim: yeah it's a: write (.) mistake (Auszug aus 1SG2b, Pos. 4–8)
	Ablehnung	6	11	214-12: [...] (.) geneRAte (gɛnɛreɪt) a NEW s sentence for> THIS o:ne: (.) Henri: what? 214-12: (uv) (.) a <<mit Stift aufs Blatt zeigend> new SENten (sɛntɛn) (.) for (thi:s) (di:s)> (.) Henri: no that's fine (.) i'm fine with this (Auszug aus 1SG12, Pos. 65–70)
	keine Positionierung	42	47	Hanna: (.) bei language hast_du aber halt ein paar rechtschreibfehler eh:m (.) du (hast) halt so_ein paar (uv) zum beispiel (.) i put (.) put in a screentime on your: (.) most used apps and (.) or delete thEY (.) (das) (uv) (zu) them (.) Lisa: m_hm (Auszug aus 2SG2c, Pos. 33–35)

Die Untersuchung des *Engagements* liefert weitere Einblicke in die Episodengestaltung (Tabelle 30). Obwohl die große Mehrheit der Episoden als interaktiv codiert wurde (85 von 89 implementierbaren Episoden für die erste und 94 von 100 implementierbaren Episoden für die zweite Aufgabe), weisen die meisten dieser interaktiven Episoden lediglich ein *limited engagement* auf (62 in der

ersten und 74 in der zweiten Aufgabe). Dies bedeutet, dass eine Person einen Vorschlag macht und die andere Person diesen wiederholt oder mit minimalem *Backchanneling* reagiert, ohne substanzielle Informationen hinzuzufügen oder den Vorschlag zu hinterfragen (als Beispiel siehe Auszug zu "keine Positionierung" in Tabelle 29). Episoden mit *moderate engagement*, in denen Alternativvorschläge gemacht oder Vorschläge hinterfragt werden (jedoch ohne Begründung), wurden in der ersten Aufgabe 15 und in der zweiten Aufgabe 12 identifiziert. Dies zeigt sich im folgenden Auszug zwischen Marie und Jana. Marie initiiert die Episode mit der Beobachtung, dass Janas Text „ein bisschen ZU formell" sei, worauf Jana mit einer gewissen Skepsis reagiert („schon?") und nach konkreten Beispielen fragt („was ist da formell?"). Marie präzisiert ihren Vorschlag, indem sie eine Alternative anbietet („HEY GUYS oder so"). Jana greift sie auf und macht einen weiteren Vorschlag („hey BUDdies"). Beide Schülerinnen entwickeln den Vorschlag weiter, jedoch ohne die einzelnen Vorschläge weiter zu begründen oder zu diskutieren.

Marie: bei deiner: (.) eh:m (.) sprACHe (.) also es_ist GUT (.) aber es ist vielleicht ein bisschen (.) ZU formell
(1)
Jana: <<lächelnd> schon?> [((lacht))]
Marie: [<<lächelnd> keine_ahnung>]
(2)
Jana: ((liest)) (.) (<<lächelnd> was ist da formell?>) es hat (uv)
(1)
Marie: du könntest einfach zum beispiel statt so: (1) anstatt DEAR (.) REAder irgendwie so HEY GUYS oder so schreiben
(.)
Jana: ((nickt)) (.) also (.) <<auf Laptop schreibend> hey BUDdies:>
(.)
Marie: <<nickend und lachend> ja genau>
Jana: ((schreibt auf Laptop), 9) [(uv)]
Marie: [ab]er sonst ist sehr gut
(Auszug aus 2SG4a, Pos. 86–99)

Elaborate engagement, bei dem beide Lernende einen Vorschlag diskutieren, ihre Meinungen begründen und sich bei der Lösungsfindung unterstützen, wurde in lediglich 16 Episoden (jeweils 8 Episoden in beiden Aufgaben) gefunden. *Elaborate engagement* zeigt sich exemplarisch in der folgenden Episode zwischen Emma und 22-23, die im Gegensatz zu Marie und Jana ihre Vorschläge begründen und gemeinsam eine Lösung ko-konstruieren. Die Episode beginnt mit einer konkreten Problemidentifikation durch 22-23 („put more ehm (1) erklären ehm"), worauf Emma gezielt nachfragt („why it is so good?"). Anders als bei Marie und Jana entwickeln beide Partnerinnen die Idee gemeinsam weiter:

Emma greift den Vorschlag „gaming and speak english“ auf, ergänzt ihn argumentativ („it’s creative“) und leitet einen konkreten Formulierungsvorschlag ab („we could HERE you could like say“). Durch wechselseitige Ergänzungen entstehen gemeinsam die Varianten „we could play some games“ und schließlich „team games“, wobei beide an der Ausformulierung des Aspekts „for the team“ arbeiten (eine detaillierte Analyse der Episode folgt in Kapitel 8.4.1)

22-23: [i think] i: (.) eh:m (.) put (.) more eh:m (1) erklären ehm
(.)
Emma: eh:m explain
(.)
22-23: explain the
(.)
Emma: why it is so good?
(.)
22-23: ja or (.) what (.) the students can do (once) (.) [in_this program]
Emma: [ah:] (.) yeah but [that's too (.) like]
22-23: [because einfach (.) just] (.) <<mit Händen gestikulierend> gaming and speak english is>
(.)
Emma: yeah: i have the same thing i just say (.) it’s creAtive (.) i think (.) we <<aufs Blatt zeigend> could HERE you could like say (.) yeah:> (.) we could (1) [play]
22-23: [play]
Emma: some [games]
22-23: [ja]
Emma: like bla_bla_bla_bla
(.)
22-23: so: (.) team games
Emma: li:ke yeah team games [and]
22-23: [(uv)] (.) for th[e:]
Emma: [y:]ou also
22-23: tea:m (1) eh <<murmelnd> (uv) (.) for the team:> (3) ja for the (1) team [(uv)]
Emma: [ah ja] (there’s [the])
22-23: [(uv)]
(.)
Emma: yes yes
(Auszug aus 1SG15, Pos. 209–267)

Bei den als *elaborate* identifizierten Episoden handelt es sich bei 11 Episoden um LREs und bei 5 Episoden um CREs. Bei den 5 als CREs identifizierten Episoden mit hohem Engagement werden vorwiegend genrespezifische Aspekte wie Argumentationsqualität und Textergänzungen (erste Aufgabe) sowie die Präzisierung der Zielsetzung (zweite Aufgabe) thematisiert. Diese Aspekte scheinen zu einer vertieften Aushandlung geführt zu haben. In den relativ wenigen Episoden mit *elaborate engagement* wurden zudem überproportional häufig sprachliche Aspekte thematisiert. Dabei handelt es sich um 6 Episoden zu Lexis, 3 Episoden zu Grammatik sowie 2 Episoden zu *Mechanics*. Bei *moderate engagement* verteilten sich die Häufigkeiten auf 11 CREs, 11 LREs und 4 SREs. Bezüglich CREs treten Episoden mit *moderate engagement* in Verbindung mit

verschiedenen analysierten Themen auf, ohne dass eine klare Tendenz erkennbar ist. Bei den LREs handelt es sich um 5 Episoden zu Lexis, 4 zu *Mechanics* und 2 zu Grammatik.

Tabelle 30. Häufigkeiten der Kategorien nicht interaktiv/interaktiv sowie *limited*, *moderate* und *elaborate engagement* in Schreibgesprächen beider Schreibaufgaben

Art der Episoden		**Erste Aufgabe**	**Zweite Aufgabe**
implementierbare Episode		89	100
nicht interaktiv		4	6
interaktiv		85	94
	limited engagement	62	74
	moderate engagement	15	12
	elaborate engagement	8	8

8.4 Die Aushandlung sprachlicher Textaspekte

Zur Illustration und zum besseren Verständnis der Gesprächsprozesse in den Episoden soll am Beispiel der LREs zu Lexis und Grammatik eine vertiefte Analyse vorgenommen werden. LREs stellen in der Forschung zum kollaborativen Schreiben eine zentrale Analyseeinheit dar und ermöglichen Einblicke in sprachliche Lernprozesse während der gemeinsamen Textproduktion (vgl. Kapitel 4.2 zum kollaborativen Schreiben). LREs auf der Ebene *Mechanics* wurden für die Analyse ausgeklammert, da es sich hier vorrangig um mechanische Korrekturen handelt.

Alle auftretenden LREs in den Schreibgesprächen beider Aufgaben folgen einer grundlegenden Struktur. Diese kann anhand der folgenden Beispielepisode zwischen Emma und ihrer Partnerin (1SG15) dargestellt werden.

22-23: [(uv)] (1) and i (.) guess uh:m (.) here (.) can be a:dd (.) a please
(.)
Emma: oh: [yes: that's]
22-23: [i i guess (so)]
Emma: that's true
(.)
22-23: PLEAse contact me when: (.) they are (.) any ques (.) questions (1) [(uv) (.) (he:re written)]
Emma: [yeah that's (.) right]
(Auszug aus 1SG15, Pos. 105–112)

Die Partnerin von Emma beginnt die Episode, indem sie ein neues Thema, in diesem Fall das Hinzufügen des Wortes „please“ vorschlägt. Diese Initiierung bildet den Ausgangspunkt der Episode. Darauf folgt eine Reaktion von Emma und eine kurze Interaktion, in der beide den gemachten Vorschlag evaluieren. Dieser Schritt kann als (Episoden-)Prozess bezeichnet werden. Emma schließt die Episode ab, indem sie noch einmal ihre Zustimmung ausdrückt, dass das Wort „please“ hinzugefügt werden sollte. Dieser Schritt wird als Ergebnis bezeichnet.

Diese dreiteilige Struktur ermöglicht es, die verschiedenen Episoden zu vergleichen und ihre unterschiedlichen Ausprägungen zu analysieren. Je nach Art des Ausgangspunkts, Verlauf des Prozesses und Art des Ergebnisses können verschiedene Arten von Episoden mit unterschiedlichem Potenzial für das Fremdsprachenlernen identifiziert werden. Die einzelnen Gesprächsschritte können wie folgt definiert werden (Abbildung 37).

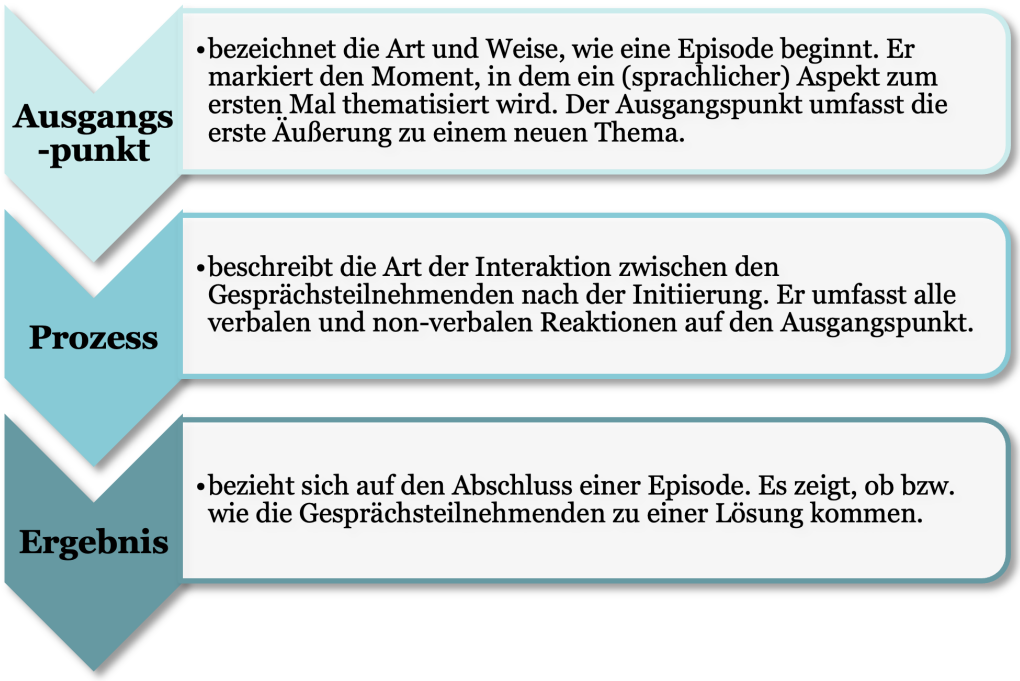


Abbildung 37. Übersicht der Gesprächsschritte (eigene Darstellung)

8.4.1 Gesprächsprozesse zu lexikalischen Textaspekten

Im Folgenden wird die oben dargestellte Struktur (Abbildung 37) anhand der 31 vorkommenden LREs zu Lexis erläutert.

Ausgangspunkte in LREs-Lexis

Hinsichtlich der Ausgangspunkte wurden zwei verschiedene Möglichkeiten gefunden (Abbildung 38).

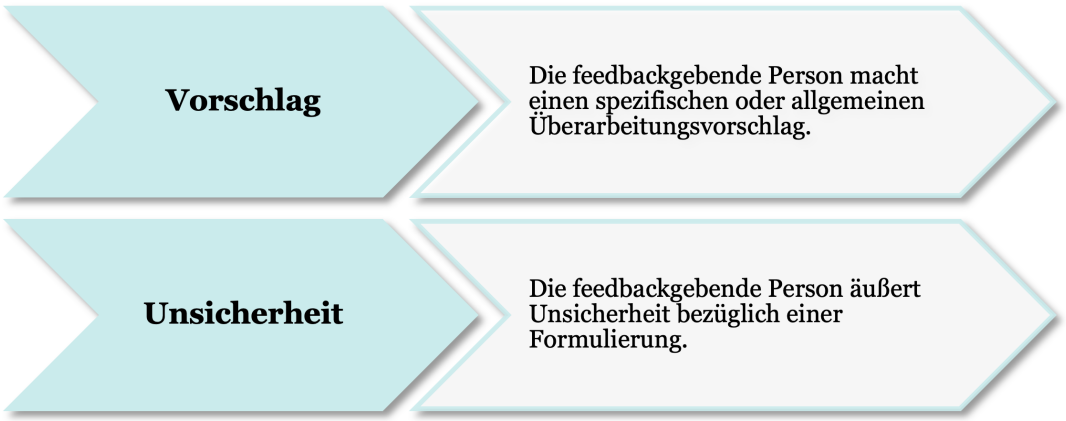


Abbildung 38. Gesprächsschritt „Ausgangspunkt“ (eigene Darstellung)

Vorschlag

In der großen Mehrheit der Fälle initiiert der feedbackgebende Peer die Episode und macht einen spezifischen oder allgemeinen Vorschlag, welche Änderungen am Text des jeweils anderen vorgenommen werden könnten. Als Beispiel für einen spezifischen Vorschlag lässt sich ein Episodenbeginn der Partnerin von Vera heranziehen, in dem sie den Vorschlag macht, Vera solle anstatt der Formulierung „I think other students too“ nur „other students too“ schreiben, da dies klarer sei (1SG3).

> 17-23: i can aGREE to this (1) eh:m (10) i would write instead of i THINK (.) other students too i would just write (.) and OTHER students too because that’s like more CLEAR (Auszug aus 1SG3, Pos. 43)

Allgemeine Vorschläge beziehen sich häufig auf Aspekte des Registers oder der Länge/Kürze von Texten. So merkt die Partnerin von Caroline an, dass der Text zwar formal sei, sich aber häufig wiederhole (1SG8).

> 26-21: [eh:]m (1) i’m think that’s good but (2) that’s a little bit (.) <<lachend> (strange)> (.) and it’s: (.) really FORmal (2) but (.) it’s just (.) it’s_a little bit repeating here: (Auszug aus 1SG8, Pos. 34)

Unsicherheit

Seltener wird nicht direkt mit einem Vorschlag begonnen, sondern die feedbackgebende Person äußert eine gewisse Unsicherheit hinsichtlich einer

Formulierung, wie sich dem folgenden Beispiel zwischen Julia und ihrer Partnerin entnehmen lässt (1SG14):

> 218-23: i (.) this (.) the team spirit is many (1) is (.) uh (.) i_don't know but [in]
> Julia: [uh]
> 218-23: my ears it sounds (1) [<<zögernd> bad?>]
> (Auszug aus 1SG14, Pos. 123–125)

Grundsätzlich kann der Grad der Konkretheit im Ausgangspunkt einer Episode als Indikator für das Aushandlungspotenzial betrachtet werden. Sehr spezifische Hinweise, die wenig Spielraum für gemeinsame Lösungsfindung lassen, sowie sehr allgemeine Aussagen ohne klaren Fokus scheinen tendenziell weniger geeignet, um tiefere Aushandlungsprozesse anzuregen.

Prozesse in LREs-Lexis

Nach der Etablierung des Ausgangspunktes entfalten die Episoden eine Reihe an verschiedenen Prozessen[16] (Abbildung 39).

Abbildung 39. Gesprächsschritt „Prozesse" (eigene Darstellung)

[16] Die im Unterkapitel zu Engagement und Zustimmung beschriebene Reaktion der Ablehnung wurde in keiner LRE gefunden.

Direkte Zustimmung

Der häufigste und fast prototypische Prozess ist die direkte Zustimmung. So antwortet Vera in 1SG3 auf den konkreten Vorschlag ihrer Partnerin, „I think“ wegzulassen, mit „okay“ sowie nach einer kurzen Pause mit „I agree“ und lacht dabei.

> 17-23: i can aGREE to this (1) eh:m (10) i would write instead of i THINK (.) other students too i would just write (.) and OTHER students too because that's like more CLEAR (.)
> Vera: okay (.) i agree ((lacht))
> (Auszug aus 1SG3, Pos. 43–47)

Dies kann möglicherweise mit dem Grad der Konkretheit im Ausgangspunkt zusammenhängen. Sehr spezifische Vorschläge, die bereits einen Verbesserungsvorschlag enthalten, werden zumeist von den Lernenden (zumindest verbal) angenommen.

Keine Positionierung

Bei der Subkategorie „keine Positionierung" wird auf einen Vorschlag des Peers nicht reagiert. So macht Marie ihrer Partnerin Jana den Vorschlag, sie solle einen Teil ihres Textes kürzen (1SG5a)[17]:

> Marie: i: THINK you have very good ARguments in your email (2) ehm: (1) but in: passage TWO you can: (.) make your arguments a little bit <<lachend> shorter>
> (1)
> Jana: ehm: the str (.) structure is easy to follow but i think it's a_little bit TOO easy (1) for a head teacher.
> (Auszug aus 1SG5a, Pos. 4–6)

Jana reagiert nicht auf Maries Vorschlag, sondern initiiert nach einer kurzen Pause ein neues Thema, indem sie Marie für die Struktur ihres Textes lobt sowie anschließend anmerkt, dass dieser zu einfach geschrieben sei für eine E-Mail an die Schulleitung. Beide gehen nicht näher darauf ein, wie Jana ihre Argumente kürzen könnte.

Backchanneling

Beim Backchanneling reagiert die feedbacknehmende Person lediglich mit einem minimalen „Hörersignal“. Auf den für den Ausganpunkt "Vorschlag" dargestellten vagen Vorschlag, dass im Text zu viele Wiederholungen vorkommen, antwortet Caroline mit einem zur Kenntnis nehmenden „m_hm“. Die Partnerin von

[17] Aspekte zu „Text kürzen“ wurden als Lexis codiert (vgl. *Codebook* in Anhang H).

Caroline geht nicht weiter auf ihren Kritikpunkt ein, sondern lobt die Grußformel in Carolines E-Mail.

> 26-21: [eh:]m (1) i'm think that's good but (2) that's a little bit (.) <<lachend> (strange)> (.) and it's: (.) really FORmal (2) but (.) it's just (.) it's_a little bit repeating here:
> (1)
> Caroline: m_hm
> (2)
> 26-21: but it's (.) good (1) ehm (.) <<murmelnd> wie heissts (uv) (.) [greetings]
> (Auszug aus 1SG8, Pos. 34–38)

Aushandlung

Als letzte vorkommende Subkategorie kann die Aushandlung eines (potenziellen) Problems bezeichnet werden. Unter Aushandlung sind Episoden zu verstehen, die ein *moderate* oder *elaborate engagement* aufweisen (vgl. Kapitel 6.5.2). Es findet somit eine Interaktion zwischen den beiden Gesprächsteilnehmenden statt. Beide Partner*innen setzen sich, zumindest vordergründig, mit einem Vorschlag auseinander, indem sie über einen thematisierten Aspekt diskutieren und/oder unterschiedliche Lösungen ausprobieren und/oder begründen. Aufgrund seines Potenzials an Lernförderlichkeit (z. B. mittels Pooling und Ko-Konstrukion) soll dieser Prozessschritt in einem stärkeren Detailgrad dargestellt werden. Dazu wird der letzte Prozessschritt des Ergebnisses zunächst erläutert.

Ergebnisse in LREs-Lexis

Die untersuchten LREs können, abhängig von identifizierten Prozessen, in unterschiedlichen Ergebnissen enden (Abbildung 40).

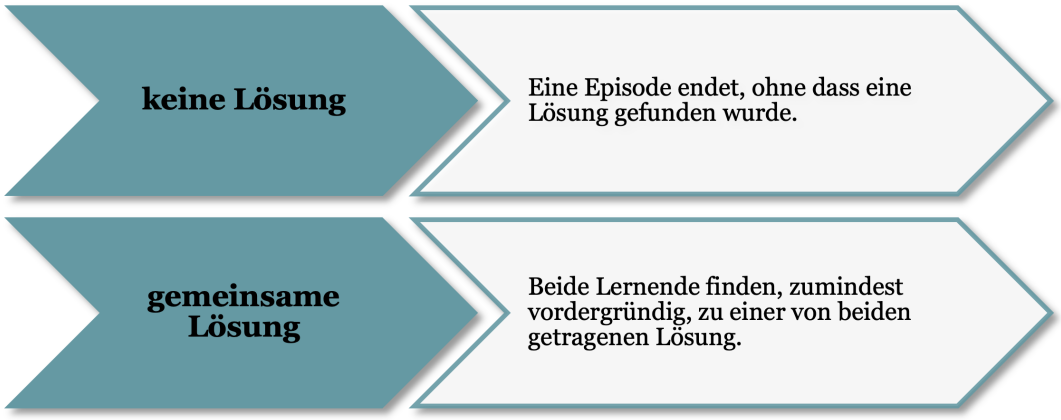


Abbildung 40. Gesprächsschritt „Ergebnis“ (eigene Darstellung)

Für die meisten Prozesse gibt es, zumindest basierend auf den verbalisierten Aussagen, im Grunde nur eine Lösungsvariante (Abbildung 41). So erscheint

die direkte Zustimmung, zumindest vordergründig, auf eine gemeinsam getragene Lösung hinzudeuten, während das Ausbleiben einer Positionierung oder reine *Backchanneling*-Signale zu keiner Lösung führen.

Abbildung 41. Mögliche Gesprächsschritte „Ergebnis“ nach „Prozesse“ (eigene Darstellung)

Nur wenn es zu einer Aushandlung in einer Episode kommt, können auch verschiedene Arten an Lösungen gefunden werden. Um diese Art der Episoden besser verstehen und deren mögliche Bedeutung für den Überarbeitungsprozess ableiten zu können, werden die Gesprächsschritte Aushandlung und Ergebnis im Folgenden vertiefter betrachtet. Jede Kombination wird dabei exemplarisch dargestellt sowie mit den weiteren LREs verglichen.

Aushandlung + keine Lösung

Dieses Episodenmuster soll anhand einer Episode aus 1SG1 illustriert werden. In der Episode geht es um den folgenden (aus dem Modelltext adaptierten) Satz aus der Entwurfsversion von Marias E-Mail: „I think it would be a great addition to the after-school porgrammes we already have.“

> 11-11: i think i would (a great) (uv) (1) you say <<auf sich zeigend> I think> <<mit Händen gestikulierend> or: you can say (.) i and (.) OTHER people THINK we can> (.) or: (.) i think
> (.)
> Maria: so like (.) [here]
> 11-11: [OTHer] peoples (.) eh:m actually (.) like (.) also (.) or:
> (.)
> Maria: [i i’m talking here (.) about my OWN]
> 11-11: [you ONLY (.) the person (who write)]

Maria: opinion (.) so like (.) yeah (.) it's my OWN opinion i don't know what other people th[ink]
11-11: [m_hm]
Maria: but i think it would be a great ADDition (aɪ'diʃən)
(Auszug aus 1SG1, Pos. 225–235)

Die Episode beginnt damit, dass 11-11 einen spezifischen Vorschlag zur Erweiterung der Formulierung „I think" macht. Unterstützt durch seine Gestik, formuliert der Partner von Maria die Idee, Maria könne anstatt „I think" die Formulierung „I and other people think" wählen, wobei er „other" betont. Maria unterbricht ihn und verweist auf eine Stelle im Text, worauf der Schüler 11-11 mit der Formulierung von Alternativen fortfährt, jedoch Probleme hat, seine Idee passend zu formulieren. Nach einer kurzen Pause verteidigt Maria ihre ursprüngliche Formulierung, indem sie betont, dass sie über ihre eigene Meinung spreche („i i'm talking here about my OWN opinion"). Gleichzeitig versucht 11-11 zu argumentieren, dass Maria nur die Person sei, die schreibe („you ONLY the person who write"). Maria führt ihre Begründung fort und erklärt explizit, dass dies ihre Meinung sei und sie nicht wisse, was andere denken. Sie bekräftigt ihre Position, indem sie den ursprünglichen Satz „but i think it would be a great addition" wiederholt.

Episodenvergleich:

Das Episodenmuster Aushandlung + keine Lösung wurde neben dem Beispiel aus 1SG1 in den Schreibgesprächen 1SG2a (Paul und Tim), 2SG1b (Tim und Paul) und 2SG7b (Ben und Henri) gefunden (die Transkripte der weiteren Episoden finden sich in Anhang I).

Allen Episoden ist gemeinsam, dass sich die Lernenden an einer Richtig-Falsch-Dichotomie orientierten und die sprachlichen Varianten nicht als Alternativen mit unterschiedlichen semantischen Bedeutungen betrachten. In 2SG7b meint Henri beispielsweise, dass die Formulierung „there are bad times as well as good times" nicht gut sei, kann dies aber nicht begründen. In 2SG1b macht Paul den Vorschlag, sein Partner Tim solle die Formulierung „get better shots" in „learn better shots" ändern. Auch in der Episode zwischen Maria und ihrem Partner 11-11 wären beide diskutierten Varianten grundsätzlich akzeptabel, doch anstatt die bedeutungsbezogenen Unterschiede zu besprechen, beharren beide auf ihrer Position als der einzig korrekten.

Unterschiede finden sich in diesen Episoden bezüglich der Gesprächsführung. Paul ist in 2SG1b davon überzeugt, dass sein Vorschlag korrekt und die Version seines Partners falsch ist. Er bricht eigentlich das Gespräch ab, weil er glaubt, die richtige Lösung bereits kommuniziert zu haben. Die anderen beiden Beispiele sind kollaborativer, da sich beide Seiten bemühen, einander zu verstehen, am Ende aber keine Einigung gefunden werden kann. Henri beendet in 2SG7b die Episode sogar mit dem Satz „ich weiss nicht vielleicht stimmts sogar so wie dus geschrieben hast". Diese Aussage unterstützt die Annahme, dass die Lernenden in diesen Episoden vor allem zwischen „richtig und falsch" unterscheiden.

Aushandlung + gemeinsame Lösung

Das Episodenmuster Aushandlung + gemeinsame Lösung soll anhand des folgenden Beispiels aus 2SG9b dargestellt werde. In der Episode geht es um die Formulierung „to achieve the challenge" im folgenden Satz der Entwurfsversion von Emma: „To achieve the Challenge, you need the recommendation from your teacher."

Julia: eh:m: my question is: (.) <<auf Laptop vor Emma zeigend> he:re (1) to achieve (.) the challenge>
(.)
Emma: yes
Julia: ehm (.) ist_es etwas anders als (.) GOAL: also (.) to achieve the GOAL oder (.) eben to achieve the (.) challenge
(.)
Emma: OH: ja stimmt
(.)
Julia: also weil
Emma: ja:
(.)
Julia: challenge ist (.) ist ja meh:r so (.) <<Handfläche nach aussen drehend> die_herAUSforderung>
Emma: ja voll
(.)
Julia: <<mit Hand gestikulierend> und goal ist ja mehr ZIEL also weisst_du [wies]>
Emma: [<<nickend> m_hm>]
Julia: <<mit Hand gestikulierend> dort gemeint hast>
(.)
Emma: <<nickend> ja> (.) also ich habe da noch (.) wahrscheinlich wollen sagen (.) wie man (.) also challenge kann (.) über[WINden (.) und]
Julia: [aha ja voll]
Emma: wegen dem ist achIEVE <<nickend> das_falsche verb das ist GUT> (.) also <<auf Laptop schreibend> das wäre nachher [how]>
Julia: [<<auf Laptop vor Emma schauend> to>]
(.)
Emma: <<auf Laptop schreibend> eh:m to (.) to overCOME(.) the CHALLenge od[er so]>
Julia: [aha] ja (.) voll
Emma: ((schreibt auf Laptop)) <<auf Laptop schreibend> aber ich weiss auch nicht (.) over[come (uv)]

Julia: [moll[18] das ist super]
220-23: the challenge?
Julia: ja
(.)
Emma: und nachher ja (1) <<nickend> merci>
(Auszug aus 2SG9b, Pos. 204–233)

Julia beginnt die Episode mit einem Ausdruck der Unsicherheit: Sie habe eine Frage bezüglich der Formulierung „achieve the challenge“. Emma bestätigt dies mit „yes“, worauf Julia mit dem Versuch einer Begründung fortfährt und fragt, ob es denn etwas anderes sei als „goal“. Julia greift auf ihr lexikalisches Vorwissen zurück, verweist auf die Formulierung „achieve the goal“ und fragt, ob „achieve the challenge“ ebenfalls akzeptabel sei. Emma signalisiert daraufhin mit „oh ja stimmt“, dass sie das identifizierte Problem ebenfalls erkannt hat. Julia fährt mit ihrer Begründung fort und erläutert die unterschiedliche Bedeutung von „goal“ und „challenge“. Emma stimmt Julia während ihrer Ausführungen zu und erklärt anschließend, dass sie eigentlich „Herausforderung überwinden“ schreiben wollte und „das falsche Verb“ verwendet habe. Sie bestärkt ihre Partnerin, indem sie „das ist gut“ hinzufügt. Emma beginnt daraufhin, auf dem Laptop die Korrektur einzuarbeiten, während Julia sie in der Lösung aktiv bestätigt („[moll das ist super]“). Emma rückversichert sich noch einmal bei Julia („the challenge?“), was Julia erneut bestätigt. Die Episode endet mit einem Dank von Emma an Julia.

In dieser Episode versuchen beide Lernenden, gemeinsam die Lösung für ein Problem zu finden. Das Problem scheint zudem weder zu allgemein noch zu spezifisch, sodass die beiden innerhalb ihrer ZPD arbeiten können. Beide sind an einer kollaborativen Lösung interessiert und prüfen die Bedeutung möglicher sprachlicher Varianten bezüglich der Passung auf den eigenen Text und finden zu einer ko-konstruierten Lösung.

Episodenvergleich:

Das Episodenmuster Aushandlung + gemeinsame Lösung tritt auch in den Schreibgesprächen 1SG14 (Julia und 218-23), 2SG4a (Jana und Marie), 2SG4b (Marie und Jana), 2SG5 (Lea und 22-23) und 2SG12b (Ida und Mona) auf (die Transkripte der weiteren Episoden finden sich in Anhang I).

[18] Schweizerdeutscher Ausdruck.

Allen Episoden ist gemeinsam, dass ein Vorschlag konkret besprochen und versucht wird, eine Lösung für das Problem zu finden. Eine Person macht einen Vorschlag, der von der anderen Person aufgegriffen und weiterentwickelt wird. Dabei ziehen die Lernenden verschiedene Möglichkeiten in Betracht, ohne direkt eine Variante als „richtig oder falsch“ zu bewerten. Dieser Aushandlungsprozess kann eine oder mehrere Schlaufen durchlaufen. Beide Partner sind „an der Sache“ interessiert und bringen sich in die Lösungsfindung ein. Es fällt auf, dass häufig von einer oder beiden Beteiligten Unsicherheit ausgedrückt oder nach einer Rückversicherung verlangt wird. So macht die Partnerin von Julia in 1SG14 den Vorschlag, sie solle im Satz „It would strengthen the team spirit in many.“ das Wort „many“ durch „a lot“ ersetzen. Daraufhin scheinen beide Schülerinnen noch nicht zufrieden mit dieser Lösung zu sein. Julia ergänzt „a lot“ mit „of people“ und fügt eine Übersetzung an. Ihre Partnerin bestätigt diesen Vorschlag, allerdings fragt Julia noch zweimal nach einer Rückversicherung, bevor sie den Satz tatsächlich ändert.

Unterschiede zeigen sich in der Länge der Aushandlung und dem Grad der Problemlösung. Die Episoden in 2SG4a und 2SG4b sind vergleichsweise kurz, was daran liegt, dass ein Vorschlag gemacht und mit einer kurzen Rückversicherung direkt umgesetzt wird.

8.4.2 Gesprächsprozesse zu grammatikalischen Textaspekten

Die dreiteilige Struktur wurde ebenso verwendet, um die 22 vorkommenden LREs zu grammatikalischen Aspekten vertieft zu betrachten.

Ausgangspunkt in LREs-Grammatik

In allen LREs zu Grammatik wird von den Lernenden ein Vorschlag vonseiten des feedbackgebenden Peers gemacht. Unsicherheiten wurden keine geäußert. Auch bei diesen Episoden kann eine Unterscheidung getroffen werden zwischen allgemeinen und spezifischen Rückmeldungen. Allgemeine Rückmeldungen beziehen sich häufig auf den gesamten Text, wie sich am Beispiel zwischen Hanna und Lisa illustrieren lässt (1SG4a), in dem Hanna auf Grammatikfehler hinweist:

> Hanna: [...] [cus (kʌz) there’s also some] grammar [mistakes]
> Lisa: [((nickt))]
> Hanna: grammar [mistakes (1) an:d]
> Lisa: [((nickt))]
> (Auszug aus 1SG4a, Pos. 12–15)

Spezifische Rückmeldungen konzentrieren sich zumeist auf eine bestimmte Struktur, wie sich dem Beispiel zwischen Till und seinem Partner entnehmen lässt (1SG7):

> 217-23: […] (.) just (.) it it's AN_office it's not A office (.) eh:m (.) yeah that's (.) everything (.) don't have (.) too much (uv) more to say (.) (yeah)
> (.)
> Till: <<lachend> okay> (.) eh:m (.) it's [great (.) VERy great]
> (Auszug aus 1SG7, Pos. 2–4)

Prozesse und Ergebnisse in LREs-Grammatik

Auch bei den LREs zu Grammatik ist die direkte Zustimmung die häufigste Reaktion auf einen gemachten Vorschlag. So stimmen sowohl Lisa als auch Till den oben dargestellten Vorschlägen ihrer Partner*innen direkt zu. Die verbale Zustimmung scheint jedoch nicht immer auf einer sachbezogenen Evaluation des Vorschlags zu beruhen. Dies kann am Beispiel von Eva und ihrer Partnerin im Schreibgespräch 1SG17 gezeigt werden.

> 37-23: the students (.) learn (.) different types of arts das ist (.) art das ist AUch gut (.) we can take (.) we take (.) uh (.) we would (3) (uv) (2) (uv) (8) eh:m dann würde_ich hier jetzt (3) ehm art is a nice way: to learn for (.) to LEARN
> (.)
> Eva: m_Hm
> 37-23: and support your fantasy (5) eh:m dann würden_wir das (.) zwischen we WOULD take (.) a room with art materials (nehmen) nachher (.) ist gut?
> (.)
> Eva: m das_ist gut
> (Auszug aus 1SG17, Pos. 221–226)

Die Partnerin von Eva macht den spezifischen Vorschlag, „art is a nice way for learn" in „art is a nice way to learn" zu ändern, worauf Eva lediglich mit einem Hörersignal reagiert. Anschließend macht die Partnerin einen Vorschlag zur syntaktischen Umstellung und fragt Eva explizit, ob dies gut sei. Eva verbalisiert zwar ihre Zustimmung, allerdings wird anhand ihrer Intonation und Körpersprache deutlich, dass sie ihrer Partnerin eigentlich kaum zuhört und die Verantwortung über ihren Text an ihre Partnerin überträgt. Diese Art der Reaktion kommt im Schreibgespräch 1SG17 mehrmals vor. Die fehlende Aushandlung lässt sich möglicherweise durch die Unterschiede in der *Interlanguage* erklären – Eva verfügt über ein niedrigeres Sprachniveau als ihre Partnerin und kann den Vorschlag daher kaum evaluieren (siehe auch Episode zur Aushandlung in diesem Kapitel).

Die Subkategorien „keine Positionierung" und *Backchanneling* werden aufgrund der insgesamt geringeren Häufigkeit der LREs-Grammatik im

Folgenden zusammen dargestellt. Ein Beispiel zeigt sich in einer Episode zwischen Lisa und Hanna (2SG2c):

> Hanna: (.) [...] du (hast) halt so_ein paar (uv) zum beispiel (.) i put (.) put in a screentime on your: (.) most used apps and (.) or delete thEY (.) (das) (uv) (zu) them (.)
> Lisa: m_hm
> (Auszug aus 2SG2c, Pos. 33–35)

In dieser Episode wird die fehlerhafte Verwendung des Personalpronomens „they“ thematisiert, das durch „them“ ersetzt werden sollte. Lisa reagiert mit einem reinen Hörersignal und unterlässt weitere Nachfragen. Aufgrund des mittleren (Lisa) bzw. hohen (Hanna) Sprachniveaus der beiden Lernenden ist anzunehmen, dass der Fehler für beide so eindeutig ist, dass es keiner weiteren Aushandlung bedarf.

Ein weiteres Beispiel für eine knappe Reaktion ohne klare Positionierung findet sich in der Episode zwischen Lily und Till (2SG6a):

> Lily: [...] einfach mehr sachen die m:ir so ist aufgefallen und ich auch bisschen so (.) bin (.) drüber(.)(gestolpert)> (.) <<zu 23-12 hinschauend> ja sollte_ich dir einfach mal zeigen>
> (.)
> Till: ja
> (.)
> Lily: ((dreht Laptop zu Till)) ((schaut auf Blatt)) (.) m_hm (.) also (3) da (.) bei: (.) NOT lose it (1) <<lachend> ausrufezeichen> (.) kannst_du vielleicht hier (.) DO (.) not LOSE it das ist so bisschen
> (.)
> Till: ja
> (.)
> Lily: besser formuliert ((schaut auf Blatt))
> (Auszug aus 2SG6a, Pos. 88–96)

Lily beginnt die Episode, indem sie bemerkt, dass sie über einige Sachen im Text „gestolpert“ sei, und fragt, ob sie ihm diese zeigen solle, woraufhin Till dies mit „ja“ bestätigt. Lily fährt fort und zeigt Till den Satz „Not lose it“ und fügt an, dass er diesen vielleicht in „Do not lose it“ umwandeln könne, da dies besser formuliert sei, worauf Till mit „ja“ reagiert, ohne auf Lily weiter einzugehen. Diese Überarbeitung, obwohl formal korrekt, wird von Till nicht in die Endversion seines informellen *Posts* übernommen, was vermuten lässt, dass auch hier eine Diskrepanz zwischen der *Interlanguage* der beiden besteht.

Bei den LREs zu Grammatik wurden fünf Episoden identifiziert, die ein *moderate* oder *elaborate engagement* aufweisen. Bemerkenswert ist, dass nur in einer dieser Episoden eine gemeinsame Lösung gefunden wurde, während die anderen ohne klare Lösung endeten.

Eine Episode ohne gemeinsame Lösung findet sich im Schreibgespräch zwischen Henri und Ben (2SG7b):

> Henri: eh:m (1) und da: musst_du nicht (.) <<vorlesend> try to be the best again> wenn_du vorher (.) geschrieben_hast mit (.) eh: the best (.) schreiben (.) kannst einfach schreiben (.) try (.) eh: (.) try it <<zu Ben hinschauend> again (1) weil: it steht> dann für: (.) be the <<zu Ben hinschauend> best>
> (.)
> Ben: ja aber das (.) ich habe_ja hier vorher: (.) (vor [schule) geschr]ieben
> Henri: [wenn] (.) also [(wenn)]
> Ben: [eben] (.) wenn man ja in_der_SCHULe nicht so gut ist (.) dann kann m[ans nachher (in either either in)]
> Henri: [then make a new start and try] it agAIN
> (.)
> Ben: ich LERNe nochmal proBIERen (.) und <<auf Laptop vor Henri zeigend> (und wenn dieses) hast ist eigentlich so (.) probiers einfach> nochmal ((schaut zu Henri hin))
> (.)
> Henri: ja (.) probiers <<zu Ben hinschauend> nochmal>
> (.)
> Ben: eben (.) <<auf Laptop vor Henri zeigend> aber das probiers nochmal> die BESTE zu_sein
> (.)
> Henri: okay
> (.)
> Ben: also
> (.)
> Henri: try it again: to be the best ((schaut zu Ben hin)) kannst_du auch (.) also du musst jetzt (uv) (du wissen)
> (.)
> Ben: also ja
> Henri: i <<auf sich selbst zeigend> ich hätte_es geändert (.) [so]>
> Ben: [okay] (.) überlege_mir nochmal
> (Auszug aus 2SG7b, Pos. 105–126)

Die Episode beginnt mit Henris spezifischem Vorschlag zur Verkürzung des Satzes „try to be the best again“ zu „try it again“, wobei „it“ als Pronomen für „to be the best“ fungieren soll. Ben lehnt diesen Vorschlag ab und verweist auf den inhaltlichen Kontext seines Textes, der die Möglichkeit thematisiert, nach schulischen Misserfolgen einen neuen Versuch zu starten, der Beste zu sein. Es folgt ein Aushandlungsprozess, in dem beide Schüler zwischen Deutsch und Englisch wechseln und versuchen, ihre Standpunkte zu verdeutlichen. Während es Henri um die Vermeidung einer sprachlichen Redundanz von „the best“ geht, argumentiert Ben auf inhaltlicher Ebene. Henri lenkt schließlich ein und macht den Vorschlag „try it again to be the best“. Er schwächt den Vorschlag jedoch direkt ab, indem er auf sich selbst zeigt und betont, dass dies nur sein persönlicher Vorschlag sei („ich hätte es geändert“). Ben beendet die Episode mit der vagen Aussage „überlege mir nochmal“, was darauf hindeutet, dass er von Henris Vorschlägen nicht überzeugt ist. Das eigentliche Problem scheint zu sein, dass Ben aufgrund seines niedrigeren Sprachniveaus den grammatikalischen Vorschlag

nicht erfasst. Dies wird durch das *Stimulated Recall*-Interview mit Ben bestätigt, in dem diese Episode thematisiert wurde:

> Interviewer: Stoppt Video. Also, weisst du da noch, was du gedacht hast?
> Ben: Ja, also, er hat einfach so gesagt, er hat den Sinn nicht so ganz verstanden. Ich habe eben geschrieben, dass ich an der Schule, bin ich nicht der Beste gewesen, aber ich werde es in der Ausbildung nochmal probieren. Und er hat dann einfach gemeint, weil er ist ziemlich gut in der Schule, und man könnte einfach schreiben, mach es nochmal, also nicht probiere es. Also, ich habe dann geschrieben, probiere es neu, der Beste zu sein, und er wollte: mach es nochmal. So.
> (Auszug aus SR2_Ben, Pos. 57–58)

Eine ähnliche Problematik zeigt sich in der Episode zwischen Tim und Paul (2SG1a):

> Tim: [ja ich (.) ja ich weiss das] ist bei mir auch so das ist bei mir auch so (.) und nachher eh:m (.) duration (.) das ist auch also man sollte halt (.) (uv) gehen aber <<zu Paul hinschauend> wenn du das gemacht hast (würde)_ich jetzt> auch
> Paul: m_hm
> (.)
> Tim: eh duration ist falsch geschrieben
> (.)
> Paul: UPS d[u:ration]
> Tim: [also weil:_e]hm (.) when you have a good (player/payer) this duration: (.) <<zu Paul hinschauend> three weeks> (1) also da würde_ich entweder irgendwie noch so_ein: (.) eh:m GO oder so (.) ((schreibt auf Laptop)) (.) also GO <<zu Paul hinschauend> three weeks> (.) (uv) (dass der) du[ration]
> Paul: [ja wie schreibt man] dann duration
> (.)
> Tim: nein_also (.) schreiben (.) schon so aber (.) ((schaut zu Paul hin)) (.) da FEHLT noch ein WORT <<zu Paul hinschauend> zwischen[drin]>
> (Auszug aus 2SG1a, Pos. 127–136)

Die Episode beginnt mit Tims unklarer Einleitung, in der er Paul auf ein Problem mit dem Wort „duration“ aufmerksam macht. Es entwickelt sich ein Missverständnis zwischen den Schülern: Während Tim versucht zu erklären, dass ein Wort im Satz fehlt („GO three weeks“), interpretiert Paul dies als Rechtschreibproblem und fragt nach der korrekten Schreibweise von „duration“. Tim verneint dies („nein also schreiben schon so“) und versucht, durch Betonung („FEHLT“, „WORT“) seinen eigentlichen Kritikpunkt – das Fehlen eines Wortes – zu verdeutlichen. Die Episode endet ohne klare Lösung des Problems. Zum Scheitern der Episode scheinen hier zwei Aspekte beizutragen: Zum einen ist Tim auf metasprachlicher Ebene nicht dazu in der Lage, präzise zu formulieren, worin das (grammatikalische) Problem liegt. Zum anderen erkennt Paul das Problem vermutlich aufgrund seiner *Interlanguage* nicht.

Ein Beispiel für eine Aushandlung, die zumindest vordergründig zu einer gemeinsamen Lösung führt, findet sich zwischen Eva und ihrer Partnerin (1SG17):

> 37-23: aber_i (1) eh:m (.) ja it (.) because it make fun and i can mo (.) m (.) and i can ma: more make than in the normal art lesson in school wie würdest_du das jetzt anders schreiben
> (.)
> Eva: uh:m (.) wo stehts
> (.)
> 37-23: (hier)
> (.)
> Eva: eh:m (4) KEIne ahnung
> (.)
> 37-23: also eh:m ich würde (.) ehm because it's fun [and]
> Eva: [((niest))]
> 37-23: we can do mo:re than_in the normal:_a (.) art lesson (.) [findest]_du
> Eva: [((niest))]
> 37-23: es gut
> (.)
> Eva: ja:
> (.)
> 37-23: soll ichs ändern
> (.)
> Eva: wie du willst (3) make ES müsste man doch schreiben (.) it's MAKEs
> (.)
> 37-23: because it's fun (.) geht auch (.) […]
> (.)
> Eva: ja
> (Auszug aus 1SG17, Pos. 189–211)

Die Partnerin von Eva liest einen Satz aus Evas Text vor und fragt nach möglichen Alternativen („wie würdest_du das jetzt anders schreiben"). Eva zeigt zunächst Orientierungsschwierigkeiten („wo stehts") und nach der Lokalisierung der entsprechenden Textstelle äußert sie explizit ihre Unsicherheit („KEIne ahnung"). Daraufhin schlägt Evas Partnerin eine grammatikalisch korrekte Version vor („because it's fun"). Eva reagiert zunächst mit einem unspezifischen „ja:" auf diesen Vorschlag und überlässt die Entscheidung über die Änderung ihrer Partnerin („wie du willst").

Interessanterweise versucht Eva dann doch, einen Korrekturvorschlag für den initialen Satz zu machen („make ES müsste man doch schreiben (.) it's MAKEs"). Die Partnerin umgeht diesen Vorschlag von Eva und bekräftig ihren eigenen („because it's fun (.) geht auch"), den Eva schließlich akzeptiert. Zwar kommen die beiden (zumindest vordergründig) zu einer gemeinsamen Lösung, allerdings scheint Eva aufgrund ihrer weniger entwickelten *Interlanguage* den grammatikalischen Fehler nicht angemessen identifizieren oder beheben zu können.

Diese Tendenz zur oberflächlichen Zustimmung ohne inhaltliche Aushandlung zeigt sich ebenso in der Episode zwischen Lily und ihrer Partnerin (1SG9):

> 29-23: YOU would be a better (.) happier_and smarter person (.) but (.) it's really good (1) an:d (.) here (.) i would just write (.) so you don't have to be: (.) worried aBOUT the animals instead of (.) be worried beCAUSE of the animals [but]
> Lily: [<<nickend> yep>]
> 29-23: it's (.) it's a really good letter (.) <<zu 25-23 hinschauend> overall> (.) i really like it
> Lily: <<lächelnd> thank you>
> (Auszug aus 1SG9, Pos. 19–22)

Die Partnerin von Lily macht den Vorschlag, die Präposition „because of" in „about" zu ändern, was von Lily akzeptiert und entsprechend im Text geändert wird. Es wären jedoch beide Formulierungen als Wahlmöglichkeit umsetzbar und könnten je nach kommunikativer Absicht unterschiedliche Bedeutungen transportieren, allerdings bleibt eine Diskussion über die verschiedenen Bedeutungen aus. Diese fehlende Aushandlung kann möglicherweise wie folgt begründet werden: zum einen mit dem Stand der Entwicklung von Lilys *Interlanguage* oder Schwierigkeiten im Bereich der *Peer Feedback Literacy*. Zum anderen deutet die Episode, insbesondere wenn man berücksichtigt, dass beide Schülerinnen auf einem eher hohen Sprachniveaus sind, darauf hin, dass beiden möglicherweise die Bewusstheit dafür fehlt, dass sprachliche Bedeutungen ausgehandelt werden können und verschiedene Formulierungen als gleichwertige Wahlmöglichkeiten betrachtet werden sollten.

Betrachtet man die Episoden zu Lexis und Grammatik gemeinsam, lassen sich mehrere Einflussfaktoren identifizieren, welche die Qualität des Prozesses und des Ergebnisses beeinflussen: der Grad der Konkretheit im Ausgangspunkt, die Unterschiede in der *Interlanguage* der beteiligten Lernenden sowie deren Orientierung an einer Richtig-/Falsch-Dichotomie (im Gegensatz zu einer Aushandlung von Bedeutungen). Gerade bei LREs zu Grammatik scheinen Unterschiede in der *Interlanguage* besonders relevant zu sein. Wenn eine Person grammatikalische Probleme identifiziert, die außerhalb der ZPD der anderen Person liegen, erschwert dies eine gemeinsame Aushandlung.

8.5 Von der Interaktion zur Implementation

Sowohl die CREs als auch SREs und LREs wurden hinsichtlich ihrer tatsächlichen Implementation in die Endversionen der Produkte analysiert (Abbildung 42). Von den insgesamt 89 Vorschlägen oder Korrekturen in den implementierbaren Episoden der ersten Aufgabe wurden 63 tatsächlich implementiert, davon waren 54 Implementationen (formal) akzeptabel, 7 teilweise akzeptabel sowie 2 nicht akzeptabel. 17 Vorschläge oder Korrekturen wurden am Ende nicht implementiert und 5 anders als in den Episoden besprochen. Bei 4 Episoden war es nicht erkenntlich, ob die darin gemachten Vorschläge implementiert wurden oder nicht. In den 25 Teilgesprächen, die mindestens eine implementierbare Episode enthalten, wurden in 12 Teilgesprächen alle implementierbaren Episoden auch in der Endversion implementiert. Von den 100 implementierbaren Episoden der zweiten Aufgabe wurden 67 Vorschläge implementiert, davon 55 (formal) akzeptabel, 10 teilweise und 2 nicht akzeptabel. 24 Vorschläge oder Korrekturen wurden nicht implementiert und 6 anders als besprochen. Bei 3 Episoden war es nicht möglich zu beurteilen, ob diese implementiert wurden oder nicht (vgl. Kapitel 6.5.2). In den 24 Teilgesprächen, die mindestens eine implementierbare Episode enthalten, finden sich 11 Schreibgespräche, in denen alle Episoden auch implementiert wurden. Die Ergebnisse sind in Abbildung 42 visualisiert

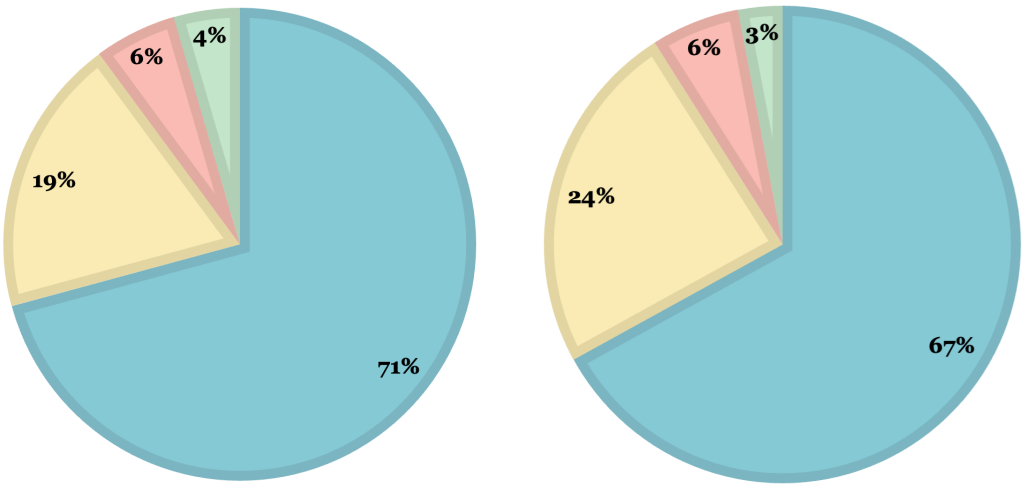


Abbildung 42. Implementation der Episoden der ersten (links) und zweiten Schreibaufgabe (rechts) (blau: implementiert, gelb: nicht implementiert, rosa: anders implementiert, grün: nicht beurteilbar) (eigene Darstellung)

Es kann somit festgehalten werden, dass die meisten Vorschläge oder Korrekturen, die in den implementierbaren Episoden besprochen wurden, auch in den Texten umgesetzt worden sind. Dieser Befund zeigt sich unabhängig von der Art der Episode, d. h., es wurden sowohl inhaltliche als auch strukturelle oder sprachliche Episoden ähnlich häufig implementiert. Zudem wurden in etwa der Hälfte der Teilschreibgespräche beider Aufgaben alle auftretenden implementierbaren Episoden implementiert.

Vergleicht man die Codierungen der Kategorie *Zustimmung* in Verbindung mit deren Implementation, so bestätigt dies zum einen, dass die meisten Episoden implementiert wurden. Es zeigt sich jedoch zum anderen, dass alle möglichen Kombinationen zwischen *Zustimmung* und Implementation vorkommen (Abbildung 43). Dies bedeutet, dass Zustimmung während des Gesprächs nicht automatisch zu einer Implementation führt, genauso wie Ablehnung nicht zwangsläufig bedeutet, dass keine Änderungen vorgenommen werden. Die Verbalisierung von *Zustimmung* scheint demnach kein verlässlicher Indikator für die tatsächliche Textüberarbeitung zu sein.

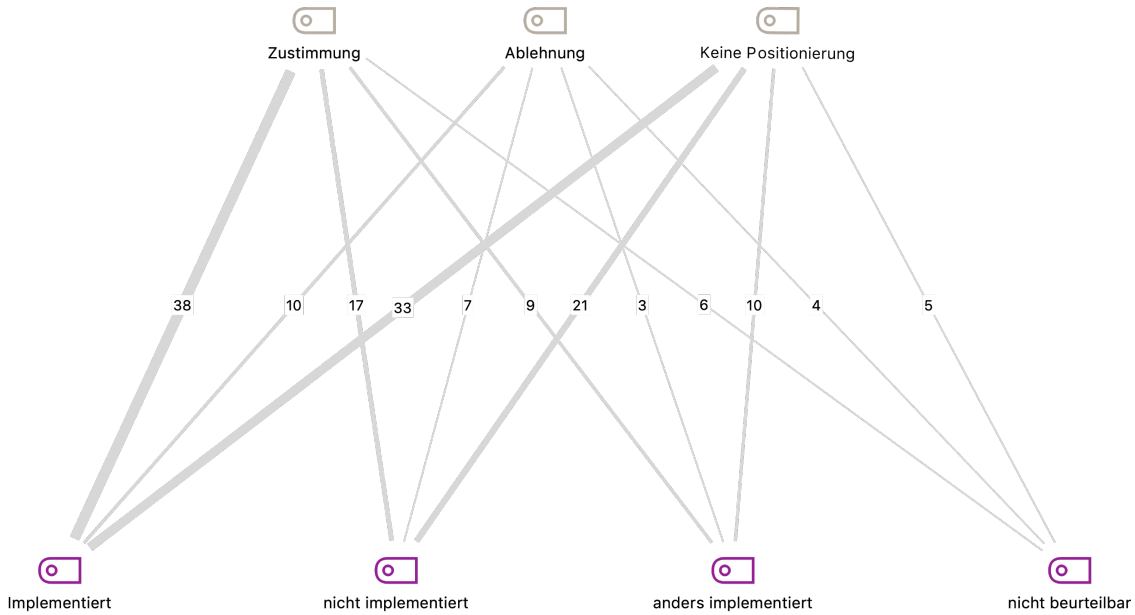


Abbildung 43. Concept Map zum Zusammenhang zwischen Zustimmung und Implementation (eigene Darstellung)

Zur Illustration sollen folgende, bereits in Kapitel 8.4 dargestellte, Beispiele herangezogen werden. Diese Episode zwischen Vera und ihrer Partnerin

(1SG3) wurde als Gesprächsprozess „Vorschlag + direkte Zustimmung“ kategorisiert.

> 17-23: i can aGREE to this (1) eh:m (10) i would write instead of i THINK (.) other students too i would just write (.) and OTHER students too because that’s like more CLEAR (.)
> Vera: okay (.) i agree ((lacht))
> (Auszug aus 1SG3, Pos. 43–47)

Vergleicht man die Episode mit dem Schreibprodukt, so zeigt sich, dass Vera zwar diese Formulierung in ihrer Endversion geändert hat, aber anders als von ihrer Partnerin vorgeschlagen. So löst sie mit dem Hinzufügen der Verbform „are“ ein nicht im Schreibgespräch angesprochenes grammatikalisches Problem, substituiert das „think“ aber mit dem formal nicht passenden Verb „team“:

Auszug aus der Entwurfsversion:

> I am really interested to learn more about volleyball and I think other students too.

Auszug aus der Endversion:

> I am really interested in learning more about volleyball, and I team other students are too.

Die folgende Episode zwischen Jana und Marie (1SG5a) wurde als „Vorschlag + keine Positionierung“ identifiziert.

> Marie: i: THINK you have very good ARguments in your email (2) ehm: (1) but in: passage TWO you can: (.) make your arguments a little bit <<lachend> shorter>
> (1)
> Jana: ehm: the str (.) structure is easy to follow but i think it’s a_little bit TOO easy (1) for a head teacher.
> (Auszug aus 1SG5a, Pos. 4–6)

Trotzdem finden sich Hinweise darauf, dass Jana den Kritikpunkt von Marie aufnimmt. So kürzt sie in der zweiten Passage ihres Textes die folgenden zwei Sätze:

Auszug aus Entwurfsversion:

> In particular, I think that art is so diverse and you could learn so much. You could learn to do something that is not how you do it usually. It has so many diffents things you could do what you want with the colors, let you phantasy go free.

Auszug aus Endversion:

> In particular, I think that art is so diverse, and you could learn so much. You could learn to do something that is not how you do it usually, let your fantasy go free.

In diesem Fall scheint die ausbleibende Reaktion weder ein Zeichen von Ablehnung noch von Unverständnis. Es ist eher zu vermuten, dass den beiden Schülerinnen zum Zeitpunkt der ersten Aufgabe nicht bewusst war, dass sie nicht nur Feedback geben, sondern auch den Text gemeinsam überarbeiten sollen.

Die folgende Episode zwischen Caroline und ihrer Partnerin (1SG8) wurde als „Vorschlag + *Backchanneling*“ codiert.

> 26-21: [eh:]m (1) i'm think that's good but (2) that's a little bit (.) <<lachend> (strange)> (.) and it's: (.) really FORmal (2) but (.) it's just (.) it's_a little bit repeating here:
> (1)
> Caroline: m_hm
> (2)
> 26-21: but it's (.) good (1) ehm (.) <<murmelnd> wie heissts (uv) (.) [greetings]
> (Auszug aus 1SG8, Pos. 34–38)

Das Ergebnis dieser Episode wird bei der anschließenden Textüberarbeitung nicht implementiert. Es scheint somit, dass Caroline entweder nicht mit dem vorgebrachten Vorschlag einverstanden war oder ihn aufgrund seiner vagen Formulierung als wenig hilfreich erachtete. Eine konkrete Nachfrage findet jedoch nicht statt. Dies kann möglicherweise mit einer begrenzten *(Peer) Feedback Literacy* zusammenhängen.

Die folgende Visualisierung (Abbildung 44) zeigt die Beziehung zwischen dem *Engagement* während der Schreibgespräche und der Implementation des besprochenen Aspekts.

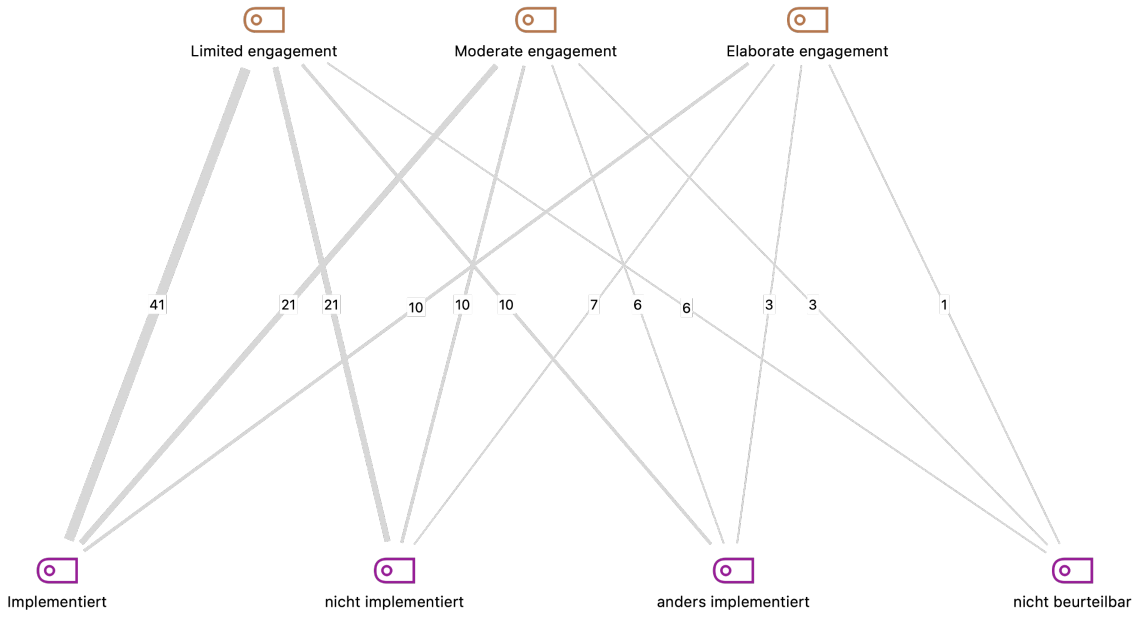


Abbildung 44. Concept Map zum Zusammenhang zwischen Engagement und Implementation (eigene Darstellung)

Wie bei der Concept Map zu *Zustimmung* und Implementation zeigt sich, dass alle Implementationsarten mit allen *Engagement*-Stufen in Verbindung stehen. Gerade bei den Episoden mit *elaborate engagement* ist zu beachten, dass diese in fast der Hälfte der Fälle nicht implementiert wurden. Dies bedeutet, dass ein hohes Engagement während des Gesprächs nicht zwangsläufig zu einer Implementation führt, genauso wie ein geringes Engagement nicht automatisch bedeutet, dass keine Änderungen vorgenommen werden. Eine hohe Beteiligung während eines Aushandlungsprozesses kann möglicherweise auch dann entstehen, wenn die Gesprächsteilnehmenden unterschiedliche Positionen vertreten und diese verteidigen. Diese Aushandlungen können zwar trotzdem zum Lernprozess beitragen, werden aber nicht auf Ebene der Textimplementation ersichtlich. Die in Kapitel 8.4.1 dargestellte Episode zwischen Maria und ihrem Partner (1SG1) führt beispielsweise zu keiner Anpassung am Text. Die Episode zwischen Julia und Emma führt hingegen dazu, dass Julia eine Änderung an ihrem Text vornimmt (2SG9b).

Die Tatsache, dass etwa zwei Drittel aller besprochenen Aspekte implementiert wurden, deutet auf eine grundsätzliche Offenheit der Lernenden gegenüber *Peer Feedback* hin. Allerdings zeigen die Daten ebenso, dass weder das verbale Agreement noch das Engagement während des Gesprächs zu einer Implementation führen müssen.

8.6 Zwischenfazit zu Aushandlungsprozessen und zur Implementation in Schreibgesprächen

Die Analyse der Schreibgespräche beider Aufgaben zeigt, dass die Lernenden eine beträchtliche Anzahl implementierbarer Aspekte ansprechen (89 bzw. 100 Episoden). Dabei thematisierten sie sowohl sprachliche als auch inhaltliche und strukturelle Textmerkmale.

Bei den inhaltsbezogenen Episoden konzentrierten sich die Lernenden in der ersten Aufgabe hauptsächlich auf aufgabenspezifische Textergänzungen und die Argumentationsqualität, in der zweiten Aufgabe auf zusätzliche Aspekte der Aufgabenstellung und die Präzisierung der eigenen Zielsetzung. Die strukturellen Episoden bezogen sich auf die Anordnung und die Gliederung der Textinhalte. Bei den sprachlichen Episoden überwogen Oberflächenmerkmale wie Rechtschreibung und Zeichensetzung vor lexikalischen und grammatikalischen Aspekten.

Die Untersuchung der Aushandlungsprozesse zeigt, dass in etwa der Hälfte der implementierbaren Episoden den eingebrachten Vorschlägen zugestimmt wurde. Explizite Ablehnung war deutlich seltener zu beobachten. Am häufigsten erfolgte jedoch keine eindeutige Positionierung, sei es durch ausbleibende Reaktionen oder lediglich minimale Rückmeldungen mittels *Backchanneling*.

Bezüglich des Engagements während der Episoden beider Aufgaben wiesen die meisten Interaktionen lediglich ein *limited engagement* auf, bei dem eine Person einen Vorschlag machte und die andere diesen mit minimalem *Backchanneling* wiederholte, ohne substanzielle Informationen hinzuzufügen. *Moderate engagement*, bei dem Alternativvorschläge gemacht oder Vorschläge hinterfragt wurden, trat in 27 der insgesamt 189 implementierbaren Episoden auf. *Elaborate engagement*, bei dem beide Lernende einen Vorschlag diskutierten, ihre Meinungen begründeten und sich bei der Lösungsfindung unterstützten, wurde lediglich in 16 Episoden gefunden.

Die vertiefende Analyse der sprachlichen Episoden zeigt, dass diese einer grundlegenden dreiteiligen Struktur folgten: Ausgangspunkt (meist spezifische oder allgemeine Vorschläge), Prozess (Interaktion zwischen den Gesprächspartner*innen) und Ergebnis.

Bei lexikalischen Aspekten reagierten die Lernenden am häufigsten mit direkter Zustimmung auf konkrete Vorschläge. Aushandlungsprozesse entwickelten sich vor allem dann, wenn beide Lernende problemorientiert zur Lösungsfindung beitrugen. Scheiterten Aushandlungen, lag dies häufig daran, dass sich die Lernenden an einer Richtig-/Falsch-Dichotomie orientierten, anstatt sprachliche Varianten als Alternativen mit unterschiedlichen semantischen Bedeutungen zu betrachten.

Bei grammatikalischen Aspekten war ebenfalls die direkte Zustimmung die häufigste Reaktion. Allerdings zeigten sich hier stärker gescheiterte Aushandlungsprozesse, die mit Unterschieden in der *Interlanguage* der beteiligten Lernenden zusammenzuhängen schienen.

Von den implementierbaren Episoden wurden etwa zwei Drittel tatsächlich in die Endversionen der Texte übernommen (63 von 89 bzw. 67 von 100). Die Mehrheit dieser Implementationen war (sprach-)formal akzeptabel, wobei auch teilweise akzeptable und nicht akzeptable Umsetzungen auftraten.

Die Analyse zeigt, dass alle möglichen Kombinationen zwischen verbaler Zustimmung während des Gesprächs und tatsächlicher Implementation vorkommen. Verbale Zustimmung führte nicht automatisch zu einer Textüberarbeitung, genauso wie explizite Ablehnung nicht zwangsläufig bedeutete, dass keine Änderungen vorgenommen wurden. Ebenso erwies sich das *Engagement* während der Episode als kein verlässlicher Indikator für die Implementation: Auch Episoden mit *elaborate engagement* wurden in fast der Hälfte der Fälle nicht umgesetzt. Diese Diskrepanz zwischen Gesprächsprozess und Textüberarbeitung verdeutlicht, dass Schreibgespräche und deren Produkte unterschiedliche, teilweise überlappende Zielsetzungen verfolgen.

Ebenso deuten die Ergebnisse darauf hin, dass die Entscheidung über die Implementation anderen Faktoren folgte als den während des Schreibgesprächs verbalisierten Reaktionen.

Als Zwischenfazit kann festgehalten werden, dass die Lernenden in den Schreibgesprächen relevante Aspekte zur Textverbesserung ansprachen, die sowohl sprachliche als auch inhaltliche und strukturelle Dimensionen umfassten. Die Aushandlungsprozesse waren jedoch überwiegend durch geringe Interaktionstiefe gekennzeichnet, wobei *elaborate engagement* nur selten auftrat. Etwa zwei Drittel der besprochenen Vorschläge wurden implementiert, allerdings erwies sich die verbale Zustimmung während der Gespräche als kein verlässlicher Indikator für die tatsächliche Umsetzung. Die individuelle *Interlanguage* der Lernenden scheint die Qualität der Aushandlungsprozesse zu beeinflussen. Die Befunde verdeutlichen zudem, dass Schreibgespräche und deren Textprodukte komplementäre, aber nicht deckungsgleiche Lernpotenziale beinhalten.

9 Qualitätsmerkmale und Einflussfaktoren von Interaktionen in Schreibgesprächen

Die dritte Forschungsfrage untersucht, welche Qualitätsmerkmale Schreibgespräche charakterisieren, in denen Ko-Konstruktion von Wissen stattfindet, und wie diese Merkmale von individuellen und sozialen Faktoren beeinflusst werden. Zur Beantwortung dieser Frage werden auf Grundlage der Ergebnisse der ersten beiden Forschungsfragen lernförderliche Interaktionsprozesse modelliert und anschließend Einflussfaktoren identifiziert. Als lernförderlich im Sinne einer Ko-Konstruktion werden Interaktionen bezeichnet, die innerhalb der ZPD der Lernenden liegen, gegenseitiges *Scaffolding* und *Pooling* von Ressourcen ermöglichen sowie *Genre Awareness* fördern. Die ergänzenden Daten aus introspektiven Verfahren und Reflexionsbögen werden herangezogen, um die beobachtbaren Interaktionsprozesse durch die subjektiven Wahrnehmungen und Einschätzungen der Beteiligten zu vertiefen und individuelle Einflussfaktoren zu identifizieren, die in den videografierten Schreibgesprächen nicht unmittelbar erkennbar sind.

Zunächst werden die Qualitätsmerkmale von Interaktionen in Schreibgesprächen systematisiert (Kapitel 9.1), wobei vier zentrale Prozessschritte identifiziert werden: das Erkennen und das Ansprechen genrerelevanter Aspekte (Kapitel 9.1.1), die Einschätzung des Anforderungsniveaus (Kapitel 9.1.2), die gemeinsame Aushandlung anspruchsvoller Probleme (Kapitel 9.1.3) und die begründete Implementation oder Nicht-Implementation (Kapitel 9.1.4). Anschließend werden individuelle und soziale Einflussfaktoren analysiert (Kapitel 9.2), darunter Sprachniveau und *Interlanguage*-Entwicklung (Kapitel 9.2.1), die Wahrnehmung von *Peer Feedback* (Kapitel 9.2.2) und soziale Beziehungen (Kapitel 9.2.3). Die Einschätzung der Lehrpersonen zu Schreibaufgaben und -gesprächen wird eigenständig dargestellt (Kapitel 9.3). Das Kapitel schließt mit einem Zwischenfazit zu Qualitätsmerkmalen und Einflussfaktoren von Interaktionen in Schreibgesprächen (Kapitel 9.4).

9.1 Qualitätsmerkmale von Interaktionen in Schreibgesprächen

Aus den bisherigen Analysen der Schreibgespräche lässt sich vorsichtig ableiten, dass potenziell lernförderliche Episoden, im Sinne von Ko-Konstruktion von

Wissen, durch vier zentrale Prozessschritte gekennzeichnet sind: (1) das Erkennen und das Ansprechen eines (genre-)relevanten Aspekts, (2) die angemessene Einschätzung der sprachlichen und kognitiven Anforderungen, (3) die gemeinsame Aushandlung bei anspruchsvollen Problemen sowie (4) die reflektierte (Nicht-)Implementation. Diese Prozessschritte bauen aufeinander auf und bedingen einander. Im Folgenden werden diese vier Aspekte detailliert begründet und die Ableitung dieser Systematisierung aus dem empirischen Material dargestellt (Abbildung 45).

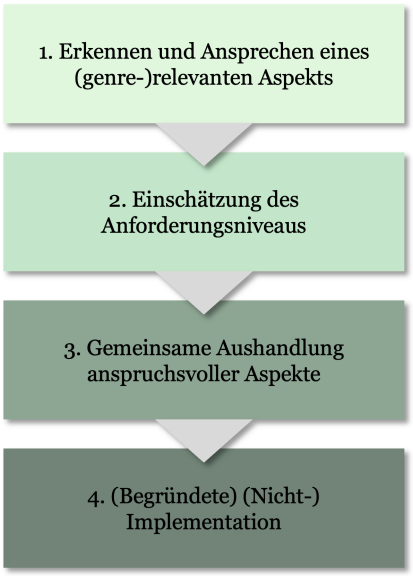


Abbildung 45. Modellierung potenziell lernförderlicher Episoden in Schreibgesprächen (eigene Darstellung)

9.1.1 Erkennen und Ansprechen eines (genre-)relevanten Aspekts

Theoretische Konzepte zum kollaborativen Schreiben und *Peer Feedback* betonen die Bedeutung des *Noticing* als wichtigen kognitiven Prozess für das Fremdsprachenlernen (vgl. Kapitel 2.2.1). Zum *Noticing* zählen in diesem Kontext neben allgemeinen Aspekten wie grammatikalischer und lexikalischer Komplexität und Korrektheit auch das Wissen um bestimmte Textkonventionen. Die bisherigen Erkenntnisse legen zudem nahe, dass sowohl die feedbackgebende als auch die feedbacknehmende Person über eine ausreichend entwickelte *Interlanguage* verfügen muss, um ein angesprochenes Problem zu erkennen oder einen Vorschlag einschätzen zu können. Neben dem Erkennen des Aspektes benötigen die

Lernenden auf Ebene der *Peer Feedback Literacy* zusätzlich die Fähigkeit, diese konstruktiv anzusprechen (vgl. Kapitel 2.3.2).

Diese Ansprüche erwiesen sich für viele Lernende auf der Sekundarstufe I als herausfordernd. Lange, durch viele Task-Management geprägte Schreibgespräche geben einen Hinweis darauf, dass die kognitive Belastung durch die Elementeninteraktivität (*Cognitive Load*) für schwächere Lernende sehr hoch war. Dies wird aus dem folgenden Interviewausschnitt mit Simon (niedriges Sprachniveau) deutlich wird:

> Simon: Weiss nicht [...] einfach geschaut, was die anderen auch gemacht haben [...] also wir wussten nicht, was sagen sollen. Da mussten wir halt, wir mussten lachen [...] (Auszug aus SR1_ Simon, Pos. 32–52)

Wie bereits in der Analyse der Produktqualität (vgl. Kapitel 7.3) deutlich wurde, konzentrierten sich viele Lernende auf die Behebung sprachlicher Probleme auf der Textoberfläche. Auch in den Episoden in den Schreibgesprächen fiel es vermutlich (auch) aufgrund einer wenig entwickelten *Interlanguage* und/oder fehlender *Genre Awareness* vielen Lernenden leichter, oberflächliche Aspekte wie die Rechtschreibung anzusprechen als tiefergehende strukturelle oder inhaltliche Probleme.

Diese Annahme kann zusätzlich durch die Aussagen der Schüler*innen in den Reflexionsbögen untermauert werden. Bei beiden Aufgaben geben die Lernenden (N = 26) an, dass sie das Schreibgespräch als hilfreich (erste Aufgabe: M = 3.73, SD = 1.08; zweite Aufgabe: M = 3.52, SD = 1.19) empfinden[19]. Im ersten Reflexionsbogen wurde zusätzlich in einem offenen Antwortformat gefragt, welche Punkte aus den Schreibgesprächen die Lernenden als hilfreich erachten. Die Ergebnisse lassen sich der Tabelle 31 entnehmen:

Tabelle 31. Kategorien und Häufigkeiten im ersten Reflexionsbogen der wahrgenommenen Nützlichkeit von Schreibgesprächen

Kategorie	**Häufigkeit**
Korrektur der Rechtschreibung	12
Vorschläge bezüglich des Inhalts	9
Umformulierung von Sätzen	4
Generelle Fehlerverbesserung	4

[19] Das entsprechende Item befindet sich auf einer Likert-Skala mit 5 Ausprägungen (1 „gar nicht“ bis 5 „sehr hilfreich“).

Kategorie	Häufigkeit
Anpassung der Textstruktur	4
Anpassung von „Wörtern“	3
Generelle Änderungsvorschläge	2
(Einsicht in) Andere Perspektive	2
Korrektur der Grammatik	1
Gute Übung fürs Englischsprechen	1

Die Antworten in der Tabelle 31 zeigen, dass die Lernenden vor allem sprachformale Aspekte als hilfreich erachten. So nennen 12 Lernende die Korrektur der Rechtschreibung. Weitere Schwerpunkte liegen auf inhaltlichen Vorschlägen (9 Nennungen) sowie der Umformulierung ganzer Sätze, der allgemeinen Fehlerverbesserung und der Anpassung der Textstruktur (jeweils 4 Nennungen). Lexikalische Anpassungen werden von 3 Lernenden genannt. Generelle Änderungsvorschläge und der Einblick in andere Perspektiven werden jeweils zweimal erwähnt. Die Korrektur der Grammatik sowie der Nutzen der Schreibgespräche als Übungsmöglichkeit für das Englischsprechen werden je einmal genannt.

Die Tendenz zur Konzentration auf Oberflächenmerkmale lässt sich anhand eines Auszugs aus dem Schreibgespräch zwischen Eva und Carla (2SG14b), beide auf einem niedrigeren Sprachniveau, untermauern:

> Carla: <<zu Eva murmelnd> keine_ahnung was man bei deinem (könnte/sollte) verBESSern> (.) ((schreibt auf Tablet)) [((schreibt auf Tablet), 9)]
> Eva [<<auf Blatt schauend> (uv) ein bisschen RECHTschreibung (.) SPRACHE (könnte) ich (noch) hier ein bisschen hintun finde_ICH müsste_ich noch verBESSern> (.) und_nachher einfach die_RECHTschreibung muss_ich auch nochmal schauen]
> Carla: ((schreibt auf Tablet)) okay
> (Auszug aus 2SG14b, Pos. 146–147)

Beide Schülerinnen zeigen Schwierigkeiten mit der Überarbeitung des informellen *Posts* in der zweiten Aufgabe und konzentrieren sich daher auf Rechtschreibung als leicht erkennbares und behebbares Problem. In diesem Zusammenhang erscheint es erwähnenswert, dass die entsprechende Entwurfsversion von Eva vermutlich mittels digitaler Hilfsmittel erstellt wurde, was den Text so sprachlich komplex machte, dass dieser für beide Lernende nicht mehr evaluierbar war.

Die Notwendigkeit, dass beide ein potenzielles Problem als solches erkennen und dieses konstruktiv angesprochen werden muss, lässt sich anhand der folgenden Episode zwischen Ben und Leon (1SG11b) illustrieren:

> Leon: for me (.) and (.) after_schul program is imPORtant because children learn to (.) bake good pizzas (.) is it imPORtant (.) to learn good pizzas (.) is

Ben: [bake]
Leon: [I th]ink (.) bake (.) good pizzas (.) i think it's (.) a little l (.) it's not important but it's a (.) good (.) thING (.) but (.) for me is this sentence (.) a little bit a: (.) space (.) [filler]
Ben: [too much] (.) okay
(.)
Leon: a space filler
(.)
Ben: yes
(.)
Leon: because it's makes not so much: (.) sinn
(.)
Ben: yep
(Auszug aus 1SG11b, Pos. 42–53)

Leon identifiziert ein genrerelevantes Problem in Bens Text: Die Begründung „because children learn to bake good pizzas" ist für eine formale E-Mail an die Schulleitung nicht sachlich überzeugend genug und für die kommunikative Situation wenig angemessen. Er hinterfragt die inhaltliche Relevanz dieser Aussage („is it imPORtant to learn good pizzas") und bezeichnet diese Formulierung in Bens Text als „space filler". Ben scheint das Problem der schwachen Argumentation jedoch nicht als solches zu erkennen, was sich in seiner Reaktion auf Leons Kritik zeigt: Er korrigiert zunächst das Wort „bake" und reagiert dann mit minimalen Bestätigungen („okay", „yes", „yep"), ohne das angesprochene Problem der schwachen Argumentation zu adressieren.

Eine weitere Problematik wird jedoch auch bei Leon erkennbar: Er begründet seinen Kritikpunkt nur oberflächlich („because it's makes not so much: (.) sinn") und gibt Ben keine konkrete Hilfestellung, weshalb er die Argumentation als schwach empfindet oder wie er sie anpassen könnte. Es fehlt eine konkrete Begründung. Möglicherweise zeigt sich hier der Gebrauch der Fremdsprache als Arbeitssprache als zusätzliche Barriere in der Episode.

Eine ähnliche Problematik wurde häufig erkennbar bei der Thematisierung der „Argumentationsqualität" oder der „Präzisierung der eigenen Zielsetzung" in den CREs (vgl. Kapitel 8.2). Den Lernenden war zwar bewusst, dass eine Begründung die Qualität des Textes verbessern könnte, allerdings scheint das angesprochene Problem zu wenig präzise, um zu einer konkreten Verbesserung zu gelangen. Dies zeigt sich exemplarisch in der folgenden Episode zwischen Jana und Marie (1SG5b):

Jana: <<aufs Blatt zeigend> oops (1) ehm: (1) i think the: (1) sentence_is good but you (.) should write> (.) <<mit Hand gestikulierend> WHY>
(.)
Marie: m_hm
Jana: you WANted to: (.) add (.) new school after program (3) eh after school program

Marie: <<lachend> okay>
(Auszug aus 2SG4b, Pos. 55–59)

Jana erkennt, dass die Argumentation in Maries E-Mail durch eine Begründung, weshalb ihre Aktivität in das Wahlfachprogramm aufgenommen werden sollte, gestärkt werden könnte und verbalisiert dies durch ein „Why". Allerdings endet die Episode sehr allgemein mit einer (vordergründigen) Zustimmung von Marie, ohne dass beide konkret an der Stärkung der Argumentation arbeiten.

Als eine Episode, in der ein Aspekt von beiden Lernenden erkannt und konstruktiv angesprochen wurde, kann das folgende Beispiel zwischen Julia und ihrer Partnerin (1SG14) dienen:

218-23: i (.) this (.) the team spirit is many (1) is (.) uh (.) i_don't know but [in]
Julia: [uh]
218-23: my ears it sounds (1) [<<zögernd> bad?>]
Julia: [you can (.) dance] (.) alone but also in a group (.) it would (.) s_also s_STRENGthen (.) ja stärken (.) the team spirit in (.) feeling (many in)
(.)
218-23: <<verwirrt schauend> yes> (1) <<murmelnd> (i think this is a lot)> (.) a LOT
(.)
Julia: what should you write DOWN?
218-23: i_don't know but (.) it sounds
(2)
Julia: ah in in (.) [a l]ot
218-23: [i think]
Julia: of PEOple (4) (PROperly) [in a]
218-23: [<<unsicher> (great)>] (1) also it (.) is (uv) the team spirit is (1) [the TEAM spirit]
Julia: [it means (.) in in VIE]len leuten
(1)
218-23: in_a lot of people?
(.)
Julia: yes
(3)
218-23: should i_eh (.) write in_a lot of people?
Julia: ((nickt)) yes
218-23: [((schreibt))]
[(18)]
Julia: yeah (.) that's go[od]
(Auszug aus 1SG14, Pos. 123–147)

Die Partnerin von Julia initiiert die Episode, indem sie ihre Unsicherheit bezüglich der Formulierung „team spirit in many" ausdrückt. Mit der Aussage „it sounds bad" deutet sie an, dass hier ein Problem vorliegen könnte. Julia prüft daraufhin selbst den Satz, indem sie ihn laut vorliest. Beide scheinen das Problem erkannt zu haben. Zusätzlich scheint dieses in der ZPD beider Schülerinnen zu liegen, sodass sie im weiteren Episodenverlauf an einer Lösung arbeiten. Diese Episode demonstriert die von Storch (2013, S. 30) beschriebene Möglichkeit des *Poolings* sprachlicher Ressourcen, bei der beide Lernende ihre Sprachkenntnisse

zusammenbringen, um ein gemeinsames Problem ko-konstrukiv zu lösen. Ebenso zeigt sich hier ein „genuine need to communicate“ (Storch, 2013, S. 43), was für effektives kollaboratives Lernen entscheidend ist.

9.1.2 Einschätzung des Anforderungsniveaus

Ein zweites Merkmal lernförderlicher Episoden ist die angemessene Einschätzung der sprachlichen und kognitiven Anforderungen eines identifizierten Problems. Diese Fähigkeit hängt eng mit der *Interlanguage* der beteiligten Lernenden zusammen und beeinflusst, wie intensiv ein bestimmter Aspekt diskutiert werden muss bzw. kann (vgl. Ergebnisse zu Episodenprozessen in Kapitel 8.4). Nicht alle genannten Vorschläge oder Probleme benötigen oder bieten die Möglichkeit einer Aushandlung, insbesondere wenn sie unterhalb der *Interlanguage* beider Lernender oder außerhalb der ZPD einer/eines Lernenden liegen. Dieser Aspekt wurde in bisherigen Untersuchungen zu kollaborativem Schreiben nur wenig beachtet.

Gerade bei Problemen, die unterhalb der eigentlichen *Interlanguage* der Lernenden liegen, erscheint es eher als ein Merkmal von Kompetenz, wenn diese effizient abgehandelt werden, um Zeit und Kapazitäten für anspruchsvollere Aspekte zu haben. Das „Ausdehnen“ von Episoden, die eigentlich keiner dialogischen Aushandlung bedürfen, kann dazu führen, dass nicht nur einzelne Episoden „zu lang“ werden, sondern dass die zur Verfügung stehende Gesamtzeit der Schreibgespräche nicht optimal genutzt wird. Als ein zwar relativ kurzes Beispiel, was trotzdem zeigt, wie für beide Lernende offensichtliche Fehler (zu) lange bearbeitet werden, kann die folgende LRE-*Mechanics* zwischen David und seinem Partner (2SG15) herangezogen werden:

> 312-12: eh:m aber du hast da irgendwo noch das (.) go: play football yourself go play football yourself
> (.)
> David: <<auf Tablet vor 312-12 schauend> ah[a ja]>
> 312-12: [(uv)] machen
> (.)
> David: merci das kannst_du (gerade) (uv)
> 312-12: bitte kein problem
> (2)
> David: merci VIEL mal
> (.)
> 312-12: bitte bi[tte]
> David: [für] deine tipps (.) ((schreibt auf Tablet vor 312-12))
> (Auszug aus 2SG15, Pos. 52–63)

In der Episode geht es darum, dass „go play football yourself“ zweimal hintereinander im Text vorkommt. Auf die relativ schnelle Tätigkeit des Löschens

der entsprechenden Stelle folgt ein mehrmaliges „sich bedanken“ zwischen den beiden. Das gesamte Schreibgespräch ist geprägt durch relativ lange Episoden zu Oberflächenmerkmalen wie Interaktionen zur Textlänge oder weiteren mechanischen Problemen, ohne dass anspruchsvollere Probleme behandelt werden.

Bei von beiden Seiten als offensichtlich klassifizierten Problemen kommt es häufig zu einer ökonomischen Bearbeitung. Die direkte Annahme eines Vorschlags ohne weitere Nachfragen oder Aushandlungen ist charakteristisch für diese Episoden (vgl. Kapitel 8.4). Dies ist auch ein Erklärungsansatz für die geringe Aushandlungstiefe in den meisten Episoden, da zumeist Textmerkmale auf Oberflächenebene besprochen wurden. Ein Beispiel hierfür findet sich im Schreibgespräch zwischen Julia und ihrer Partnerin (1SG14):

> 218-23: [eh:]m: (2) here_is (.) a (.) eh (1) start from a sentences (.) eh: (.) (that's) (.) a (.) BIG LETter (.) and (2) i think it's good
> (15)
> Julia: yes (.) thANK you (1) that's_a GOOD thing (.) that you saw
> (Auszug aus 1SG14, Pos. 148–150)

Die Partnerin identifiziert ein Rechtschreibproblem (fehlende Großschreibung am Satzanfang) und Julia akzeptiert diesen Vorschlag unmittelbar. Die kurze Bearbeitungszeit und die Art der Reaktion deuten darauf hin, dass beide Schülerinnen das Problem als eindeutig und unkompliziert einordnen. Zwar bedankt sich wie in der Episode zwischen David und seinem Partner (2SG15) auch Julia explizit bei ihrer Partnerin, aber – im Gegensatz zur Episode in 2SG15 – ohne dass ein weiterer Dialog daraus entsteht. Beide bleiben sachbezogen.

Die Klassifizierung eines Problems bezogen auf das individuelle Anforderungsniveau ist ein zentraler Bestandteil gelungener Schreibgespräche. Von beiden Seiten als offensichtlich erkannte Probleme sollten ökonomisch behandelt werden, während anspruchsvollere Aspekte intensiverer Aushandlungsprozesse bedürfen.

Lernende müssen somit nicht nur in der Lage sein, ein Problem zu erkennen, sondern auch einzuschätzen, welchen Aufwand seine Behebung erfordert. Dies bedeutet jedoch auch, dass Lernende je nach ihrer *Interlanguage* ähnliche Probleme als unterschiedlich anspruchsvoll einschätzen und die ZPD verschieden aussehen kann. Die Analyse der LREs zu Grammatik (vgl. Kapitel 8.4.2) zeigte deutlich, dass das Scheitern vieler Aushandlungsprozesse darauf

zurückzuführen ist, dass die identifizierten Probleme für mindestens eine beteiligte Person außerhalb ihrer *Interlanguage* lagen.

9.1.3 Gemeinsame Aushandlung anspruchsvoller Probleme

Der dritte Prozessschritt potenziell lernförderlicher Episoden ist die gemeinsame Aushandlung anspruchsvoller Probleme. Diese Aushandlung wird (bezogen auf Sprache) von Swain (2013) als *Languaging* bezeichnet, bei dem Lernende durch die Verbalisierung ihres Denkens gleichzeitig ihr Sprachverständnis vertiefen. Ebenso können sich die Lernenden über das *Pooling* gegenseitig bezüglich der Verbesserung der Produktqualität unterstützen. Für eine gelungene Aushandlung müssen die Lernenden zusätzlich über eine ausreichende *Peer Feedback Literacy* verfügen: Sie müssen Vorschläge evaluieren und begründen können, Rückfragen stellen und die Antworten des Gegenübers kritisch reflektieren (vgl. Kapitel 2.3.2).

Als ein Beispiel, in dem zwar eine kurze und begründete Aushandlung stattfindet, die aber aufgrund mangelnder *Peer Feedback Literacy* „scheitert", soll eine LRE-Lexis zwischen Paul und Tim zur Formulierung „get better shots" erläutert werden (2SG1b):

> Paul: <<lächelnd> ja ja ja> (1) ja (1) und DA beim TITel hätte ich jetzt so geschrieben eh:m (.) mit GET better shots in floorball weil das ist so <<zu Tim hinschauend> HOLen (.) bessere shots> (.) eh:m <<zu Tim hinschauend> ich hätte jetzt> gesagt LEARN (.) <<zu Tim hinschauend> (uv) (.) le: le:rne bessere schüsse>
> (.)
> Tim: ja get ist so (.) bessere schüsse so <<zu Paul hinschauend> beKOMMEN> (1) also wenn_du_so ÜBST hast du nachher so
> (.)
> Paul: <<auf Laptop schreibend> aber du: tust ja bessere schüsse LEHREN>
> Paul: ((schreibt auf Laptop)) (.) schon besser (.)
> (Auszug aus 2SG1b, Pos. 48–53)

Paul macht einen spezifischen und begründeten Vorschlag zur Ersetzung des Verbs „to get" mit dem Verb „to learn". Sein Vorschlag und seine Begründung beruhen möglicherweise auf einem eingeschränkten Verständnis der Bedeutungsformen des Verbs „to get". Tim versucht daraufhin, die angestrebte Bedeutungsform von „to get" zu erklären, indem er die intendierte Übersetzung durch „erzielen" mit „bekommen" und „üben" umschreibt. Paul akzeptiert diese Umschreibung nicht und entgegnet, dass es ja darum ginge, bessere Schüsse „zu

lehren“[20]. Die Episode endet damit, dass Paul auf den Laptop schreibt und „schon besser“ sagt, vermutlich schreibt er an dieser Stelle selbst in Tims Text. Hier zeigt sich zunächst ein Problem der *Interlanguage*: Paul schätzt das Problem falsch ein. Gleichzeitig zeigt er sich jedoch wenig offen für die Reaktionen von Tim und ermöglicht somit keine gemeinsame Lösungssuche.

Eine weitere Schwierigkeit zeigt sich darin, wie die Lernenden mit den Vorschlägen und den Anmerkungen der anderen umgehen. Hierzu soll ein Auszug aus einer CRE zwischen Henri und seinem Partner (1SG12) herangezogen werden. Der Partner von Henri macht einen Vorschlag, den Argumentationsumfang zu erhöhen, indem man noch das Argument der „frischen Luft“ hinzufügen könnte.

214-12: <<aufs Blatt zeigend> ehm eh:m (.) man kanns noch schr man könnte noch schreiben (.) (uv) over frische luft (.) das_ist> ja auch noch ein vorteil (.) kannst [(in_die) frische luft]
Henri: [ah sagen]
214-12: spielen
(.)
Henri: fres[h air]
214-12: [you ca]n (.) you can play (.) a at the fresh air (.) you could (.) play football [on the fr]esh
Henri: [football is]
214-12: air
(.)
Henri: football is (2) AH
214-12: oder football is a (.) ehm (.) outdoor and (.) indoor sport
(.)
Henri: football is (.) football plays outdoor and indoor
(.)
214-12: y (.) yea[h]
Henri: [out]door you have fre (.) fresh la (.) fresh air (4) AH was kann_man begründen (.) <<mit Stift aufs Blatt zeigend> MOVE is important for young people> (.) because
(4)
214-12: becu (.) cuz (kʌz) (you/you're) make a nice body ((lächelt und zeigt Daumen hoch))
(.)
Henri: wAS?
(.)
214-12: bewegung ist good (.) for people (will see) einen guten (körper bauen) (.) ((lacht))
(2)
Henri: <<zu 214-12 hinschauend> nei:n aber weisst_du>
(1)
214-12: <<zu Henri hinschauend> doch>
(Auszug aus 1SG12, Pos. 83–109)

Die Episode beginnt damit, dass Henri an seinem Text schreibt und sein Partner ihm zuschaut. Sein Partner macht plötzlich den Vorschlag, den Vorteil

[20] Im Berndeutschen kann das Verb „lehren“ synonym für die Bedeutung „lehren“ und „lernen“ verwendet werden. In diesem Kontext ist vermutlich „lernen“ gemeint.

der frischen Luft zu erwähnen. Henri greift diesen Vorschlag auf und übersetzt mit „fresh air“ ins Englische. Sein Partner entwickelt den Gedanken weiter („you can play at the fresh air“), wobei Henri ihn mit einer anderen Formulierung unterbricht. Henri beginnt seinen Vorschlag mit „football is“, bricht dann aber mit einem leicht frustrierten „ah“ ab. Sein Partner versucht, die Formulierung weiterzuentwickeln („outdoor and indoor sport“), was Henri wiederum mit einer Umformulierung („plays outdoor and indoor“) aufgreift. Nach einer kurzen Pause bestätigt sein Partner diesen Vorschlag. Henri geht noch einmal zur ursprünglichen Formulierung „fresh air“ zurück. Nach einer Pause ruft er erneut leicht frustriert „ah“ und fragt, was man begründen kann. Er ist offensichtlich nicht zufrieden mit dem Argument, dass Fußball an der frischen Luft gespielt werden kann und springt zu einem weiteren Aspekt im Text, „move is important for young people“. Er sucht offensichtlich eine Textstelle, bei der er eine inhaltliche Begründung hinzufügen könnte, und findet dies im Satz „By practising football, you can move.“ Der Partner geht darauf ein und schlägt vor, dass Bewegung einen guten Körper mache („make a nice body“), was er mit Lächeln und einem Daumen-hoch unterstreicht. Henri reagiert skeptisch („WAS?“), worauf sein Partner den Vorschlag auf Deutsch wiederholt. Henri lehnt ab („nein aber weisst du“), sein Partner beharrt jedoch auf seinem Vorschlag („doch“).

Henri zeigt eine gute *Genre Awareness*, da ihm bewusst ist, dass er seine Argumentation stärken kann, indem er Begründungen hinzufügt. Ebenso ist sein Partner aktiv bereit, ihn bei einer Lösungsfindung zu unterstützen, indem er mehrere Vorschläge macht. Es bleibt jedoch bei einer Art „Pingpong“ zwischen den beiden. Henri verwirft immer wieder Ideen seines Partners, ohne seine Gedanken mit ihm zu teilen oder konkrete Rückfragen zu stellen. Dies zeigt sich auch durch das Hin- und Herspringen zwischen verschiedenen Textstellen. Am Ende „driftet das Gespräch ab“, ohne dass sich beide auf eine Lösung einigen können. Zusätzlich wird auch in dieser Episode deutlich, dass zumindest für den Schüler 214-12 die Sprachwahl eine Hürde darstellt.

Als potenziell lernförderliche Episoden sollen zwei Episoden näher betrachtet werden: In einer Episode aus 1SG15 besprechen Emma und ihre Partnerin 22-23 ebenfalls den Aspekt der Argumentationsqualität. Die Episode wurde bereits in Kapitel 8.3 als Beispiel für eine Episode mit *elaborate engagement* dargestellt, soll an dieser Stelle aber stärker im Detail betrachtet werden. In dieser

Episode wird, im Gegensatz zu den bisher dargestellten, eine gemeinsam getragene Lösung gefunden.

22-23: [i think] i: (.) eh:m (.) put (.) more eh:m (1) erklären ehm
(.)
Emma: eh:m explain
(.)
22-23: explain the
(.)
Emma: why it is so good?
(.)
22-23: ja or (.) what (.) the students can do (once) (.) [in_this program]
Emma: [ah:] (.) yeah but [that's too (.) like]
22-23: [because einfach (.) just] (.) <<mit Händen gestikulierend> gaming and speak english is>
(.)
Emma: yeah: i have the same thing i just say (.) it's creAtive (.) i think (.) we <<aufs Blatt zeigend> could HERE you could like say (.) yeah:> (.) we could (1) [play]
22-23: [play]
Emma: some [games]
22-23: [ja]
Emma: like bla_bla_bla_bla
(.)
22-23: so: (.) team games
Emma: li:ke yeah team games [and]
22-23: [(uv)] (.) for th[e:]
Emma: [y:]ou also
22-23: tea:m (1) eh <<murmelnd> (uv) (.) for the team:> (3) ja for the (1) team [(uv)]
Emma: [ah ja] (there's [the])
22-23: [(uv)]
(.)
Emma: yes yes
(Auszug aus 1SG15, Pos. 209–267)

Die Episode beginnt mit einer konkreten Problemidentifikation, bei der Emmas Partnerin vorschlägt, mehr Erklärungen in den Text aufzunehmen („put more ehm (1) erklären ehm"). Emma unterstützt diese Initiierung, indem sie ein sprachliches Scaffolding („explain") anbietet. Emma fragt gezielt nach, was genau erklärt werden soll („why it is so good?"). Sie regt ihre Partnerin dazu an, ihre Gedanken zu präzisieren und initiiert somit eine Ko-Konstruktion von Wissen. Die Partnerin entwickelt daraufhin zwei alternative Vorschläge: entweder zu erklären, warum das Programm gut ist, oder konkreter, was die Schüler*innen in diesem Programm tun können. Ein auffallendes Merkmal dieser Episode ist die gemeinsame Ideenentwicklung mit wechselseitiger Ergänzung sowie insbesondere die hohe *Peer Feedback Literacy* Emmas, die sich stetig um eine gemeinsame Aushandlung bemüht. Als ihre Partnerin den Vorschlag „gaming and speak english" macht, nimmt Emma diesen auf und ergänzt ihn mit dem Argument der Kreativität („it's creative"). Sie leitet dann einen konkreten Formulierungsvorschlag ein („we could HERE you could like say"), der von beiden gemeinsam

entwickelt wird: Emma beginnt mit „we could play“, die Partnerin greift das Verb „play“ auf und Emma ergänzt „some games“. Ihre Partnerin präzisiert den Vorschlag weiter zu „team games“, was Emma bestätigt und aufgreift („like yeah team games“). Beide arbeiten dann an der Ausformulierung des Aspekts „for the team“, wobei die gegenseitige Bestätigung („ah ja“, „yes yes“) die kollaborative Natur dieser Episode unterstreicht.

Als weitere potenziell lernförderliche Episode kann die bereits in Kapitel 9.1.1 dargestellte Episode zwischen Julia und 218-23 hinzugenommen werden, die im Folgenden erneut abgebildet wird:

218-23: i (.) this (.) the team spirit is many (1) is (.) uh (.) i_don't know but [in]
Julia: [uh]
218-23: my ears it sounds (1) [<<zögernd> bad?>]
Julia: [you can (.) dance] (.) alone but also in a group (.) it would (.) s_also s_STRENGthen (.) ja stärken (.) the team spirit in (.) feeling (many in)
(.)
218-23: <<verwirrt schauend> yes> (1) <<murmelnd> (i think this is a lot)> (.) a LOT
(.)
Julia: what should you write DOWN?
218-23: i_don't know but (.) it sounds
(2)
Julia: ah in in (.) [a l]ot
218-23: [i think]
Julia: of PEOple (4) (PROperly) [in a]
218-23: [<<unsicher> (great)>] (1) also it (.) is (uv) the team spirit is (1) [the TEAM spirit]
Julia: [it means (.) in in VIE]len leuten
(1)
218-23: in_a lot of people?
(.)
Julia: yes
(3)
218-23: should i_eh (.) write in_a lot of people?
Julia: ((nickt)) yes
218-23: [((schreibt))]
[(18)]
Julia: yeah (.) that's go[od]
(Auszug aus 1SG14, Pos. 123–147)

Betrachtet man, anschließend an die Ausführungen in Kapitel 9.1.1, den weiteren Verlauf der Episode, so lässt sich dieser folgendermaßen beschreiben: Beide Schülerinnen entwickeln schrittweise eine Alternative zur Formulierung „team spirit in many“. Der Prozess verläuft kollaborativ: Julia kontextualisiert zunächst die problematische Stelle, ihre Partnerin schlägt ein durch „i think“ abgeschwächtes „a lot“ vor, woraus sie gemeinsam „a lot of people“ entwickeln. Die Verwendung der L1 („in vielen Leuten“) dient dabei der Rückversicherung des Verständnisses. Nach expliziter Bestätigung durch beide Seiten wird die neue Formulierung implementiert, wobei die Partnerin von Julia sich noch einmal

versichert, ob sie das so schreiben soll. Die Episode endet mit einer positiven Evaluation durch Julia. Beide Partnerinnen versuchen, problemorientiert zur Lösungsfindung beizutragen. Sie gehen aufeinander ein und finden zu einer gemeinsam getragenen Lösung. Ebenso ist deutlich erkennbar, dass Julia am Feedback ihrer Partnerin interessiert ist und ihre Bemühungen wertschätzt.

In einer Episode (CRE) zwischen Julia und Emma (2SG9a) geht es um eine inhaltlich, aber auch sprachlich wenig präzise Formulierung („be early“).

Emma: ich (.) eh:m i: saw ehm (.) be EARly un:d dort habe_ich einfach eine FRAGE (.) w[eil]
Julia: [m_hm]
(.)
Emma: ist dort einfach gemeint dass man PÜNKTLICH ist und so
(.)
Julia: eh (.) FRÜH (.) also
Emma: also früh ANfangen [früh zu_SU]CHen:
Julia: [früh (.) ah] (.) also ja frü:h (.) anfangen: (.) beWERBen früh anfang
(.)
Emma: ah[A:]
Julia: [w]eil weil ja noch nicht viele (.) eh:m (.) <<mit Hand gestikulierend> sich dann auch beworben [also]>
Emma: [<<nickend> m_hm>]
Julia: <<mit Hand gestikulierend> je FRÜHer desto mehr chancen eigentlich>
(.)
Emma: ja
(.)
Julia: aber
(.)
Emma: ok[ay ja]
Julia: [soll_ich] dort noch etwas ergänzen also irgendwie (.) [be early (.) with your (.) eh:]
Emma: [vielleich:t (.) be early mit WAS? (.) also]
(.)
Julia: <<zu Emma hinschauend> bewerbung also>
Emma: be early: with: your: (.) eh:m wie heissts (1) with your: (1) keine ahnung wie bewerbung heisst (.) aber hast es du n[icht noch irgendwo hingetan]
Julia: [uh: ist_es nicht edu] (.) edua(.)ca <<lachend> edu(.)cation>
(.)
Emma: be early (.) with your (.) ja (uv) glaube (schon)
Julia: ((schreibt auf Laptop))
(.)
Emma: <<auf Laptop vor Julia schauend> ja>
Julia: [((schreibt auf Laptop))]
Emma: <<auf Laptop vor Julia schauend> [voll] (1) ja: dann> [weiss]
Julia: [gut]
Emma: so bisschen mehr (.) [um wa]s:
Julia: [ja]
(.)
Emma: mit (.) früh gemeint ist (.)
(Auszug aus 2SG9a, Pos. 97–133)

Emma eröffnet die Episode mit einer eigenen Unsicherheitsbekundung („dort habe_ich einfach eine FRAGE“). Emma formuliert ihre Interpretation als vorsichtige Frage („ist dort einfach gemeint dass man PÜNKTLICH ist und so“).

Julia beginnt mit einer Erklärung („FRÜH also“), die Emma sofort aufgreift und erweitert („also früh ANfangen früh zu_SUCHen“). Julia präzisiert dies, indem sie hinzufügt, dass es ihr um das frühe Bewerben geht, was Emma mit einem „aha“ beantwortet. Julia erläutert anschließend den strategischen Vorteil einer frühen Bewerbung („weil ja noch nicht viele sich dann auch beworben also“ und „je FRÜHer desto mehr chancen eigentlich“), was Emma durch mehrere positive Signale unterstützt. Anschließend suchen beide nach einer präziseren sprachlichen Formulierung. Julia schlägt vorsichtig eine Ergänzung vor („soll_ich dort noch etwas ergänzen“), worauf Emma mit einer gezielten Nachfrage reagiert („vielleicht be early mit WAS?“). Beiden scheint bewusst zu sein, dass die Formulierung „be early“ ohne Konkretisierung zu Missverständnissen führen kann. Bei der gemeinsamen Suche nach dem englischen Begriff für „Bewerbung“ zeigen beide ihre sprachliche Unsicherheit, einigen sich aber schließlich auf „education“, wobei Julia ihren initialen Vorschlag sehr zögerlich formuliert. Die Episode endet mit einer gemeinsamen positiven Bewertung der gefundenen Formulierung, wobei Emma explizit den Mehrwert der Präzisierung hervorhebt („dann weiss so bisschen mehr um was mit früh gemeint ist“). Beide Schüler*innen arbeiten innerhalb ihrer ZPD und entwickeln schrittweise, was das genaue Problem an der ursprünglichen Formulierung ist. Anschließend bieten beide Lösungsvorschläge an, stellen Rückfragen und rückversichern sich bei der jeweils anderen. Erneut scheint Julia das Feedback zu schätzen und als Lernmöglichkeit anzusehen.

In den drei zuletzt dargestellten Episoden arbeiten die Lernenden innerhalb ihrer ZPD, indem sie Herausforderungen gemeinsam bewältigen, die sie allein möglicherweise nicht lösen könnten. Die Episoden demonstrieren gegenseitiges *Scaffolding* und *Pooling* von Ressourcen. In den Episoden wird zudem die *Genre Awareness* gefördert, indem nicht nur sprachliche Korrektheit, sondern die kommunikative Funktion der Texte im Vordergrund steht. Die Schüler*innen erkennen, dass die Argumentation durch konkrete Beispiele gestärkt werden kann und unpräzise Formulierungen wie „be early“ durch eine Kontextualisierung verbessert werden können. Die kollaborativen Aushandlungsprozesse in den Episoden zeichnen sich durch wechselseitige Beteiligung, gegenseitiges Aufgreifen und Weiterentwicklung von Ideen aus. Statt einseitiger Korrekturen findet eine echte Ko-Konstruktion von Wissen statt, bei der beide Lernenden zum Ergebnis beitragen. Zudem zeigen die Lernenden eine angemessene *Peer*

Feedback Literacy: Sie formulieren Vorschläge konstruktiv, begründen ihre Anmerkungen, stellen gezielte Nachfragen und reflektieren über den Mehrwert der gefundenen Lösungen.

9.1.4 Begründete (Nicht-)Implementation

Als letzter Prozessschritt erfolgt die Implementation oder die begründete Ablehnung eines Implementationsvorschlags. Die Ergebnisse in Kapitel 8.5 zeigen, dass die (verbale) Zustimmung nicht unbedingt zu einer Implementation führt. Wie bereits in den Ausführungen zu *elaborate engagement* dargestellt, müssen auch potenziell lernförderliche Episoden nicht unbedingt zu einer Implementation führen. Für die Lernförderlichkeit ist entscheidend, dass Entscheidungen über die (Nicht-)Implementation reflektiert getroffen werden.

In den Ergebnissen zu Gesprächsprozessen in LREs zu grammatikalischen Textaspekten (vgl. Kapitel 8.4.2) wurde eine Episode zwischen Lily und Till (2SG6a) dargestellt, in der Lily den Vorschlag macht, „not lose it“ in „do not lose it“ zu ändern. Till reagiert ohne eine klare Positionierung und belässt seine (inkorrekte) Variante in der Endversion seines informellen *Posts*. Möglicherweise aufgrund seiner weniger weit entwickelten *Interlanguage* ist er nicht dazu in der Lage, Lilys Vorschlag zu beurteilen. Auf der Ebene der *Peer Feedback Literacy* mangelt es ihm jedoch zudem an der Fähigkeit nachzufragen, wenn er etwas nicht versteht.

Als Beispiele, die zeigen, wie eine gemeinsame Aushandlung zu einer Implementation führen kann, soll auf die beiden Episoden zu gelungenen Aushandlungen (Emma und 22-23 (1SG15) und Julia und Emma (2SG9a)) verwiesen werden, wobei jeweils der besprochene Vorschlag in die Endversionen implementiert wird.

Eine begründete Nicht-Implementation kann anhand der Episode zwischen Maria und 11-11 gezeigt werden (1SG1):

> 11-11: i think i would (a great) (uv) (1) you say <<auf sich zeigend> I think> <<mit Händen gestikulierend> or: you can say (.) i and (.) OTHER people THINK we can> (.) or: (.) i think
> (.)
> Maria: so like (.) [here]
> 11-11: [OTHer] peoples (.) eh:m actually (.) like (.) also (.) or:
> (.)
> Maria: [i i'm talking here (.) about my OWN]
> 11-11: [you ONLY (.) the person (who write)]

Maria: opinion (.) so like (.) yeah (.) it's my OWN opinion i don't know what other people th[ink]
11-11: [m_hm]
Maria: but i think it would be a great ADDition (aɪ'diʃən)
(Auszug aus Pos. 225–235)

Maria begründet in dieser Episode, weshalb sie einen gemachten Vorschlag nicht implementieren wird: Sie verteidigt ihre ursprüngliche Formulierung, indem sie betont, dass sie bewusst über ihre eigene Meinung spricht („i i'm talking here about my OWN opinion"). Sie erklärt nachvollziehbar, dass sie nicht wisse, was andere denken, und daher die vorgeschlagene Formulierung inhaltlich nicht korrekt wäre („it's my OWN opinion i don't know what other people think").

9.2 Einflussfaktoren auf Interaktionen in Schreibgesprächen

Nach der detaillierten Analyse der Episoden in den Schreibgesprächen richtet sich der Fokus nun auf die übergeordnete Gesprächsebene. Die folgenden Einflussfaktoren werden anhand von Beispielen aus den Schreibgesprächen sowie introspektiven Verfahren mit Lernenden begründet und illustriert (Abbildung 46).

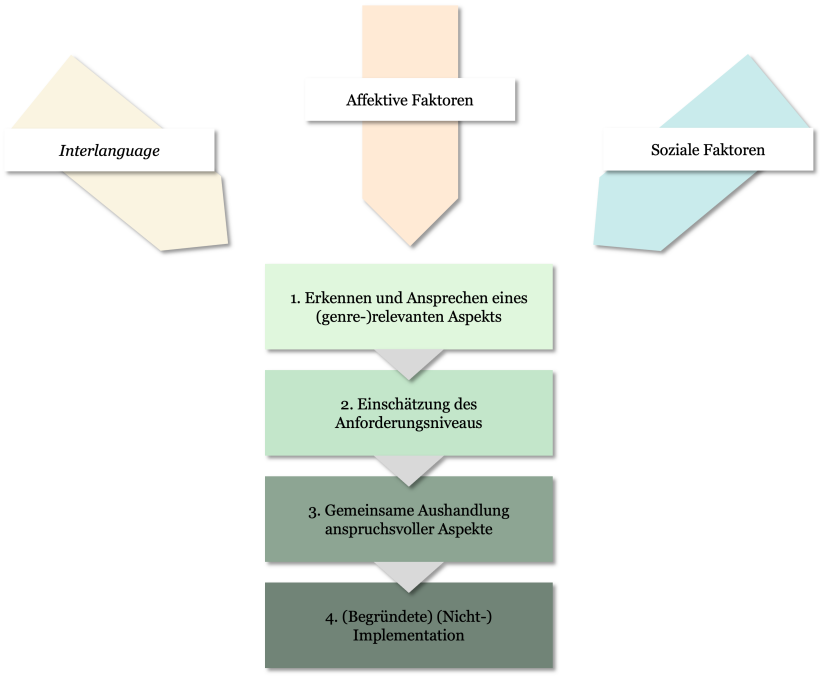


Abbildung 46. Modellierung potenziell lernförderlicher Episoden in Schreibgesprächen unter Berücksichtigung von Einflussfaktoren (eigene Darstellung)

9.2.1 Sprachniveau und *Interlanguage*

Sowohl im Forschungsdiskurs zum kollaborativen Schreiben als auch zur *Peer Feedback Literacy* wird diskutiert, inwiefern das Sprachniveau einen Einfluss auf die Häufigkeit oder die Länge von LREs hat bzw. inwiefern auch sprachlich schwächere Lernende dazu in der Lage sind, hilfreiches *Peer Feedback* zu geben (vgl. theoretische Überlegungen).

Bei der Betrachtung der Gesprächslänge in beiden Aufgaben fällt auf, dass besonders Gespräche mit hohen Anteilen an Task Management überwiegend bei Lernenden auftreten, die beide auf einem niedrigen Sprachniveau sind. Ein ähnliches Bild ergibt sich für die Schreibgespräche der zweiten Aufgabe. Die Gleichzeitigkeit der notwendigen kognitiven und diskursiven Anforderungen überforderte einige der schwächeren Lernenden. Diese Annahme wird untermauert, wenn man die folgende Aussage von Mario im SR-Interview zur zweiten Aufgabe beachtet:

> Mario: Ich habe die Aufgabe schon verstanden, aber nicht den Text von ihm […] Am Anfang, aber dann ist es auch ein bisschen klarer geworden. […] Ja, es war ein bisschen schwierig. (…) Ja, und dann jetzt ändern, wie du es gemacht hast.
> (Auszug aus SR2_Mario, Pos. 25)

Bezogen auf die Anzahl und die Art der Episoden konnten auf statistischer Ebene jedoch keine signifikanten Zusammenhänge mit dem Sprachniveau der Lernenden festgestellt werden. Auch bei der Analyse des *Engagements* in den einzelnen Episoden zeigt sich, dass Schüler*innen aller Sprachniveaustufen an Episoden mit *elaborate engagement* beteiligt waren. Es lässt sich somit keine direkte Verbindung zwischen Sprachniveau und der Tiefe der Aushandlungsprozesse ziehen.

Entscheidender als das allgemeine Sprachniveau scheint die individuelle *Interlanguage* der Lernenden zu sein, die bestimmt, ob ein Problem innerhalb der ZPD liegt. Wie bereits in der Analyse der Episodenprozesse (vgl. Kapitel 8.4) deutlich wurde, scheiterten Aushandlungsprozesse häufig daran, dass identifizierte Probleme für mindestens eine/n Lernende/n außerhalb ihrer/seiner *Interlanguage* lagen.

9.2.2 Wahrnehmung von (Peer) Feedback

Im Kontext des prozessorientierten Schreibens und des generischen Lernens ist die Bereitschaft zur kritischen Reflexion des eigenen Textes eine zentrale

Voraussetzung für erfolgreiche Überarbeitungsprozesse (Brooks et al., 2019). Anhand der analysierten Schreibgespräche lassen sich deutliche Unterschiede in der Wahrnehmung von Feedback identifizieren. Während einige Lernende eine defensiv-ablehnende Haltung einnehmen, zeigen andere eine konstruktiv-offene Einstellung. So kann die Angst, den/die Partner*in zu kritisieren oder selbst kritisiert zu werden, dazu führen, dass relevante Aspekte nicht thematisiert werden. Ein Beispiel hierfür findet sich in den Aussagen von Eva (1SG17):

> Eva: so hast du <<aufs Blatt von 37-23 zeigend> dort bei mir> SCHLECHTe sachen hingeschrieben (.) ich (bin/bei) dir n NICHTs schlechtes hingeschrieben
> 37-23: ich habe (.) nicht (.) ich habe ein BISSchen kritik (drin)
> (.)
> Eva: digga
> (.)
> 37-23: tut mir leid (.)
> (Auszug aus 1SG17, Pos. 95–101)

Eva nimmt Feedback primär als negative Kritik wahr und begegnet dem Schreibgespräch mit Skepsis, noch bevor es inhaltlich begonnen hat. So bezeichnet sie den Kernaspekt von Feedback als „schlechte Sachen“ und betont, dass sie nichts Schlechtes bei ihrer Partnerin geschrieben habe. Als ihre Partnerin (37-23) antwortet, sie habe „ein bisschen Kritik“, reagiert Eva mit einem genervten „digga“, woraufhin sich ihre Partnerin bereits vorab entschuldigt. Dies erschwert eine konstruktive Auseinandersetzung mit dem entsprechenden Text und trägt möglicherweise dazu bei, dass Eva letztlich die Kontrolle über ihren eigenen Text abgibt. Dies kann durch die folgende Beispielepisode illustriert werden, in der die Partnerin von Eva versucht, sie dazu zu bewegen, sich mit dem Text inhaltlich auseinanderzusetzen, indem sie direkt anspricht, wie Eva einen Satz verändern würde.

> 37-23: aber_i (1) eh:m (.) ja it (.) because it make fun and i can mo (.) m (.) and i can ma: more make than in the normal art lesson in school wie würdest_du das jetzt anders schreiben
> (.)
> Eva: uh:m (.) wo stehts
> (.)
> 37-23: (hier)
> (.)
> Eva: eh:m (4) KEIne ahnung
> (.)
> 37-23: also eh:m ich würde (.) ehm because it’s fun [and]
> Eva: [((niest))]
> 37-23: we can do mo:re than_in the normal:_a (.) art lesson (.) [findest]_du
> Eva: [((niest))]
> 37-23: es gut
> (.)
> Eva: ja:

(.)
37-23: soll ichs ändern
(.)
Eva: wie du willst (3)
(Auszug aus 1SG17, Pos. 189–207)

Eva fragt zunächst nach, wo der Satz denn stehe. Darauf folgt ein „keine Ahnung“, woraufhin wieder ihre Partnerin die Initiative ergreift und den Satz korrigiert. Die Partnerin versucht, durch explizite Rückfragen („findest du es gut“, „soll ichs ändern“) Eva in den Prozess einzubinden. Eva bleibt passiv („ja:“) und gibt die Verantwortung über ihren eigenen Text ab („wie du willst“).

Im Gegensatz dazu zeigen andere Schüler*innen eine offenere Haltung und suchen aktiv nach Verbesserungsmöglichkeiten, wie Julia im *Stimulated Recall*-Interview ausdrückt:

> Julia: Also hier jetzt nicht, aber vielleicht könnte mal irgend eine Situation kommen, wo jemand einen Fehler sieht, den ich nicht sehe und nicht verstehe, und dass man dort auf eine Lösung kommt.
> (Auszug aus SR2_Julia, Pos. 62)

Julia betrachtet Feedback als Lernchance und erkennt den Mehrwert kollaborativer Aushandlungsprozesse. Sie zeigt ein Bewusstsein dafür, dass andere Perspektiven zur Textverbesserung beitragen können.

Bemerkenswert ist auch Bens positive Haltung im *Stimulated Recall*-Interview, in dem er über seine Zusammenarbeit mit Henri berichtet:

> Interviewer: Wenn ich es richtig sehe, dann will er […] relativ viele Vorschläge machen. Wie hast du dich dabei gefühlt?
> Ben: Ja, also, man kann sich ein wenig gewarnt fühlen. Er ist eben einer der besten Schüler. Und er hat eben so Rechtschreibefehler, so must, eben, das sieht er einfach und kann einen auch gut informieren. Ja, das ist halt so. Also, es ist ja auch gut, wenn man Feedback bekommt. Und man etwas anpassen kann, damit es besser ist.
> (Auszug aus SR2_Ben, Pos. 69–70)

Die Wahrnehmung von Feedback scheint nicht vom Sprachniveau abzuhängen: Ben und Eva sind beide auf einem niedrigen Sprachniveau und arbeiteten in den entsprechenden Schreibgesprächen mit Lernenden auf hohem Sprachniveau zusammen. Während Ben dies als Lernchance begriff, hatte Eva Angst davor, kritisiert zu werden. Die Bedeutsamkeit einer positiven Einstellung steht im Einklang mit Konzepten der *Feedback Literacy*, bei der die Wertschätzung von Feedback eine zentrale Komponente darstellt.

9.2.3 Soziale Beziehungen

Der Forschungsdiskurs zum kollaborativen Schreiben aus soziokultureller Perspektive betont die Bedeutung sozialer Faktoren für das erfolgreiche (Fremdsprachen-)Lernen (vgl. Kapitel 4.2.3). Auch in den Reflexionsbögen wurde die Partnerwahl als wichtigster Grund für das Wohlbefinden während der Schreibgespräche genannt (vgl. Kapitel 8.1).

Bedeutung der Partnerwahl

Diese Aussagen zum Wohlbefinden werden in den Interviews weiter untermauert. Mehrere Lernende betonen explizit die Bedeutung bestehender Freundschaften für erfolgreiche Schreibgespräche, wie am Beispiel von Lisa und Lea illustriert werden kann:

> Lisa: Weil sie halt gut Englisch kann […] und weil wir eigentlich sowieso sehr gut befreundet sind und es mir einfacher fällt, mit jemandem zu arbeiten, den ich kenne und mag. Ja, ich fühle mich dann einfach sicherer.
> (Auszug aus SR1_Lisa, Pos. 140–145)

> Lea: Weil ich habe das Gefühl gehabt, dass ichs mit ihr gut kann besprechen und weil sie auch eine gute Kollegin ist von mir.
> (Auszug aus SR1_Lea, Pos. 147–150)

Diese Aussagen verdeutlichen, dass Vertrauen und persönliche Nähe als wesentliche Grundlagen für offene Schreibgespräche angesehen werden. Die Lernenden wählen bewusst Partner*innen, mit denen sie sich „sicher" fühlen und bei denen sie davon ausgehen, dass eine konstruktive Zusammenarbeit möglich ist.

Bemerkenswert ist, dass für die Partnerwahl nicht primär das Sprachniveau, sondern vor allem soziale Faktoren wie Freundschaft und Vertrauen entscheidend sind, wie den folgenden Aussagen entnommen werden kann:

> Lily: Ja, also letztes Mal war ich ja auch mit einer Freundin zusammen und da konnte ich irgendwie ein bisschen freier reden. Ich weiß wirklich nicht warum, aber sie ist auch sehr gut im Englisch und manchmal kommt es ja vor, dass wir so üben zusammen und wir aus Spass Englisch reden.
> (Auszug aus SR2_Lily, Pos. 49)

Andere sehen gerade in unterschiedlichen Sprachniveaus Chancen für die gegenseitige Unterstützung:

> Maria: Er ist mein Kollege. Ich rede gerne mit ihm und ich meine, ich finde es auch immer gut so, wenn ich weiss, dass er vielleicht nicht genau der Beste ist in Englisch, aber ich kann ihm dafür helfen, dass er wieder, dass er so ein bisschen besser wird.
> (Auszug aus SR1_Maria, Pos. 150)

Die große Bedeutung sozialer Faktoren wird durch Leas Aussage unterstrichen:

> Lea: Nein, also, es funktioniert eigentlich mit fast allen gut in der Klasse und wenns nicht funktioniert, einfach weil wir uns gegenseitig nicht gernhaben.
> (Auszug aus SR1_Lea, Pos. 164)

Diese Äußerung verdeutlicht, dass die persönliche Beziehung als entscheidender Faktor für das Gelingen oder das Scheitern von Schreibgesprächen angesehen wird. Die Qualität der Überarbeitungsprozesse scheint somit weniger vom Sprachniveau als von der sozialen Konstellation abzuhängen.

Soziale Positionierung

Ein weiterer zentraler Aspekt der sozialen Dynamik betrifft die Positionierung der Lernenden innerhalb der Peer-Gruppe. Gerade im Jugendalter spielt die Wahrnehmung durch andere eine bedeutende Rolle für das Interaktionsverhalten (vgl. Kapitel 2). Dies wird durch Julias Aussagen im *Stimulated Recall*-Interview zu ihrem Umgang mit Lob deutlich:

> Julia: […] Ich bekomme gerne Komplimente, aber so darauf zu antworten, dass es dann nicht irgendwie überheblich klingt oder so, finde ich noch schwierig oder schaue ich recht darauf, dass, ja, darum muss ich immer zuerst überlegen, wie antworte ich jetzt darauf?
> (Auszug aus SR2_Julia, Pos. 27–29)

Julia beschreibt hier einen bewussten Balanceakt zwischen der Annahme von Lob und dem Versuch, nicht überheblich zu wirken. Diese Befürchtung, von Peers negativ wahrgenommen zu werden, kann zu einem vorsichtigeren Gesprächsverhalten führen. Ähnliche Beobachtungen finden sich bei Konzett-Firth (2021), die beschreibt, dass sich Lernende im schulischen Fremdsprachenunterricht nicht als Expert*innen positionieren möchten.

Diese soziale Dynamik zeigt sich auch in Julias Reaktion auf die Selbstkritik eines Mitschülers:

> Julia: Er hat sich halt immer entschuldigt, wenn er halt weniger schnell gewesen ist als wir, aber dann finde ich es auch wichtig, dass wir ihm sagen, alles gut, kein Stress oder ja.
> Interviewer: Und wie hast du dich gefühlt dabei?
> Julia: Also, eigentlich will ich ja gar nicht, dass sich jemand gestresst fühlt irgendwie wegen mir oder man muss sich nicht entschuldigen für etwas, weil er ja eigentlich nicht viel dafür kann.
> (Auszug aus SR2_Julia, Pos. 47–49)

Diese Aussage verdeutlicht, dass erfolgreiche Schreibgespräche nicht nur von sprachlichem und generischem Wissen abhängen, sondern auch davon, wie soziale Beziehungen gestaltet und aufrechterhalten werden.

9.3 Einschätzungen der Lehrpersonen zu Schreibaufgaben und -gesprächen

Die Perspektive der drei beteiligten Lehrpersonen auf die Durchführung der prozess- und genreorientierten Schreibaufgaben und insbesondere der Schreibgespräche wurde mittels Interviews nach Abschluss der kompletten Datenerhebung erhoben. Die folgenden Ausführungen illustrieren zentrale Aspekte aus Sicht der Lehrpersonen.

Alle drei Lehrpersonen heben die Bedeutung des Lebensweltbezugs und der Schülerorientierung beider Aufgaben hervor, insbesondere den Umstand, dass die Aufgaben von den Lernenden als „echt" empfunden und ihre Produkte ernst genommen wurden. So berichtet die Lehrperson der Klasse 001 bezüglich der ersten Aufgabe:

> 001: Aber sie haben Freude gehabt, dass sie das können. Dass sie dem Schulleiter ein E-Mail schreiben können, auf Englisch. Das ist cool. Also wirklich, das ist ihnen geblieben. Ich kann dem Schulleiter auf Englisch ein E-Mail schreiben und es wird ernst genommen. Also natürlich ist es eine Aufgabe, aber es ist eine echte Aufgabe irgendwie. Das ist ihnen sehr geblieben.
> (Auszug aus Interview 001, Pos. 29)

Die Verknüpfung mit dem Thema der Berufswahl über ein Visionboard in der zweiten Aufgabe wurde von den Lehrpersonen ebenfalls als motivationsförderlich hervorgehoben, wie die Lehrperson der Klasse 003 im folgenden Auszug beschreibt:

> 003: Ich habe das Gefühl, es ist ein Thema, das sie sehr beschäftigt. […] Wirklich ihre Zukunftsfragen, ihre Berufswahl, Ideen von ihrem Leben und der näheren oder weiteren Zukunft, das hat sie sehr angesprochen, die meisten.
> (Auszug aus Interview 003, Pos. 47)

Allerdings müssen hier, wie bei allen Teilen der Aufgaben, auch Aspekte der adoleszenten Entwicklung mitbedacht werden. Diese wurden insbesondere von der Lehrperson der Klasse 003 thematisiert, die Lernende auf einem tieferen Leistungsniveau unterrichtete. So fügte sie zur obenstehenden Aussage an:

> 003: Es gab ein Kind, das völlig überfordert war. Das ist ein anderes Problem dort. Der ist im Moment so am struggeln mit sich selber. Der kann kaum einen Tag auf den anderen bewältigen. Und wenn ich dann mit Ideen für die nächsten zwei Jahre komme, das ist nicht gegangen. Er ist wirklich vor einem leeren Blatt gehockt und konnte das nicht füllen.
> (Auszug aus Interview 003, Pos. 47)

Neben der grundsätzlichen Ausrichtung der Aufgabe wurde von den Lehrpersonen der Klasse 001 und 002 auch die Wahl des informellen Genres in der

zweiten Aufgabe als motivationsförderlich erwähnt, da dieses sowohl inhaltlich als auch sprachlich an die Lebenswelt der Lernenden anknüpft:

> 001: Der Expert Advice war cool. Das Expert Advice-Book von Megan, das natürlich schon mit „Yo, what's up guys" und „Fellow procrastinators" begonnen hat. Das hat sie sehr angesprochen, weil sie natürlich auch ihre YouTuber haben. Und sie haben sich sehr darüber gefreut, dass sie informal schreiben können. Ausprobieren, wie sie es kennen von allen möglichen Serien und so.
> (Auszug aus Interview 001, Pos. 39)

Die Lehrperson ergänzte, dass dies den Lernenden das Gefühl gab, dass sie mit ihren sprachlichen Mitteln einen erfolgreichen Beitrag schreiben konnten:

> 001: Ich [Perspektive der Schüler*in] hatte gar nicht das Gefühl, dass ich sprachlich top sein muss. Sie schreibt ja selbst „Yo, what's up, guys?"
> (Auszug aus Interview 001, Pos. 48)

Ein zentraler Aspekt betraf den Einsatz von mehreren Modelltexten sowie die systematische Arbeit mit den Dimensionen Inhalt, Struktur und Sprache. Alle drei Lehrpersonen bezeichneten dies als Neuheit gegenüber ihrer bisherigen Unterrichtspraxis. So bemerkt die Lehrperson der Klasse 002:

> 002: Ich denke, dadurch, dass man mehr Modelle hatte, dass man mit diesen Modellen arbeiten konnte, ich konnte natürlich nie so viel zur Verfügung stellen, beziehungsweise das kam mir gar nie in den Sinn. Von dem her finde ich, die Idee ist super. Also, das ist wirklich einwandfrei, damit konnten sie extrem gut arbeiten und das ging ihnen sehr gut. Und sie konnten sehr viel daraus herausziehen und ein bisschen ein Gespür bekommen, was ist etwas Gutes, was ist ein guter Text, den man an eine Schulleitung abgeben würde und was ein bisschen weniger. Also, das finde ich super, dass sie wirklich die Modelle hatten, das hatte ich so natürlich nicht.
> (Auszug aus Interview 002, Pos. 6)

Als Grund, weshalb verschiedene Modelltexte bisher nicht eingesetzt wurden, verwies die Lehrperson der Klasse 003 auf das Lehrmittel:

> 003: Was ich auch finde, wo es Unterschiede gibt zum Lehrmittel, ist, wenn sie so Texte haben, dass sie versuchen müssen, diese mal zu gliedern mit ihren Stichworten oder so. Und dort vielleicht Gemeinsamkeiten oder Unterschiede zu finden. Häufig haben wir ja einfach eine Version und mit dieser muss man dann arbeiten.
> (Auszug aus Interview 003, Pos. 17)

Überdies fügt die Lehrperson an, dass, insbesondere stärkere Lernende, durch die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Analysebereichen mehr in die Tiefe gehen konnten:

> 003: Ich denke, das war sehr spannend für sie und auch ein bisschen der Ansatz, um in die Tiefe zu gehen, und das kommt häufig zu kurz.
> (Auszug aus Interview 003, Pos. 17)

Dieselbe Lehrperson bemerkt später im Interview, dass der offene Umgang mit Modelltexten jedoch auch Unsicherheiten bei den Lernenden auszulösen schien:

> 003: Ich habe ihnen gesagt, ihr habt hier ein Modell, ihr dürft Satzteile oder Struktur übernehmen, ihr müsst nicht alles neu erfinden oder komplett eigen schreiben, nehmt, was passt, und füllt es mit eurem Inhalt. […] Ich weiss nicht, ob sie sich nicht gewagt haben, oder sie einfach nicht daran gedacht haben. Sie waren auch sehr erstaunt und haben dann gesagt, ah, da darf man das […].
> (Auszug aus Interview 003, Pos. 66)

Diese Aussage könnte einen weiteren Erklärungsgrund liefern, weshalb gerade Lernende der Klasse 003 wenig von den Modelltexten Gebrauch machten. Neben dem in Kapitel 7.1 explizierten Sprachniveau zeigt sich hier, dass sich die Schüler*innen möglicherweise nicht trauten, sprachliche Mittel aus den Modelltexten zu übernehmen, oder dass sie aufgrund des *Cognitive Loads* nicht an diese *Scaffolding*-Möglichkeit dachten.

Neben der grundsätzlichen Neuheit der Modelltexte wurde weiter die vertiefte Analyse der Teilbereiche Inhalt, Struktur und Sprache als neu empfunden, die in allen Aufgabenteilen – von der Rezeption bis zur Produktion – immer wieder thematisiert wurden.

> 001: Man hat schon oft irgendwelche Textstücke angeschaut, so „in general", also einfach generell und dann auf kleine Sachen Bezug genommen, aber mal wirklich, äh, reinzoomen in den Text und mal schauen, was ist eigentlich da? Es gehört eigentlich in so einen Text inhaltlich, aber auch Struktur. Das ist mir so jetzt noch nicht als Aufgabe begegnet oder habe ich den Schülern auch nicht so gestellt.
> (Auszug aus Interview 001, Pos. 10)

Später beschreibt dieselbe Lehrperson, wie sie die Erinnerungshilfe („oranger Kasten", siehe Kapitel 6.2.2) in der zweiten Aufgabe einsetzte, um mit den Lernenden an diesen Bereichen zu arbeiten, und wie die wiederholte Thematisierung dieser Bereiche zu einem „Schlüsselmoment" mit der Klasse führte.

> 001: Und dann ist der Orange-Kasten, oder wie soll man das sagen? Er war ihnen eine Riesenhilfe. „To remember" und dann in einer anderen Farbe „Content-Structure-Language". Das war für mich ein Schlüsselmoment. Hier konnte man alles, was man bis jetzt gelöst hat, was eigentlich auch immer „Content-Structure-Language" war, hier war es ein Schlüsselmoment für uns, weil wir es wie nochmal kurz und knackig aufbringen konnten. „When you work with your partner, try to help each other in terms of content, structure, language." Was ist Content? Was ist Structure? Was ist Language? Was könnte ein Beispiel sein? Und dann nochmals „Even if grammar and spelling" einfach den ganzen Kasten. Wir haben uns das zusammen in einem kurzen Moment in Erinnerung gerufen. Und dort habe ich gemerkt, jetzt ist etwas gegangen. Jetzt haben sie etwas gecheckt.
> (Auszug aus Interview 001, Pos. 41)

Für die Klasse auf einem tieferen Leistungsniveau ist jedoch zu bedenken, dass die gleichzeitige Einführung der Analysebereiche für einige Lernende zu einer Überforderung führte:

> 003: Ich denke, Content war nicht das Problem, aber ich denke, dass teilweise die Unterscheidung zwischen Structure und Language ein paar vielleicht noch etwas Mühe hatten. Oder ein paar haben vielleicht auch, es gibt sicher auch Schülerinnen und Schüler, die die Ebenen gar nicht erreicht haben oder gar nicht auf die verschiedenen Ebenen gehen konnten, die nicht teilen oder unterscheiden konnten […].
> (Auszug aus Interview 003, Pos. 24)

An dieser Stelle muss ebenfalls erwähnt werden, dass die metakognitiv ausgerichteten Aufgaben (vgl. Kapitel 6.2.2.), in denen die Lernenden ein Modell eines Schreibgesprächs zwischen zwei (fiktiven) Schüler*innen bezogen auf die Bereiche Inhalt, Struktur und Sprache, aber auch bezogen auf Aspekte des Ko-Konstruierens von Wissen und *Peer Feedback Literacy* analysieren sollten, eher unbekannt waren. Zur Illustration soll hier ein Auszug aus dem Interview mit der Lehrperson der Klasse 001 angeführt werden:

> 001: Aber auch dort das Listening zu haben, wo sie jemandem zuhören, wie sie sich helfen. So, das hatten sie in diesem Sinne auch noch nicht. Eben, Listening hatten sie, einander helfen hatten sie, aber so eine Kombination, ähm, ja, das auch noch nicht. […]Die Frage von how they help each other […] das ist noch schwergefallen. Also, wie helfen sie jetzt genau eigentlich einander. […] Aber es ist dann schon, es ist dann gegangen, als sie dann in kleinen Gruppen waren, ist es dann super gegangen.
> (Auszug aus Interview 001, Pos. 10–21)

Den Schwerpunkt der Interviews bildete die Einschätzung der Schreibgespräche. Die Lehrpersonen wurden sowohl nach der praktischen Durchführung als auch nach dem wahrgenommenen Lernpotenzial gefragt. Alle drei Lehrpersonen gaben an, dass die Schreibgespräche insgesamt gut funktionierten und die Klassen bei der Durchführung der zweiten Aufgabe besser mit dem Aufgabenformat vertraut waren. Zudem betonten alle drei Lehrpersonen, dass sie zwar schriftliches *Peer Feedback* in ihrem Unterricht einsetzen, aber das Format des dialogischen *Peer Feedbacks* bisher noch nie verwendet hatten. Gerade die dialogische Struktur wurde zudem als besonders lernförderlich erachtet:

> 002: Ich glaube aber, dass es mündlich noch mehr bringt. Dass sie wirklich den Dialog und die Diskussion haben, die man nur mit dem Schriftlichen nicht haben kann. Denn dann haben sie eine schriftliche Rückmeldung und nehmen das zur Kenntnis, vielleicht mache ich es oder vielleicht nicht. Wenn sie wirklich im Dialog sind, passiert schon noch mehr.
> (Auszug aus Interview 002, Pos. 42)

Ein wiederkehrendes Thema war die beobachtete Oberflächenorientierung der Lernenden. Die Lehrperson der Klasse 002 äußerte eine gewisse

Enttäuschung darüber, dass die Schüler*innen stark in der Unterscheidung zwischen „richtig und falsch“ blieben:

> 002: Meine Idee war, dass sie sich austauschen und dort helfen. Dann habe ich gedacht, das funktioniert nicht ganz so, wie ich mir das vorgestellt habe. Ich hatte eine andere Erwartung an die Klasse. […] Sie sind aber in dem richtig und falsch geblieben. Weniger in dem Austausch des Inhalts, der Struktur. Da hatte ich das Gefühl, ich hätte noch mehr darauf pochen müssen. Also, mehr sagen oder ein Beispiel machen. Das hat mir noch etwas gefehlt, weil sie es zu wenig gewohnt sind.
> (Auszug aus Interview 002, Pos. 12)

Die Lehrperson reflektierte hier selbstkritisch ihre eigene Rolle und überlegte, ob sie noch mehr hätte unterstützen sollen. Die Lehrperson der Klasse 003 verortete die Herausforderungen eher in der Offenheit und der Komplexität der Aufgabenstellung:

> 003: Ich denke, wenn es nur so oder nur so geht, wenn es einfach so zum Abarbeiten und Ausfüllen geht, ist das problemlos gegangen. Aber als sie über ihr Produkt noch einmal in einem zweiten Anlauf darüber gehen müssen, da sind ein paar an ihre Grenzen gekommen.
> (Auszug aus Interview 003, Pos. 33–34)

Die Lehrperson der Klasse 001 bestätigte die mechanische Vorgehensweise der Lernenden und interpretierte dies als grundsätzliches Defizit der (eigenen) Unterrichtspraxis:

> 001: Also eben, dort ist es sicher eine Herausforderung gewesen, […] dass sie sehr viel einfach auf der sprachlichen Ebene Feedback gegeben haben. Also einfach sehr fest auf Rechtschreiben oder irgendwie eben Orthografie oder der Text müsste noch länger sein oder es müsste weniger sein. Einfach sehr mechanisch. Und eben, das ist sicher auch etwas von einem Defizit oder so, was im Unterricht auch ist, dass man irgendwie auch ein bisschen zu fest im Blick hat, als Lehrperson auf dieser Ebene immer noch.
> (Auszug aus Interview 001, Pos. 27)

Trotz dieser Herausforderungen identifizierten die Lehrpersonen verschiedene Lernpotenziale der Schreibgespräche. Auf fachlicher Ebene nannte die Lehrperson der Klasse 002, „dass es nicht immer nur darum geht, dass alles richtig ist oder falsch geschrieben ist. Sondern, dass es darum geht, dass sie eine Aussage machen“ (Pos. 38). Sie betonte zudem die Ko-Konstruktion von Wissen als wichtigen Aspekt:

> 002: Ich glaube, es passiert ein gemeinsames Überlegen. Zwei Hirne überlegen mehr als nur eins. Die neuen Impulse, […] das ist ein sehr wichtiger Punkt. Ich glaube, dass sie das jetzt gerade reinschreiben konnten, was die Partner und Partnerinnen gesehen haben, dass etwas passiert. Ich gebe einen Kommentar ab, ich werde ernst genommen. Das, was sie sagen, hat etwas, das hat Wert. Das wird meine Partnerinnen und Partner weiterbringen. Ich denke, es ist das gegenseitige. Vielleicht auch das gegenseitige Finden von gewissen Strukturen. Wie könnte man das? Hast du noch eine Idee?
> (Auszug aus Interview 002, Pos. 44)

Diese Aussage verweist bereits auf die Verbindung zwischen fachlichem und sozialem Lernen. Alle drei Lehrpersonen betonten die soziale Dimension der Schreibgespräche und damit verbundene Aspekte der *Peer Feedback Literacy*. Gleichzeitig identifizierten sie hier zentrale Herausforderungen, wie anhand der folgenden Aussagen der Lehrpersonen der Klassen 002 und 003 dargelegt werden kann:

> 002: Andere sind manchmal auch ein bisschen resistent für die Rückmeldungen. Sie finden, dass es ihnen schon gut gelungen ist. Sie müssen auch bereit sein, sich ein bisschen auf das einzulassen. Ich habe gemerkt, dass bei einigen das nicht so ankam. Andere haben den Text praktisch gleich zusammengeschrieben.
> (Auszug aus Interview 002, Pos. 46)

> 003: Und erschwerend in ihrer Klasse, es gibt ein paar Kinder, die wirklich Mühe haben, sich auf jemanden einzulassen, der nicht in ihrem Freundeskreis ist.
> (Auszug aus Interview 003, Pos. 19)

Gelinge es jedoch, dass die Lernenden Verantwortung für ihren eigenen Text und die Überarbeitung des Textes der anderen Person übernähmen, so böten Schreibgespräche vielfältige Möglichkeiten für soziales (Sprachen-)Lernen und sie ermöglichten letztlich wieder *Scaffolding*-Möglichkeiten wie *Pooling*:

> 001: Aber dass sie sich geholfen haben, hat ihnen ein Gefühl gegeben, dass sie nicht nur für einen Text verantwortlich waren, sondern für andere auch. Das war noch cool. Es war nicht nur ich und mein Text […] Das war ein Moment, an dem ich dachte, genau so. Das ist eine klasse Gemeinschaft. Aber es geht nicht darum, was ich mit meinem Zeug hier mache. Natürlich geht es auch um das. Aber ich habe auch gelernt, dass ich jemand anderem geholfen habe. Oder auch etwas von meinem eigenen Potenzial entdeckt habe.
> (Auszug aus Interview 001, Pos. 41)

Die beteiligten Lehrpersonen berichteten, dass die Schreibgespräche und die prozessorientierten Schreibaufgaben nicht nur für die Lernenden, sondern auch für sie selbst eine didaktische Neuerung darstellten, die sie gleichzeitig als Möglichkeit zur eigenen professionellen Weiterentwicklung betrachteten. Alle drei erlebten die Teilnahme an der Erhebung somit nicht nur als Lernmöglichkeit für ihre Klassen, sondern auch für sich selbst, wie sich anhand der folgenden Aussagen der Lehrpersonen der Klassen 003 und 001 illustrieren lässt:

> 003: Es gab mir sehr viele Ideen und Impulse für meinen Englischunterricht, ohne dass ich eine grosse Weiterbildung gemacht habe. Ich habe gemerkt, dass ich das aufnehmen kann, und dass ich weiterfahren möchte. Es kamen mir verschiedene Dinge ins Bewusstsein, die manchmal vergessen werden. Das freut mich. Ich bin sehr glücklich, weil es mir sehr Spass macht.
> (Auszug aus Interview 003, Pos. 90)

> 001: Mir hat es enorm viel Freude gemacht, dass ich da mitwirken durfte. Das war wirklich ein Geschenk, auch auf der fachdidaktischen Ebene für mich, mich da hineinzudenken, zu überlegen und mit den Schülern zusammenzuarbeiten. Die haben das wahnsinnig gerne gemocht. Ich habe ganz viel dabei gelernt, als Lehrperson.

(Auszug aus Interview 001, Pos. 79)

Diese positive Einschätzung lässt sich vermutlich darauf zurückführen, dass die Lehrpersonen intensiv unterstützt wurden und die theoretischen Zielsetzungen direkt in ihren Klassen erproben, reflektieren und weiterentwickeln konnten. Die gemeinsame Arbeit mit den Schüler*innen an (für sie) innovativen Aufgabenformaten wurde als bereichernd erlebt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Lehrpersonen beide Schreibaufgaben positiv bewerteten und großes Potenzial sowohl hinsichtlich der Prozess- und Genreorientierung als auch bezüglich der Förderung sprachlicher und metakognitiver Kompetenzen in den Schreibgesprächen erkannten. Gleichzeitig zeigte sich deutlich, dass weder Lehrpersonen noch Lernende mit dieser Art von Aufgabenstellungen vertraut waren, wodurch Unsicherheiten bei der Umsetzung auftraten. Daraus lässt sich vorsichtig folgern, dass die erhobenen Daten aufgrund der Neuheit des didaktischen Settings möglicherweise nicht alle stattfindenden Lernprozesse in den Klassen vollständig erfassen konnten. Diese Vermutung wird durch die folgende Aussage der Lehrperson aus Klasse 001 gestützt, die zunächst über die abschließende Teilaufgabe der zweiten Aufgabe („Publishing your post“, vgl. Kapitel 6.2.2) berichtete und anschließend ihre Einschätzung zum Lerneffekt bei den Schüler*innen darlegte:

> 001: Und dann zu merken, beim Schlussgespräch […], dass sie dann darüber gesprochen haben, was der Beste wäre, was cool ist an den verschiedenen Posts. Dort hat man gemerkt, dass sie plötzlich von allen möglichen Ebenen sprechen. Sie haben ja nicht gesagt, in terms of content, sondern einfach gesagt, das ist die Inhalts-Ebene, das ist die sprachliche Ebene. Das habe ich am Schluss noch einmal ganz kurz aufgegriffen. Weil es so cool war, dass sie das alles so internalisiert haben. (Pos. 41)
> […]
> Einen Text hinlegen, irgendeinen, und dann mal sagen, was seht ihr in diesem Text. Und da bin ich, ehrlich gesagt, ganz fest überzeugt, dass wirklich vor einem halben Jahr noch nichts gekommen wäre. […] Ich bin ziemlich überzeugt, dass wenn ich es jetzt hinlegen würde, […] dass sie schon von sich aus sagen würden, Content-mässig sehe ich das, Structure-mässig sehe ich das, und Language-mässig sehe ich das. Das habe ich wirklich das Gefühl.
> (Auszug aus Interview 001, Pos. 61)

9.4 Zwischenfazit zu Qualitätsmerkmalen und Einflussfaktoren von Interaktionen in Schreibgesprächen

Die Analyse identifiziert vier Prozessschritte, die die Ko-Konstruktion von Wissen in Interaktionen während Schreibgesprächen begünstigen: das Erkennen

und das Ansprechen eines relevanten Aspekts, die Einschätzung der Anforderungen, die Aushandlung und die Implementation.

Erfolgreiche Ko-Konstruktion zeigt sich, wenn beide Lernende einen Aspekt als relevant erkennen und konstruktiv ansprechen können. Die angemessene Einschätzung des Anforderungsniveaus erweist sich als zentral – Probleme sollten weder zu einfach noch außerhalb der Kompetenzen der Beteiligten liegen. Gemeinsame Aushandlungsprozesse entwickeln sich bei wechselseitiger Beteiligung und gegenseitigem Aufgreifen von Ideen. Bezogen auf eine mögliche Implementation ist es grundlegend, dass Entscheidungen begründet getroffen werden.

Drei zentrale Faktoren beeinflussen die Qualität der Ko-Konstruktion in den Schreibgesprächen. Die individuelle *Interlanguage*-Entwicklung der Lernenden erweist sich als entscheidend, da Lernende auf ähnlichem Sprachniveau unterschiedliche Entwicklungsprozesse und Varianten durchlaufen können. Dies bestimmt, ob ein Problem gemeinsam bearbeitet werden kann oder außerhalb der Kompetenzen einer Person liegt.

Die Wahrnehmung von Feedback variiert stark zwischen den Lernenden. Während einige eine defensive Haltung einnehmen oder das Feedback primär als negative Kritik empfinden, zeigen andere eine konstruktiv-offene Einstellung und betrachten Rückmeldungen als Lernchance. Diese unterschiedlichen Haltungen beeinflussen die Bereitschaft zur gemeinsamen Auseinandersetzung mit Textaspekten erheblich.

Soziale Beziehungen spielen eine wesentliche Rolle für erfolgreiche Schreibgespräche. Die Partnerwahl wird als wichtigster Grund für das Wohlbefinden während der Gespräche genannt, wobei Freundschaft und Vertrauen wichtiger sind als das Sprachniveau der Beteiligten. Bestehende positive Beziehungen begünstigen offene und konstruktive Gespräche.

Als Zwischenfazit kann festgehalten werden, dass erfolgreiche Ko-Konstruktion von Wissen in Schreibgesprächen vier aufeinander aufbauende Prozessschritte durchläuft: Erkenntnis relevanter Aspekte, Einschätzung der Anforderungen, gemeinsame Aushandlung und reflektierte Implementation. Die Ko-Konstruktion wird von drei zentralen Faktoren beeinflusst. Die individuelle *Interlanguage*-Entwicklung bestimmt, ob Probleme gemeinsam bearbeitet werden können. Die Wahrnehmung von Feedback variiert stark zwischen defensiven und konstruktiv-offenen Haltungen, wodurch die Bereitschaft zur Zusammenarbeit

erheblich beeinflusst wird. Soziale Beziehungen, insbesondere Freundschaft und Vertrauen, erweisen sich als wichtiger für erfolgreiche Gespräche als das Sprachniveau der Beteiligten.

Die Perspektive der Lehrpersonen ergänzt diese Befunde und verweist auf die Herausforderungen bei der Umsetzung von Schreibgesprächen im Unterricht aufgrund der fehlenden Vertrautheit von Lehrpersonen und Schüler*innen mit diesem Aufgabenformat. Diese fehlende Vertrautheit und die bestehende Unterrichtspraxis können möglicherweise zur beobachteten Oberflächenorientierung beigetragen haben. Gleichzeitig identifizieren die Lehrpersonen vielfältige Lernpotenziale der Schreibgespräche, insbesondere die Ko-Konstruktion von Wissen und die Förderung von *Peer Feedback Literacy*. Die positive Einschätzung der Lehrpersonen deutet darauf hin, dass möglicherweise Lernprozesse vollzogen wurden, die sich nicht vollständig in den Daten abbilden lassen.

Diskussion

10 Diskussion

In der folgenden Diskussion werden die zentralen Ergebnisse zu den drei Forschungsfragen zunächst kurz zusammengefasst (Kapitel 10.1). Die theoretische Einordnung der Ergebnisse beleuchtet systemische Rahmenbedingungen, kognitive Verarbeitungsprozesse beim fremdsprachlichen Schreiben sowie die Rolle der LA für erfolgreiche Aushandlungsprozesse (Kapitel 10.2). Darauf aufbauend werden didaktische Implikationen für die Gestaltung prozess- und genreorientierter Aufgaben, dialogisches Feedback sowie die Förderung von LA und *Peer Feedback Literacy* entwickelt (Kapitel 10.3). Abschließend werden in der methodischen Reflexion Stärken und Limitationen des gewählten Forschungsdesigns reflektiert und Empfehlungen für zukünftige Forschungsansätze abgeleitet (Kapitel 10.4).

10.1 Zusammenfassung der zentralen Befunde

Die vorliegende Untersuchung zu Schreibgesprächen im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I liefert Erkenntnisse zu den drei folgenden Forschungsfragen. Die Befunde zeigen sowohl das Potenzial als auch die Herausforderungen dialogischer Feedbackprozesse für die Entwicklung fremdsprachlicher Schreib- und Fremdsprachenkompetenzen auf.

Forschungsfrage 1: Welchen Einfluss haben Überarbeitungen auf die inhaltliche, strukturelle und sprachliche Qualität der Schreibprodukte?

Die Lernenden erstellten grundlegend genregerechte Texte, wobei sich Unterschiede zwischen den Textsorten zeigten. Die formalen E-Mails erfüllten bereits in der Entwurfsversion die wesentlichen Genre-Merkmale, während bei den informellen *Posts* häufiger Genre-Elemente fehlten, was jedoch auf das freiere Textgenre zurückgeführt werden kann. Insbesondere bei der stärker konventionalisierten E-Mail nutzten viele Lernende Modelltexte als *Scaffolding*-Element, wobei hier stärkere Lernende mehr zu profitieren schienen als schwächere Lernende. Die Texte der informellen *Posts* waren umfangreicher, was auf den

stärkeren Lebensweltbezug und den informelleren Charakter zurückzuführen sein könnte.

Die Überarbeitungen bewirkten nur begrenzte Veränderungen hinsichtlich der Textqualität. Die Lernenden produzierten in ihren Endversionen längere Texte, bezüglich der syntaktischen Komplexität zeigten sich jedoch keine bis geringfügige Veränderungen. Die Korrektheit der Texte nahm zwar in den Endversionen zu, allerdings konzentrierten sich die Überarbeitungen vorwiegend auf Oberflächenmerkmale, insbesondere mechanische Aspekte wie Rechtschreibung und Zeichensetzung. Umfassende strukturelle und inhaltliche Änderungen blieben weitgehend aus. Allerdings ist ebenso festzuhalten, dass sich die Überarbeitungsqualität zwischen verschiedenen Lernenden stark unterschied. Dies kann nicht allein durch Unterschiede im Sprachniveau begründet werden, sondern Faktoren wie *Cognitive Load*, fehlende Aufgabenvertrautheit und eine vorherrschende Richtig-Falsch-Orientierung müssen mitbedacht werden.

Forschungsfrage 2: Welche Aushandlungsprozesse vollziehen Lernende während Interaktionen in Schreibgesprächen und inwieweit werden die Ergebnisse dieser Aushandlungen in den Textüberarbeitungen sichtbar?

Die Lernenden sprachen relevante Aspekte zur Textverbesserung an, die sowohl sprachliche als auch inhaltliche und strukturelle Bereiche umfassten. Allerdings nutzten sie die Gelegenheit zur gemeinsamen Aushandlung und Ko-Konstruktion von Wissen nur begrenzt. Die meisten Interaktionen wiesen lediglich ein *limited engagement* auf, wobei direkte Zustimmung oder fehlende Positionierung die häufigsten Reaktionen darstellten.

Die Interaktionen zu sprachlichen Textaspekten folgten einer dreiteiligen Struktur aus Ausgangspunkt, Prozess und Ergebnis. Bei lexikalischen und grammatikalischen Aspekten erfolgte am häufigsten direkte Zustimmung auf konkrete Vorschläge. Wenige Aushandlungsprozesse zeichneten sich durch wechselseitige Beteiligung, gegenseitiges Aufgreifen und die Weiterentwicklung von Ideen sowie gezielte Rückfragen aus. Diese Lernenden entwickelten schrittweise gemeinsame Lösungen und betrachteten sprachliche Varianten als Alternativen mit unterschiedlichen Bedeutungen. Gescheiterte Aushandlungen orientierten sich

hingegen oft an einer Richtig-Falsch-Dichotomie oder scheiterten, wenn Probleme außerhalb der *Interlanguage*-Entwicklung einer Person lagen.

Etwa zwei Drittel der besprochenen Vorschläge wurden implementiert, wobei sich die verbale Zustimmung als kein verlässlicher Indikator für die tatsächliche Umsetzung erwies. Als mögliche weitere Indikatoren deuten sich die Qualität der Aushandlung, die *Interlanguage*-Entwicklung, die Konkretheit der Vorschläge sowie die Ausprägung der *Peer Feedback Literacy* an.

Forschungsfrage 3: Welche Qualitätsmerkmale charakterisieren Schreibgespräche, in denen Ko-Konstruktion von Wissen stattfindet, und wie werden diese Merkmale von individuellen und sozialen Faktoren beeinflusst?

Die Analyse identifiziert vier Prozessschritte, die Ko-Konstruktion von Wissen charakterisieren: das Erkennen und das Ansprechen genrerelevanter Aspekte, die Einschätzung der Anforderungen, eine gemeinsame Aushandlung und eine (begründete) (Nicht-)Implementation. Das Erkennen und das Ansprechen erfordern, dass beide Lernende ein Problem als solches wahrnehmen und konstruktiv thematisieren können. Die Einschätzung der Anforderungen bestimmt, ob ein Problem effizient durch direkte Korrektur oder gemeinsam bearbeitet werden sollte. Die thematisierten Aspekte sollten weder zu einfach noch außerhalb der ZPD der Beteiligten liegen. Gemeinsame Aushandlungsprozesse zeichnen sich durch eine wechselseitige Beteiligung, das gegenseitige Aufgreifen und die Weiterentwicklung von Ideen sowie gezielte Rückfragen aus. Die reflektierte Implementation oder die begründete Ablehnung ermöglichen das Treffen nachvollziehbarer Entscheidungen.

Drei zentrale Faktoren beeinflussten die Qualität dieser Ko-Konstruktion. Die individuelle *Interlanguage*-Entwicklung bestimmte häufig, ob Probleme gemeinsam ausgehandelt werden konnten, da ein Problem innerhalb der *Interlanguage*-Entwicklung beider Lernenden liegen musste. Insbesondere wenn ein Problem außerhalb der ZPD mindestens einer Person lag, konnte diese nicht zur Lösungsfindung beitragen. Die Wahrnehmung der Lernenden von *Peer Feedback* variierte von defensiven Haltungen bis hin zu konstruktiv-offenen Einstellungen, die Feedback als Lernchance betrachteten. Soziale Beziehungen spielten eine

wesentliche Rolle, wobei sich Freundschaft und Vertrauen als bedeutsamer für die Gesprächsqualität erwiesen als das Sprachniveau der Beteiligten.

Die Lehrpersoneninterviews triangulieren die identifizierten Einflussfaktoren. Übereinstimmend beobachteten alle drei Lehrpersonen eine ausgeprägte Oberflächenorientierung der Lernenden, die sich vorwiegend auf formale Korrektheit anstatt auf inhaltliche Aushandlungen konzentrierten. Trotz dieser Einschränkung erkannten sie das grundsätzliche Potenzial von Schreibgesprächen zur Förderung von fachlichen, metakognitiven und sozialen Kompetenzen, wobei das Potenzial je nach individuellen Voraussetzungen der Lernenden unterschiedlich eingeschätzt wurde. Zudem legen die Aussagen einer Lehrperson nahe, dass möglicherweise weitere Lernprozesse stattfanden, als jene, die unmittelbar in den Daten sichtbar wurden.

10.2 Theoretische Einordnung der Ergebnisse

Die vorliegende Untersuchung zu Schreibgesprächen im Englischunterricht der Sekundarstufe I liefert reichhaltige Erkenntnisse zu den Potenzialen und den Herausforderungen von Schreibgesprächen als Form dialogischen Feedbacks in prozess- und genreorientierten Schreibaufgaben. Die Befunde verdeutlichen, dass die Lernenden in den Schreibgesprächen genrerelevante Aspekte im Sinne von *Learning to Write* thematisierten und in einzelnen Interaktionen Wissen im Sinne von *Writing to Learn* ko-konstruierten. Obwohl die Schüler*innen grundsätzlich funktionale Texte verfassten und sowohl sprachliche als auch inhaltliche Aushandlungsprozesse vollzogen, blieben die Überarbeitungen jedoch überwiegend auf Oberflächenmerkmale beschränkt. Diese Beobachtungen werfen Fragen zur vorherrschenden Unterrichtspraxis, der kognitiven Verarbeitung sowie der Rolle von LA auf.

Systemische Rahmenbedingungen

Zunächst muss festgehalten werden, dass die Lernenden und die Lehrpersonen mit prozess- und genreorientierten Schreibaufgaben im Englischunterricht nur wenig vertraut waren, was möglicherweise die Qualität der Schreibgespräche beeinflusste. Diese fehlende Vertrautheit ist – zumindest teilweise – durch die curricularen Vorgaben sowie die Anlagen der Lehrmittel erklärbar. Peltzer et al. (2022) identifizieren in ihrer Analyse von Englischcurricula in Deutschland zwar

elaborierte Darstellungen von bestimmten Genres, allerdings sind diese häufig sehr eng gefasst (z. B. Bewerbungsschreiben). Aufgrund einer starken Skills-Orientierung besteht zusätzlich die Gefahr, dass Lehrpersonen sprachliches Wissen wie Grammatik und Orthografie als wichtigsten Lerngegenstand betrachten, was zu übermäßig formfokussiertem Unterricht führen kann (Peltzer et al., 2022, S. 1377). Verweise auf kognitive Schreibprozesse, insbesondere bezüglich der Textüberarbeitung, fehlen (Peltzer et al., 2022, S. 1374). Der Lehrplan 21 für Englisch als zweite Fremdsprache im Kanton Bern nennt zwar den Einsatz von Schreibstrategien als Kompetenz, die konkreten Ausführungen bleiben jedoch sehr ungenau. So fehlt beispielsweise eine Unterteilung in verschiedene Prozessschritte des Schreibens (vgl. Abbildung 47). Konkrete Textgenres werden lediglich als Beispiele für Outcomes bestimmter Sprachhandlungen aufgeführt, ohne dass deren kommunikative Funktionen oder genrespezifische Konventionen explizit thematisiert werden (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2022).

Ebenso ist festzuhalten, dass die Inputtexte in Lehrmitteln (mit Ausnahme von stark konventionalisierten Textgenres wie eine formale E-Mail) selten Textgenres repräsentieren, die im „real life“ vorkommen. Le Foll (2024) bemerkt in ihrer Untersuchung zu Lehrmitteltexten in deutschen Lehrmitteln, dass die kaum vorhandene Differenzierung zwischen verschiedenen Registern beim „Schulenglisch“ möglicherweise problematisch sei, „as it could mislead learners into thinking that English hardly varies across different situational contexts of use“ (S. 40). Zwar unterscheiden Lehrmittel häufig zwischen formalen und informellen Genres, jedoch beschränken sich die Präsentations- und Verarbeitungsformen meist auf einzelne Modelltexte, die als Vorlagen für die Übernahme von Textbausteinen und -strukturen dienen. Diese produktorientierte Herangehensweise vernachlässigt prozessorientierte Aspekte des Genrelernens, da Genrevariation kaum thematisiert wird (vgl. auch Aussagen der Lehrpersonen zu Modelltexten in Kapitel 9.3). Um genreorientiertes Lernen zu fördern, müssten verschiedene Genres und unterschiedliche Repräsentationen derselben Genres in Lehrmitteln verankert werden. Die curricularen Vorgaben des Lehrplans 21 für Englisch als zweite Fremdsprache im Kanton Bern reflektieren diese Problematik, indem sie sich primär auf die Unterscheidung zwischen formeller und informeller Sprache sowie auf ästhetische Gestaltungsmittel beschränken, ohne spezifische Vorgaben für systematische Genrearbeit zu formulieren (Tabelle 32).

Tabelle 32. Auszug aus dem Lehrplan 21 – Englisch als zweite Fremdsprache

(Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2022)

Kompetenz	Beschreibung
FS2E.5.A.2	können in der Fremdsprache verschiedene Register erkennen (z. B. formelle und informelle Sprache, Umgangssprache)
FS2E.4.A.2	können in eigenen Texten mit einfachen Gestaltungsmitteln eine ästhetische Wirkung erzielen (z. B. Gedicht, Cartoon, Bildgeschichte)
FS2E.4.A.2	können beim kreativen Schreiben verschiedene ästhetische Gestaltungsmittel bewusst einsetzen und sich auf Deutsch über die Wirkung austauschen (z. B. Kurzgeschichte, Raptext, Werbespot)

Es ist daher nicht verwunderlich, dass prozess- und genreorientiertes Schreiben nur wenig Eingang in die Unterrichtspraxis findet. Müller et al. (2023) belegen die fehlende Berücksichtigung von Überarbeitungen während des prozessorientierten Schreibens im Unterricht. Auffällig ist ebenso, dass stärker dialogische Formen des Feedbacks, wie Schreibkonferenzen oder die Textlupe, am seltensten (für den Großteil der Lernenden maximal einmal im Schulhalbjahr) eingesetzt wurden (Müller et al., 2023, S. 186).

In einer Untersuchung zum kooperativen Lernen im Englischunterricht untermauern Bonnet und Hericks (2020) die von Peltzer et al. (2022) befürchtete Formfokussierung im Englischunterricht. Sie stellen fest, dass sich die an der Untersuchung beteiligten Lehrpersonen primär an der englischen Sprache als Sprachsystem orientieren, während kommunikative Absichten vernachlässigt werden (Bonnet & Hericks, 2020, S. 393). Kooperative Aufgaben werden „über die zu erstellenden Produkte und nicht über das tatsächliche Verstehen bestimmter Inhalte definiert“, wodurch „weitgehend Leistungs- und keine Könnensziele angestrebt wurden“ (Bonnet & Hericks, 2020, S. 404). Bezogen auf das Verhalten der Schüler*innen zeigen ihre Befunde ebenfalls, dass die Lernenden während kooperativer Aufgaben selten Behauptungen hinterfragten oder begründeten und häufig einer „oberflächlichen Kombinatorik“ folgten. Die Autoren halten jedoch fest, dass dies nicht den Lernenden selbst angelastet werden sollte, sondern Ursachen vor allem in der vorherrschenden Unterrichtspraxis und der Logik der „Prüfungsschule“ mit ihrer Orientierung an explizitem Wissen zu finden seien (Bonnet & Hericks, 2020, S. 434).

Diese Orientierung kann tendenziell auch für die teilnehmenden Klassen bestätigt werden. Während der (vorgängigen) Besprechung der Schreibaufgaben

mit den Lehrpersonen wurde diskutiert, ob es notwendig sei, dass eine bestimmte Textlänge als Zielsetzung in die Aufgabenstellung integriert werden solle. Im abschließenden Interview reflektiert die Lehrperson der Klasse 001 diese Diskussion folgendermaßen:

> 001: Nach unserem Gespräch, als Gruppe, habe ich gedacht, es stimmt, wieso gibt man es eigentlich vor? Die Schüler fokussieren sich auf das. Welche Note muss ich haben? Was muss ich? Was soll ich? Und es ist eigentlich nichts Schlechtes, aber es nimmt einfach die ganze Magie von einer Aufgabe weg. […] Weil sie sich dann so mechanisch auf das Zeug konzentrieren.
> (Auszug aus Interview 001, Pos. 35)

Kognitive Verarbeitungsprozesse beim fremdsprachlichen Schreiben

Die fehlende Vertrautheit mit prozess- und genreorientierten Schreibaufgaben im Allgemeinen kann die beobachtete Oberflächenorientierung der Lernenden zum Teil erklären. Allerdings zeigt sich diese Konzentration auf oberflächliche Textmerkmale auch in Studien zum kollaborativen Schreiben bei Kindern und Jugendlichen, die sich weniger an komplexen Aufgabenstellungen orientieren. So dokumentiert beispielsweise Kos (2023) bei Primarschulkindern eine starke Fokussierung auf Rechtschreibung und lexikalische Aspekte. Pelchat (2022) hält die Beobachtung fest, dass sich Gymnasiast*innen im Französischunterricht zumeist rasch einigten und Vorschläge annahmen, ohne tiefere Aushandlungsprozesse zu vollziehen. Basterrechea und Gallardo-del-Puerto (2023) bestätigen diese Tendenz bei 10–12-jährigen CLIL-Lernenden. Lázaro-Ibarrola und Hidalgo (2024) stellen in ihrer Untersuchung fest, dass junge Lernende während kollaborativer Texterstellung nur minimale Zeit mit der Überarbeitung von Tiefenstrukturen verbringen. Diese Befunde deuten darauf hin, dass die Tendenz zur oberflächlichen Textüberarbeitung eine grundsätzliche Herausforderung während des Schreibprozesses ist und nicht (ausschließlich) von Faktoren wie Aufgabe, Alter oder Sprachniveau abhängt. Dies bestätigen auch Untersuchungen mit erwachsenen Fremdsprachenlernenden (Breuer, 2020) bzw. Lehramtsstudierenden (Vögelin et al., 2020, S. 14), die eine Neigung zur Konzentration auf „most noticeable aspects“ bei der Analyse von Texten beschreiben.

Ein weiterer Erklärungsansatz für die beobachtete Oberflächenorientierung liegt in der inhärenten Komplexität der kognitiven Verarbeitungsprozesse beim fremdsprachlichen Schreiben. Wie das Modell von Wang und Wen (2002) verdeutlicht, erfordert das Schreiben in der Fremdsprache die simultane

Koordination multipler mentaler Prozesse (vgl. Kapitel 2.2.1). Diese Komplexität potenziert sich möglicherweise in Schreibgesprächen, da zusätzlich zur eigenen Textproduktion die Analyse und die Überarbeitung fremder Texte dialogisch mit anderen Peers geleistet werden muss – obwohl die Schreibgespräche bereits auf Deutsch stattfinden durften. Die simultane Verarbeitung von Textanalyse, Problemidentifikation und Formulierung bzw. Aushandlung konkreter Vorschläge übersteigt möglicherweise die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses, wie sie in der *Cognitive Load Theory*, insbesondere mit dem Konzept der Elementinteraktivität (Sweller, 2010, S. 124), beschrieben wird, und verstärkt sich gerade bei einer Aufgabenstellung, mit der die Lernenden bisher nur wenig in Berührung kamen. Diese Überlastung zeigt sich in dieser Untersuchung besonders deutlich in den Schreibgesprächen mit hohem Anteil an Task-Management-Episoden, wie sie vornehmlich bei Lernenden mit niedrigerem Sprachniveau auftraten. Die Aussage von Simon illustriert diese kognitive Überforderung:

> Simon: Weiss nicht […] einfach geschaut, was die anderen auch gemacht haben […] also wir wussten nicht, was sagen.
> (Auszug aus SR1_Simon, Pos. 32)

In der Fremdsprache verstärkt sich diese Problematik durch die mangelnde Automatisierung sprachlicher Prozesse. Während in der Erstsprache viele Enkodierungsprozesse automatisch ablaufen, erfordern sie in der Fremdsprache bewusste Aufmerksamkeit (Kormos, 2023, S. 625). Folglich stehen für höhere kognitive Prozesse wie die Analyse von Texttiefenstrukturen oder die Evaluation kommunikativer Angemessenheit weniger Ressourcen zur Verfügung. Die Priorisierung von Oberflächenmerkmalen kann somit möglicherweise als adaptive Strategie zur Regulation der kognitiven Belastung verstanden werden. Durch die Konzentration auf leicht identifizierbare und korrigierbare Aspekte reduzierten die Lernenden die Aufgabenkomplexität auf ein bewältigbares Maß. Diese Tendenz zeigt sich in beiden Aufgaben deutlich, in denen sprachliche Fehler auf der Ebene *Mechanics* häufiger korrigiert wurden als lexikalische oder grammatikalische Probleme (vgl. Kapitel 7.2).

Die Rolle der Language Awareness

Die beschriebenen kognitiven Herausforderungen bieten einen weiteren Erklärungsansatz für die Tendenz zur Oberflächenorientierung. Da jedoch sowohl sprachlich schwächere als auch stärkere Schüler*innen einen ähnlichen Umgang

mit den Überarbeitungen zeigen, scheint dieser Erklärungsansatz allein nicht ausreichend. Ein weiterer wichtiger Faktor könnte in der Entwicklung der LA liegen: die Bewusstheit dafür, dass Sprache nicht nur ein System von Regeln darstellt, sondern auch ein flexibles Werkzeug zur Bedeutungskonstruktion (vgl. Kapitel 2.1). An dieser Stelle kann nochmals auf die Episode zwischen Lily und ihrer Partnerin (vgl. Kapitel 8.4.2) zu den Formulierungen „worried about" und „worried because" verwiesen werden, welche die mangelnde Aushandlung semantischer Unterschiede trotz relativ weit entwickelter *Interlanguage* veranschaulicht. Die Spannung zwischen regelorientiertem und bedeutungsorientiertem Sprachverständnis wird auch von der Lehrperson der Klasse 002 erkannt, die bemerkte, dass die Lernenden „in dem richtig und falsch geblieben" sind und weniger den „Austausch des Inhalts, der Struktur" vollzogen (vgl. Kapitel 9.3).

Diese Beobachtung verweist auf ein zentrales Problem im Fremdsprachenunterricht (vgl. Aussagen der Lehrpersonen in Kapitel 9.3 sowie Bonnet & Hericks, 2020): Sprachliche Mittel werden vor allem als klares Regelwissen und weniger als (am Beispiel der Grammatik) „grammar of choice" behandelt. Larsen-Freeman (2002) beschreibt dies folgendermaßen:

> Many teachers (and students) believe grammar to be a linguistic straightjacket. They think that grammar consists of arbitrary rules of a language, to which speakers must adhere or risk the penalty of being misunderstood […]. (S. 103)

An dieser Stelle müssten sowohl die Lehrpersonen als auch die Lernenden eine andere Sicht auf Sprache und Sprachgebrauch einnehmen. Larsen-Freeman (2015, S. 273) verwendet den Begriff des „grammaring", der verdeutlichen soll, dass grammatikalisches Wissen nicht als statisches, sondern als dynamisches und sich veränderndes System angesehen werden soll, in dem der erfolgreiche, kommunikative Einsatz von Strukturen wichtiger als die formale Korrektheit ist. Diese Beobachtung steht im Einklang mit Hylands (2019, S. 21) Feststellung, dass insbesondere jüngere Lernende oft Schwierigkeiten haben, Sprache als Repertoire von Wahlmöglichkeiten zu deuten. Dies zeigt sich auch im Umgang mit Modelltexten, die Lernende unter Umständen eher als Vorlage zur Nachahmung denn als Ausgangspunkt für eine kritische Reflexion über Textkonventionen nutzen.

Bemerkenswert ist, dass die Häufigkeiten von Überarbeitungen oder des Vorkommens von inhaltlichen, sprachlichen oder strukturellen Episoden keinen direkten Zusammenhang mit dem Sprachniveau aufweisen. Dyaden auf einem höheren Sprachniveau setzen sich nicht automatisch vertieft mit ihren Texten

auseinander. Andererseits befinden sich diejenigen Dyaden, die tatsächlich Wissen in ihren Schreibgesprächen im Sinne von LA ko-konstruierten, häufig auf einem mittleren bis hohen Sprachniveau. Entscheidend scheint jedoch weniger das tatsächliche Sprachniveau als vielmehr die Bereitschaft, mit Sprache zu experimentieren und verschiedene Lösungen auszuprobieren.

Diese Interpretation wird durch das Konzept der *Willingness to Engage* (WTE) (Wang & Mercer, 2021) als Erweiterung zum Konzept der *Willingness to Communicate* (Macintyre, 2007) gestützt: Es erklärt, warum Lernende mit vergleichbarem Sprachniveau unterschiedlich produktiv interagieren. WTE bezeichnet einen sich entwickelnden Zustand, der aus dem dynamischen Zusammenspiel individueller und kontextueller Faktoren entsteht. Die vorliegenden Daten bestätigen Befunde (Kim, 2020) zu drei zentralen Einflussfaktoren: wahrgenommene Aufgabenschwierigkeit, Partnereinstellung und Sprachkompetenzunterschiede. Diese Faktoren wirken nicht isoliert, sondern beeinflussen sich wechselseitig. So kompensiert eine unterstützende Partnereinstellung teilweise geringere Sprachkompetenz, während ein hohes Sprachniveau ohne entsprechende WTE ungenutzt bleibt.

Die Bereitschaft, mit Sprache zu experimentieren und verschiedene Lösungen auszuprobieren, wird in dem deutlich, was Oga-Baldwin (2019, S. 3) als kontextuelles Engagement beschreibt: Lernende mit hoher WTE engagieren sich behavioral (sichtbare Zusammenarbeit), emotional (positive Einstellung), kognitiv (tiefgehende Reflexion) und agentisch (aktive Mitgestaltung). Demgegenüber beschränken sich Lernende mit niedriger WTE trotz ausreichender sprachlicher Ressourcen auf oberflächliche Korrekturen.

Die vorliegenden Daten deuten darauf hin, dass eine geringer entwickelte LA eine tiefergehende Auseinandersetzung mit Aspekten von Genre und Sprache verhindert. Neben der Bewusstheit für Sprache und Sprachgebrauch legen die Daten ebenso nahe, dass die Einnahme einer „readers' perspective" (Finkbeiner & Schluer, 2018, S. 114) als integraler Bestandteil von LA für einige Lernende schwer zu vollziehen war. Dies illustriert die Episode zwischen Maria und ihrem Partner (vgl. Kapitel 8.4.1), in der Maria den Vorschlag ablehnt, „I think" durch „I and other people think" zu ersetzen. Ihre Begründung konzentriert sich ausschließlich auf die persönliche Ebene, ohne zu reflektieren, welche Formulierung

für die Zielgruppe überzeugender wirken könnte. Hier zeigen sich zusätzlich Einschränkungen bezüglich der *Peer Feedback Literacy*.

Zusammenfassend deuten die Ergebnisse dieser Arbeit darauf hin, dass eine gewisse Entwicklung von LA eine Voraussetzung für tiefergehende Aushandlungsprozesse darstellt. Diese LA entwickelt sich nicht automatisch mit steigendem Sprachniveau, sondern muss gezielt gefördert werden.

Schüler*innen zwischen Lernen und Erledigen

Neben den bisher dargelegten Erklärungsansätzen spielt vermutlich eine grundlegende Einstellung der Lernenden gegenüber (fremdsprachlichen) Aufgaben eine Rolle bei der Suche nach Antworten auf die Frage, weshalb das Potenzial von Schreibgesprächen nur wenig genutzt wurde. Die Metapher des „Schülerjobs" (Breidenstein, 2006) bietet hier einen zusätzlichen Interpretationsrahmen. Der Schülerjob charakterisiert sich durch eine „Produktionsorientierung" (Breidenstein, 2006, S. 214), also eine „möglichst effektive und rationale Erstellung des Arbeitsergebnisses" (Martens & Asbrand, 2021, S. 58). Dies zeigt sich in den Schreibgesprächen beispielsweise durch eine starke Orientierung an den einzelnen Punkten der Aufgabenstellung in den CREs oder der Häufigkeit der Episoden mit *limited engagement*. Wie Grein und Schmidt Vernal (2020, S. 24) in ihrer Analyse des Französisch- und Spanischunterrichts feststellen, führen die für den Schülerjob charakteristischen eingeübten „Handlungsmuster und Routinen" tendenziell selten zur gewünschten inhaltlichen Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen.

Die Entstehung solcher Handlungsmuster und Routinen erklären Martens und Asbrand (2021, S. 58) mit Luhmanns Konzept der Trivialisierung (Luhmann, 2002): Wenn Wissen als eindeutig definiert und Schüler*innenantworten primär als richtig oder falsch kategorisiert werden, verstärkt dies die beobachtete Fixierung auf eine Richtig-Falsch-Dichotomie. Im Fremdsprachenunterricht manifestiert sich dies in dem, was Grein und Schmidt Vernal (2020, S. 28) in ihrer Studie zum Spanischunterricht als „instrumentell-strategische" Sprachverwendung beschreiben: eine Nutzung der Fremdsprache, die eng mit institutionellen Erwartungen und der Aufgabenerfüllung verknüpft ist. Diese Orientierung hemmt möglicherweise die für tiefergehende Aushandlungsprozesse notwendige WTE, da sie Lernende zur Risikovermeidung und oberflächlichen Korrektheit anleitet.

Entscheidend ist, dass der Schülerjob nicht als individuelle Strategie der Lernenden zu verstehen ist, sondern als „im Zusammenspiel mit Lehrpersonen und Gegenständen interaktiv erzeugte Praktik“ (Grein & Vernal Schmidt, 2020, S. 25). Die beobachtete Oberflächenorientierung darf daher nicht isoliert betrachtet werden, sondern muss (auch) als Resultat der spezifischen Bedingungen und Unterrichtsroutinen des Fremdsprachenunterrichts interpretiert werden und die von Peltzer et al. (2022) und Bonnet und Hericks (2020) beschriebenen Herausforderungen in Curricula und Unterricht einschließen.

Es bleibt demnach die Frage, unter welchen systemischen, unterrichtspraktischen und individuellen Bedingungen Lernende dazu angeregt werden, dialogische Feedbackformen wie Schreibgespräche zu nutzen, um gemeinsam Wissen zu ko-konstruieren. Dass einzelne Lernende wie Emma und Julia die Möglichkeiten zur Ko-Konstruktion von Wissen durchaus nutzten, deutet darauf hin, dass das Potenzial für tiefergehende Aushandlungsprozesse grundsätzlich vorhanden ist. Entscheidend scheinen jedoch neben unterrichtspraktischen Faktoren wie der Vertrautheit mit den Aufgabenstellungen vor allem individuelle Lernendenfaktoren zu sein, etwa die Einstellung zu Feedback, die *Interlanguage*-Entwicklung und soziale Beziehungen. Besonders bedeutsam dürfte dabei die Entwicklung einer WTE sein, die eine Grundbedingung darstellt, damit sich Lernende auf sprachliche Aushandlungsprozesse einlassen können. Diese WTE muss mit einem Verständnis von Sprache als Repertoire von Wahlmöglichkeiten verknüpft werden, damit Lernende verschiedene sprachliche Alternativen und deren kommunikative Potenziale evaluieren und für sich nutzen können. Dabei ist die Auseinandersetzung mit verschiedenen Modelltexten zentral, da sie Lernenden die Bandbreite sprachlicher Wahlmöglichkeiten und deren situative Angemessenheit aufzeigt.

10.3 Didaktische Implikationen

Aus den empirischen Befunden und ihrer theoretischen Einordnung können erste didaktische Implikationen für den Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I abgeleitet werden. Diese bewegen sich zwischen systemischen Herausforderungen und konkreten unterrichtspraktischen Überlegungen.

Prozess- und genreorientierte Aufgabengestaltung

Eine didaktische Implikation liegt zunächst in der stärkeren Berücksichtigung des prozess- und genreorientierten Schreibens in Curricula und Lehrmitteln sowie insbesondere in der Berücksichtigung der kommunikativen Funktionen von Texten während Feedback-Aktivitäten. Da weiterreichende systemische Betrachtungen den Rahmen dieser Arbeit übersteigen, können hier nur grundsätzliche Überlegungen gemacht werden. Obwohl das prozess- und genreorientierte Schreiben in der fremdsprachlichen Unterrichtspraxis relativ wenig Anwendung findet, bestehen curricular verankerte Anknüpfungspunkte zum erstsprachlichen Unterricht, die eine stärkere Berücksichtigung solcher Aufgaben implizieren. So werden im Lehrplan 21 konkrete Verweise zu den Kompetenzbeschreibungen zwischen den Fächern Deutsch und Englisch als zweite Fremdsprache gemacht (rote Markierung in Abbildung 47 und Abbildung 48). Jedoch bleibt aus unterrichtspraktischer Sicht unklar, wie sich diese Bezüge konkret in der Unterrichtspraxis ausgestalten sollen. Gerade die in Abbildung 48 dargelegten Kompetenzbeschreibungen zur Reflexion über den Schreibprozess im erstsprachlichen Unterricht könnten jedoch wichtige Anhaltspunkte liefern, um prozessorientiertes Schreiben auch in den Fremdsprachen besser anzulegen.

In konkrete Überlegungen zur besseren Vernetzung insbesondere von (Schreib-)Strategien soll auf Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik (Martinez, 2015) verwiesen werden, die unter anderem Verfahren von sprachvernetzendem Lernen fördern möchte. Bestehende Unterrichtspraktiken im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik gestalten sich jedoch häufig eher punktuell und beziehen sich auf sprachvergleichende Aktivitäten (Barras et al., 2019, S. 388). Hier würden sich, insbesondere hinsichtlich der Entwicklung von Metakognition und Genreorientierung, stärkere Vernetzungen mit dem erstsprachlichen Unterricht anbieten. Auch das Bewusstsein für die Notwendigkeit der Entwicklung einer *Peer Feedback Literacy* ist kein fremdsprachenspezifisches Konstrukt, sondern sollte interdisziplinär über alle Fächer betrachtet werden, um Synergien zu nutzen und den einzelnen Fachunterricht zu entlasten.

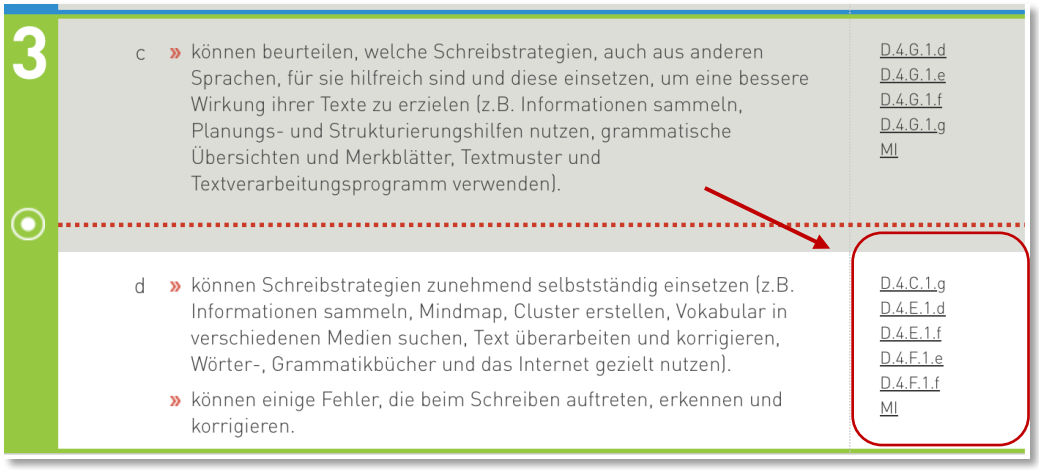


Abbildung 47. Auszug aus den curricularen Vorgaben zu Schreibstrategien (Lehrplan 21. Englisch als zweite Fremdsprache. FS2E.4.B1)

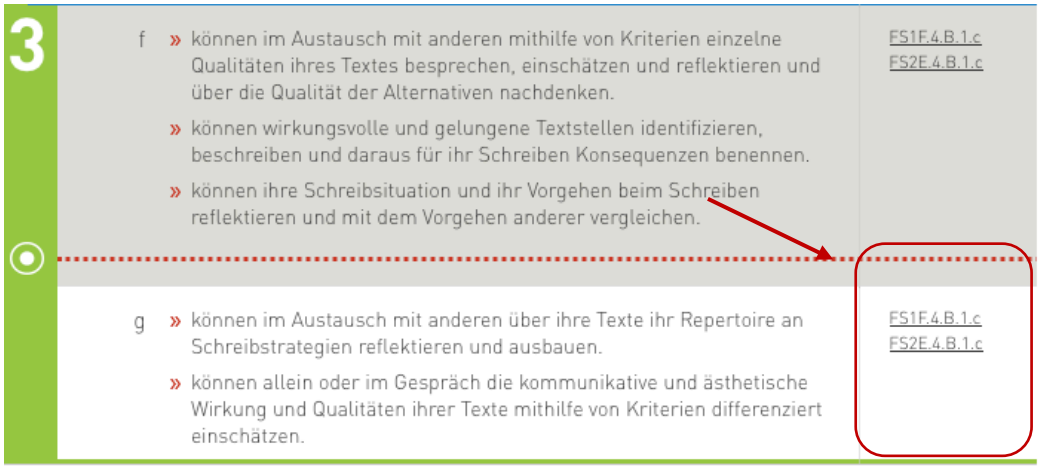


Abbildung 48. Auszug aus den curricularen Vorgaben zu Schreibstrategien (Lehrplan 21. Deutsch. D.4.G1)

Während solche systemischen Vernetzungen weitreichende Entwicklungsprozesse erfordern, lassen sich aus den vorliegenden Befunden unmittelbarere Gestaltungsprinzipien für Schreibaufgaben und -gespräche ableiten. Die entwickelten Überlegungen lassen sich auch auf weitere produktive Fertigkeiten übertragen und können möglicherweise zur Erhöhung der WTE mit Sprache und Sprachgebrauch beitragen.

Ein zentrales Gestaltungsprinzip bildet der Lebensweltbezug der Aufgaben. Sowohl Lehrpersonen als auch Schüler*innen hoben den Lebensweltbezug als motivierend hervor. Die Ausrichtung an einem authentischen kommunikativen Handeln bildet einen Kernaspekt kompetenzorientierten Unterrichts. Lebensweltbezogene Themen und Genres mit einem klaren kommunikativen

Kontext und Ziel stellen daher eine Grundbedingung für die Entwicklung von (Schreib-)Aufgaben dar.

Schreibgespräche kombinieren prozess- und produktorientierte Ansätze des Schreibens. Für die didaktische Gestaltung erweist sich dabei als zentral, dass sich Lehrpersonen der jeweiligen Schwerpunktsetzung ihrer Aufgaben bewusst sind: Steht *Learning to Write* oder *Writing to Learn* im Vordergrund? Obwohl komplexe Aufgabenstellungen beide Zielsetzungen verfolgen (können), erfordert die Gestaltung einzelner Lernaktivitäten Klarheit darüber, welche spezifischen Kompetenzbereiche fokussiert werden sollen. So betonen Klein und Boscolo (2016):

> Writing is not an all-purpose ability, but a pattern of activities which can have productive effects on knowing and thinking by interacting with different knowledge fields and learning contexts. (S. 312)

Eine Zielbewusstheit ist auch deshalb bedeutsam, weil dialogische Feedbackverfahren mit Peers ausreichend Zeit im Klassenzimmer benötigen und nicht für alle Arten von Rückmeldungen das geeignete Instrument darstellen. Für stärker produktorientierte Zielsetzungen können sich Verfahren des Lehrpersonenfeedbacks oder der Selbstevalution mit spezifischen Kriterienrastern als effizienter erweisen. Hier könnten beispielsweise Kriterienraster, wie von Keller et al. (2023) vorgeschlagen, zusätzliche Transparenz bieten.

Die Untersuchung verdeutlicht, dass die kognitive Belastung insbesondere für schwächere Lernende oftmals zu einer Überlastung führte. Obwohl in den Anmerkungen für die Lehrpersonen bereits verschiedene *Scaffolding*-Möglichkeiten angelegt waren (vgl. Anhang B und C) und der Einsatz der Modelltexte je nach Leistungsniveau der Klasse unterschiedlich gehandhabt wurde, führte die Offenheit der Aufgabe zu Schreibgesprächen bei sehr schwachen Lernendenpaaren teilweise zu einer grundsätzlichen Überforderung oder bei Dyaden mit großen Unterschieden im Sprachniveau zu einer Übertragung der Verantwortung vom schwächeren an den stärkeren Lernenden.

Diese Befunde verdeutlichen die Notwendigkeit weiterer Differenzierungsüberlegungen. Im Rahmen einer quantitativen Differenzierung könnte zunächst die Anzahl der Modelltexte angepasst werden, sodass schwächere Lernende zunächst nur zwei anstatt mehrere Modelltexte miteinander vergleichen. Eine weitere Möglichkeit bestünde darin, die Analysebereiche Inhalt, Struktur und Sprache in Teilschritten einzuführen, da auch die Lehrperson der Klasse 003 darauf

verwies, dass schwächere Lernende, diese Bereiche nur schwer voneinander trennen bzw. gleichzeitig erfassen konnten. Darüber hinaus bietet sich eine stärkere qualitative Aufgabendifferenzierung an, beispielsweise durch Konzepte zu „tiered assignments“ (Eisenmann, 2019, S. 60), die über die bereits vorgenommene Unterteilung in obligatorische und optionale Anforderungen hinausgeht. Während schwächere Lernende von zusätzlichem strukturellen *Scaffolding* profitieren würden, könnten stärkere Lernende durch qualitative Erweiterungen wie die vertiefte Auseinandersetzung mit Argumentationstechniken gefordert werden.

Dialogisches Feedback mittels Schreibgesprächen

Schreibgespräche bieten vielfältige Möglichkeiten, sich mit inhaltlichen, sprachlichen und strukturellen Textaspekten auseinanderzusetzen, allerdings werden die Schwerpunkte von den Lernenden individuell gelegt und zielen nicht auf die Thematisierung oder die Übung einer bestimmten Form. Die konkrete Ausgestaltung von Schreibgesprächen liegt somit im Sinne einer Lernerautonomie in den Händen der Lernenden und kann bzw. soll nur bedingt durch die Lehrperson beeinflusst werden. Diese Offenheit der Schreibgespräche erfordert eine Abkehr von der weiterhin häufig anzutreffenden Formorientierung und Lehrpersonenhierarchie im Fremdsprachenunterricht, wie sie bereits in der DESI-Studie (Helmke et al., 2008, S. 352–353) berichtet und auch in neueren Untersuchungen (Bonnet & Hericks, 2020) bestätigt wurde. Dies verlangt substanzielle Veränderungen im didaktischen Ansatz, bei dem Lehrpersonen „safe spaces“ etablieren müssen, in denen Risikobereitschaft gefördert, Sprache als Wahlmöglichkeit verstanden und grundsätzlich *student engagement* im Sinne einer klaren Schülerorientierung als zentral angesehen wird (für konkrete didaktische Konzeptionalisierungen bezüglich *student engagement*, vgl. z. B. Mercer & Dörnyei, 2020). Dies erfordert jedoch insbesondere eine gezielte Unterstützung schwächerer Lernender, für die sich etwa die Modellierung von Schreibgesprächen für die Aufgabenbewältigung als lernunterstützend erweisen könnte.

Ein wichtiger Aspekt für die Gestaltung von Schreibgesprächen ist die flexible Handhabung der Sprachwahl. Die Untersuchung zeigte, dass viele Lernende, die zunächst auf Englisch begannen, ins Deutsche wechselten, um ihre Überlegungen präziser ausdrücken zu können. Dies scheint gerade für Lernende

auf einem niedrigeren Sprachniveau hilfreich, um die Auseinandersetzung mit Texten zu ermöglichen.

Die große Bedeutung sozialer und affektiver Faktoren für erfolgreiche Schreibgespräche sollte bei der Unterrichtsgestaltung ebenfalls berücksichtigt werden. Die Schaffung eines vertrauensvollen Lernklimas, in dem Feedback als Lernchance verstanden wird, ist entscheidend für offene Aushandlungsprozesse. Bei der Zusammensetzung von Lerngruppen empfiehlt es sich einerseits, die soziale Dynamik der Klasse zu berücksichtigen, andererseits diese Überlegungen explizit mit den Schüler*innen zu reflektieren, um auch alternative Gruppenkonstellationen zu ermöglichen sowie die eigene *Peer Feedback Literacy* zu erweitern.

Neben der Berücksichtigung kognitiver und sozialer Faktoren in der Aufgabengestaltung ist eine differenzierte Herangehensweise an Feedback bedeutsam. Die Unterscheidung zwischen *deep* und *surface level feedback*, wie sie in Untersuchungen zu Textfeedback vorgenommen wurde (vgl. Kapitel 2.3.1), ist hier auch in einem didaktischen Sinne hilfreich, da Lernende für die verschiedenen Facetten und Qualitäten von Feedback sensibilisiert werden. Die Befunde verdeutlichen jedoch, dass "feedback for acquisition" nicht für alle Lernenden auf einem Fremdsprachenniveau um A2 mit *deep level feedback* gleichzusetzen ist. Eine wichtige didaktische Implikation ist die Sensibilität, dass sich die Lernenden auf der Sekundarstufe I in einem Lernprozess hinsichtlich der Entwicklung von Wissen und Kompetenzen zu genregerechtem Schreiben befinden. Während sprachlich stärkere Schüler*innen von der Auseinandersetzung mit Texttiefenstrukturen profitieren können, benötigen sprachlich schwächere Lernende möglicherweise mehr Unterstützung bei grundlegenden sprachlichen Aspekten. Somit müssen sich Inhalte und analytische Tiefe an den individuellen Entwicklungsständen orientieren und schrittweise erweitert werden.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass erfolgreiches *Peer Feedback* keine selbstverständliche Kompetenz ist, sondern systematisch entwickelt werden muss. Den Lernenden sollte vermittelt werden, dass *Peer Feedback* nicht nur der Textverbesserung, sondern auch der Entwicklung von Fremdsprachen- und überfachlichen Kompetenzen dient. Dies kann dazu beitragen, den Wert von Feedback über die unmittelbare Aufgabe hinaus zu erkennen.

Obwohl in der vorliegenden Untersuchung keine Unterschiede zwischen den beiden Erhebungsphasen nachweisbar waren, legen andere Studien nahe,

dass sich die Qualität von Feedback-Gesprächen über längere Zeiträume positiv entwickelt. Konzett-Firth (2025, S. 84–85) begründet dies damit, dass bei jungen Lernenden die *student feedback literacy* erst entwickelt wird, aber auch damit, dass Lehrpersonen erst Raum für solche Feedbackphasen schaffen müssen. Sie plädiert daher dafür, dass Feedbackphasen stärker in zyklische Arbeitsphasen integriert werden.

Strategien zur Förderung von *Language Awareness* und *Peer Feedback Literacy* in Schreibgesprächen

Die obigen Erkenntnisse führen zu einer umfassenderen didaktischen Implikation: die Notwendigkeit, Zielsetzungen und Prozesse der jeweiligen (Schreib-)Aufgabe explizit zu thematisieren sowie entsprechende Strategien zu vermitteln. Die vorliegende Untersuchung zeigt, dass viele Lernende die spezifischen Zielsetzungen der Schreibgespräche nicht erfassten und diese stattdessen als mündlich vorgetragenes schriftliches Feedback interpretierten. Dies wurde besonders ersichtlich in Episoden mit *limited engagement*, in denen die/der jeweilige Peer nur mit einer minimalen Reaktion interagierte. Dies hemmte häufig die gemeinsame Wissenskonstruktion und reduzierte die Gespräche auf mechanische Aufgabenerledigung. Zwar wurde in der ersten Aufgabe ein Schreibgespräch modelliert (vgl. Anhang B), allerdings scheinen solche in fachliche Kontexte eingebettete, metakognitiv ausgerichtete Aktivitäten wenig in der Unterrichtspraxis verankert zu sein (vgl. Aussagen Lehrperson 001 in Kapitel 9.3)

Die Befunde verdeutlichen, dass die Lernenden für die gemeinsame Textüberarbeitung eine systematische Förderung kognitiver und metakognitiver, aber auch sozialer und affektiver Strategien (Oxford, 1990; Oxford et al., 2019) benötigen. Entscheidend ist jedoch die Verknüpfung der Strategiengruppen miteinander, was die Notwendigkeit unterstreicht, diese im Unterricht kombiniert zu thematisieren (Oxford, 1990, S. 15, 2002, S. 129). Nur wenn Lernende sowohl Strategien zur Bewältigung von Schreibgesprächen anwenden sowie die verschiedenen Einflussfaktoren auf die Qualität ihrer Zusammenarbeit verstehen und reflektieren können, werden sie Schreibgespräche als genuine Lerngelegenheiten nutzen.

Eine konkrete Möglichkeit, wie Lernende unterstützt werden können, Schreibgespräche zu führen, soll anhand des folgenden Strategienkatalogs

dargestellt werden. Dieser adressiert einige der identifizierten Herausforderungen der Lernenden und verknüpft Ansätze von *Learning to Write* und *Writing to Learn*.

Schreibgespräche – gemeinsam Texte entwickeln

Schreibgespräche helfen dir, deine Texte (oder andere Produkte) zu verbessern und gleichzeitig mehr über die Fremdsprache zu lernen. Wenn du mit einer anderen Person über Texte sprichst, entdeckst du neue Ideen und lernst von anderen.

1) Vorbereitung: Den Text verstehen und analysieren

Aufgabenstellung und Genre betrachten

Überlege vor dem Lesen:

- Welches Ziel hat der Text?
- Für wen ist der Text gedacht?
- Was verlangt die Aufgabenstellung und/oder das Kriterienraster?

Gezielt lesen und Schwerpunkte setzen

a) Einen ersten Eindruck gewinnen

Lies den Text deines Partners oder deiner Partnerin einmal ganz durch. Frage dich dabei: Verstehe ich, was mir gesagt werden soll? Erreicht der Text sein Ziel? Suche die 2–3 wichtigsten Verbesserungsmöglichkeiten (z. B. Argumente besser begründen, formellere Sprache, passende Zeitform).
Notiere, warum diese Aspekte verbessert werden sollten und wie das gehen könnte.

b) Inhalt, Sprache und Struktur analysieren

Betrachte den Text in drei Bereichen:

- Inhalt (z. B. Wurde das Ziel erreicht? Sind die Argumente überzeugend? Fehlen wichtige Informationen?)
- Struktur (z. B. Ist der Aufbau logisch? Sind die Textteile sinnvoll geordnet?)
- Sprache (z. B. Passt der Sprachstil zur Situation und zur Zielgruppe?)

c) Gelungenes und Verbesserungsmöglichkeiten finden

Notiere für jeden Bereich sowohl gelungene Aspekte als auch Dinge, die noch verbessert werden könnten.

d) Schwerpunkte setzen

Wähle aus den Verbesserungsvorschlägen die 2–3 wichtigsten aus. Dabei können dir folgende Fragen helfen:

- Was würde den Text am stärksten verbessern?
- Bei welchen Punkten bin ich mir unsicher, wie man sie lösen könnte?

Notiere dir zu diesen Punkten erste Ideen oder Fragen, die ihr besprechen könntet. Du musst noch keine fertigen Lösungen haben. Das macht ihr gemeinsam im Gespräch.

2) Während des Schreibgesprächs

Offen sein und gemeinsames Wissen nutzen

Auch gute Texte können besser werden. Zwei Köpfe wissen mehr als einer! Zusammen könnt ihr Probleme lösen, die ihr allein nicht bewältigen könntet.

Probleme konkret benennen und begründen

Zeige genau, welche Textstelle du meinst. Erkläre, warum etwas problematisch ist: „Hier fehlt eine Begründung, warum…“

Einfache Fehler kurz klären, schwierige gemeinsam angehen

Eure Zeit ist begrenzt. Offensichtliche Rechtschreibfehler könnt ihr schnell korrigieren, ohne lange darüber zu sprechen. Nehmt euch aber Zeit für herausforderndere Probleme, auf die ihr nicht gleich eine Antwort habt. Bei herausfordernden Problemen könnt ihr so vorgehen:

- Das Problem gemeinsam genau beschreiben
- Verschiedene Lösungsmöglichkeiten sammeln
- Gemeinsam die beste Lösung auswählen und begründen
- Bei Unsicherheit nachfragen. Nutzt andere Hilfsmittel, wenn ihr nicht weiterkommt (z. B. Lehrperson, digitale Hilfsmittel)

Nachfragen, wenn etwas unklar ist

Wenn du etwas nicht verstehst oder nicht einverstanden bist, frage nach! Sage nicht einfach nichts und gehe zum nächsten Punkt.

Chef*in deines eigenen Textes bleiben

Du entscheidest, welche Änderungen du übernimmst. Wenn du einen Vorschlag nicht umsetzen möchtest, ist das in Ordnung. Begründe aber deine Entscheidung: „Ich möchte diesen Teil so behalten, weil …"

Die Konzeption dieser Strategien orientiert sich am Konzept der *Self-Regulated Strategy Development* (SRSD) (Graham et al., 2012; Harris & Graham, 2017), welches die systematische Entwicklung von Schreibstrategien, die kontinuierliche Überwachung des Schreibprozesses sowie die strategische Anpassung der Schreibtätigkeit fokussiert und somit kognitive und metakognitive Strategien fördert (Fernandez & Guilbert, 2024, S. 1093).

Die erste Strategiegruppe zur Vorbereitung („Den Text verstehen und analysieren") adressiert die identifizierte Problematik, dass viele Lernende Schwierigkeiten haben, relevante Aspekte in Texten zu erkennen, die über rein sprachformale und leicht identifizierbare Elemente hinausgehen. Die Kontextanalyse („Aufgabenstellung und Genre betrachten") schafft ein Bewusstsein für die kommunikative Funktion des Textes und fördert die *Genre Awareness*. Die mehrteilige Struktur der Strategie „Gezielt lesen und Schwerpunkte setzen" gliedert den komplexen Analyseprozess in bewältigbare Teilschritte. Die systematische Betrachtung der Bereiche Inhalt, Struktur und Sprache unterstützt Lernende dabei, über die beobachtete Konzentration auf oberflächliche Textmerkmale hinauszugehen. Der abschließende Auswahlprozess ermöglicht es den Lernenden zu entscheiden, welche Probleme einer gemeinsamen Aushandlung bedürfen und wie sie ihre zeitlichen Ressourcen in einem Schreibgespräch optimal einsetzen.

Die zweite Strategiegruppe („Während des Schreibgesprächs") zielt auf die Qualität der Interaktion ab. Die Strategie „Offen sein und gemeinsames Wissen nutzen" ist keine eigentliche Strategie, sondern adressiert vielmehr eine grundsätzlich notwendige offene Haltung gegenüber der gemeinsamen Textüberarbeitung. Die Strategien „Probleme konkret benennen und begründen" sowie „Nachfragen, wenn etwas unklar ist" versuchen, die Lernenden zum einen darin zu

unterstützen, sich vertiefter mit einem bestimmten Textaspekt auseinanderzusetzen, und die Lernenden zum anderen zu ermutigen, in einen Feedback-Dialog zu treten, in dem beide Verantwortung für die jeweilige Textüberarbeitung übernehmen.

Die Strategie „Einfache Fehler kurz klären, schwierige gemeinsam angehen“ berücksichtigt die beschriebene Notwendigkeit, das Anforderungsniveau richtig einzuschätzen. Indem sie zwischen leicht zu behebenden Oberflächenfehlern und komplexeren Problemen unterscheidet, ermöglicht sie eine effiziente Arbeitsweise, die tatsächlich zu einer Ko-Konstruktion von Wissen führen kann. Die Bedeutung dieser Unterscheidung zeigt sich in den Episoden mit *elaborate engagement*, die in Kapitel 8.4 analysiert wurden und zur Ko-Konstruktion von Wissen führten. Ebenso soll dadurch vermieden werden, dass die Lernenden zu viel Zeit mit Problemen auf der Ebene *Mechanics* verbringen. Für solche leichter zu behebenden Probleme können bei Bedarf möglicherweise noch Checklisten mit eher sprachformalen Aspekten für eine Selbstevaluation bereitgestellt werden. Hier könnte auch die Klärung des Unterschieds zwischen den Funktionen von *proof reading* und *revision* im Klassenzimmer nützlich sein. *Proof reading* umfasst die Überprüfung von Oberflächenmerkmalen wie Rechtschreibung und Zeichensetzung, während *revision* tiefergreifende inhaltliche und strukturelle Überarbeitungen meint.

Die Strategie „Chef*in deines eigenen Textes bleiben“ berücksichtigt die in Kapitel 8.5 beschriebene Diskrepanz zwischen verbaler Zustimmung und tatsächlicher Implementation. Sie stärkt die Autonomie der Lernenden und fördert die reflektierte Auseinandersetzung mit den erhaltenen Vorschlägen. Feedback soll nicht unreflektiert oder aus sozialen Gründen der „Gesichtswahrung“ (Konzett-Firth, 2021) übernommen werden. Vorschläge dürfen durchaus auch abgelehnt werden, denn auch dies kann für beide Seiten einen Teil des Lernprozesses darstellen. Wichtig ist, dass dieser Prozess transparent und nachvollziehbar gemacht wird und die Lernenden über eine positive Feedbackkultur dazu angeregt werden, Vorschläge zu diskutieren, und sich auch dagegen entscheiden können. Diese Entscheidungskompetenz kann dazu beitragen, dass sich die Lernenden stärker bewusst werden über die verschiedenen Wahlmöglichkeiten von Sprache im Sinne einer LA.

Im Unterschied zum klassischen SRSD fokussiert der Strategienkatalog explizit die dialogischen Prozesse und berücksichtigt die spezifischen Herausforderungen von Sekundarstufenschüler*innen im Fremdsprachenkontext, z. B. begrenzte sprachliche Ressourcen, erhöhte kognitive Belastung und soziale Dynamiken (Li et al., 2024, S. 32–33).

Die Implementation dieser Strategien im Unterricht erfordert eine kontinuierliche Übung und Reflexion, wie Foxworth und Mason (2017, S. 83) betonen. Hier ist es wichtig, dass sich Lehrpersonen darüber bewusst sind, dass sich Strategieentwicklung in verschiedenen Phasen vollzieht. So verfolgt der Katalog das Ziel, dass Lernende Strategien einzeln erarbeiten, aber auch schrittweise zu komplexeren Strategiebündeln zusammenfassen können.

Guldimann (2017, S. 110) unterscheidet dabei folgende Entwicklungsstufen:

- Eine Strategie kann nicht angewendet werden, obwohl sie bekannt ist (Produktionsdefizit)
- Eine Strategie wird nach einer Instruktion angewendet, aber nicht auf andere Bereiche übertragen (Anwendungsdefizit)
- Eine vermittelte Strategie wird spontan eingesetzt und auf neue Anwendungsbereiche übertragen
- Einzelne Strategien werden zu komplexen Strategien zusammengefasst und als Strategiebündel angewendet

Der Aufbau des Katalogs mit konkreten Formulierungshilfen soll Lernende dabei unterstützen, schrittweise die komplexen Anforderungen erfolgreicher Schreibgespräche zu begegnen. Die deutschsprachige Verfassung der Strategien vermeidet sprachliche Verständnisbarrieren. Je nach Vorerfahrungen und Leistungsstand der individuellen Lernenden können auch nur einzelne (Teil-)Strategien betrachtet werden. Ebenso muss bei der Arbeit mit Strategien im Unterricht immer berücksichtigt werden, dass diese keinem Selbstzweck dienen, sondern individuell von den Lernenden entschieden wird, welche für sie persönlich hilfreich sind. So folgern Tseng et al. (2006, S. 81): „a specific learning activity may be strategic for one and non-strategic for another“.

Wichtig für die unterrichtspraktische Umsetzung ist eine strukturierte Einführung und die regelmäßige Reflexion der kognitiven und metakognitiven

Strategien, etwa durch die Modellierung von Strategien oder mittels Reflexionsaufträgen in Gruppen und/oder individuell (für detailliertere didaktische Überlegungen zum Umgang mit Strategien im Klassenzimmer, siehe z. B. Oxford, 2002, 2013, und zu konkreten Umsetzungsmöglichkeiten von Modellierungen, z. B. Sturm, 2022). Hier sollte ebenfalls die soziale Dimension der Schreibgespräche berücksichtigt werden, da sie einen großen Einfluss auf mögliche Lernprozesse hat.

Ergänzend zu diesen Überlegungen bietet die Forschungsliteratur weitere Ansätze zur Schulung von dialogischen Formen von Feedback. Bouwer et al. (2024) schlagen zur Strukturierung und zum sprachlichen *Scaffolding* den Einsatz von (englischsprachigen) „conversation cards" vor, die Lernenden konkrete Formulierungshilfen für dialogische *Peer Feedback*-Gespräche bereitstellen. Solche Hilfestellungen könnten sich sowohl auf Englisch, aber auch auf Deutsch gerade für schwächere Lernende oder für Lernende, für die Deutsch ebenfalls eine Fremdsprache ist, als sehr hilfreich erweisen. Ein weiterer Ansatz besteht in der Modellierung von Aushandlungsprozessen durch „worked examples" (Lam, 2025). Beide Verfahren zielen darauf ab, die kognitiven Anforderungen von Schreibgesprächen durch strukturierte Unterstützung zu reduzieren und gleichzeitig die Qualität der Interaktionen zu fördern.

Professionalisierung von Lehrpersonen

Für die Entwicklung prozess- und genreorientierter Schreibaufgaben ist festzuhalten, dass Fremdsprachenlehrpersonen verstärkt unterstützt werden müssen. Obwohl Lehrpersonen für diese Untersuchung ausgewählt wurden, die eine große Offenheit gegenüber stärker komplexen Aufgabenstellungen zeigten, muss festgehalten werden, dass sie wenig Erfahrung mit dieser Art der Aufgabenstellung aufwiesen (vgl. Kapitel 9.3). In der vorliegenden Untersuchung wurden die entsprechenden Aufgaben von der Forschenden in engem Austausch mit den Lehrpersonen entwickelt und in regelmäßigen Abständen besprochen. Bezüglich der Unterstützung und der Zusammenarbeit mit Lehrpersonen sollen weitere Überlegungen in der methodischen Reflexion folgen (vgl. Kapitel 10.4).

Das Potenzial von Schreibgesprächen hinsichtlich einer digitalen Schreibkultur

Vor dem Hintergrund einer sich verändernden Schreibkultur angesichts der digitalen Transformation stellt sich die Frage nach neuen Zielsetzungen von Schreibaufgaben (Roters, 2023). In der Untersuchung zeigte sich, dass einige, vor allem eher schwache, Lernende auf digitale Hilfsmittel zurückgriffen. Während solche Tools dabei helfen können, Sprachhemmungen abzubauen (Jolley & Maimone, 2022) und Lernenden den Zugang zu einem erhöhten sprachlichen Input ermöglichen (Klimova et al., 2023), führten die eingesetzten Hilfsmittel in den beobachteten Fällen dazu, dass die Lernenden nicht mehr in der Lage waren, ihre eigenen Texte zu verstehen und entsprechend zu überarbeiten. Lehrpersonen sind häufig unsicher, wie sie mit maschinell oder generativ erstellten Texten umgehen sollen (Deng & Yu, 2022; Raaflaub & Reber, 2022). So berichtete auch die Lehrperson der Klasse 002:

> 002: Was immer so ist, und da habe ich auch noch kein Wundermittel dagegen, ist, dass sie auf dem Computer arbeiten, und manchmal hat man nicht so viel Kontrolle, was sie übersetzen. Bei mir ist die Regel, dass sie nur ein paar Wörter übersetzen dürfen […]. (Auszug aus Interview 002, Pos. 24)

In Anbetracht der Tatsache, dass die meisten Lernenden im Schweizer Kontext auf der Sekundarstufe I eigene Endgeräte in den Klassen zur Verfügung haben und sich digitale Entwicklungen schnell vollziehen, erscheint es fraglich, ob Lehrpersonen die „Kontrolle“ über Textproduktionsprozesse behalten können bzw. ob dies sinnvoll ist. So fragen Devitt et al. (2023):

> […] in an age where Generative AI has succeeded in writing student essays of high quality, what remains for the writer and which aspects of writing should still be taught? What kind of learning will take place when writers are disburdened from content generation and formulation? (S. 430)

Hier bietet sich ein Rückbezug zur theoretischen Aussage des Schreibens als „vielschichtiges Lernmedium“ an, das verschiedene Lern- und Denkprozesse ermöglicht: Wenn es darum geht, dass sich die Schüler*innen mittels des Instruments des Schreibens oder des Sprechens über ein Produkt mit Sprache und Sprachgebrauch im Sinne von *Writing to Learn* auseinandersetzen, so ist es durchaus sinnvoll, ganz oder in Teilen ohne digitale Unterstützung Schreibaktivitäten anzuregen. Steht jedoch das genregerechte Schreiben, vor allem von stark konventionalisierten Textsorten, im Sinne von *Learning to Write* im Vordergrund, so stellt sich die Frage, ob Digitalität ausgeklammert werden kann, nicht

zuletzt, wenn der aktuelle Lebensweltbezug ein Grundprinzip eines kompetenzorientierten Unterrichts darstellt. So hält Wampfler (2024) pointiert für den Deutschunterricht fest:

> Schreibend Erkenntnisprozesse zu durchlaufen, mit Sprache zu spielen, Sicherheit mit Formulierungen und Schreibweisen zu gewinnen, müssen Begründungen sein, weshalb im Unterricht geschrieben wird – es geht nicht darum, hochwertige Texte herzustellen […], weil wir alle mit diesen Tools besser schreiben können als ohne. (S. 18–19)

Diese Perspektive betont die Stärkung der Prozessorientierung im Unterricht. Instrumente zur generativen Texterstellung können in jedem Schritt des Schreibprozesses (vgl. Kapitel 3.2) verwendet werden. Entscheidend erscheint jedoch, dass sie als *Scaffolding* eingesetzt werden und nicht, um Prozessschritte zu umgehen (Najjar & McCarthy, 2024, S. 163). Dies erfordert, dass diese Prozessschritte transparent gemacht und von den Lehrpersonen begleitet werden (siehe z. B. für konkrete didaktische Umsetzungsmöglichkeiten für den Umgang mit Übersetzungsmaschinen, Reber & Raaflaub, 2025). Gerade komplexe Schreibaufgaben, die hohe kognitive Anforderungen an die Lernenden stellen, könnten so für Fremdsprachenlernende zugänglich(er) gemacht werden (Udry & Berthele, 2023).

Werden Prozessschritte hingegen übersprungen, so führt dies häufig dazu, dass die erstellten Texte für die Lernenden selbst nicht mehr zugänglich sind. Dies zeigte sich in den vorliegenden Daten, in denen die Lernenden nicht mehr dazu in der Lage waren, ihre eigenen Texte zu überarbeiten, da ihnen die Evaluationskompetenz aufgrund der zu komplexen Sprache in den generierten Texten fehlte. Diese Evaluationskompetenz ist eng verknüpft mit Kompetenzen zu LA, nämlich der Fähigkeit, Sprache und Sprachgebrauch zu reflektieren und auf eine konkrete kommunikative Situation mit einem bestimmten Zielpublikum anzupassen. Um einer unreflektierten Textgenerierung entgegenzuwirken, müssen Lernende befähigt werden, digital entwickelte Texte hinsichtlich generischer Kriterien zu evaluieren. Je nach entwickelter *Interlanguage* der Lernenden kann dies beispielsweise auf Ebene der Verständlichkeit von Einzelwörtern, aber auch auf sprachlich komplexeren Ebenen wie dem Einsatz von Mitteln zur Kohärenzbildung geschehen.

Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, müssen Lernende gezielt im kompetenten Umgang mit digitalen Werkzeugen unterstützt werden. Die Förderung einer „digitalised language awareness“ (Reinhardt, 2023) gewinnt

zunehmend an Bedeutung. Diese umfasst nicht nur Wissen und Kompetenzen zum digitalen Sprachenlernen, sondern auch die Bewusstheit dafür, dass Technologien zwar sprachlich korrekte Texte generieren können, die Entscheidungshoheit über die situative und zielgruppengerechte Angemessenheit jedoch bei den Lernenden bleiben muss. Zudem können Technologien nicht den sozial-kulturellen Teil einer gelungenen Vermittlung eines kommunikativen Ziels zwischen Gesprächsteilnehmenden übernehmen (Berthele & Udry, 2023, S. 457).

Diese Evaluationskompetenz führt zur grundsätzlichen Frage nach der Notwendigkeit von *Peer Feedback* in einer digitalisierten Lernumgebung. Man könnte argumentieren, dass durch künstliche Intelligenz *Peer Feedback* nicht mehr notwendig sei, da es automatisiert, präziser und effizienter an eine KI ausgelagert werden kann. Wenn es jedoch um Ko-Konstruktion von Wissen geht, stellen die Peers im Klassenzimmer eine unabdingbare Ressource dar, sofern man davon ausgeht, dass Lernen im sozialen Raum stattfindet. Die Peers bieten eine wichtige Kontrollfunktion und können den Lernenden spiegeln, ob ein Text verständlich und für die kommunikative Situation angemessen ist oder ob möglicherweise Prozessschritte übergangen wurden.

Zudem geht *Peer Feedback Literacy* über den reinen Erhalt von Feedback hinaus: Die soziokulturelle Perspektive des gemeinsamen Lernens, die Förderung des Lernens durch das Geben von Feedback (Dong et al., 2023) und die Möglichkeiten des gemeinsamen Ko-Konstruierens bleiben zentrale Aspekte des Lernens, die durch digitale Tools nicht ersetzt werden können. Zur Illustration soll hier abschließend nochmals die folgende Aussage der Lehrperson der Klasse 001 angefügt werden:

> 001: […] Aber es geht nicht darum, was ich mit meinem Zeug hier mache. Natürlich geht es auch um das. Aber ich habe auch gelernt, dass ich jemand anderem geholfen habe. Oder auch etwas von meinem eigenen Potenzial entdeckt habe.
> (Auszug aus Interview 001, Pos. 41)

10.4 Methodische Reflexion

Die vorliegende Untersuchung zu Schreibgesprächen im Englischunterricht der Sekundarstufe I basierte auf einem qualitativen Forschungsdesign, das verschiedene methodische Zugänge kombinierte und triangulierte. Im Folgenden werden Stärken und Limitationen des gewählten Vorgehens sowie Implikationen für zukünftige Forschungsansätze diskutiert.

Die methodische Anlage adressierte mehrere zentrale Forschungsdesiderate im Bereich des fremdsprachlichen Schreibens. Während bisherige Untersuchungen Schreibprodukte und -prozesse meist isoliert voneinander betrachteten (Pelchat, 2022), ermöglichte das gewählte Design eine systematische Verbindung kognitiver und soziokultureller Perspektiven. Durch die Triangulation von Schreibprodukten, videografierten Schreibgesprächen, introspektiven Verfahren mit Lernenden und Lehrpersonen sowie Reflexionsbögen konnte ein multiperspektivischer Zugang zu Prozessen der Textüberarbeitung und zu Schreibgesprächen gewonnen werden. Diese methodische Vielfalt erlaubte es, über die in der Forschung dominierende Analyse von LREs hinauszugehen (Cao et al., 2025). Die Durchführung im authentischen Unterrichtskontext der Sekundarstufe I gewährleistete dabei die ökologische Validität der Befunde. Besonders hervorzuheben ist, dass die Untersuchung eine wichtige Forschungslücke für jugendliche Lernende mit niedrigem bis mittlerem Sprachniveau im deutschsprachigen Raum adressierte. Die Integration prozess- und genreorientierter Schreibaufgaben in das Forschungsdesign entsprach zudem der Forderung nach einer stärkeren Berücksichtigung curricularer Vorgaben in empirischen Studien (Leow & Manchón, 2022).

Die vorliegende Untersuchung unterliegt mehreren methodischen Einschränkungen. Das Sample von 26 Lernenden limitiert die Übertragbarkeit der Befunde auf andere Kontexte, wobei zusätzlich der nachträgliche Ausschluss mehrerer Schüler*innen die ursprünglich geplante Datenbasis reduzierte. Die relativ kurze Datenerhebungsphase mit nur zwei Aufgabenzyklen ermöglichte zudem keine Erfassung längerfristiger Entwicklungsprozesse. Hier ist insbesondere auf die Aussagen der Lehrpersonen in den Interviews zu verweisen, die darauf hinweisen, dass mehr Zeit notwendig gewesen wäre, um Vertrautheit mit solchen Formen der Aufgabenstellung zu gewinnen und Lernprozesse (besser) sichtbar zu machen. Die forschungspragmatische Entscheidung, die Schreibgespräche in Teilgespräche über jeweils einen Text zu unterteilen, schränkte zusätzlich die Analysemöglichkeiten ein. Eine ganzheitliche Betrachtung der Gespräche der Dyaden war dadurch nicht möglich. Zudem beeinflusste die Videografie die natürliche Interaktion: Besonders während der ersten Aufgabe äußerten viele Jugendliche, dass die Anwesenheit der Kameras und der Mikrofone ihr Verhalten während der Unterrichtssequenz beeinflusste. Die Anwesenheit der Forschenden

und der Hilfsassistentin als *observer-as-participant* während der Erhebung der Schreibgespräche beeinflusste zusätzlich das Unterrichtsgeschehen und verstärkte bei den Lernenden das Bewusstsein für die Forschungssituation. Ein weiterer limitierender Faktor lag in den fehlenden Vorerfahrungen der Lernenden. Weder das prozess- und genreorientierte Schreiben in der Fremdsprache noch die spezifische Form der Schreibgespräche mit Fokus auf Aushandlungsprozesse waren den Schüler*innen vertraut. Diese mangelnde Vertrautheit könnte die Tiefe der Aushandlungsprozesse begrenzt haben.

Aus diesen Befunden und Limitationen ergeben sich Implikationen für die zukünftige Forschung. Longitudinale Designs mit mehreren Messzeitpunkten über ein Schuljahr hinweg könnten Entwicklungsverläufe der Aushandlungsprozesse systematisch erfassen. Dabei wäre besonders zu untersuchen, ob sich die Qualität der Interaktionen von *limited* zu *elaborate engagement* entwickelt und welche kognitiven, metakognitiven und sozialen Faktoren mögliche Veränderungen beeinflussen.

Interventionsstudien erscheinen ebenfalls vielversprechend, um das Potenzial von Schreibgesprächen vollständig auszuschöpfen. Eine systematische Schulung der Lernenden in Strategien des dialogischen Feedbacks, basierend auf dem in dieser Studie entwickelten Strategienkatalog, könnte die Qualität der Aushandlungsprozesse steigern. Die empirische Evaluation dieses Katalogs in verschiedenen Kontexten würde Aufschluss über dessen Wirksamkeit und notwendige Anpassungen geben. Interessant wären dabei auch Untersuchungen auf der Primarschulstufe, um zu erforschen, wie Strategien des dialogischen Feedbacks und eine grundlegende *Peer Feedback Literacy* bereits in frühen Lernjahren altersgerecht angelegt werden könnten.

Besonders vielversprechend erscheinen Ansätze von Design-Based Research (Euler, 2014), wobei Lehrpersonen und Forschende gemeinsam Unterrichtskonzepte entwickeln und iterativ verbessern. Die vorliegenden Befunde unterstreichen die zentrale Rolle der Lehrperson bei der Implementation von Schreibgesprächen. Ein Design-Based Research-Ansatz könnte die „Kluft“ zwischen theoretischen Erkenntnissen und unterrichtspraktischer Umsetzung überbrücken und nachhaltige Veränderungen im Unterricht ermöglichen, wobei an dieser Stelle die Bedeutsamkeit von Vertrauen und Gegenseitigkeit hervorgehoben werden soll.

Das Potenzial solcher Forschungsansätze zeigt sich in den Aussagen der Lehrpersonen, die die Möglichkeiten für ihre eigene Professionsentwicklung erkannten. Da die Lehrpersonen hauptverantwortlich für die Planung von Unterricht sind, ist die gemeinsame Entwicklung innovativer Unterrichtskonzepte in authentischen Kontexten unabdingbar. An dieser Stelle soll zusätzlich das Potenzial von partizipatorischen Forschungsansätzen betont werden (Bergold & Thomas, 2012; Büker et al., 2018; Feichter, 2015), die nicht nur die Lehrpersonen, sondern auch die Schüler*innen in den Forschungsprozess einbeziehen. In dieser Untersuchung gelang dies lediglich auf Ebene der Aufgabenstellung und der Schülerorientierung. Künftige Studien könnten untersuchen, wie Aspekte des Ko-Konstruierens, der *Peer Feedback Literacy* oder des generischen Lernens gemeinsam mit Lernenden entwickelt werden können. Insbesondere beim Umgang mit digitalen Textgenres oder *born-digital texts*, die häufig kollaborativ gestaltet und weiterentwickelt werden (Becker et al., 2024, S. 13), wären partizipatorische Ansätze, in denen auch die Lernenden als Expert*innen agieren, wertvoll und potenziell förderlich hinsichtlich der WTE. Nur durch eine partnerschaftliche Herangehensweise unter Berücksichtigung verschiedener Akteur*innen können nachhaltige Unterrichtsentwicklungen realisiert werden, wie die folgende Aussage der Lehrperson der Klasse 001 verdeutlicht:

> 001: Mir hat es enorm viel Freude gemacht, dass ich da mitwirken durfte. Das war wirklich ein Geschenk, auch auf der fachdidaktischen Ebene für mich, mich da hineinzudenken, zu überlegen und mit den Schülern zusammenzuarbeiten. Die haben das wahnsinnig gerne gemocht. Ich habe ganz viel dabei gelernt, als Lehrperson.
> (Auszug aus Interview 001, Pos. 79)

11 Fazit und Ausblick

Die vorliegende Untersuchung zu Schreibgesprächen im Englischunterricht der 8. Jahrgangsstufe in der Schweiz leistet einen Beitrag zur empirischen Untersuchung des Lernpotenzials dialogischer Textüberarbeitungen mittels Schreibgesprächen in der wenig untersuchten Schulstufe der Sekundarstufe I. Ausgehend von der zu Beginn thematisierten Integration kognitiver und soziokultureller Perspektiven sowie der besonderen Herausforderung fremdsprachlichen Schreibens für diese Zielgruppe zeigt die Studie sowohl Potenziale als auch Grenzen von Schreibgesprächen zur Entwicklung von sprachlichen und metakognitiven Fremdsprachenkompetenzen auf.

Die Befunde zeigen, dass Lernende grundlegend genregerechte Texte erstellen können, jedoch die Potenziale von Schreibgesprächen für tiefergreifende Textüberarbeitungen nur begrenzt nutzen. Die Überarbeitungen konzentrieren sich vorwiegend auf oberflächliche Korrekturen, während strukturelle und inhaltliche Verbesserungen ausbleiben. In den Gesprächen zeigt sich vornehmlich begrenztes Engagement mit wenig Ko-Konstruktion von Wissen und gemeinsamer Problemlösung. Soziale und affektive Faktoren beeinflussen diese Prozesse erheblich. Diese Befunde verdeutlichen, dass das theoretische Potenzial der Verbindung von *Learning to Write* und *Writing to Learn* in der Unterrichtspraxis noch nicht ausgeschöpft wird. Weitere Forschung zur gezielten Förderung von *Peer Feedback Literacy* sowie zur Entwicklung differenzierter *Scaffolding*-Verfahren erscheint vielversprechend.

Die Erkenntnisse bestätigen die zu Beginn formulierte Notwendigkeit, Lernumgebungen zu schaffen, in denen Sprache als Mittel zur Bedeutungsaushandlung erfahren wird. Schreibgespräche bieten hierfür einen praktikablen Ansatz, bedürfen jedoch einer theoriegeleiteten didaktischen Aufbereitung, z. B. mittels eines Strategienkatalogs, um ihr Potenzial für die Entwicklung fremdsprachlicher Kompetenzen vollständig zu entfalten. Für die Lehrerbildung ergeben sich Implikationen bezüglich der systematischen Ausbildung in dialogischen Feedbackverfahren und der Gestaltung differenzierter Lernumgebungen. Angesichts des digitalen Wandels mit veränderten Kommunikationsformen sowie der zunehmenden Bedeutung von LA gewinnen dialogische Kompetenzen im fremdsprachlichen Schreiben gesellschaftlich an Relevanz.

Literaturverzeichnis

Adams, R. (2006). L2 tasks and orientation to form: A role for modality? *International Journal of Applied Linguistics*, *152*, 7–34.

Aguado, K. (2019). Zur Vielfalt qualitativer Datenerhebungsverfahren. In E. Wilden & H. Rossa (Hrsg.), *Fremdsprachenforschung als interdisziplinäres Projekt* (S. 67–85). Peter Lang. https://doi.org/10.3726/b15580

Arras, U. (2007). *Wie beurteilen wir Leistung in der Fremdsprache? Strategien und Prozesse bei der Beurteilung schriftlicher Leistungen in der Fremdsprache am Beispiel der Prüfung Test Deutsch als Fremdsprache (TestDaF)*. Narr.

Association for Language Awareness. (o. J.). *Language Awareness*. http://www.languageawareness.org/?page_id=48

Atkinson, D. (2010). Extended, Embodied Cognition and Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*, *31*(5), 599–622. https://doi.org/10.1093/applin/amq009

Azkarai, A. (2022). L1 use and patterns of interaction of young EFL learners in a collaborative writing task. *Language Teaching for Young Learners*, *5*(1), 7–29. https://doi.org/10.1075/ltyl.22010.azk

Azkarai, A. & Kopinska, M. (2020). Young EFL learners and collaborative writing: A study on patterns of interaction, engagement in LREs, and task motivation. *System*, *94*, 102338. https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102338

Badger, R. & White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, *54*(2), 153–160. https://doi.org/10.1093/elt/54.2.153

Baralt, M., Gurzynski-Weiss, L. & Kim, Y. (2016). Engagement with language: How examining learners' affective and social engagement explains succesful learner-generated attention to form. In M. Sato & S. G. Ballinger (Hrsg.), *Peer interaction and second language learning: Pedagogical potential and research agenda* (S. 209–240). John Benjamins Publishing Company.

Barras, M., Peyer, E. & Lüthi, G. (2019). Mehrsprachigkeitsdidaktik im schulischen Fremdsprachenunterricht: Die Sicht der Lehrpersonen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, *24*(2), 378–403.

Basterrechea, M. & Gallardo-del-Puerto, F. (2020). Language-related episodes and pair dynamics in primary school CLIL learners: A comparison between proficiency-matched and student-selected pairs. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, *10*(3), 423–447. https://doi.org/10.14746/ssllt.2020.10.3.2

Basterrechea, M. & Gallardo-del-Puerto, F. (2023). Collaborative writing and patterns of interaction in young learners: The interplay between pair dynamics and pairing method in LRE production. *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, *20*, 49–76. https://doi.org/10.35869/vial.v0i20.4354

Basterrechea, M. & García Mayo, M. D. P. (2013). Language-related episodes during collaborative tasks. A comparison of CLIL and EFL learners. In K. McDonough & A. Mackey (Hrsg.), *Second language interaction in diverse educational contexts* (S. 25–43). John Benjamins Publishing Company.

Basterrechea, M. & Leeser, M. J. (2019). Language-related episodes and learner proficiency during collaborative dialogue in CLIL. *Language Awareness*, *28*(2), 97–113. https://doi.org/10.1080/09658416.2019.1606229

Bastian, J., Combe, A. & Langer, R. (2016). *Feedback-Methoden: Erprobte Konzepte, evaluierte Erfahrungen* (4., erweiterte und überarbeitete Aufl.). Beltz.

Basturkmen, H. & Philp, J. (2018). The role of collaborative tasks and peer interaction in the development of second language awareness. In P. Garrett & J. M. Cots (Hrsg.), *The Routledge handbook of language awareness* (S. 290–305). Routledge.

Becker, D., Kersten, S., Ludwig, C., Schildhauer, P. & Stadler-Heer, S. (2024). Born-Digital Text in English Language Teaching: The State of Play. In S. Kersten & C. Ludwig (Hrsg.), *Born-Digital Texts in the English Language Classroom* (S. 1–29). Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781800414815-002

Becker-Mrotzek, M. & Lemke, V. (2022). Gute Schreibaufgaben für alle Fächer. In L. Siekmann (Hrsg.), *Schreiben fachübergreifend fördern: Grundlagen und Praxisanregungen für Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung* (S. 73–95). Klett Kallmeyer.

Bergold, J. & Thomas, S. (2012). Partizipative Forschungsmethoden: Ein methodischer Ansatz in Bewegung. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, *13*(1). https://doi.org/10.17169/FQS-13.1.1801

Berthele, R. & Udry, I. (2023). Welche fremdsprachlichen Lernziele der Schulen können mit digitalen Tools, aber ohne Lernen erreicht werden? Simply playing the ostrich will not help in the long run. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, *28*(1). https://doi.org/10.48694/zif.3519

Bitchener, J. (2019). The Intersection between SLA and Feedback Research. In K. Hyland & F. Hyland (Hrsg.), *Feedback in Second Language Writing* (2. Aufl., S. 85–105). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108635547.007

Bitchener, J. & Storch, N. (2016). Written corrective feedback for L2 development. *Australian Review of Applied Linguistics*, *41*(1), 117–120. https://doi.org/10.1075/aral.00005.jak

Boggs, J. A. & Manchón, R. M. (2023). Feedback literacy in writing research and teaching: Advancing L2 WCF research agendas. *Assessing Writing*, *58*, 100786. https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100786

Bolitho, R., Carter, R., Hughes, R., Ivanic, R., Masuhara, H. & Tomlinson, B. (2003). Ten questions about language awareness. *ELT Journal*, *57*(3), 251–259. https://doi.org/10.1093/elt/57.3.251

Bonnet, A. & Hericks, U. (2020). *Kooperatives Lernen im Englischunterricht: Empirische Studien zur (Un-)Möglichkeit fremdsprachlicher Bildung in der Prüfungsschule*. Narr Francke Attempto.

Bortz, J. & Döring, N. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation: Für Human- und Sozialwissenschaftler* (5. Aufl.). Springer.

Boud, D. & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: The challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *38*(6), 698–712. https://doi.org/10.1080/02602938.2012.691462

Bouwer, R., Van Braak, M. & Van Der Veen, C. (2024). Dialogic writing in the upper grades of primary school: How to support peer feedback conversations that promote meaningful revisions. *Learning and Instruction*, *93*, 101965. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101965

Bowles, M. A. (2010). *The think-aloud controversy in second language research*. Routledge.

Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90308-8

Breuer, E. O. (2020). Schreibprozesse in der Erst- und in der Fremdsprache. *Fremdsprachen Lehren und Lernen Themenschwerpunkt: Fremdsprachliches Schreiben*, *49*(1), 21-35. https://doi.org/10.2357/FLuL-2020-0002

Brooks, C., Burton, R., Van Der Kleij, F., Ablaza, C., Carroll, A., Hattie, J. & Neill, S. (2021). Teachers activating learners: The effects of a student-centred feedback approach on writing achievement. *Teaching and Teacher Education*, *105*, 103387. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103387

Brooks, C., Huang, Y., Hattie, J., Carroll, A. & Burton, R. (2019). What Is My Next Step? School Students' Perceptions of Feedback. *Frontiers in Education*, *4*, 96. https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00096

Brown, G. T. L., Harris, L. R. & Harnett, J. (2012). Teacher beliefs about feedback within an assessment for learning environment: Endorsement of improved learning over student well-being. *Teaching and Teacher Education*, *28*(7), 968–978. https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.05.003

Buhren, C. G. (2015). Schüler-Lehrer-Feedback – Formen und Methoden. In C. G. Buhren (Hrsg.), *Handbuch Feedback in der Schule* (S. 211–230). Beltz.

Büker, P., Hüpping, B., Mayne, F. & Howitt, C. (2018). Kinder partizipativ in Forschung einbeziehen – ein kinderrechtsbasiertes Stufenmodell. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, *13*(1), 109–114. https://doi.org/10.3224/diskurs.v13i1.10

Burwitz-Melzer, E. (2022). Not the Icing, but the Cake: Feedback, Motivation und Lernaufgaben. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer, & L. Schmelter (Hrsg.), *Feedback beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen: Arbeitspapiere der 42. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 11–20). Narr Francke Attempto.

Burwitz-Melzer, E. & Steininger, I. (2016). Inhaltsanalyse. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke, & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik* (S. 256–268). Narr Francke Attempto.

Burzan, N. (2016). *Methodenplurale Forschung: Chancen und Probleme von Mixed Methods*. Beltz.

Butler, Y. G. & Zeng, W. (2015). Young learners' interactional development in task-based paired-assessment in their first and foreign languages: A case of English learners in China. *Education 3-13*, *43*(3), 292–321. https://doi.org/10.1080/03004279.2013.813955

Calzada, A. & García Mayo, M. D. P. (2021). Child learners' reflections about EFL grammar in a collaborative writing task: When form is not at odds with communication. *Language Awareness*, *30*(1), 1–16. https://doi.org/10.1080/09658416.2020.1751178

Cao, Z., Ruegg, R. & Skalicky, S. (2025). Manner and Quality of Negotiation During L2 Collaborative Writing. *Applied Linguistics*, *46*(1), 35–52. https://doi.org/10.1093/applin/amad081

Carless, D. (2007). Student use of the mother tongue in the task-based classroom. *ELT Journal*, *62*(4), 331–338. https://doi.org/10.1093/elt/ccm090

Carless, D. & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *43*(8), 1315–1325. https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354

Caspari, D. (2016). Erfassen von unterrichtsbezogenen Produkten. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (S. 193–205). Narr Francke Attempto.

Cavanaugh, J. & Perlmutter, M. (1982). Metamemory: A critical examination. *Child Development*, *53*, 11–28.

Chappuis, J. (2015). *Seven strategies of assessment for learning*. Pearson.

Choi, H. & Iwashita, N. (2016). Interactional behaviours of low-proficiency learners in small group work. In M. Sato & S. Ballinger (Hrsg.), *Peer Interaction and Second Language Learning: Pedagogic potential and research agenda* (Bd. 45, S. 113–134). John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/lllt.45.05cho

Chong, S. W. (2021). Reconsidering student feedback literacy from an ecological perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *46*(1), 92–104.

Christ, H. (2019). Geschichte der Fremdsprachendidaktik. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (3. Aufl., S. 17–22). Klett Kallmeyer.

Coffin, C. (Hrsg.). (2003). *Teaching academic writing: A toolkit for higher education* (Transferred to digital print). Routledge.

Corbin, J. M. & Strauss, A. L. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (4. Aufl.). SAGE.

Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Companion Volume*. http://www.coe.int/lang-cefr

Coyle, Y. (2023). Setting up a coding scheme for the analysis of the dynamics of children's engagement with written corrective feedback. In R. M. Manchón & J. Roca De Larios (Hrsg.), *Research Methods in the Study of L2 Writing Processes* (S. 292–314). John Benjamins Publishing Company.

Coyle, Y., Cánovas Guirao, J. & Roca De Larios, J. (2018). Identifying the trajectories of young EFL learners across multi-stage writing and feedback processing tasks with model texts. *Journal of Second Language Writing, 42*, 25–43. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2018.09.002

Coyle, Y. & Roca De Larios, J. (2014). Exploring the role played by error correction and models on children's reported noticing and output production in a L2 writing task. *Studies in Second Language Acquisition, 36*(3), 451–485. https://doi.org/10.1017/S0272263113000612

Coyle, Y. & Roca De Larios, J. (2020). Exploring young learners' engagement with models as a written corrective technique in EFL and CLIL settings. *System, 95*, 102374. https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102374

Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3. Aufl., international student edition). Sage.

Cumming, A. (2016). Theoretical orientations to L2 writing. In R. M. Manchón & P. K. Matsuda (Hrsg.), *Handbook of Second and Foreign Language Writing* (S. 65–88). De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9781614511335

Daase, A., Hinrichs, B. & Settinieri, J. (2014). Befragung. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoc & C. Riemer (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung* (S. 103–122). Schöningh.

Dao, P. & McDonough, K. (2018). Effect of proficiency on Vietnamese EFL learners' engagement in peer interaction. *International Journal of Educational Research, 88*, 60–72. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.01.008

D-EDK. (2016a). *Lehrplan 21. Gesamtausgabe. Bereinigte Fassung*. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz.

D-EDK. (2016b). *Lehrplan 21: Sprachen*. D-EDK [Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz].

Delius, K. (2020). *Förderung der Sprechkompetenz durch Synthese von generischem Lernen und Dramapädagogik: Eine Design-Based Research-Studie im Englischunterricht*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-62738-9

Delius, K. & Freitag-Hild, B. (2022). Neue Mündlichkeiten. Digital vermitteltes und inszeniertes Sprechen fördern. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, *176*, 2–7.

Deng, X. & Yu, Z. (2022). A Systematic Review of Machine-Translation-Assisted Language Learning for Sustainable Education. *Sustainability*, *14*(13), 7598. https://doi.org/10.3390/su14137598

Denzin, N. K. (1970). *The research act*. Aldine Pub. Co.

Devitt, A., Benetos, K. & Kruse, O. (2023). Writing and Learning: What Changed with Digitalization? In O. Kruse, C. Rapp, C. M. Anson, K. Benetos, E. Cotos, A. Devitt, & A. Shibani (Hrsg.), *Digital Writing Technologies in Higher Education* (S. 423–433). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-36033-6_26

Diehr, B. (2022). Feedback im Fremdsprachenunterricht. Mit Rückmeldungen den Blick nach vorn richten. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), *Feedback beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen: Arbeitspapiere der 42. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 33–43). Narr Francke Attempto.

Doff, S. (2020). Methoden des kommunikativen Fremdsprachunterrichts. In W. Hallet, F. G. Königs & H. Martinez (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht* (S. 34–37). Kallmeyer.

Dong, Z., Gao, Y. & Schunn, C. D. (2023). Assessing students' peer feedback literacy in writing: Scale development and validation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *48*(8), 1103–1118. https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2175781

Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford University Press.

Dörnyei, Z. & Dewaele, J.-M. (2023). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing* (3. Aufl.). Routledge Taylor and Francis Group.

Eckerth, J. (2008). Investigating consciousness-raising tasks: Pedagogically targeted and non-targeted learning gains. *International Journal of Applied Linguistics*, *18*(2), 119–145. https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2008.00188.x

Eckhart, M. (2020). Reichhaltige Aufgaben. In C. Ammann-Tinguely & C. Sahli Lozano (Hrsg.), *Selbst organisiertes Lernen auf der Sekundarstufe I: Grundlagen und Umsetzung* (S. 55–58). hep.

EDK. (2018). *Fremdsprachenunterricht in der obligatorischen Schule*. EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren].

Eisenmann, M. (2019). *Teaching English differentiation and individualisation*. UTB.

Elabdali, R. (2021). Are two heads really better than one? A meta-analysis of the L2 learning benefits of collaborative writing. *Journal of Second Language Writing*, *52*, 100788. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2020.100788

Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.

Ellis, R. (2009). Implicit and Explicit Learning, Knowledge and Instruction. In H. Reinders, R. Erlam, J. Philp, S. Loewen & C. Elder (Hrsg.), *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching* (S. 3–26). Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781847691767-003

Ellis, R. (2012). *Language teaching research and language pedagogy*. John Wiley & Sons Inc.

Erziehungsdirektion des Kantons Bern. (2016). *Lehrplan 21. Berufliche Orientierung*. https://be.lehrplan.ch/index.php?code=b|13|0&la=yes

Erziehungsdirektion des Kantons Bern. (2022). *Lehrplan 21. Fachbereichslehrplan Englisch 2. Fremdsprache*. https://be.lehrplan.ch/index.php?code=b|1|34

Euler, D. (2014). Design Research—A paradigm under development. In D. Euler (Hrsg.), *Design-based research* (S. 15–41). Steiner.

Faistauer, R. (1997). *Wir müssen zusammen schreiben! Kooperatives Schreiben im fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Studien-Verlag.

Feez, S. (2002). Heritage and Innovation in Second Language Education. In A. M. Johns (Hrsg.), *Genre in the classroom: Multiple perspectives* (S. 43–69). Erlbaum.

Feichter, H. (2015). *Schülerinnen und Schüler erforschen Schule: Möglichkeiten und Grenzen*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06860-8

Feick, D. (2012). Datenerhebung durch Lautes Denken und Lautes Erinnern in der fremdsprachendidaktischen Empirie. Anwendungsbeitrag. In S. Doff (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen* (S. 202–218). Narr Francke Attempto.

Fernandez, J. & Guilbert, J. (2024). Self-regulated strategy development's effectiveness: Underlying cognitive and metacognitive mechanisms. *Metacognition and Learning*, *19*(3), 1091–1135. https://doi.org/10.1007/s11409-024-09398-7

Fernández-Dobao, A. (2012). Collaborative writing tasks in the L2 classroom: Comparing group, pair, and individual work. *Journal of Second Language Writing*, *21*(1), 40–58. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2011.12.002

Fernández-Dobao, A. (2014). Vocabulary learning in collaborative tasks: A comparison of pair and small group work. *Language Teaching Research*, *18*(4), 497–520.

Fernández-Dobao, A. (2016). Peer interaction and learning: A focus on the silent learner. In M. Sato & S. Ballinger (Hrsg.), *Language Learning & Language Teaching* (Bd. 45, S. 33–61). John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/lllt.45.02fer

Finkbeiner, C. & Schluer, J. (2018). Language Awareness in the Teaching of Reading and Writing. In P. Garrett & J. M. Cots (Hrsg.), *The Routledge handbook of language awareness* (S. 108–123). Routledge.

Fischer, M., Reber, B. & Villiger Baumann, C. (2016). *New World 4 Student's Pack. Erweiterte Anforderungen*. Klett und Balmer.

Flick, U. (2011). *Triangulation: Eine Einführung* (3., aktualisierte Aufl.). VS Verlag.

Flick, U. (2022a). *An introduction to qualitative research* (7. Aufl.). Sage Publications.

Flick, U. (2022b). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 533–547). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_34

Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, *32*(4), 365-387. https://doi.org/10.2307/356600

Foxworth, L.L. & Mason, L.H. (2017). Writing to Learn That Works.

Freitag-Hild, B. (2013). Giving advice to a friend – Generische Sprechaufgaben zum dialogischen Sprechen. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, *47*(126), 20–25.

Freitag-Hild, B. (2020). Verfahren des Genre-Lernens. In W. Hallet, F. G. Königs & H. Martinez (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht* (S. 191–195). Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

García Mayo, M. del P. & Azkarai, A. (2016). EFL task-based interaction: Does task modality impact on language-related episodes? In M. Sato & S. Ballinger (Hrsg.), *Peer Interaction and Second Language Learning: Pedagogic potential and research agenda* (Bd. 45, S. 241–266). John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/lllt.45.10gar

García-del-Real, I., López-Flamarique, M., Aznárez-Mauleón, M. & Villarreal, I. (2024). A comparative study of developing L1 and L2 writers' metalinguistic activity in collaborative writing tasks among young Basque immersion learners. *Language Awareness*, 34(2), 450-475. https://doi.org/10.1080/09658416.2024.2419033

Gardner, R. (2001). *When listeners talk: Response tokens and listener stance*. John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/pbns.92

Gass, S. M. & Mackey, A. (2017). *Stimulated recall methodology in applied linguistics and L2 research* (2. Aufl.). Routledge, Taylor & Francis Group.

Gass, S. M., Plonsky, L. & Behney, J. (2020). *Second language acquisition: An introductory course* (5. Aufl.). Routledge.

Gebhard, M. & Harman, R. (2011). Reconsidering genre theory in K-12 schools: A response to school reforms in the United States. *Journal of Second Language Writing*, *20*(1), 45–55. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2010.12.007

Gilabert, R. (2007). Effects of manipulating task complexity on self-repairs during L2 oral production. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, *45*(3), 215–240. https://doi.org/10.1515/iral.2007.010

Graham, S. (2018). Instructional Feedback in Writing. In A. A. Lipnevich & J. K. Smith (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Instructional Feedback* (S. 145–168). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781316832134

Graham, S., Hebert, M. & Harris, K. R. (2015). Formative Assessment and Writing: A Meta-Analysis. *The Elementary School Journal*, *115*(4), 523–547. https://doi.org/10.1086/681947

Graham, S., McKeown, D., Kiuhara, S. & Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, *104*(4), 879–896. https://doi.org/10.1037/a0029185

Grein, M. & Schmidt Vernal, J. M. (2020). Der Schülerjob im Fremdsprachenunterricht? Zu einer schulpädagogischen Metapher und deren Übertrag auf den Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung*, *1*(1), 20–38.

Grotjahn, R. (Hrsg.). (2002). *Der C-Test: Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen*. AKS-Verlag.

Guldimann, T. (2017). Lernen verstehen und eigenständiges Lernen fördern. In A. Buholzer & A. Kummer Wyss (Hrsg.), *Alle gleich – Alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (3. Aufl., S. 109–121). Klett/Kallmeyer.

Hallet, W. (2011). *Lernen fördern: Englisch: kompetenzorientierter Unterricht in der Sekundarstufe I*. Kallmeyer.

Hallet, W. (2012). Die komplexe Kompetenzaufgabe. In W. Hallet & U. Krämer (Hrsg.), *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht: Grundlagen und Unterrichtsbeispiele* (S. 8–19). Klett/Kallmeyer.

Hallet, W. (2013). Die komplexe Kompetenzaufgabe. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, *124*, 2–8.

Hallet, W. (2016). *Genres im fremdsprachlichen und bilingualen Unterricht: Formen und Muster der sprachlichen Interaktion*. Klett/Kallmeyer.

Hallet, W., Dales Jones, R. & Surkamp, C. (2022). Ein vision board erstellen. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, *178*, 8–9.

Hallet, W. & Krämer, U. (Hrsg.). (2012). *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht: Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*. Klett.

Halliday, M. A. K. (1985). *An introduction to functional grammar*. Arnold.

Han, Y. & Hyland, F. (2019). Learner Engagement with Written Feedback: A Sociocognitive Perspective. In K. Hyland & F. Hyland (Hrsg.), *Feedback in Second Language Writing* (2. Aufl., S. 247–264). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108635547.015

Harris, K. R. & Graham, S. (2017). Self-Regulated Strategy Development: Theoretical Bases, Critical Instructional Elements, and Future Research. In R. Fidalgo Redondo, K. Harris & M. Braaksma (Hrsg.), *Design Principles for Teaching Effective Writing* (S. 119–151). BRILL. https://doi.org/10.1163/9789004270480_007

Harsch, C. & Schröder, K. (2007). Textrekonstruktion: C-Test. In B. Beck & E. Klieme (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen: Konzepte und Messung: DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)* (S. 212–225). Beltz.

Haß, F., Kieweg, W., Kuty, M., Müller-Hartmann, A. & Weisshaar, H. (2017). *Fachdidaktik Englisch: Tradition – Innovation – Praxis* (2. überarbeitete Aufl.). Ernst Klett Sprachen GmbH.

Hattie, J., Gan, M. & Brooks, C. (2017). Instruction based on feedback. In R. E. Mayer & P. A. Alexander (Hrsg.), *Handbook of research on learning and instruction* (2. Aufl., S. 290–324). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315736419

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, *77*(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Hawkins, J. A. & Buttery, P. (2010). Criterial Features in Learner Corpora: Theory and Illustrations. *English Profile Journal*, *1*, 1–23. https://doi.org/10.1017/S2041536210000103

Hayes, J. R. & Flower, L. S. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. In L. Gregg & E. Steinberg (Hrsg.), *Cognitive Processes in Writing* (S. 3–30). Lawrence Erlbaum Associates. https://doi.org/10.4324/9781003580126-15

Heine, L. (2010). *Problem solving in a foreign language*. De Gruyter Mouton.

Heine, L. (2013). Introspektive Verfahren in der Fremdsprachenforschung: State-of-the-Art und Desiderata. In K. Aguado, L. Heine & K. Schramm (Hrsg.), *Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung* (S. 13–30). Peter Lang. https://doi.org/10.3726/978-3-653-02548-4

Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Helmke, A., Helmke, T., Nold, G., Schröder, K., Schwader, F.-W. & Wagner, W. (2008). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der DESI-Studie*. Beltz.

Hirvela, A., Hyland, K. & Manchón, R. M. (2016). Dimensions in L2 writing theory and research: Learning to write and writing to learn. In R. M. Manchón & P. K. Matsuda (Hrsg.), *Handbook of Second and Foreign Language Writing* (S. 45–63). De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9781614511335

Hopf, C. & Schmidt, C. (Hrsg.). (1993). *Zum Verhältnis von innerfamilialen sozialen Erfahrungen, Persönlichkeitsentwicklung und politischen Orientierungen: Dokumentation und Erörterung des methodischen Vorgehens in einer Studie zu diesem Thema*. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-456148

Hösli-Leu, S., Wade-Bohleber, L. & Von Wyl, A. (2018). Stress und soziale Unterstützung im ersten Jahr einer Berufsausbildung. In F. Sabatella & A. Von Wyl (Hrsg.), *Jugendliche im Übergang zwischen Schule und Beruf* (S. 23–39). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-55733-4_2

Housen, A., Kuiken, F. & Vedder, I. (2012). Complexity, accuracy and fluency: Definitions, measurement and research. In A. Housen, F. Kuiken & I. Vedder (Hrsg.), *Language Learning & Language Teaching* (Bd. 32, S. 1–20). John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/lllt.32.01hou

Huisman, B., Saab, N., Van Driel, J. & Van Den Broek, P. (2018). Peer feedback on academic writing: Undergraduate students' peer feedback role, peer feedback perceptions and essay performance. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *43*(6), 955–968. https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1424318

Hutz, M. (2021). Schreiben mit dem Genre-Ansatz fördern. Textsortenkompetenz erwerben, Schreibschwierigkeiten überwinden. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, *170*, 2–8.

Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, *16*(3), 148–164. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.07.005

Hyland, K. (2011). Learning to write: Issues in theory, research and pedagogy. In R. M. Manchón (Hrsg.), *Learning-to-write and writing-to-learn in an additional language* (S. 17–36). John Benjamins Pub. Co.

Hyland, K. (2019). *Second language writing* (2. Aufl.). Cambridge University Press.

Hyland, K. & Hyland, F. (2006). Feedback on second language students' writing. *Language Teaching*, *39*(2), 83–101. https://doi.org/10.1017/S0261444806003399

James, C. & Garrett, P. (1992). The scope of Language Awareness. In C. James & P. Garrett (Hrsg.), *Language Awareness in the Classroom* (S. 3–20). Taylor and Francis.

Jenni, O. (2021). *Die kindliche Entwicklung verstehen: Praxiswissen über Phasen und Störungen*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-62448-7

Jolley, J. R. & Maimone, L. (2022). Thirty Years of Machine Translation in Language Teaching and Learning: A Review of the Literature. *L2 Journal*, *14*(1), 26–44. https://doi.org/10.5070/L214151760

Jolly, D. & Bolitho, R. (1998). A framework for materials writing. In B. Tomlinson (Hrsg.), *Materials Development in Language Teaching* (S. 90–115). Cambridge University Press.

Kang, E. & Han, Z. (2015). The Efficacy of Written Corrective Feedback in Improving L2 Written Accuracy: A Meta-Analysis. *The Modern Language Journal*, *99*(1), 1–18. https://doi.org/10.1111/modl.12189

Kelle, U. (2022). Mixed Methods. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 163–177). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_9

Keller, S. D. (2013a). *Integrative Schreibdidaktik Englisch für die Sekundarstufe: Theorie, Prozessgestaltung, Empirie*. Narr Francke Attempto.

Keller, S. D. (2013b). *Kompetenzorientierter Englischunterricht*. Cornelsen Scriptor.

Keller, S. D., Lohmann, J., Trüb, R., Fleckenstein, J., Meyer, J., Jansen, T. & Möller, J. (2024). Language quality, content, structure: What analytic ratings tell us about EFL writing skills at upper secondary school level in Germany and Switzerland. *Journal of Second Language Writing*, *65*, 101129. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2024.101129

Keller, S. D. & Reintjes, C. (Hrsg.). (2016). *Aufgaben als Schlüssel zur Kompetenz: Didaktische Herausforderungen, wissenschaftliche Zugänge und empirische Befunde*. Waxmann.

Keller, S. D., Trüb, R., Raubach, E., Meyer, J., Jansen, T. & Fleckenstein, J. (2023). Designing and validating an assessment rubric for writing emails in English as a foreign language. *Research in Subject-Matter Teaching and Learning (RISTAL)*, *6*(1), 16–48. https://doi.org/10.2478/ristal-2023-0002

Khushik, G. A. & Huhta, A. (2020). Investigating Syntactic Complexity in EFL Learners' Writing across Common European Framework of Reference Levels A1, A2, and B1. *Applied Linguistics*, *41*(4), 506–532. https://doi.org/10.1093/applin/amy064

Khushik, G. A. & Huhta, A. (2022). Syntactic complexity in Finnish-background EFL learners' writing at CEFR levels A1–B2. *European Journal of Applied Linguistics*, *10*(1), 142–184. https://doi.org/10.1515/eujal-2021-0011

Kim, Y. (2008). The contribution of collaborative and individual tasks to the acquisition of L2 vocabulary. *The Modern Language Journal*, *92*(1), 114–130. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00690.x

Kim, Y. (2020). Willingness to engage: The importance of what learners bring to pair work. *Language Awareness*, *29*(2), 134–154. https://doi.org/10.1080/09658416.2020.1743712

Kim, Y. & McDonough, K. (2008). The effect of interlocutor proficiency on the collaborative dialogue between Korean as a second language learners. *Language Teaching Research*, *12*(2), 211–234. https://doi.org/10.1177/1362168807086288

Klein, P. D. & Boscolo, P. (2016). Trends in Research on Writing as a Learning Activity. *Journal of Writing Research*, *7*(3), 311–350. https://doi.org/10.17239/jowr-2016.07.03.01

Klimova, B., Pikhart, M., Benites, A. D., Lehr, C. & Sanchez-Stockhammer, C. (2023). Neural machine translation in foreign language teaching and learning: A systematic review. *Education and Information Technologies*, *28*(1), 663–682. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11194-2

Knorr, P. (2013). Zur Differenzierung retrospektiver verbaler Daten: Protokolle Lauten Erinnerns erheben, verstehen und analysieren. In K. Aguado, L. Heine & K. Schramm (Hrsg.), *Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung* (S. 31–53). Peter Lang Edition.

Knorr, P. & Schramm, K. (2012). Datenerhebung durch Lautes Denken und Lautes Erinnern in der fremdsprachendidaktischen Empirie. In S. Doff (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen, Methoden, Anwendung* (S. 184–217). Narr Francke Attempto.

Konsortium ÜGK. (2019). *Überprüfung der Grundkompetenzen: Nationaler Bericht der ÜGK 2017: Sprachen 8. Schuljahr*. https://doi.org/10.18747/PHSG-COLL3/ID/385

Konzett-Firth, C. (2021). Der Umgang mit Formulierungsschwierigkeiten in fremdsprachlichen Peer-Gesprächen. *Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung*, *2*, 52–73.

Konzett-Firth, C. (2025). Feedbackpraktiken im Fremdsprachenunterricht: Eine Bestandsaufnahme mit Überlegungen zur Förderlichkeit für die Entwicklung von Interaktionskompetenz. *Fremdsprachliches Lehren und Lernen*, 54(1), 73-88.

Kormos, J. (2023). The role of cognitive factors in second language writing and writing to learn a second language. *Studies in Second Language Acquisition*, *45*(3), 622–646. https://doi.org/10.1017/S0272263122000481

Kos, T. (2023a). Exploring peer support among young learners during regular EFL classroom lessons. *International Journal of Applied Linguistics*, *33*(2), 169–189. https://doi.org/10.1111/ijal.12456

Kos, T. (2023b). Young EFL Learners Collaboratively Writing a Dialogue During a Regular Classroom Lesson. *International Journal of English Studies*, *23*(1), 49–79. https://doi.org/10.6018/ijes.511241

Krings, H.-P. (2016). Schreiben. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6., völlig überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 107–111). A. Francke Verlag.

Kruse, O. & Ruhmann, G. (2006). Prozessorientierte Schreibdidaktik: Eine Einführung. In O. Kruse, K. Berger & M. Ulmi (Hrsg.), *Prozessorientierte Schreibdidaktik: Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf* (S. 13–35). Haupt.

Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Beltz Juventa.

Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Grundlagentexte Methoden* (5. Aufl.). Beltz Juventa.

Kuiken, F. & Vedder, I. (2002). The effect of interaction in acquiring the grammar of a second language. *International Journal of Educational Research*, *37*(3–4), 343–358. https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00009-0

Kuiken, F. & Vedder, I. (2008). Cognitive task complexity and written output in Italian and French as a foreign language. *Journal of Second Language Writing*, *17*(1), 48–60. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.08.003

Kyle, K. (2016). *Measuring Syntactic Development in L2 Writing: Fine Grained Indices of Syntactic Complexity and Usage-Based Indices of Syntactic Sophistication*. https://doi.org/10.57709/8501051

Lam, D. M. K. (2025). Worked examples for peer interaction: A feedback and learning resource. *ELT Journal*, *79*(1), 44–54. https://doi.org/10.1093/elt/ccae029

Lambert, C. & Kormos, J. (2014). Complexity, Accuracy, and Fluency in Task-based L2 Research: Toward More Developmentally Based Measures of Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*, *35*(5), 607–614. https://doi.org/10.1093/applin/amu047

Lantolf, J. P. & Beckett, T. G. (2009). Sociocultural theory and second language acquisition. *Language Teaching*, *42*(4), 459–475. https://doi.org/10.1017/S0261444809990048

Lantolf, J. P. & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development* (Nachdr.). Oxford University Press.

Larsen-Freeman, D. (2002). The Grammar of Choice. In E. Hinkel & S. Fotos (Hrsg.), *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms* (S. 103–118). L. Erlbaum.

Larsen-Freeman, D. (2015). Research into practice: Grammar learning and teaching. *Language Teaching*, *48*(2), 263–280. https://doi.org/10.1017/S0261444814000408

Lázaro-Ibarrola, A. (2023a). *Child L2 Writers: A room of their own*. John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/tilar.32

Lázaro-Ibarrola, A. (2023b). Model texts in collaborative and individual writing among EFL children: Noticing, incorporations, and draft quality. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, *61*(2), 329–359. https://doi.org/10.1515/iral-2020-0160

Lázaro-Ibarrola, A. & Hidalgo, M. Á. (2021). Give me a second chance: Task repetition and collaborative writing with child EFL learners. *Language Teaching for Young Learners*, *3*(2), 275–299. https://doi.org/10.1075/ltyl.20009.laz

Lázaro-Ibarrola, A. & Hidalgo, M. Á. (2024). Collaborative writing among young EFL learners in a school context: Product and process. *The Language Learning Journal*, *52*(3), 285–300. https://doi.org/10.1080/09571736.2022.2141828

Lázaro-Ibarrola, A. & Villarreal, I. (2021). Are EFL Writers Motivated or Demotivated by Model Texts and Task Repetition? Evidence from Young Collaborative Writers. *International Journal of English Studies*, *21*(2), 29–55. https://doi.org/10.6018/ijes.466401

Le Foll, E. (2024). Schulenglisch: A multi-dimensional model of the variety of English taught in German secondary schools. *Arbeiten aus Anglistik und Amerikanistik*, *49*(1).

Lee, I. (2016). EFL writing in schools. In R. M. Manchón & P. K. Matsuda (Hrsg.), *Handbook of Second and Foreign Language Writing* (S. 113–140). De Gruyter Mouton. https://doi.org/10.1515/9781614511335-008

Lee, I. (2017). Peer Feedback in L2 Writing. In I. Lee (Hrsg.), *Classroom Writing Assessment and Feedback in L2 School Contexts* (S. 65–82). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3924-9

Leeser, M. J. (2004). Learner proficiency and focus on form during collaborative dialogue. *Language Teaching Research*, *8*(1), 55–81. https://doi.org/10.1191/1362168804lr134oa

Lehnen, K. (2017). Kooperatives Schreiben. In M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski & T. Steinhoff (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* (S. 299–314). Waxmann.

Lenzing, A. (2015). Exploring Regularities and Dynamic Systems in L2 Development. *Language Learning*, *65*(1), 89–122. https://doi.org/10.1111/lang.12092

Leow, R. P. (1997). Attention, Awareness, and Foreign Language Behavior. *Language Learning*, *47*(3), 467–505. https://doi.org/10.1111/0023-8333.00017

Leow, R. P. (2020). L2 writing-to-learn: Theory, research, and a curricular approach. In R. M. Manchón (Hrsg.), *Writing and language learning: Advancing research agendas* (S. 95–120). John Benjamins Publishing Company.

Leow, R. P. & Manchón, R. M. (2022). Directions for Future Research Agendas on L2 Writing and Feedback as Language Learning from an ISLA Perspective. In R. M. Manchón & C. Polio (Hrsg.), *The Routledge handbook of second language acquisition and writing* (S. 299–311). Routledge.

Leow, R. P. & Suh, B.-R. (2022). Theoretical Perspectives on L2 Writing, Written Corrective Feedback, and Language Learning in Individual Writing Conditions. In R. Manchón & C. Polio (Hrsg.), *The Routledge handbook of second language acquisition and writing* (S. 9–21). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429199691

Li, D. & Qian, J. (2024). Engaging in dialogic peer feedback in L2 writing development: A microgenetic approach. *System*, *126*, 103513. https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103513

Li, J., Chen, M. & Zheng, Q. (2024). The dynamics and mediating factors of students' emotional and social engagement in a project-based writing course. *System*, *121*, 103237. https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103237

Limberg, H. (2017). Komplexe Arbeitsaufträge im Englischunterricht der Grundschule. In G. Schwab, S. Hoffmann & A. Schön (Hrsg.), *Interaktion im Fremdsprachenunterricht: Beiträge aus der empirischen Forschung* (S. 93–112). LIT.

Lipnevich, A. A., Berg, D. A. G. & Smith, J. K. (2016). Toward a model of student response to feedback. In G. T. L. Brown & L. R. Harris (Hrsg.), *Handbook of human and social conditions in assessment* (S. 169–185). Routledge.

Loewen, S. & Sato, M. (2018). Interaction and instructed second language acquisition. *Language Teaching*, *51*(3), 285–329. https://doi.org/10.1017/S0261444818000125

Loewen, S. & Sato, M. (2021). Exploring the relationship between TBLT and ISLA. *TASK. Journal on Task-Based Language Teaching and Learning*, *1*(1), 47–70. https://doi.org/10.1075/task.00003.loe

Long, M. H. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Wiley-Blackwell.

Lu, X. (2010). Automatic analysis of syntactic complexity in second language writing. *International Journal of Corpus Linguistics*, *15*(4), 474–496. https://doi.org/10.1075/ijcl.15.4.02lu

Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Suhrkamp.

Lunsford, A. A. & Ede, L. S. (1990). *Singular texts/ plural writing: Perspectives on collaborative writing*. Southern Illinois University Press.

Luquin, M. & García Mayo, M. D. P. (2024). A longitudinal study of the effects of model texts on EFL children's written production. *System*, *120*, 103190. https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103190

Macintyre, P. D. (2007). Willingness to Communicate in the Second Language: Understanding the Decision to Speak as a Volitional Process. *The Modern Language Journal*, *91*(4), 564–576. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00623.x

Manchón, R. M. (2011a). Situating the learning-to-write and writing-to-learn dimensions of L2 writing. In R. M. Manchón (Hrsg.), *Learning-to-write and writing-to-learn in an additional language* (S. 3–14). John Benjamins Publishing Company.

Manchón, R. M. (2011b). The language learning potential of writing in foreign language contexts: Lessons from research. In M. Reichelt & T. Chimasko (Hrsg.), *Foreign language writing: Research insights* (S. 44–64). Parlor Press.

Martens, M. & Asbrand, B. (2021). „Schülerjob" revisited: Zur Passung von Lehr- und Lernhabitus im Unterricht. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, *11*(1), 55–73. https://doi.org/10.1007/s35834-021-00309-3

Martinez, H. (2015). Mehrsprachigkeitsdidaktik: Aufgaben, Potenziale und Herausforderungen. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, *44*(2), 7–19.

Martínez-Adrián, M. & Gallardo-del-Puerto, F. (2021). Task modality and language-related episodes in young learners: An attempt to manage accuracy and editing. *Language Teaching Research*, 28(6), 2300–2325. https://doi.org/10.1177/13621688211052808

Martínez-Adrián, M., Gutiérrez-Mangado, M. J., Gallardo-del-Puerto, F. & Basterrechea, M. (2021). Language-related episodes by young CLIL learners: A review of task modality effects. *Language Teaching for Young Learners*, *3*(2), 214–245. https://doi.org/10.1075/ltyl.20005.mar

Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3. Aufl.). SAGE Publications.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Aufl.). Beltz.

Mayring, P. (2022). *Qualitative content analysis: A step-by-step guide*. SAGE.

Mayring, P. (2023). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (7., überarbeitete Aufl.). Beltz.

McDonough, K., De Vleeschauwer, J. & Crawford, W. (2018). Comparing the quality of collaborative writing, collaborative prewriting, and individual texts in a Thai EFL context. *System*, *74*, 109–120. https://doi.org/10.1016/j.system.2018.02.010

McDonough, K. & Fuentes, C. G. (2015). The Effect of Writing Task and Task Conditions on Colombian EFL Learners' Language Use. *TESL Canada Journal*, *32*(2), 67. https://doi.org/10.18806/tesl.v32i2.1208

McNamara, D. S., Graesser, A. C., McCarthy, P. M. & Cai, Z. (2014). *Automated evaluation of text and discourse with Coh-Metrix*. Cambridge University Press.

Mercer, N. (2013). The Social Brain, Language, and Goal-Directed Collective Thinking: A Social Conception of Cognition and Its Implications for Understanding How We Think, Teach, and Learn. *Educational Psychologist*, *48*(3), 148–168. https://doi.org/10.1080/00461520.2013.804394

Mercer, S. & Dörnyei, Z. (2020). *Engaging language learners in contemporary classrooms*. Cambridge University Press.

Michel, M. (2017). Complexity, Accuracy and Fluency in L2 Production. In S. Loewen & M. Sato (Hrsg.), *The Routledge handbook of instructed second language acquisition* (S. 50–68). Routledge.

Misoch, S. (2015). Samplingverfahren in qualitativer Forschung und der Zugang zum Feld. In S. Misoch (Hrsg.), *Qualitative Interviews* (S. 185–198). De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110354614.185

Müller, N. & Busse, V. (2023). Herausforderungen beim Verfassen von Texten in der Sekundarstufe – Eine differenzielle Untersuchung nach Migrationshintergrund und Familiensprachen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *26*, 921–947.

Müller, N., Utesch, T. & Busse, V. (2023). Qualität statt Quantität? Zum Zusammenhang von Schreibförderungs- und Feedbackpraktiken mit Textqualität unter Berücksichtigung von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit. *Unterrichtswissenschaft*, *51*(2), 169–198. https://doi.org/10.1007/s42010-023-00173-2

Müller-Hartmann, A. & Schocker- von Ditfurth, M. (2011). *Task-supported language learning*. Schöningh.

Mylläri, T. (2020). Words, clauses, sentences, and T-units in learner language: Precise and objective units of measure? *Journal of the European Second Language Association*, *4*(1), 13–23. https://doi.org/10.22599/jesla.63

Najjar, J. & McCarthy, P. M. (2024). AI and the Digital Writing Process. In S. Kersten & C. Ludwig (Hrsg.), *Born-Digital Texts in the English Language Classroom* (S. 153–172). Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781800414815-011

Nassaji, H. (2013). Participation structure and incidental focus on form in adult ESL classrooms. *Language Learning*, *63*(4), 835–869. https://doi.org/10.1111/lang.12020

Nishino, T. & Atkinson, D. (2015). Second language writing as sociocognitive alignment. *Journal of Second Language Writing*, *27*, 37–54. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2014.11.002

Norris, J. M. & Ortega, L. (2009). Towards an Organic Approach to Investigating CAF in Instructed SLA: The Case of Complexity. *Applied Linguistics*, *30*(4), 555–578. https://doi.org/10.1093/applin/amp044

O'Donovan, B. (2017). How student beliefs about knowledge and knowing influence their satisfaction with assessment and feedback. *Higher Education*, *74*(4), 617–633. https://doi.org/10.1007/s10734-016-0068-y

Oga-Baldwin, W. L. Q. (2019). Acting, thinking, feeling, making, collaborating: The engagement process in foreign language learning. *System*, *86*, 102128. https://doi.org/10.1016/j.system.2019.102128

Oliver, R. & Azkarai, A. (2017). Review of child second language acquisition (SLA): Examining theories and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, *37*, 62–76. https://doi.org/10.1017/S0267190517000058

Ortega, L. (2011). Reflections on the learning-to-write and writing-to-learn dimensions of second language writing. In R. M. Manchón (Hrsg.), *Learning-to-write and writing-to-learn in an additional language* (S. 237–250). John Benjamins Publishing Company.

Ortega, L. (2012). Interlanguage complexity: A construct in search of theoretical renewal. In B. Kortmann & B. Szmrecsanyi (Hrsg.), *Linguistic complexity: Second language acquisition, indigenization, contact* (S. 127–155). De Gruyter.

Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know* (Nachdr.). Heinle & Heinle.

Oxford, R. L. (2002). Language Learning Strategies in a Nutshell: Update and ESL Suggestions. In J. C. Richards & W. A. Renandya (Hrsg.), *Methodology in Language Teaching* (S. 124–132). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511667190.018

Oxford, R. L. (2013). *Teaching and researching language learning strategies*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315838816

Oxford, R. L., Lavine, R. Z. & Amerstorfer, C. M. (2019). Understanding Language Learning Strategies in Context: An Innovative, Complexity-Based Approach. In R. L. Oxford & C. M. Amerstorfer (Hrsg.), *Language learning strategies and individual learner characteristics: Situating strategy use in diverse contexts* (S. 5–30). Bloomsbury Academic.

Pallotti, G. (2009). CAF: Defining, Refining and Differentiating Constructs. *Applied Linguistics*, *30*(4), 590–601. https://doi.org/10.1093/applin/amp045

Panadero, E. (2016). Is it safe? Social, interpersonal, and human effects of peer assessment: A review and future directions. In G. T. L. Brown & L. R. Harris (Hrsg.), *Handbook of human and social conditions in assessment* (S. 247–266). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315749136

Panadero, E., Jonsson, A. & Alqassab, M. (2018). Providing Formative Peer Feedback: What Do We Know? In A. A. Lipnevich & J. K. Smith (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Instructional Feedback* (S. 409–431). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781316832134.020

Panadero, E. & Lipnevich, A. A. (2022). A review of feedback models and typologies: Towards an integrative model of feedback elements. *Educational Research Review*, *35*, 100416. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100416

Patchan, M. M., Schunn, C. D. & Correnti, R. J. (2016). The nature of feedback: How peer feedback features affect students' implementation rate and quality of revisions. *Journal of Educational Psychology*, *108*(8), 1098–1120. https://doi.org/10.1037/edu0000103

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4. Aufl.). SAGE Publications, Inc.

Pelchat, L. (2017). „das wissen wir doch!"—Analyse einer Lerner-Lerner-Interaktion zum kollaborativen Schreiben. In G. Schwab, S. Hoffmann & A. Schön (Hrsg.), *Interaktion im Fremdsprachenunterricht: Beiträge aus der empirischen Forschung* (S. 133–150). LIT.

Pelchat, L. (2022). *Kollaboratives Schreiben: Eine rekonstruktive Studie zu Problemlösepraktiken im Französischunterricht*. Narr Francke Attempto.

Peltzer, K., Siekmann, L., Parr, J. M. & Busse, V. (2022). What beliefs about writing guide EFL curricula? An analysis of relevant policy documents for teaching English at German secondary schools. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *25*(6), 1363–1387. https://doi.org/10.1007/s11618-022-01089-w

Peuschel, K. (2012). *Sprachliche Tätigkeit und Fremdsprachenlernprojekte: Fremdsprachliches Handeln und gesellschaftliche Teilhabe in radiodaf-Projekten*. Schneider Verlag Hohengehren.

Peyer, A. (2020). Grammatikunterricht und Schreibferfolg? Beziehungsstatus: Es ist kompliziert. *Der Deutschunterricht*, *2*, 25–34.

Phan, H. L. T. & Dao, P. (2023). Engagement in collaborative writing: Exploring learners' control of task content and text quality. *International Journal of Applied Linguistics*, 33(2), 242–259. https://doi.org/10.1111/ijal.12462

Philp, J., Adams, R. J. & Iwashita, N. (2014). *Peer interaction and second language learning*. Routledge, Taylor & Francis Group.

Pienemann, M. (1998). *Language processing and second language development: Processability theory*. John Benjamins Publishing Company.

Pienemann, M. (2015). An Outline of Processability Theory and Its Relationship to Other Approaches to SLA. *Language Learning*, *65*(1), 123–151. https://doi.org/10.1111/lang.12095

Pienemann, M. (2020). Processability theory. In B. VanPatten, G. D. Keating & S. Wulff (Hrsg.), *Theories in second language acquisition: An introduction* (3. Aufl., S. 137–154). Routledge, Taylor & Francis Group.

Pogner, K.-H. (2013). Writing. In M. Byram & A. Hu (Hrsg.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (S. 776–779). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203101513

Pohl, T. (2017). Sekundarstufe I und II. In M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski & T. Steinhoff (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* (S. 89–108). Waxmann.

Polio, C. & Lee, J. (2017). Written Language Learning. In S. Loewen & M. Satō (Hrsg.), *The Routledge handbook of instructed second language acquisition* (S. 299–317). Routledge.

Porsch, R. (2010a). *Schreibkompetenzvermittlung im Englischunterricht in der Sekundarstufe I. Empirische Analysen zu Leistungen, Einstellungen, Unterrichtsmethoden und Zusammenhängen von Leistungen in der Mutter- und Fremdsprache*. Waxmann.

Porsch, R. (2010b). Schreibkompetenzvermittlung im Englischunterricht: Eine bundesweite Umfrage unter Lehrkräften und Schülern der Sekundarstufe. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, *21*, 53–77.

Porsch, R. (2020). Fremdsprachliches Schreiben in der Schule lehren. *Fremdsprachen Lehren und Lernen Themenschwerpunkt: Fremdsprachliches Schreiben*, *49*(1), 67-82. https://doi.org/10.2357/FLuL-2020-0005

Porst, R. (2014). *Fragebogen: Ein Arbeitsbuch*. Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-02118-4

Qian, J. & Li, D. (2023). Toward a better understanding of student engagement with peer feedback: A longitudinal study. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, *63*(1), 709–734. https://doi.org/10.1515/iral-2023-0108

Raaflaub, M. & Reber, B. (2022). Übersetzungsmaschinen im Englischunterricht des Zyklus 3. *Babylonia Journal of Language Education*, *1*, 42–49.

Reber, B. & Raaflaub, M. (2025). Integration von maschineller Übersetzung im Fremdsprachenunterricht: Chancen und Herausforderungen für Lernende auf niedrigem Sprachniveau. *Babylonia Journal of Language Education*, *1*, 32–37. https://doi.org/10.55393/babylonia.v1i.512

Reinhardt, J. (2023). Sprachbewusstheit 2.0. *PraxisForschungLehrer*innenBildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 258-281. https://doi.org/10.11576/PFLB-6389

Reusser, K. (2006). Jean Piagets Theorie der Entwicklung des Erkennens. In F. Wilkening & W. Schneider (Hrsg.), *Theorien, Modelle und Methoden der Entwicklungspsychologie* (S. 91–189). Hogrefe.

Ricart Brede, J. (2014). Beobachtung. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoc & C. Riemer (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung* (S. 137–146). Schöningh.

Riemer, C. (2016). Befragung. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (S. 155–173). Narr Francke Attempto.

Robinson, P. J. (Hrsg.). (2011). *Second language task complexity: Researching the cognition hypothesis of language learning and performance*. John Benjamins Publishing Company.

Roca de Larios, J., Nicolás-Conesa, F. & Coyle, Y. (2016). Focus on writers: Processes and strategies. In R. M. Manchón & P. K. Matsuda (Hrsg.), *Handbook of Second and Foreign Language Writing* (S. 267–286). De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9781614511335-015

Roothooft, H., Lázaro-Ibarrola, A. & Bulté, B. (2022). Task repetition and corrective feedback via models and direct corrections among young EFL writers: Draft quality and task motivation. *Language Teaching Research*, *29*(3), 1311–1344. https://doi.org/10.1177/13621688221082041

Rose, D. & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school*. Equinox Pub.

Rossa, H. (2012). *Mentale Prozesse beim Hörverstehen in der Fremdsprache: Eine Studie zur Validität der Messung sprachlicher Kompetenzen*. Peter Lang.

Roters, B. (2023). Digitalisierung, Digitalität und didaktische Transformation im Fremdsprachenunterricht. *PraxisForschungLehrer*innenBildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, *5*(3), 235–241. https://doi.org/10.11576/PFLB-6276

Sachs, R. & Polio, C. (2007). Learners' uses of two types of written feedback on a L2 writing revision task. *Studies in Second Language Acquisition*, *29*(01), 67–100. https://doi.org/10.1017/S0272263107070039

Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (4. Aufl.). SAGE Publishing.

Samuda, V. & Bygate, M. (2008). *Tasks in second language learning*. Palgrave Macmillan.

Sato, M. (2017). Interaction mindsets, interactional behaviors, and L2 development: An affective-social-cognitive model. *Language Learning*, *67*(2), 249–283. https://doi.org/10.1111/lang.12214

Sato, M. & McDonough, K. (2020). Predicting L2 learners' noticing of L2 errors: Proficiency, language analytical ability, and interaction mindset. *System*, *93*, 102301. https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102301

Sato, M. & Viveros, P. (2016). Interaction or collaboration? Group dynamics in the foreign language classroom. In M. Sato & S. Ballinger (Hrsg.), *Language Learning & Language Teaching* (Bd. 45, S. 91–112). John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/lllt.45.04sat

SBFI. (2022). *Das Bildungssystem Schweiz*. SBFI [Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation].

Schegloff, E. A. (2007). *Sequence Organization in Interaction: A Primer in Conversation Analysis*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511791208

Scherer, S., Graham, S. & Busse, V. (2024). How effective is feedback for L1, L2, and FL learners' writing? A meta-analysis. *Learning and Instruction*, *93*, 101961. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101961

Schillings, M., Roebertsen, H., Savelberg, H., Van Dijk, A. & Dolmans, D. (2021). Improving the understanding of written peer feedback through face-to-face peer dialogue: Students' perspective. *Higher Education Research & Development*, *40*(5), 1100–1116. https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1798889

Schindler, K. (2004). *Adressatenorientierung beim Schreiben: Eine linguistische Untersuchung am Beispiel des Verfassens von Spielanleitungen, Bewerbungsbriefen und Absagebriefen*. Lang.

Schleppegrell, M. (2017). Systemic Functional Grammar in the K-12 Classroom. In E. Hinkel (Hrsg.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (Bd. 3, S. 384–396). Routledge.

Schmelter, L. (2014). Gütekriterien. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier & N. Gültekin-Karakoc (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung* (S. 33–45). Schöningh.

Schmidt, C. (2010). Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3., vollständig überarbeitete Aufl., Neuausgabe, S. 473–486). Juventa.

Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, *11*(2), 129–158. https://doi.org/10.1093/applin/11.2.129

Schmidt, R. (1993). Awareness and Second Language Acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, *13*, 206–226. https://doi.org/10.1017/S0267190500002476

Schmidt, R. (Hrsg.). (1995). *Attention and awareness in foreign language learning*. Second Language Teaching & Curriculum Center.

Schmidt, R. (2012). Attention, awareness, and individual differences in language learning. In W. M. Chan, K. N. Chin, S. Bhatt & I. Walker (Hrsg.), *Perspectives on Individual Characteristics and Foreign Language Education* (S. 27–50). De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9781614510932.27

Schramm, K. & Schwab, G. (2016). Beobachtung. In D. Caspari (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (S. 141–154). Narr Francke Attempto.

Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, *15*(1). https://doi.org/10.17169/fqs-15.1.2043

Schreier, M. (2018). Sampling and Generalization. In U. Flick (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Collection* (S. 84–97). SAGE Publications Ltd. https://doi.org/10.4135/9781526416070

Scott, J. (2008). Children as respondents: The challenge for quantitative methods. In P. M. Christensen & A. James (Hrsg.), *Research with children: Perspectives and practices* (3. Aufl., S. 87–108). Routledge, Taylor & Francis Group.

Scott, V. M. & Fuente, M. J. D. L. (2008). What's the problem? L2 learners' use of the L1 during consciousness-raising, form-focused tasks. *The Modern Language Journal*, *92*(1), 100–113. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00689.x

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, *10*(1–4), 209–232. https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209

Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J. R., Bergmann, P., Birkner, K., Couper-Kuhlen, E., Deppermann, A., Gilles, P., Günthner, S. & Hartung, M. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung*, *10*, 353–402.

Siekmann, L. & Busse, V. (2022). Process-oriented writing and formative feedback in EFL classes: A comparison of teachers' and learners' perceptions. In E. Wilden, L. Alfes, K. F. Cantone, S. S. Çıkrıkçı & D. Reimann (Hrsg.), *Standortbestimmungen in der Fremdsprachenforschung* (S. 274–291). wbv.

Siekmann, L., Parr, J. M. & Busse, V. (2022). Structure and coherence as challenges in composition: A study of assessing less proficient EFL writers' text quality. *Assessing Writing*, *54*, 100672. https://doi.org/10.1016/j.asw.2022.100672

Siekmann, L., Parr, J., Van Ophuysen, S. & Busse, V. (2023). Text quality and changing perceptions of teacher feedback and affective-motivational variables: A study with secondary EFL students. *Frontiers in Education*, *8*, 1171914. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1171914

Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research* (4. Aufl.). SAGE Publications Ltd.

Steiner, E. & Benesch, M. (2021). *Der Fragebogen: Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung* (6., aktualisierte und überarbeitete Aufl.). Facultas. https://doi.org/10.36198/9783838587882

Storch, N. (2002). Patterns of interaction in ESL pair work. *Language Learning*, *52*(1), 119–158. https://doi.org/10.1111/1467-9922.00179

Storch, N. (2008). Metatalk in a Pair Work Activity: Level of Engagement and Implications for Language Development. *Language Awareness*, *17*(2), 95–114. https://doi.org/10.1080/09658410802146644

Storch, N. (2013). *Collaborative writing in L2 classrooms*. Multilingual Matters.

Storch, N. (2016). Collaborative Writing. In R. M. Manchón & P. K. Matsuda (Hrsg.), *Handbook of Second and Foreign Language Writing* (S. 387–406). De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9781614511335

Storch, N. (2019). Collaborative Writing as Peer Feedback. In K. Hyland & F. Hyland (Hrsg.), *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues* (2. Aufl., S. 143–161). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108635547

Storch, N. (2022). Theoretical Perspectives on L2 Writing and Language Learning in Collaborative Writing and the Collaborative Processing of Written Corrective Feedback. In R. M. Manchón & C. Polio (Hrsg.), *The Routledge handbook of second language acquisition and writing* (S. 22–34). Routledge.

Storch, N. & Aldosari, A. (2013). Pairing learners in pair work activity. *Language Teaching Research*, *17*(1), 31–48. https://doi.org/10.1177/1362168812457530

Storch, N. & Wigglesworth, G. (2007). Writing Tasks: The Effects of Collaboration. In M. D. P. García Mayo (Hrsg.), *Investigating Tasks in Formal Language Learning* (S. 157–177). Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781853599286-011

Studer, T. & Lenz, P. (2007). *Lingualevel*. schulverlag blmv ag.

Sturm, A. (2022). Prozess- und produktorientierte Schreibförderung in Kombination. In V. Busse, N. Müller & L. Siekmann (Hrsg.), *Schreiben fachübergreifend fördern: Grundlagen und Praxisanregungen für Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung* (S. 96–113). Klett Kallmeyer.

Svalberg, A. M.-L. (2007). Language awareness and language learning. *Language Teaching*, *40*(4), 287–308. https://doi.org/10.1017/S0261444807004491

Svalberg, A. M.-L. (2009). Engagement with language: Interrogating a construct. *Language Awareness*, *18*(3–4), 242–258. https://doi.org/10.1080/09658410903197264

Svalberg, A. M.-L. (2018). Researching language engagement; current trends and future directions. *Language Awareness*, *27*(1–2), 21–39. https://doi.org/10.1080/09658416.2017.1406490

Svalberg, A. M.-L. (2021). Engagement with language in relation to form-focused versus meaning-focused teaching and learning. In P. Hiver, A. H. Al-Hoorie & S. Mercer (Hrsg.), *Student engagement in the language classroom* (S. 38–55). Multilingual Matters.

Svalberg, A. M.-L. & Askham, J. (2020). Teacher and learner perceptions of adult foreign language learners' engagement with consciousness-raising tasks in four languages. *Language Awareness*, *29*(3–4), 236–254. https://doi.org/10.1080/09658416.2020.1785483

Swain, M. (1993). The Output Hypothesis: Just Speaking and Writing Aren't Enough. *The Canadian Modern Language Review*, *50*(1), 158–164. https://doi.org/10.3138/cmlr.50.1.158

Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Crook & B. Seidlhofer (Hrsg.), *Principles and practices in applied linguistics* (S. 125–144). Oxford University Press.

Swain, M. (1998). Focus on form through conscious reflection. In C. J. Doughty & J. Williams (Hrsg.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (S. 64–81). Cambridge University Press.

Swain, M. (2006). Languaging, agency and collaboration in advanced second language learning. In H. Byrnes (Hrsg.), *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky* (S. 95–108). Continuum.

Swain, M. (2009). The output thesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. P. Lantolf (Hrsg.), *Sociocultural theory and second language learning* (S. 97–114). Oxford University Press.

Swain, M. (2013). The inseparability of cognition and emotion in second language learning. *Language Teaching*, *46*(2), 195–207. https://doi.org/10.1017/S0261444811000486

Swain, M. & Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent french immersion students working together. *The Modern Language Journal*, *82*(3), 320–337. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb01209.x

Swain, M. & Watanabe, Y. (2012). Languaging: Collaborative Dialogue as a Source of Second Language Learning. In C. A. Chapelle (Hrsg.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Wiley. https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0664

Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.

Sweller, J. (2010). Element Interactivity and Intrinsic, Extraneous, and Germane Cognitive Load. *Educational Psychology Review*, *22*(2), 123–138. https://doi.org/10.1007/s10648-010-9128-5

Sweller, J., Ayres, P. L. & Kalyuga, S. (2011). *Cognitive load theory*. Springer.

Sweller, J., Van Merriënboer, J. J. G. & Paas, F. (2019). Cognitive Architecture and Instructional Design: 20 Years Later. *Educational Psychology Review*, *31*(2), 261–292. https://doi.org/10.1007/s10648-019-09465-5

Tan, L. T., Wigglesworth, G. & Storch, N. (2010). Pair interactions and mode of communication. Comparing face-to-face and computer mediated communication. *Australian Review of Applied Linguistics*, *33*(3), 1–24.

Tardy, C. M., Caplan, N. A. & Johns, A. (2023). *Genre explained: Frequently asked questions and answers about genre-based instruction*. University of Michigan Press.

Tesch, B. (2020). Formen und Funktionen des Schreibens im Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprachen Lehren und Lernen Themenschwerpunkt: Fremdsprachliches Schreiben*, *49*(1), 51-66. https://doi.org/10.2357/FLuL-2020-0004

Trim, J. L. M., North, B. & Coste, D. (mit Rat für Kulturelle Zusammenarbeit). (2017). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Ernst Klett Sprachen.

Troyan, F. J., Herazo, J. D. & Ryshina-Pankova, M. (2022). SFL pedagogies in language education: Special issue introduction. *System*, *104*, 102694. https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102694

Tseng, W.-T., Dörnyei, Z. & Schmitt, N. (2006). A New Approach to Assessing Strategic Learning: The Case of Self-Regulation in Vocabulary Acquisition. *Applied Linguistics*, *27*(1), 78–102. https://doi.org/10.1093/applin/ami046

Udry, I. & Berthele, R. (2023). Digitale Übersetzungsprogramme und Online-Wörterbücher im Fremdsprachenunterricht: Erkenntnisse aus einer Umfrage bei Lehrpersonen und Lernenden der obligatorischen, post-obligatorischen und tertiären Bildung. *Linguistik Online*, *120*(2), 145–167. https://doi.org/10.13092/lo.120.9720

Van Der Kleij, F. M., Adie, L. E. & Cumming, J. J. (2019). A meta-review of the student role in feedback. *International Journal of Educational Research*, *98*, 303–323. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.09.005

VanPatten, B. & Smith, M. (2022). *Explicit and Implicit Learning in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781009043571

Villarreal, I. & Gil-Sarratea, N. (2020). The effect of collaborative writing in an EFL secondary setting. *Language Teaching Research*, *24*(6), 874–897. https://doi.org/10.1177/1362168819829017

Villarreal, I. & Lázaro-Ibarrola, A. (2022). Models in collaborative writing among CLIL learners of English in primary school: Linguistic outcomes and motivation matters. *System*, *110*, 102922. https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102922

Villarreal, I. & Munarriz-Ibarrola, M. (2021). "Together we do better": The effect of pair and group work on young EFL learners' written texts and attitudes. In M. D. P. García Mayo (Hrsg.), *Working Collaboratively in Second/Foreign Language Learning* (S. 89–116). De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9781501511318-005

Vögelin, C., Jansen, T., Keller, S. D., Machts, N. & Möller, J. (2020). Organisational quality of ESL argumentative essays and its influence on pre-service teachers' judgments. *Cogent Education*, *7*(1), 1760188. https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1760188

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press. https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4

Wampfler, P. (2024). Feedback und Schreibunterstützung durch Sprach-KI. *Pädagogik*, *3*, 15–19. https://doi.org/10.3262/PAED2403015

Wang, I. K.-H. & Mercer, S. (2021). Conceptualizing Willingness to Engage in L2 Learning beyond the Classroom. In P. Hiver, A. H. Al-Hoorie & S. Mercer (Hrsg.), *Student Engagement in the Language Classroom* (S. 260–279). Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781788923613

Wang, W. & Wen, Q. (2002). L1 use in the L2 composing process: An exploratory study of 16 Chinese EFL writers. *Journal of Second Language Writing*, *11*(3), 225–246. https://doi.org/10.1016/S1060-3743(02)00084-X

Watanabe, Y. & Swain, M. (2007). Effects of proficiency differences and patterns of pair interaction on second language learning: Collaborative dialogue between adult ESL learners. *Language Teaching Research*, *11*(2), 121–142. https://doi.org/10.1177/1362168806074599

Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry: Towards a Socio-cultural Practice and Theory of Education*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511605895

Wicki, W. (2024). *Entwicklungspsychologie: Mit 25 Abbildungen, 2 Tabellen und 35 Übungsaufgaben* (3., aktualisierte Aufl.). UTB.

Wigglesworth, G. & Storch, N. (2009). Pair versus individual writing: Effects on fluency, complexity and accuracy. *Language Testing*, *26*(3), 445–466. https://doi.org/10.1177/0265532209104670

Williams, J. (2008). The Speaking-Writing Connection in Second Language and Academic Literacy Development. In D. D. Belcher & A. Hirvela (Hrsg.), *The oral-literate connection: Perspectives on L2 speaking, writing, and other media interactions* (S. 10–25). University of Michigan Press.

Willis, D. & Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford University Press.

Woll, N. & Paquet, P.-L. (2021). Developing crosslinguistic awareness through plurilingual consciousness-raising tasks. *Language Teaching Research*, *29*(1), 63–87. https://doi.org/10.1177/13621688211056544

Wu, Y. & Schunn, C. D. (2020). From feedback to revisions: Effects of feedback features and perceptions. *Contemporary Educational Psychology*, *60*, 101826. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101826

Wu, Y. & Schunn, C. D. (2023). Passive, active, and constructive engagement with peer feedback: A revised model of learning from peer feedback. *Contemporary Educational Psychology*, *73*, 102160. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2023.102160

Wuthier, B. (2016). *New World 4. Teacher's book*. Klett und Balmer.

Yang, M. & Carless, D. (2013). The feedback triangle and the enhancement of dialogic feedback processes. *Teaching in Higher Education*, *18*(3), 285–297. https://doi.org/10.1080/13562517.2012.719154

Yu, Q. & Schunn, C. D. (2023). Understanding the what and when of peer feedback benefits for performance and transfer. *Computers in Human Behavior*, *147*, 107857. https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.107857

Yu, S. & Lee, I. (2016). Understanding the Role of Learners With Low English Language Proficiency in Peer Feedback of Second Language Writing. *TESOL Quarterly*, *50*(2), 483–494. https://doi.org/10.1002/tesq.301

Zhang, B. (2021). Engaging in dialogue during collaborative writing: The role of affective, cognitive, and social engagement. *Language Teaching Research*, *29*(1), 33-62. https://doi.org/10.1177/13621688211054047

Zhang, M. (2021). Understanding L1 and L2 interaction in collaborative writing: A lexico-grammatical analysis. *Language Teaching Research*, *25*(3), 338–359. https://doi.org/10.1177/1362168819859911

Zhang, M. (2022). A re-examination of pair dynamics and L2 learning opportunities in collaborative writing. *Language Teaching Research*, *26*(1), 10–33. https://doi.org/10.1177/1362168819890949

Zhang, M. & Plonsky, L. (2020). Collaborative writing in face-to-face settings: A substantive and methodological review. *Journal of Second Language Writing*, *49*, 100753. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2020.100753

Zumbrunn, S., Marrs, S. & Mewborn, C. (2016). Toward a better understanding of student perceptions of writing feedback: A mixed methods study. *Reading and Writing*, *29*(2), 349–370. https://doi.org/10.1007/s11145-015-9599-3

Zydatiss, W. (2013). Generalisierbare sprachlich-diskursive Kompetenzen im bilingualen Unterricht (und darüber hinaus). In S. Breidbach & B. Viebrock (Hrsg.), *Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Europe. Research Perspectives on Policy and Practice* (S. 315–332). Peter Lang.

Anhang

Seite

Anhang A: C-Test 284

Anhang B: Erste prozess- und genreorientierte Schreibaufgabe (Schülerversion und Lehrpersonenkommentar) 286

Anhang C: Zweite prozess- und genreorientierte Schreibaufgabe (Schülerversion und Lehrpersonenkommentar) 303

Anhang D: Leitfaden für das erste und zweite *Stimulated Recall*-Interview mit weiterführenden Leitfragen 322

Leitfaden erstes SR-Interview 322

Leitfaden zweites SR-Interview 324

Anhang E: Leitfaden Interviews mit Lehrpersonen 326

Anhang F: Übersicht der Dyaden der Schreibgespräche der ersten und zweiten Aufgabe 328

Anhang G: Definition der Art der Fehler sowie Beispielcodierungen 330

Anhang H: Codebook Schreibgespräche 332

Anhang I: Transkripte weiterer Episoden 344

Anhang A: C-Test

Hinweise zum Test:

Der ganze Test besteht aus **4 verschiedenen Texten mit jeweils 20 Lücken**.

Für **jeden Text** hast du **5 Minuten** Zeit. Beginne nicht früher und höre auf, wenn die Zeit um ist.

Versuche jede Lücke mit genau **so vielen Buchstaben** zu füllen, wie es **Striche** gibt.
Apostroph (I'm) und Bindestrich (take-off) gelten auch als Buchstaben.

Lass dich nicht am Anfang schon von schwierigen Lücken aufhalten, geh weiter und komme dann zurück.

Stell bitte **keine Fragen**, während du an einem Text arbeitest.

Und: Es macht überhaupt nichts, wenn du nur einen Teil der Lücken füllen kannst. Das ist ganz normal. Wichtig ist, dass du dein Bestes gibst.

Text 1 von 4

Jennifer findet es toll, eine eigene Zeitung zu starten
CT-en-37
Why not start a school newspaper?
By Jennifer, Grade 8, Toronto, Canada

Why don't you start a newspaper at your school? It ta_ _ _ a l_ _ of wo_ _ but i_ will b_ great! M_ friends a_ _ I a_ _ in t_ _ progress o_ making the fi_ _ _ newspaper f_ _ our sch_ _ _ . We ha_ _ comics, jo_ _ _ , riddles a_ _ stuff ab_ _ _ our sch_ _ _ sport te_ _ _ . If y_ _ do decide to start one, the first thing to do is to ask a teacher or principal first. Then find a catchy name for the paper.

Text 2 von 4

Löwen
CT-en-24
Lions

Lions live in large family groups called "prides." Each pr_ _ _ contains o_ _ or mo_ _ mature ma_ _ _ and a num_ _ _ of fem_ _ _ _ with th_ _ _ cubs. T_ _ females, o_ lionesses, a_ _ the hun_ _ _ _ while t_ _ males def_ _ _ the gr_ _ _ and th_ _ _ territory.
Afr_ _ _ _ lions li_ _ in t_ _ grassy pla_ _ _ and sava_ _ _ _ of sub-Saharan Africa. They have a broad habitat tolerance and can survive in very dry climates.

Text 3 von 4

Eine Party für alle Ausländer in Nagoya, Japan
CT-en-28

Nagoya Friends Party

'Nagoya Friends' is a monthly party held at the Tsuruma Park. Everyone i_ welcome t_ attend. Par_ _ _ _ each mo_ _ _ , usually o_ Saturdays, ca_ _ or ch_ _ _ website f_ _ details. Admi_ _ _ _ _ is 3000 yen. T_ _ first 15 forei_ _ _ _ _ to res_ _ _ _ online wi_ _ be admi_ _ _ _ for 1500 y_ _ ! Admission incl_ _ _ _ all y_ _ can e_ _ and dr_ _ _ . Feel fr_ _ to come alone or bring a friend. Reservations: telephone 080-5165-4387.

Text 4 von 4

Reichtum und Armut aus der Sicht der Religionen
CT-en-12

Religion: poverty and wealth

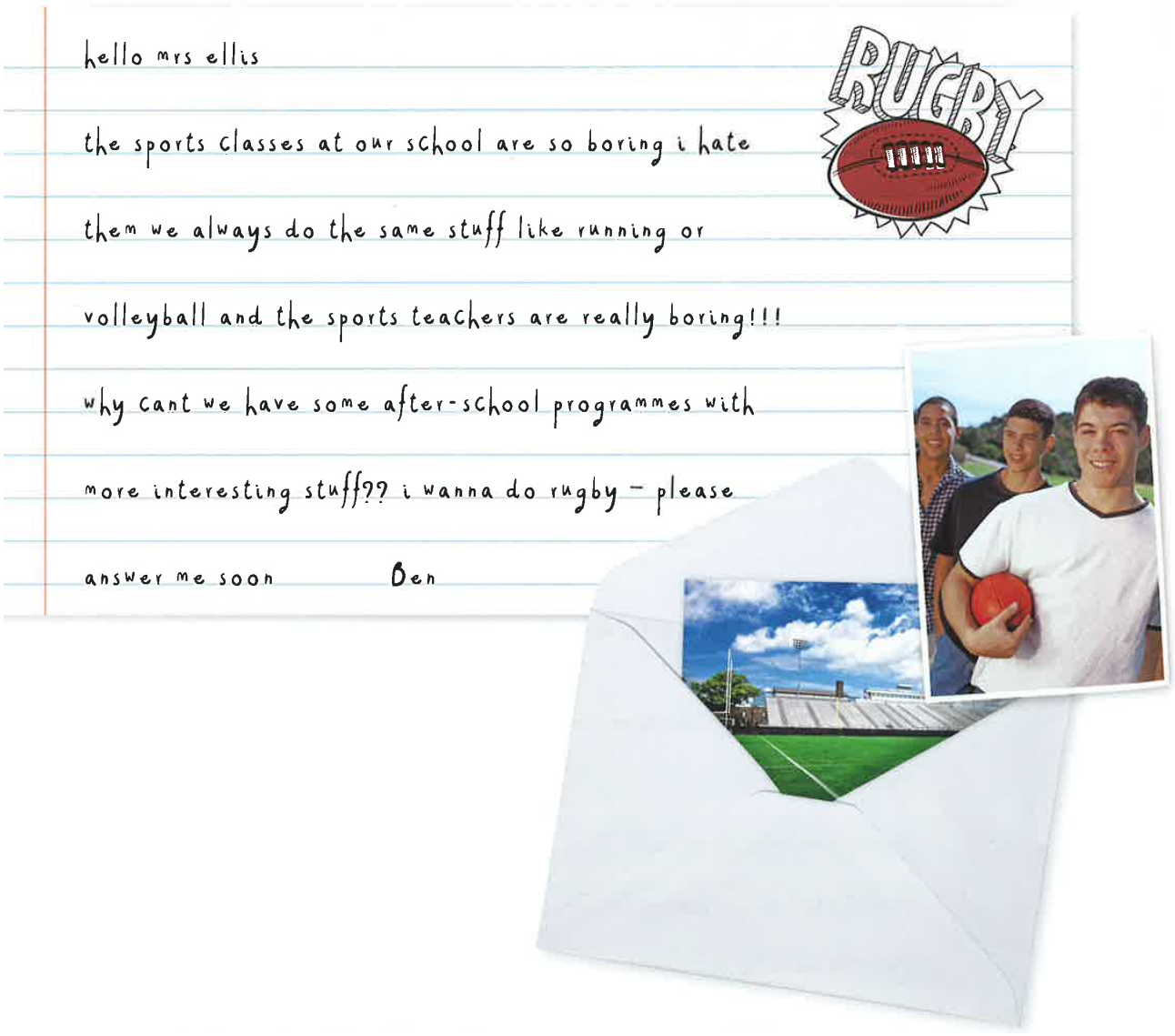
The world's major religions teach that their God is good and they say that God wants a happy and good life for everyone. The reli_ _ _ _ _ teach th_ _ their foll_ _ _ _ _ should t_ _ to ma_ _ the wo_ _ _ a bet_ _ _ place f_ _ everyone. Des_ _ _ _ these bel_ _ _ _ , the wo_ _ _ is a pl_ _ _ where ma_ _ people a_ _ poor a_ _ suffering whi_ _ _ others li_ _ more comfo_ _ _ _ _ _ lives. Ma_ _ religious peo_ _ _ believe that this is wrong and that everyone should have the opportunity to benefit from 'God's bounty'. They do not think that they should be better off than the followers of other religions.

Anhang B: Erste prozess- und genreorientierte Schreibaufgabe (Schülerversion und Lehrpersonenkommentar)

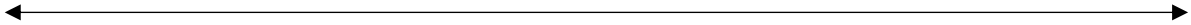
Schülerversion

1. After-school programme

Ben is unhappy about the sports classes at his school. He has decided to write a letter to the head teacher to complain and make a suggestion for the after-school programme. First, read his letter and then answer the questions together with a partner.



1. How would you define the relationship between Ben and the head teacher?
   Put a cross on the line. (example: ----------X---------)

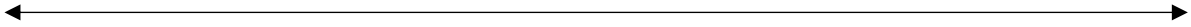


informal (e.g. friends) formal (e.g. boss)

2. How well is the letter structured?

well-structured not at all well-structured

3. How suitable (*passend*) is Ben's language to write to the head teacher?



very suitable not at all suitable

4. In what situations would you write a letter to the head teacher?
   What alternatives to writing a letter are there?

……

……

……

……

5. If you were the head teacher, how would you react to Ben's letter? Why?

……

……

……

……

2. Choosing the right style

Mrs. Ellis, the head teacher, answered Ben with the following e-mail:

Dear Ben

Thank you very much for your request. We already offer an after-school programme with a variety of different activities. I cannot see why rugby should be added to the programme. But I would be happy to look into this after I receive more information from you.

By the way, I kindly ask you to communicate with me in a more proper tone in the future.

With best regards
Mrs. Ellis

Based on the advice from Kim, Ben wrote three different versions of an e-mail that he could send to Mrs. Ellis.

1. For each e-mail and paragraph, indicate the information and topics Ben writes about.

2. Highlight chunks that are suitable for a formal e-mail.

Mail 1	**Information and topics**
Hello Mrs Ellis	
I am writing to express my concern that the sports activities offered in the after-school programme are not very interesting. I understand that running and volleyball are the traditional options, but I believe that there are more exciting alternatives out there.	*Example:* *Reason for writing*
In particular, I think that rugby would be a great option. I know that there are many students who would be interested in playing, and I think it would be a great way to get more students involved in sports. If you would like to find out more, you will find more details on this website.	
I would appreciate if you could look into this and let me know what you think.	*Example:* *Asking for reply*
I am confident that with a little more effort, we can make the after-school programme more enjoyable for everyone.	
Thank you for your time,	
Ben	

Mail 2	**Information and topics**
Dear Principal	
I want to request that you consider adding more interesting sports activities to the after-school programme. In particular, I would like to see rugby added as an option.	
Rugby is a great sport that students can learn a lot from. It requires teamwork, coordination, and communication skills. It is also a lot of fun. The necessary equipment is relatively cheap and easy to find.	

I believe that the addition of rugby to the after-school programme would be a great asset to the school. If you have any questions, please do not hesitate to contact me. Thank you for your time and consideration. Sincerely, Ben	

Mail 3	**Information and topics**
Dear Mrs Ellis I am writing to request more interesting sports activities in our after-school programme. I believe that rugby is a great sport that can help students acquire physical and social skills. Rugby is a great way to get students physically active. It is also a great way to teach teamwork and cooperation. I believe that if we implemented rugby at our school, it would be a great addition to our after-school programme. The after-school programme is important because it provides students with a safe place to go after school. It also gives students the opportunity to participate in activities that they may not be able to participate in during the school day. I believe that adding rugby to our after-school program would be a great way to improve the program. Thank you for your time and consideration. Sincerely, Ben	

3. In pairs,
    a. compare your “information and topics” and chunks.
    b. discuss the following questions and take notes.

- Which e-mail (1, 2 or 3) should Ben send to Mrs. Ellis? Why?

……

……

……

……

If you want to send an e-mail to the head teacher asking for something,

- which elements are necessary, which are optional?

……

……

……

……

- what is a typical structure of an e-mail in which you ask for something?

……

……

……

……

3. Choosing an activity

Which activity (e.g., sports, arts & crafts, computer & IT, music) should be integrated into your after-school programme?
What could students learn from the activity?
Choose an activity and convince your head teacher!

1. Think:

You have found out lots about different sports during the unit. Now, imagine that you can choose a sport or another activity (e.g., arts & crafts, computer & IT, music, …) for a new course in your after-school programme.

Takes notes on

- interesting new activities,
- what students can learn from doing these activities.

Make sure that your activities are not already offered at your school.

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

2. Pair: Exchange your ideas with your partner. Add new ideas to your notes.

4. Writing to your head teacher

1. Choose one activity (e.g., sports, arts & crafts, computer & IT, music) for the after-school programme.
2. Write a draft version of your e-mail on a computer or tablet and add your nickname.

Your e-mail should include the following:

- Beginning and ending
- Description of the activity
- What students can learn in the course
- Why the course should be implemented
- Necessary equipment (materials, room, …)

Choose at least two additional aspects:

- Necessary skills of teacher
- How to finance the course
- Why a varied after-school programme is important
- A link to a website with further information, incl. a brief description of what information can be found there and why it is important.
- Your own aspect(s).

Make sure that you structure your e-mail clearly and that you use polite language.

Need support?

- Use chunks from the model texts.
- Follow the structure of one of the model texts.
- Check New World, p. 69, for more support.
- https://www.embibe.com/exams/formal-letter-format-for-school/

Want a challenge?

- Carry out research to find more information about your activity (e.g., websites, articles, …)

5. How to help each other with your e-mails

Listen again to the conversation between Ben and his friend about his first letter (task 1) and read the transcript.

How do they work together? Highlight passages in which Ben and Kim help each other and write down how they help each other.

Ben: Hey Kim, I've just sent this letter to our head teacher, Mrs. Ellis. And now I am really not sure if that was such a good idea. What do you think? Will she add rugby to the programme?	Asking for specific feedback
(Kim reads.)	
Kim: Let's see, oh yeah, I completely agree. Our sports classes are super boring, but I am not sure if Mrs. Ellis will offer more courses just because we don't like the old ones. Maybe we could find more convincing arguments… what is so good about rugby?	Agreeing / Saying something positive.
Ben: It's just fun, but, yeah, that won't help. Let's see… after sitting all day at school, it's important that we can move.	
Kim: Exactly, physical exercise should be trained at school.	
Ben: Ok, so I'll write something about how we need to move more.	
Kim: Or maybe you really use the phrase "physical exercise" because that sounds more like you would write to a head teacher, more formal.	
Ben: Are you sure? That doesn't sound like I would talk.	
Kim: Yeah, but you need to think about what the head teacher wants to read and not how you want to speak. And, by the way, your letter does not really sound like a letter.	
Ben: What do you mean? Why not?	
Kim: For example, you use three exclamation marks, you can do that when you write a text message on your phone but not for a letter or, let's say, an e-mail to the head teacher. And you could use more of these formal phrases like "I would appreciate it if...".	
Ben: So, instead of "I wanna play rugby", something like "I would appreciate it if we could play rugby"?	
Kim: Yeah, or "I would appreciate it if we could discuss adding rugby to the programme".	
Ben: Oh yes, that definitely sounds better. I also wasn't so sure how to begin the letter. It's maybe a little too direct or not?	
Kim: Too direct?	
Ben: Yeah, I mean, just starting with sports classes being so boring.	
Kim: What about using some sort of introduction, like saying who you are?	
Ben: Or maybe why I am writing to her?	
Kim: That's a great idea. So, something like "I would like to discuss the sports programme."	
Ben: But that's then "discuss" again, shouldn't I use different words? And something that's again more formal?	

Kim: Ok, so maybe “I am writing to ask…”... Ben: … or “to request”... Kim: Oh yeah, “I am writing to request more sports activities”. And then, you can write more about rugby and why you think it should be added to the after-school programme. Just remember to find good arguments and use more formal language. You know Mrs. Ellis… Ben, I am really sorry, I am late for class and need to go. Ben: Thank you, Kim. That’s really helpful, but, you know, I already sent the letter and now I am a little afraid of Mrs. Ellis’ answer. I’ll let you know what she writes when I get an answer.	

6. Improving your e-mails

1. Read through your partner’s e-mail and take notes on the following questions:

Questions	**My notes**
Which arguments do you find particularly convincing?	
What would you change before your partner sends their e-mail to the head teacher? For example, • Is the **content** suitable and information well-chosen? • Is the **structure** clear and easy to follow? • Is the **language** suitable for an e-mail to the head teacher?	

2. Start with one e-mail and help each other improve the text.

Record your discussion, say your nicknames and send it to your teacher.

Remember that your e-mail could be sent to the head teacher at your school.

Together, talk about
- what is already (very) good in terms of:
    - content
    - structure

    - language
- how the product could still be improved in terms of:
    - content
    - structure
    - language

3. Do the same for the other e-mail.

4. Individually, finalize your e-mail on a computer and add your nickname.

7. Sending some e-mails

Post your e-mails on padlet.

Read the other e-mails and decide on the two e-mails you like best. Like them and add a comment on what you like about them.

One (or more) will be sent to your head teacher!

8. Self-reflection

	Wie schätzt du dich ein?
1) Wie gerne lerne ich Englisch?	1 2 3 4 5 gar nicht sehr gerne
2) Wie gut habe ich die Aufgabenstellung verstanden?	1 2 3 4 5 gar nicht perfekt
3) Wie habe ich mich während des Gesprächs mit meiner Partnerin / meinem Partner gefühlt? Warum?	1 2 3 4 5 sehr unwohl sehr wohl …… …… …… ……
4) Inwieweit war das Gespräch mit meiner Partnerin / meinem Partner hilfreich für die anschliessende Überarbeitung meiner Email? Warum (nicht)?	1 2 3 4 5 gar nicht sehr hilfreich …… …… …… ……

	Wie schätzt du dich ein?
5) Benenne 1-3 Punkte aus dem Gespräch, welche für die Überarbeitung deiner Email hilfreich waren. Begründe.	1) …… …… …… 2) …… …… …… 3) …… …… ……
6) Benenne 1-3 Punkte aus dem Gespräch, welche für die Überarbeitung deiner Email NICHT hilfreich waren. Begründe.	1) …… …… …… 2) …… …… …… 3) …… …… ……
7) Mit wem arbeite ich sehr gerne bei Partnerarbeiten im Englischunterricht zusammen? Schreibe die Namen dieser Mitschüler*innen auf.	…… …… …… …… …… ……

Lehrpersonenkommentar

1. After-school programme

Bemerkungen für die Lehrperson

Learning Outcomes (adaptiert aus dem LP21 für das Fach Englisch):

Die Schüler:innen:
- können E-Mails zu schulbezogenen Themen verstehen (z.B. ausserschulische Aktivitäten).
- können in der Fremdsprache verschiedene Register erkennen (z.B. formelle und informelle Sprache, Umgangssprache).
- können mit sprachlichem Support (z.B. Chunks) eine eigene E-Mail verfassen.
- können Schreibstrategien selbstständig einsetzen (z.B. Informationen sammeln, Vokabular in verschiedenen Medien suchen, Text überarbeiten und korrigieren).
- können einige Fehler, die beim Schreiben auftreten, erkennen und korrigieren.
- können eine E-Mail angemessen korrekt schreiben.

Grundsätzliche Bemerkungen:
Die Aufgabe ist eine Adaption des Project Tasks aus New World 4, Unit 3.
Aufgaben 13 und 14 aus dem Lehrmittel wurden ebenfalls integriert und angepasst.
Die Aufgabe ersetzt somit die Aufgaben 13, 14 sowie den gesamten Project Task in New World 4, Unit 3.

Das Endprodukt ist eine E-Mail an die Schulleitung mit einem Vorschlag zur Integration eines neuen Wahlfaches an der eigenen Schule. Zur Herstellung eines konkreten Lebensweltbezugs wird im Idealfall am Ende der Aufgabe tatsächlich eine E-Mail ausgewählt und an die Schulleitung eurer Schule mit der Bitte um Antwort geschickt. Bitte klärt vor Aufgabenbeginn ab, ob die Schulleitung dazu bereit wäre. Die Antwort kann auch auf Deutsch erfolgen.
Alternative: Eine andere Lehrperson antwortet auf die E-Mail.

Der Aufbau der Aufgabenstellung orientiert sich an Merkmalen des generischen Lernens. Um sich mit Merkmalen von Genres auseinanderzusetzen, ist es sinnvoll, verschiedene Texte eines Genre bezogen auf die Ebenen content, structure und language zu untersuchen. In dieser Aufgabe werden in einem ersten Teil rezeptiv Beispieltexte gelesen und analysiert, bevor im zweiten Teil ein eigener Text verfasst wird. Zu Illustrationszwecken ist im Lehrerkommentar farblich hervorgehoben, welche Teilaufgabe sich auf welchen Aspekt konzentriert.

Die Teilaufgaben können je nach Leistungsniveau einzeln ausgeteilt werden oder verschiedene Aufgaben können miteinander verbunden werden. Selbstverständlich könnt ihr bei Bedarf auch weiteres Material ergänzen.

Die folgenden Ausführungen und Beispielantworten verstehen sich als Hilfestellung für euch als Lehrpersonen. Grundsätzlich gibt es aber keine «richtigen» und «falschen» Lösungen, sondern das gemeinsame Nachdenken über Inhalt und Sprache steht im Vordergrund.

In der Schülerversion sind einige Angaben gelb markiert. Bitte ergänzt dort jeweils, was zu eurer Schulausstattung passt.

Zeitrahmen: ca. 6-9 Lektionen (individuell an Klasse anpassbar)

2. After-school programme (Building the context: Die kulturelle Situierung von Äusserungen)

Zeitrahmen:

ca. 45 Minuten
Im Fokus der Aufgabe stehen folgende Aspekte:
- What is the aim of the letter?

- What language and structure are appropriate in this context?

Anmerkung zur Umsetzung im Unterricht (reporting back und post-task obligatorisch):
- Begriff «head teacher» mit Klasse klären: Adressat ist die/der Schulleiter:in
- Je nach Leistungsniveau der Klasse, können die Fragen ebenfalls auf Deutsch diskutiert werden.
- Ranking kann ggf. als Poster aufgehängt werden, SuS kleben mit Aufklebern ihr ranking auf.
- **Reporting back to class after pair work:**
  - Raise your hand if you think Ben will get what he wants.
- **Post-task: Hörverstehen** (Link zur Audio-Datei, siehe separate Datei; Transkript, siehe separates Dokument): Gespräch zwischen Ben und Schulkollegen (Lösungshinweise siehe unten)
  - Aufgabenstellung: What kind of advice does Ben get? What should he change? Listen to the conversation and take notes.
  - Das HV kann je nach Bedarf mehrmals gehört werden und in Partner- oder Einzelarbeit gelöst werden. Als Hilfestellung kann zusätzlich bereits vorgegeben werden, dass die Schüler*innen nach Änderungen bezüglich content, structure und language suchen sollen. Als weitere Hilfestellung kann auch das Skript ausgeteilt werden.
  - Follow-up: What else do you think he should change?

Mögliche Antworten (weitere Lösungen und Ideen möglich):
- How would you define the relationship between Ben and the head teacher?

formal relationship, hierarchical structure

- What is the goal of the letter?

type of genre: arguments, persuasion, (information)

- How well is the letter structured?

not well-structured, missing paragraphs, arguments in an unclear order

- How suitable (*passend*) is Ben's language to write to the head teacher? Why do you find Ben's language (not) suitable?

Not suitable, informal, colloquial (stuff, wanna, three exclamation marks), includes features of spoken language (missing punctuation), not suitable for text genre, writes as he speaks.

- In what situations would you write a letter to the head teacher?
  What alternatives to writing a letter are there?

For very formal occasions, official information, for most purposes, e-mails are an alternative.

- If you were the head teacher, how would you react to Ben's letter? Why?

Open answers.
Ben probably does not get what he wants as
- *the language is not appropriate*
- *the structure is unclear*
- *no specific content expressed (e.g., does not offer specific solutions, does not justify his views)*

Lösungsvorschlag zum Hörverstehen:

Ben muss content, structure und language überarbeiten:
- *Content: überzeugendere Argumente finden, mehr über den Sport schreiben*
- *Structure: Email damit beginnen, den Grund für die Email zu nennen*
- *Language: formalere Sprache, die passend ist für eine Email an die Schulleitung*

3. *Choosing the right style* (Modelling and deconstructing the text: Analyse der Texstrukturen und Merkmale)

Zeitrahmen:
ca. 45 Minuten

Im Fokus der Aufgabe stehen folgende Aspekte:

- How to structure an e-mail
- What to write in an e-mail to request something / convince someone
  - Chunks for polite language

Anmerkung zur Umsetzung im Unterricht:

- Je nach Leistungsniveau der Klasse können auch «information and topics» vorgegeben werden und die Schüler:innen ordnen die Begriffe den passenden Paragraphen in einer matching-activity zu.
- Kurze Abfrage, wer welche E-Mail am besten findet und warum (Karten hochhalten, Händeheben, ...).
- Weiteres Material zu Struktur und Chunks:
  - Typische Strukturen: siehe New World, p. 69,
  - https://www.embibe.com/exams/formal-letter-format-for-school/
  - https://www.bbc.co.uk/bitesize/topics/zv7fqp3/articles/zkq8hbk

Mögliche Antworten für E-Mails (weitere Lösungen und Ideen möglich):

Mail 1	**Information and topics**
Hello Mrs Ellis	*Greeting*
I am writing to express my concern that the sports activities offered in the after-school programme are not very interesting. I understand that running and volleyball are the traditional options, but I believe that there are more exciting alternatives out there.	*Reason for writing*
In particular, I think that rugby would be a great option. I know that there are many students who would be interested in playing, and I think it would be a great way to get more students involved in sports. If you would like to find out more, you will find more details on this website.	*Benefits of rugby (students' interest, physical activation)* *Extra information*
I would appreciate if you could look into this and let me know what you think.	*Asking for reply*
I am confident that with a little more effort, we can make the after-school programme more enjoyable for everyone.	*Call for action*
Thank you for your time,	*Expressing thanks*
Ben	*Name*

Mail 2	**Information and topics**
Dear Principal	*Greeting*
I want to request that you consider adding more interesting sports activities to the after-school programme. In particular, I would like to see rugby added as an option.	*Reason for writing*
Rugby is a great sport that students can learn a lot from. It requires teamwork, coordination, and communication skills. It is also a lot of fun. The necessary equipment is relatively cheap and easy to find.	*Benefits of rugby (physical activation, low budget)*
I believe that the addition of rugby to the after-school programme would be a great asset to the school.	*Stressing the importance of rugby*

If you have any questions, please do not hesitate to contact me. Thank you for your time and consideration. Sincerely, Ben	*Offering personal contact* *Expressing thanks* *Ending the e-mail* *Name*

Mail 3	**Information and topics**
Dear Mrs Ellis I am writing to request more interesting sports activities in our after-school programme. I believe that rugby is a great sport that can help students acquire physical and social skills. Rugby is a great way to get students physically active. It is also a great way to teach teamwork and cooperation. I believe that if we implemented rugby at our school, it would be a great addition to our after-school programme. The after-school programme is important because it provides students with a safe place to go after school. It also gives students the opportunity to participate in activities that they may not be able to participate in during the school day. I believe that adding rugby to our after school program would be a great way to improve the program. Thank you for your time and consideration. Sincerely, Ben	*Greeting* *Reason for writing* *Benefits of rugby (physical skills, social skills)* *Importance of after-school programmes* *Expressing thanks* *Ending the e-mail* *Name*

- Which e-mail (1, 2 or 3) should Ben send to Mrs. Ellis? Why?

All e-mails are well-structured and suitable in terms of content, structure and language.
As Mrs. Ellis writes in her reply that the school already offers a variety of different activities, e-mail no 3 might not be the best one as it focuses on the importance of after-school programmes in general. This would be more appropriate if the school offered only very few activities. E-mail no 1 or 2 (or a combination of both) might be the better choice.

If you want to send an e-mail to the head teacher asking for something,

- which elements are necessary, which are optional?
- what is a typical structure of an e-mail in which you ask for something?

Necessary are the following parts in the following order:
- *Greeting*
- *Reason for writing*
- *Details/Body (e.g. explanations, giving reasons)*
- *Ask question / Call for action / Expressing thanks*
- *Goodbye*

Optional: detailed information, e.g., a website with further information, detailed description of the activity, the importance of after-school programmes
But: structure can vary, esp. in detail/body

4. *Choosing an activity* (Joint construction of the text: Kooperative Textproduktion und Interaktion),

Zeitrahmen:
ca. 20-30 Minuten

Im Fokus der Aufgabe stehen folgende Aspekte:
- What could be interesting new activities for *your (real) school context*?
- Why would these activities be worth integrating?

Anmerkung zur Umsetzung im Unterricht:
- Mögliche Einstiege (Wichtig ist, dass der konkrete Lebensweltbezug hergestellt wird)
    - Situation an der eigenen Schule bezüglich Wahlfächer besprechen; aktuelle Angebote an Wahlfächern an eurer Schule zeigen.
    - Fragen, an welchen Wahlfächern die Schüler:innen teilnehmen und was ihnen daran gefällt.
    - Evtl. gemeinsam vor der «Think»-Aufgabe ein gemeinsames Brainstorming machen, welche Angebote die Schüler:innen gerne an ihrer Schule zusätzlich hätten
- Nach «Think» und «Pair», «Share» im Plenum: Let's collect your ideas in the plenary.
- Hier ansprechen, dass die Schüler:innen in den kommenden Lektionen eine E-Mail mit einem konkreten Vorschlag an die Schulleitung (oder, falls nicht möglich, eine Alternativperson) schicken werden.

5. Writing to the head teacher (Independent construction of the text: Individuelle Textproduktion oder Interaktion)

Zeitrahmen:
ca. 45-60 Minuten

Im Fokus der Aufgabe stehen folgende Aspekte:
- Deciding on one activity and researching additional information as necessary
- Writing an appropriate e-mail in terms of content, structure and language

Anmerkung zur Umsetzung im Unterricht:
- Das Produkt wird in Einzelarbeit erstellt.
- Die Schüler:innen sollten Zugang zu digitalen Geräten für die Recherche und das Schreiben der E-Mail haben.
- Das Produkt muss auf Englisch sein.
- Eine zusätzliche Recherche nach weiteren Informationen kann sowohl als «Support» als auch als «Challenge» genutzt werden:
    - Schwächere Lernende können sich weitere Hilfestellungen suchen und sowohl englische als auch deutsche (oder weitere Sprachen) Websites konsultieren.
    - Stärkere Lernende können weitere Informationen suchen, um mehr Argumente zu sammeln.
    - Um zu verhindern, dass ganz Passagen abgeschrieben werden, kann darauf hingewiesen werden, dass sich die Schüler:innen lediglich Stichworte notieren sollen.

6. How to help each other with your e-mails

Zeitrahmen:
ca. 15-20 Minuten

Im Fokus der Aufgabe stehen folgende Aspekte:
- Thinking about how to help each other when working on a draft version of e-mail

Anmerkung zur Umsetzung im Unterricht:

- Erneutes Hören und/oder Lesen des Gesprächs zwischen Ben und Schulkollegen mit Fokus darauf, wie die beiden die Email verbessern.
- Die Schüler:innen können die Aufgabe allein oder in Partnerarbeit bearbeiten.
- Die Antworten können auf Deutsch oder Englisch sein.
- Wichtig ist, das die Schüler:innen Hinweise erhalten, wie sie ein «erfolgreiches» Feedbackgespräch führen; evtl. können Lösungen an der Wandtafel festgehalten und als Tipps für die Aufgabe 6 verwendet werden.

Mögliche (weitere Lösungen und Ideen möglich; Beispiele aus dem Text in Klammern):
- Asking for specific feedback (Will she add rugby to the programme? … It's (beginning of letter) maybe a little too direct or not?)
- Expressing agreement (I completely agree),
- Asking about more details (What is so good about rugby?)
- Making specific suggestions (e.g. so instead of … something like…)
- Giving reasons for your suggestions (e.g. because that sounds more like…)
- Thinking about ideas together / further developing the partner's idea (e.g. I am writing to request…)
- Comprehension checks if something is unclear (e.g. Too direct? What do you mean?)
- Asking partner if you feel unsure (e.g. Or maybe…? shouldn't I use…?)

7. Improving your e-mails (Independent construction of the text: Individuelle Textproduktion oder Interaktion)

Zeitrahmen:
ca. 30-45 Minuten

Im Fokus der Aufgabe stehen folgende Aspekte:
- Discussing and improving a draft version of an e-mail in terms of content, structure and language

Anmerkung zur Umsetzung im Unterricht:
- Die Schüler:innen dürfen frei wählen, mit wem sie zusammenarbeiten möchten.
- Die Gespräche können von den Schüler:innen auf Englisch oder Deutsch geführt werden.

8. Sending some e-mails (Linking related texts: Diskursive Einbettung und Partizipation)

Zeitrahmen:
ca. 30 Minuten

Im Fokus der Aufgabe stehen folgende Aspekte:
- Selecting one appropriate e-mail in terms of content, structure and language
- Final discussion of "good e-mail writing"

Anmerkung zur Umsetzung im Unterricht:
- Im Idealfall wird tatsächlich eine E-Mail ausgewählt an die Schulleitung geschickt, welche sich bereit erklärt, darauf zu antworten.
- Alternative zu Padlet je nach Schulausstattung.
- Bei grosser Gruppengrösse kann die Klasse geteilt werden. Jede Gruppe erhält ein eigenes Padlet (oder ähnliches) und wählt einen Favoriten aus. Anschliessend wählt die ganze Klasse zwischen den Gewinnern der jeweiligen Gruppe aus (oder mehrere werden geschickt).
- Schlussreflexion im Plenum: Was ist besonders gut an der e-Mail, welche ausgewählt wurde? In Bezug auf *content*, *structure* und *language*?

9. Self-reflection

Zeitrahmen:
ca. 15 Minuten

Im Fokus der Aufgabe stehen folgende Aspekte:
- Self-reflection on learning process

Anhang C: Zweite prozess- und genreorientierte Schreibaufgabe (Schülerversion und Lehrpersonenkommentar)

Schülerversion

1. Vision boards

Everyone has goals and visions they want to achieve. A vision board can be a helpful tool for thinking about and visualizing your personal goals.

Stuart, Delaney, Megan and Liam are students from North America (8th grade). They created their personal vision boards.

Which goals that the North American students listed are important to you too? List at least 3 goals.

1.....

2.....

3.....

.....

.....

Vision boards (verkleinerte Darstellung):

Vision board Stuart.

Vision board Delaney.

Vision board Megan.

Vision board Liam.

2. From vision to goal

After creating their vision boards, Delaney and Megan wanted to work on their visions. So, they wrote down more specific goals.

Read the two examples.
- What is the difference between the first and second version?
- What exactly did they change?

Delaney's vision:

First version:
Be nicer.

Second version:
I am nicer to my brother when he gets on my nerves. I do not yell at him anymore, but just tell him to stop by using a calm voice. I do this for two weeks.

***Megan's vision**:*

First version:
I will not procrastinate this school year.

Second version:
I write my schoolwork in my planner and work on this at home for 20 minutes each day. I do this until the summer holidays.

Choose two other visions from the vision boards and turn them into more specific goals.

Vision 1:

Vision:

……

Specific goal:

……

……

Vision 2:

Vision:

……

Specific goal:

……

……

3. Your visions and goals

Teacher decides if option 1 or 2 (delete other option):

Option 1:
Individually, list at least three personal visions that you want to accomplish in the next two years.

Get together in groups of three,

- present your lists to each other and explain why these visions are important to you.
- choose at least one vision from each person and discuss a specific goal for that vision. Write down your goal.

Option 2:
Individually, create your own vision board. List at least five personal visions that you want to accomplish in the next two years. Illustrate your visions with pictures.

Get together in groups of three,

- present your vision boards to each other and explain why these visions are important to you.
- choose at least one vision from each person and discuss a specific goal for that vision. Write down your goal.

4. Expert advice

Do you know what procrastination is?

Remember Megan. In the past, she always put off her schoolwork, started too late and then was not able to do her best work.

One of her visions was that she would not procrastinate this school year. She wrote down a specific goal for her vision…
…now, a year later, she has achieved this goal!

Now she hopes to help other teenagers by giving them some advice in a post (=*Beitrag*) in a digital guidebook. She wrote different versions of her post, but she is not sure which one to publish.

Read the different versions.

- For each text, indicate the topics Megan writes about.
- What makes a good post in a guidebook? Give Megan written feedback on which version (or parts of different versions) you think is best. Think of aspects such as
  - content
  - structure of the text
  - language

Foto von Alex McCarthy auf Unsplash

……

……

……

……

……

……

……

……

How I stopped procrastinating

Yo, what's up guys!

Today, I wanna talk about how to stop procrastinating. I used to be the biggest procrastinator ever, but I realized that it was only hurting me in the long run. So, if you're someone who wants to overcome procrastination, keep reading!

First things first, you need to figure out why you want to overcome procrastination. For me, I wanted to stop procrastinating because I was really tired of always feeling stressed out and overwhelmed. I also knew that if I didn't start getting things done on time, it would only hurt me in the future. So, take some time to think about why this goal is important to you.

The challenge with overcoming procrastination is that it's a habit, and habits are very hard to break. It's quite easy to say "I'll do it later" or "I'll just do it tomorrow," but those habits will only hold you back in the long run. So, the challenge is to break that habit and start getting things done on time.

The biggest challenge for me was staying motivated. It's easy to start off strong, but it's extremely hard to keep going. To overcome this, I started rewarding myself for getting things done on time. For example, if I finished some homework early, I would treat myself to some ice cream or watch an episode of my favorite TV show. This helped me stay motivated and gave me something to look forward to. There are also quite a few resources out there to help you overcome procrastination. You can find apps that will help you stay on track. You can also reach out to friends or family members for support. It's always easier to work on a challenge when you have people supporting you.

My advice would be to start rather small. Don't try to change everything at once, or you'll just get overwhelmed. Instead, pick one thing you want to work on, and focus on that. Also, don't be too hard on yourself. Breaking a habit takes time, so be patient with yourself. Finally, remember why you're doing this. Keep that goal in mind, and use it as motivation to keep going.

Alright, guys, that's it for now. I hope this advice was helpful, and I wish you all the best of luck in overcoming procrastination!

Managing procrastination

Procrastination is a common problem that can cause a lot of stress and fear. It can also negatively impact productivity and lead to missed opportunities. Overcoming procrastination can be a very difficult task, but it is possible with the right mindset and approach.

Once you know the reasons for procrastination, it is really important to take steps to deal with them. This may include breaking tasks down into smaller, more manageable pieces, setting realistic deadlines, and prioritizing tasks based on their importance. Developing good time management skills, such as using a planner or setting reminders, can also be quite helpful in overcoming procrastination.

Challenges will always come up when trying to overcome procrastination. Staying motivated and focused can be very difficult, especially when faced with distractions or other priorities. To overcome these challenges, it can be quite helpful to develop strategies for staying on track, such as rewarding yourself for completing tasks on time or asking for support from friends and family.

The time it takes to stop procrastinating depends on the individual. It can take anywhere from a few days to several weeks or even months to develop new habits and overcome procrastination.

To summarize, overcoming procrastination requires a positive mindset that includes identifying the reasons for procrastination, developing good time management skills, and staying motivated and focused. With the right mindset and support, anyone can overcome procrastination and achieve their goals.

Good-bye procrastination

Hello my fellow procrastinators!

Today, I would like to share with you my personal experience with overcoming my procrastination habit and achieving my goals.

As a student, I used to hate the thought of doing my homework. The thought of sitting down and staring at a blank page for hours was enough to make me want to hide under my bed and curl up in a ball.

But then, I started listing all the tasks I had to do and then breaking them down into smaller steps. I also made sure to take breaks. It was amazing how quickly I could see changes.

Here are some tips:

- Set clear goals and deadlines.
- Break tasks down into smaller, manageable steps.
- Create a to-do list and stick to it.
- Find a quiet place to work.
- Start with the most difficult tasks first.
- Reward yourself for making progress.
- Take breaks.

That really helped me, and you can do it too!

5. Writing a post for a digital guidebook

1. Choose one of your visions from your list / vision board you would like to work on. You can also create a new vision and formulate a new goal.

Vision:

……

Specific goal:

……

……

2. Imagine yourself in one or two years' time. You have achieved your goal and you want to share your experiences with others.

Write a post offering advice to other teenagers who have a similar vision or goal.
Your post will be published in a digital guidebook and will be read by students from other classes.
You will publish the post anonymously.

Follow these steps:

a) Read the guiding questions which can help you find ideas for your text. Takes notes on what you could write.

Guiding questions:

- Why was the vision important to you?
- How did you formulate your goal?
- What steps did you to take to achieve this goal?
- How long did it take to reach the goal?
- What challenges did you face? How did you overcome them?
- What advice would you give to someone who wants to achieve a similar vision or goal?
- What resources or support can help someone achieve a similar vision or goal?
- …

b) Get together with a partner. Discuss your ideas from step a) and add new ones. Take notes.

c) Go back to Megan's texts and
   a. check if you want to use a similar structure for your post.
   b. highlight chunks that can help you write your text.

d) Write a draft version of your post on a computer. Make sure you save the text with your nickname and send it to your teacher.

6. How to help each other

Do you remember when you helped each other with your e-mails to the head teacher?

Read the two versions of a student's email. Note in the emails what the student changed in terms of:

- content
- structure of the text
- language

Draft version:

Dear Head teacher

Im writing to request a more detailed IT course.

In particular, I think a better IT curse would be a great option, because the whole world is coded. And I now, many people would with pleasure go to this course. We don't need anything eise, because we have already an IT-room. You can find more information on this website: www.codefuchs.com/artikel/10-gruende-warum-du-programmieren-lernen-solltest

The after school programme is important for the students because they have a good time with theyre friend and they learn simultaneously.

Thank you for your time and consideration.

Sincerely,
Your student

Final version:

Dear Head teacher

The after-school programme is important for the students because they have a good time with their friends, and they learn simultaneously. They have also a safe place to go after school.

I'm writing to request a more detailed and better IT course in your after-school programme. In particular, I think a better IT course would be a great option, because the whole world is coded. And I know many people would with pleasure go to this course. Many students will become Computer scientists later. If you learn coding young, it be easier later. We don't need anything eise, because we have already an IT room.

You can find more information on this website:
www.codefuchs.com/artikel/10-gruende-warum-du-programmieren-lernen-solltest

Thank you for your time and consideration.

Sincerely,
Your student

Remember:

When you work with your partner, try to help each other in terms of:

- *content,*
- *structure*
- *language*

Even if grammar and spelling is correct, you can still think about ideas that can be added, the structure of the text, (more) suitable words and so on.

7. Improving your posts

Work with someone you have not talked to when deciding on a goal or writing the draft version of your post.

Have your computer / tablet ready. You can make changes directly to the text.

1. Read through your partner's post and take notes on the following questions:

Questions	My notes
• Is the **content** suitable and information well-chosen? • What could still be added or changed?	
• Is the **structure** clear and easy to follow? • What could still be added or changed?	
• Is the **language** suitable for such a post? • What could still be added or changed?	

2. Start with one post and help each other improve the text.

Remember that your post will be published in a digital guidebook. Students from other classes can read your post and advice. Your post will be anonymous.

Together, talk about

- what is already (very) good in terms of:
    - content
    - structure
    - language
- how the product could still be improved in terms of:
    - content
    - structure
    - language

3. Do the same for the other post.

4. Individually, finalize your post on a computer and add your nickname.

8. Publishing your post

Upload your post in a digital guidebook.

Read the other posts. Decide on the two posts you like best.

9. Self-reflection

	Wie schätzt du dich ein?
1) Wie gut habe ich die Aufgabenstellung verstanden?	1 2 3 4 5 gar nicht perfekt
2) Wie schätze ich meine Englischkompetenzen ein? Woran erkenne ich, dass meine Englischkompetenzen tief oder hoch sind?	1 2 3 4 5 sehr tief sehr hoch …… …… …… ……
3) Wie habe ich mich während des Gesprächs mit meiner/ meinem Partner*in gefühlt? Warum?	1 2 3 4 5 sehr unwohl sehr wohl …… …… …… ……
4) Wie schätze ich meine Englischkompetenzen im Vergleich zu meiner Partnerin / meines Partners ein?	1 2 3 4 5 viel schlechter viel besser
5) Wie ausgeglichen schätze ich unser Gespräch ein?	O Wir haben beide in etwa gleich viel gesprochen. O Mein*e Partner*in hat mehr gesprochen als ich. O Ich habe mehr gesprochen als mein*e Partner*in.
6) Wie gut konnten wir uns gegenseitig helfen?	O Wir konnten uns beide in etwa gleich gut helfen. O Mein*e Partner*in konnte mir besser helfen als ich ihr/ihm. O Ich konnte meiner/meinem Partner*in besser helfen als sie/er mir.

	Wie schätzt du dich ein?
7) Inwieweit war das Gespräch mit meiner/ meinem Partner*in hilfreich für die anschliessende Überarbeitung meines Posts? Warum (nicht)?	1 2 3 4 5 gar nicht sehr hilfreich …… …… …… ……
8) Ihr habt eure Texte bezüglich *Inhalt*, *Struktur* und Sprache besprochen und weiterentwickelt. Welchen Bereich finde ich am wichtigsten? Warum?	O O O Inhalt Struktur Sprache …… …… …… ……

Lehrpersonenkommentar

Giving advice in a digital guidebook
Bemerkungen für die Lehrperson

Learning Outcomes (adaptiert aus dem LP21 für das Fach Englisch):

Die Schüler*innen:
- können in klar strukturierten Texten die Hauptinformationen oder Einzelinformationen verstehen, wenn das Thema vertraut ist.
- können in Texten ästhetische Gestaltungsmittel entdecken und auf Deutsch beschreiben.
- können in der Fremdsprache verschiedene Register erkennen (z.B. formelle und informelle Sprache, Umgangssprache).
- können mit sprachlichem Support (z.B. Chunks) einen eigenen Post in einem *digital guidebook* verfassen.
- können Schreibstrategien selbstständig einsetzen (z.B. Informationen sammeln, Vokabular in verschiedenen Medien suchen, Text überarbeiten und korrigieren).
- können einige Fehler, die beim Schreiben auftreten, erkennen und korrigieren.
- können einen Post in einem *digital guidebook* angemessen korrekt schreiben.

Grundsätzliche Bemerkungen:

Die Aufgabe ersetzt den *Project Task* aus New World 4, Unit 4 oder kann als zusätzliche Aufgabe, nachgelagert an den eigentlichen *Project Task*, durchgeführt werden. Sprachlich baut die Aufgabenstellung auf den in der Unit erarbeiteten sprachlichen Mitteln zu *adverbs of degree* und *past tense* auf. Inhaltlich können Verknüpfungen zur Berufswahlvorbereitung gemacht werden.

In der Aufgabenstellung werden die Schüler*innen dazu angeregt, konkrete Zielsetzungen für die eigene Lebenswelt zu entwickeln und zu erarbeiten, wie diese Zielsetzungen realisiert werden können. Dazu schreiben sie aus der Sicht eines *future self* einen Post in einem *digital guidebook* darüber, wie sie eine bestimmte Zielsetzung erreicht haben, welche Herausforderungen sie bewältigen mussten und welche Ratschläge sie anderen Jugendlichen geben würden.

Das Endprodukt ist ein Post für ein *digital guidebook*, welches die gesamte Klasse erarbeitet (z.B. über BookCreator). Um tatsächlich einen gewissen Grad an Veröffentlichung zu erlangen, wird das erstellte digitale Buch den anderen teilnehmenden Klassen zugänglich gemacht. Die Posts werden anonym veröffentlicht, um zu vermeiden, dass Schüler*innen aus «Scham» nicht an «echten» Zielsetzungen arbeiten.

Der Aufbau der Aufgabenstellung orientiert sich, wie bereits in der ersten Aufgabe, an Merkmalen des generischen Lernens. Dazu werden zunächst erneut einige Beispieltexte auf den Ebenen content, structure und language untersucht, bevor dann ein eigener Text verfasst wird. Zu Illustrationszwecken ist im Kommentar für Lehrpersonen farblich hervorgehoben, welche Teilaufgabe sich auf welchen Aspekt konzentriert.

Die Teilaufgaben können je nach Leistungsniveau einzeln ausgeteilt werden oder verschiedene Aufgaben können miteinander verbunden werden. Selbstverständlich könnt ihr bei Bedarf auch weiteres Material ergänzen.

Die folgenden Ausführungen und Beispielantworten verstehen sich als Hilfestellung für Lehrpersonen. Grundsätzlich gibt es aber keine «richtigen» und «falschen» Lösungen, sondern das gemeinsame Nachdenken über Inhalt und Sprache steht im Vordergrund.

In der Schüler*innenversion sind einige Angaben pink markiert. Bitte nehmt dort jeweils die gewünschten Anpassungen vor.

Zeitrahmen: ca. 6-9 Lektionen (individuell an Klasse anpassbar)

1. *Vision boards* (Building the context: Die kulturelle Situierung von Äusserungen)

Zeitrahmen
ca. 20-30 Minuten

Im Fokus der Aufgabe stehen folgende Aspekte:
- What are vision boards?
- What are visions and goals of North American teenagers?

Anmerkung zur Umsetzung im Unterricht:
- Bevor die Schüler*innen mit dem Aufgabenblatt beginnen, erfolgt eine Unterrichtsphase in Gruppen. Dafür sollten die *vision boards* im Klassenzimmer aufgehängt oder auf Pulte gelegt werden. In Kleingruppen gehen die Schüler*innen im Klassenzimmer zwischen den *vision boards* herum und besprechen folgende Fragen:
  - Who would you like to spend an afternoon with? Why?
  - What would you like to ask each person?
- Anschliessend werden die Ergebnisse der Schüler*innen kurz präsentiert (z.B. können Fragen an die Schüler*innen auf den *vision boards* gesammelt werden).
- Je nach Leistungsniveau, kann es hilfreich sein, einige Konzepte in der Plenumsphase gemeinsam zu besprechen und/oder einige Vokabelhilfen zu den Postern dazuzugeben:
  - *Community Service / Give to Charity*
  - Amerikanische Notenskala
  - Aktivitäten: *Track, Hunter Safety Course*
  - Vokabeln*: braces, defeat anxiety, confidence, (be a better speller), incredible, procrastinate, weapon, courage*, etc.
- Danach wird das Arbeitsblatt ausgeteilt. Die Fragen können zuerst individuell schriftlich oder auch mündlich in Kleingruppen bearbeitet werden.

Mögliche Antworten (weitere Lösungen und Ideen möglich):
- Die *vision boards* sind in die Kategorien *personal*, *family* und *fitness* unterteilt. Hier kann besprochen werden, welche weiteren Kategorien möglich wären.
- Je nach Leistungsniveau kann mit den Schüler*innen diskutiert werden, inwiefern Repräsentationen von unterschiedlichen, in diesem Fall der nordamerikanischen, Kulturen in den *vision boards* zu finden sind, z.B.:
  - *Community Service / Give to Charity*
  - Sportarten: *Track, Football*
  - Christliche Zitate

2. From visions to goals (Building the context: Die kulturelle Situierung von Äusserungen)

Zeitrahmen
ca. 15 Minuten

Im Fokus der Aufgabe stehen folgende Aspekte:
- What is the difference between a vision and a goal?
- How can visions be turned into more (achievable) goals?

Anmerkung zur Umsetzung im Unterricht:
- In dieser Teilaufgabe werden ausgehend von (eher globalen) Visionen konkrete Zielsetzungen erarbeitet. Bei der Durchführung im Unterricht ist es hilfreich, sich diese beiden Ebenen (*visions* vs. *goals*) vor Aufgaben zu führen.
- Falls ihr in anderen Fächern und/oder als Teil der Berufswahlvorbereitung mit *smart*-Zielen arbeitet, können diese hier wieder aufgegriffen und thematisiert werden.
- Diese Aufgabe kann individuell oder in Partnerarbeit durchgeführt werden.

Mögliche Antworten (weitere Lösungen und Ideen möglich):

- Bei der Konkretisierung der *visions* zu *goals* geht es darum, *visions* 'erreichbar' und 'messbar' zu machen.

Delaney's vision:

First version:
Be nicer.

Second version:
I am nicer to my brother when he gets on my nerves (What? (specific situation) To whom?). I do not yell at him anymore, but just tell him to stop using a calm voice (How?). I do this for two weeks (By when?).

***Megan's vision**:*

First version:
I will not procrastinate this school year.

Second version:
I write my schoolwork in my planner and work on this at home for 20 minutes each day ((What? (specific situation) How?). I do this until the summer holidays (By when?).

- Bei der Konkretisierung der selbst gewählten *visions* können folgende Fragestellungen helfen (kann auch als *Scaffolding* während der Aufgabendurchführung verwendet werden):
  - To whom?
  - What?
  - When?
  - How?
  - By when?

3. *Your visions and goals* (Building the context: Die kulturelle Situierung von Äusserungen)

Zeitrahmen
ca. 30-60 Minuten

Im Fokus der Aufgabe stehen folgende Aspekte:
- What are students' personal visions?
- How can visions be turned into more (achievable) goals?

Anmerkung zur Umsetzung im Unterricht:
- Je nach zeitlichen Möglichkeiten können die Schüler*innen ein eigenes *vision board* (evtl. auch im Rahmen eines anderen Unterrichtsfaches) erstellen oder sie können eigene *visions* auflisten.
- Hier ist es erneut wichtig, zuerst in globaleren Visionen zu denken, bevor diese während der Gruppenarbeit als Ziele konkretisiert werden.
- Falls den Schüler*innen keine (geeigneten) Visionen einfallen, können die Schüler*innen in einem ersten Schritt dazu aufgefordert werden, noch einmal die *vision boards* anzuschauen, um zu überlegen, ob einige der Ideen für sie adaptiert werden könnten. In einem zweiten Schritt können noch weitere Anregungen gegeben werden. Wichtig ist in jedem Fall, dass sie die Anregungen «personalisieren».
  - Mögliche Anregungen: *Don't fight with parents, siblings, …; Do my homework; Study independently; Try a new sport; Be more supportive; Be nicer to classmates; Be more focused; Know what job I want to do in the future; Find an apprenticeship; Be more active; …*
- Nach der individuellen Erstellung von persönlichen Visionen, präsentieren die Schüler*innen ihre *visions* in Kleingruppen. In einem zweiten Schritt werden die *visions* als Ziele konkretisiert. Als zusätzliche Hilfestellung können die Schüler*innen noch einmal auf die Beispiele in Teilaufgabe 2 aufmerksam gemacht werden und/oder die spezifischen Fragewörter können z.B. an die Wandtafel geschrieben werden.

4. *Expert advice* (Modelling and deconstructing the text: Analyse der Textstrukturen und Merkmalen)

Zeitrahmen:
ca. 30-45 Minuten

Im Fokus der Aufgabe stehen folgende Aspekte:
- What to write in a post which gives advice to teenagers?
- How can a post for a digital guidebook be structured?
- What language is used to write a post for a digital guidebook?

Anmerkung zur Umsetzung im Unterricht:
- Die Texte finden sich in der separaten Datei «Expert advice ebook». Die Texte können den Schüler*innen digital oder in Papierform zur Verfügung gestellt werden.
- Eventuell muss kurz sichergestellt werden, dass alle Schüler*innen wissen, was «procrastination» bedeutet (falls dies noch nicht in Teilaufgabe 1 und 2 bei den Beispielen thematisiert wurde).
- Je nach Leistungsniveau kann auch nur ein Teil der Texte bearbeitet werden:
    - Nur Text 1 und Text 3 (empfohlen für Realstufe).
    - Obligatorisch Text 1 und Text 3, Text 2 optional.
    - Alle Texte obligatorisch.
- Je nach Leistungsniveau der Klasse können auch *topics* vorgegeben werden und die Schüler*innen ordnen die Begriffe den passenden Paragraphen in einer *matching-activity* zu.
- Die Schüler*innen werden dazu aufgefordert ein kurzes Feedback an Megan zu schreiben. Je nach Lernstand der Klasse, kann dies individuell oder in Partnerarbeit erfolgen. Ebenso kann das Feedback ggf. auch auf Deutsch geschrieben werden.

Mögliche Antworten (weitere Lösungen und Ideen möglich):
- Alle drei Texte wären eine geeignete Form eines Posts. Text 1 ist sehr ausführlich und eher umgangssprachlich geschrieben, Text 2 ist formell und kürzer, Text 3 ist sehr kurz und umgangssprachlich. Die drei Texte spiegeln somit auch die unterschiedlichen (sprachlichen) Möglichkeiten von verschiedenen Lernenden einer Klasse wider.
- Die enthaltenen Themen in den Texten werden in den Anforderungen an den eigenen Post in Teilaufgabe 4 wieder aufgegriffen.
- Wiederholung von *adverbs of degree* und *(simple) past*. Die in Unit 4 des Lehrmittels *New World* erarbeiteten sprachlichen Mittel werden in den Modelltexten wieder aufgegriffen. Je nach Lernstand der Klasse, kann ein kurzer *focus on form* integriert werden. Dies ist optional. In jedem Fall sollte mit den Schüler*innen zuerst besprochen werden, was von ihnen beim Schreiben verlangt wird (Aufgabe 4), bevor sprachliche Mittel analysiert werden, so dass den Lernenden die Bedeutsamkeit der sprachlichen Mittel klar wird.
    - Beim selbstständigen Schreiben des Posts wird das Verwenden des *simple past* (evtl. *past continuous*, aber dies sollte nicht zwingend verlangt werden) benötigt. Falls gewünscht, kann eine Revision des *simple past* eingebaut werden, indem z.B. nach der inhaltlichen Bearbeitung der Modelltexte, Verben im *past tense* gehighlighted und besprochen werden.
    - In den Modelltexten (Text 1 und Text 2) sind einige *adverbs of degree* (analog zu *New World* 4, p. 90) zu finden. Falls gewünscht, kann eine Wiederholung der *adverbs of degree* eingebaut werden, indem z.B. nach der inhaltlichen Bearbeitung der Modelltexte, *adverbs of degree* gehighlighted und besprochen werden.

Text	Topics
Text 1:	
Yo, what's up guys! Today, I wanna talk about how to stop procrastinating. I used to be the biggest procrastinator ever, but I realized that it was only hurting me in the long run. So, if you're someone who wants to overcome procrastination, keep reading!	Beginning, naming the goal, importance of goal
First things first, you need to figure out why you want to overcome procrastination. For me, I wanted to stop procrastinating because I was really tired of always feeling stressed out and overwhelmed. I also knew that if I didn't start getting things done on time, it would only hurt me in the future. So, take some time to think about why this goal is important to you.	Reasons for achieving the goal
The challenge with overcoming procrastination is that it's a habit, and habits are very hard to break. It's quite easy to say "I'll do it later" or "I'll just do it tomorrow," but those habits will only hold you back in the long run. So, the challenge is to break that habit and start getting things done on time.	Steps to take to achieve the goal
The biggest challenge for me was staying motivated. It's easy to start off strong, but it's extremely hard to keep going. To overcome this, I started rewarding myself for getting things done on time. For example, if I finished some homework early, I would treat myself to some ice cream or watch an episode of my favorite TV show. This helped me stay motivated and gave me something to look forward to. There are also quite a few resources out there to help you overcome procrastination. You can find apps that will help you stay on track. You can also reach out to friends or family members for support. It's always easier to work on a challenge when you have people supporting you.	Challenges How to overcome challenges
My advice would be to start rather small. Don't try to change everything at once, or you'll just get overwhelmed. Instead, pick one thing you want to work on, and focus on that. Also, don't be too hard on yourself. Breaking a habit takes time, so be patient with yourself. Finally, remember why you're doing this. Keep that goal in mind, and use it as motivation to keep going.	Personal advice
Alright, guys, that's it for now. I hope this advice was helpful, and I wish you all the best of luck in overcoming procrastination!	Ending the post

Text	Topics
Text 2:	
Procrastination is a common problem that can cause a lot of stress and fear. It can also negatively impact productivity and lead to missed opportunities. Overcoming procrastination can be a very difficult task, but it is possible with the right mindset and approach.	Beginning, naming the goal, importance of goal
Once you know the reasons for procrastination, it is really important to take steps to deal with them. This may include breaking tasks down into smaller, more manageable pieces, setting realistic deadlines, and prioritizing tasks based on their importance. Developing good time management skills, such as using a planner or setting reminders, can also be quite helpful in overcoming procrastination.	Steps to take to achieve the goal
Challenges will always come up when trying to overcome procrastination. Staying motivated and focused can be very difficult, especially when faced with distractions or other priorities. To overcome these challenges, it can be quite helpful to develop strategies for staying on track, such as rewarding yourself for completing tasks on time or asking for support from friends and family.	Challenges How to overcome challenges
The time it takes to stop procrastinating depends on the individual. It can take anywhere from a few days to several weeks or even months to develop new habits and overcome procrastination.	Required time
To summarize, overcoming procrastination requires a positive mindset that includes identifying the reasons for procrastination, developing good time management skills, and staying motivated and focused. With the right mindset and support, anyone can overcome procrastination and achieve their goals.	Ending (summary)

Text	Topics
Text 3: Hello my fellow procrastinators! Today, I would like to share with you my personal experience with overcoming my procrastination habit and achieving my goals. As a student, I used to hate the thought of doing my homework. The thought of sitting down and staring at a blank page for hours was enough to make me want to hide under my bed and curl up in a ball. But then, I started listing all the tasks I had to do and then breaking them down into smaller steps. I also made sure to take breaks. It was amazing how quickly I could see changes. Here are some tips: • Set clear goals and deadlines. • Break tasks down into smaller, manageable steps. • Create a to-do list and stick to it. • Find a quiet place to work. • Start with the most difficult tasks first. • Reward yourself for making progress. • Take breaks. That really helped me, and you can do it too!	 Beginning, naming the goal Importance of goal Steps to take to achieve the goal Personal advice Ending the post

5. *Writing a post for a digital guidebook* (Independent construction of the text: Individuelle Textproduktion oder Interaktion)

Zeitrahmen:
ca. 60-90 Minuten

Im Fokus der Aufgabe stehen folgende Aspekte:
- Deciding on one goal
- Writing an appropriate post in terms of content, structure and language

Anmerkung zur Umsetzung im Unterricht:
- Das Produkt wird in Einzelarbeit erstellt.
- Der Text muss digital geschrieben werden.
- Das Produkt muss auf Englisch sein.
- Die Anforderungen an die Schüler*innen sind relativ komplex, da sie Lösungen für eine für sie relevante Zielsetzung antizipieren und aus der Retrospektive in Form eines Posts beschreiben müssen. Je nach Leistungsniveau, aber auch Selbstständigkeit der Klasse, kann die Teilaufgabe 5 als Ganzes den Schüler*innen abgegeben werden oder einzelne Schritte können gemeinsam mit der Klasse angeschaut werden (z.B. Heraussuchen von geeigneten *chunks*).
- Die Partnerarbeit in Teilschritt b) (gemeinsames Brainstorming) soll den Schüler*innen bei der Generierung von Ideen für den eigenen Text helfen.
- Eine zusätzliche Recherche nach weiteren Informationen kann sowohl als *support* als auch als *challenge* genutzt werden:
    - Schwächere Lernende können sich weitere Hilfestellungen suchen und sowohl englische als auch deutsche (oder weitere Sprachen) Webseiten konsultieren.
    - Stärkere Lernende können weitere Informationen suchen, um mehr Argumente zu sammeln.

6. How to help each other

Zeitrahmen:
ca. 15-20 Minuten

Im Fokus der Aufgabe stehen folgende Aspekte:
- Thinking about how to help each other when re-drafting a text

Anmerkung zur Umsetzung im Unterricht:
- Die Schüler*innen können die Teilaufgabe individuell oder in Partnerarbeit bearbeiten.
- Aus den Erfahrungen der ersten Aufgabe wurde deutlich, dass viele Schüler*innen vor allem auf den Ebenen Rechtschreibung und formale Korrektheit gearbeitet haben (und weniger bezogen auf Inhalt oder Struktur). Dies führte auch dazu, dass manche Gruppen sehr schnell fertig waren und/oder eher schwache Schüler*innen das Gefühl hatten, sie können aufgrund der niedrigeren Sprachkompetenz keine Hilfe sein. Wichtig bei dieser Aufgabe ist, den Schüler*innen zu zeigen, dass es um das gemeinsame Weiterentwickeln und nicht (allein) um das gegenseitige Korrigieren geht und dass jede*r bei dieser Weiterentwicklung helfen kann. Es gibt auch keine richtigen und falschen Lösungen – und jedes Produkt kann mindestens auf einer der Ebenen Inhalt, Struktur oder Sprache weiterentwickelt werden.
- Die Beispielüberarbeitung ist nicht perfekt. Dies soll den Schüler*innen zeigen, dass die Aufgabe machbar ist und keine perfekten Texte erwartet werden. In einer starken Klasse kann zusätzlich überlegt werden, was man noch an der zweiten Version ändern könnte. Dies auch um zu zeigen, dass Überarbeitungsprozesse oft mehrmalige Runden durchlaufen.
- Je nachdem, wie einfach/schwer es der Klasse bei der ersten komplexen Aufgabe gefallen ist, ihren Text kollaborativ zu verbessern, kann folgendes zusätzlich gemacht werden:
    - Kurzes Erinnern daran, wie ein Peer-Gespräch aussehen soll.
    - Gemeinsames Reflektieren darüber, was das letzte Mal gut geklappt hat, was für sie unklar war und wie sie das nächste Mal vorgehen.
    - Erneutes Anhören des Gespräches zwischen Ben und Kim (vgl. Materialien der ersten komplexen Aufgabe) und wiederholen, was ihr Gespräch erfolgreich gemacht hat.
- Das Peer-Gespräch in Teilaufgabe 7 darf auf Englisch, Hochdeutsch oder Schweizerdeutsch durchgeführt werden. Weist eure Schüler*innen darauf hin, dass alle Varianten in Ordnung sind.

Mögliche Antworten (weitere Lösungen und Ideen möglich):
- Änderungen wurden sowohl in Bezug auf *content*, *structure* als auch *language* vorgenommen. Einige Beispiele:
    - *Content*: zusätzliche Argumente wurden aufgenommen (z.B. dass das Angebot auf Interesse stossen würde und dass es leichter ist, wenn man programmieren bereits lernt, wenn man jung ist).
    - *Structure*: Der einführende Kommentar zum *after-school programme* wurde an den Anfang der E-Mail gesetzt; der Link wurde vom restlichen Fliesstext getrennt.
    - *Language*: einfache Rechtschreibfehler wurden korrigiert (z.B. *theyre* und *their*); Wortfehler (*curse* vs. *course*).

7. *Improving your posts* (Independent construction of the text: Individuelle Textproduktion oder Interaktion)

Zeitrahmen:
ca. 45 Minuten

Im Fokus der Aufgabe stehen folgende Aspekte:
- Discussing and improving a draft version of a post in terms of content, structure and language

Anmerkung zur Umsetzung im Unterricht:
- Die Schüler*innen dürfen frei wählen, mit wem sie zusammenarbeiten möchten, allerdings sollte dies niemand sein, mit dem sie die *draft versions* schon vorher besprochen haben. (Achtung: Dies war bei der ersten komplexen Aufgabe ein Problem. In einigen Fällen hatten die

Schüler*innen die E-Mail schon mit der gleichen Person vorbesprochen, mit der sie das Gespräch führen sollten. Dementsprechend hatten sie dann nichts mehr zu sagen.)
- Die Schüler*innen sollten ihre Entwurfsversionen in digitaler Form zur Verfügung haben (keine ausgedruckten Texte), so dass sie ihre Texte direkt überarbeiten können.
- Das Peer-Gespräch darf auf Englisch, Hochdeutsch oder Schweizerdeutsch durchgeführt werden. Weist eure Schüler*innen darauf hin, dass alle Varianten in Ordnung sind.

8. *Publishing your posts* (Linking related texts: Diskursive Einbettung und Partizipation)

Zeitrahmen:
Je nach gewähltem Tool, ca. 30-90 Minuten

Im Fokus der Aufgabe stehen folgende Aspekte:
- Selecting one appropriate post in terms of content, structure and language
- Final discussion of "good post writing"

Anmerkung zur Umsetzung im Unterricht:
- Für das Zusammenführen der Posts in einem *digital guidebook* eignet sich «BookCreator». Viele Schulen haben die App bereits auf *tablets* vorinstalliert. Es kann auch als Browser-Version genutzt werden. Kurze Einführungen zum Umgang mit «BookCreator»:
    - Für Lehrpersonen: https://youtu.be/8YMWMluDyWI
    - Für Schüler*innen: https://youtu.be/V8Ffq0_KHYA
- Die Umsetzung über «BookCreator» ist eine gute Möglichkeit, die Produkte der Schüler*innen zu würdigen und auch anderen zur Verfügung zu stellen. Allerdings werden mindestens 1-2 zusätzliche Lektionen benötigt, um die Produkte in einem gemeinsamen digitalen Buch zu veröffentlichen, vor allem falls das Tool zum ersten Mal genutzt wird.
- Achtung: Wenn ihr nur die kostenlose Version habt, kann nicht direkt ein gemeinsames Buch geschrieben werden, sondern die Posts müssen in einzelnen Büchern geschrieben und danach zusammengeführt werden (Hilfestellung findet ihr z.B. hier: https://www.teachsam.de/arb/internet/imethods/i_methods_11_8.htm).
- Als Alternative können die Posts auch auf Padlet, TaskCards or Miro veröffentlicht werden.
- Bitte sendet mir den Link zum jeweiligen *digital guidebook* zu, so dass ich euch die Produkte der anderen Klasse zur Verfügung stellen kann. Die Posts im *digital guidebook* sollten anonym sein, aber bitte achtet darauf, dass ihr mir die Posts so zugänglich macht, dass die Nicknames zugeordnet werden können (z.B. separates Dokument mit Auflistung Texte und Nicknames).
- Schlussreflexion im Plenum: Was ist besonders gut an dem Post, welcher ausgewählt wurde? In Bezug auf *content*, *structure* und *language*?

9. *Self-reflection*

Zeitrahmen:
ca. 15 Minuten

Im Fokus der Aufgabe stehen folgende Aspekte:
- Self-reflection on learning process

Anhang D: Leitfaden für das erste und zweite *Stimulated Recall*-Interview mit weiterführenden Leitfragen

Leitfaden erstes SR-Interview

Basierend auf Gass, S. M., & Mackey, A. (2017). *Stimulated recall methodology in applied linguistics and L2 research* (Second Edition). New York ; London: Routledge, Taylor & Francis Group.

Stimulus:
Video des Schülers/der Schülerin (kollaboratives Sprachreflexionsgespräch)
Anmerkung: Falls Video sehr lang (mehr als 10 Minuten): Schüler/in entscheiden lassen, welchen Gesprächsteil /welche Mail sie/er nehmen möchte (z.B. Über welche Mail habt ihr mehr geredet?)

Zeitpunkt: im Anschluss an Aufgabenbearbeitung (*CR task*)
Anmerkung: Falls zwei S*S aus dem gleichen *CR task* interviewt werden, dann diese direkt hintereinander interviewen.

Sprache: Deutsch

Anmerkung:
Stimulated Recall Interview auf Video aufnehmen.
Aufgabeninstruktionen ablesen (immer gleiche Formulierung verwenden).

Aufbau Stimulated Recall

Teil 1: Aufgabeninstruktion

Kurzer 'Small Talk' während 1-2 Minuten zum Aufwärmen.

Ziel des Interviews:

Ich interessiere mich dafür, inwieweit dir die Aufgaben in der vorherigen Unterrichtslektion beim Englischlernen geholfen haben.

Aufgabeninstruktion:

Wir schauen uns zusammen ein Video an, dass dich und deine/n Partner/in zeigt, wie ihr über eure Emails sprecht.

Es interessiert mich, was du gedacht hast, während du an der Aufgabe zur Überarbeitung der Email gearbeitet hast. Ich kann zwar sehen, was du auf dem Video gemacht hast, aber ich kann nicht sehen, was währenddessen in dir vorgegangen ist. Sag mir alles, was dir einfällt, was du gedacht hast, während du an der Aufgabe gearbeitet hast. Für mich kann alles interessant sein, egal ob du das wichtig oder unwichtig findest. Es interessiert mich nicht, ob du richtige Lösung gefunden hast oder was die richtige Lösung gewesen wäre, sondern was du gedacht hast, während du gearbeitet hast.

Du kannst das Video jederzeit stoppen. Wenn du mir sagen willst, was du zu einem Zeitpunkt gerade gedacht hast, kannst du auf Pause drücken. Wenn ich eine Frage habe, werde ich das Video anhalten.

Die Forschende zeigt, wie das Video gestoppt werden kann.

Die Forschende gibt ein Beispiel, welche Frage gestellt werden kann.

Hast du Fragen dazu, was wir machen werden?

Teil 2: Gemeinsames Ansehen der Videosequenz

Wenn der Schüler/die Schülerin das Video anhält, hört die Forschende lediglich zu.

Wenn die Forschende das Video anhält, können folgende Fragen hilfreich sein:

Was hast du zu diesem Zeitpunkt gedacht?

Was hast du gedacht, während deine Partnerin/dein Partner sagte XY?

Kannst du dich daran erinnern, was du gedacht hast als er/sie diese Worte sagte?

Was hast du gedacht als du ... (den Kopf geschüttelt hast)?

Ich habe bemerkt, dass du hier kurz gezögert/gelacht/... hast. Was/woran hast du in dem Moment gedacht?

Was wolltest du mit ... (Handlung) erreichen?

Antworten der Forschenden:

Keine inhaltlichen Antworten. Nur Hörersignale, wie z.B. «Ok», «Gut», «Ich verstehe», «Mmh», etc.

Nachfrage: Kannst du dich noch an weiteres erinnern, dass du gedacht hast?

Keine Warum-Fragen. Kein Nachfragen, wenn der Schüler/die Schülerin sagt «ich weiss es nicht».

Teil 3: Weiterführende Interviewfragen

Ich möchte dir nun noch ein paar weitere Fragen stellen. Hier geht es nicht mehr darum, was du in einem bestimmten Moment gedacht hast.

Nach welchen Kriterien hast du heute deine Partnerin/ deinen Partner für die Partnerarbeit ausgewählt?

- *Falls nicht frei gewählt: Wie würdest du denn auswählen, wenn du frei wählen könntest?*

Wie seid ihr bei der Aufgabenbearbeitung vorgegangen?

Wie hast du die Aufgabe gefunden?

- *Was war für dich besonders schwierig an der Aufgabe?*
- *Was war für dich besonders einfach an der Aufgabe?*

Vielen Dank, dass du an diesem Interview teilgenommen hast.

Leitfaden zweites SR-Interview

Stimulus:
Video des Schülers/der Schülerin (kollaboratives Sprachreflexionsgespräch)
Anmerkung: Falls Video sehr lang (mehr als 10 Minuten): Schüler/in entscheiden lassen, welchen Gesprächsteil /welche Mail sie/er nehmen möchte (z.B. Über welche Mail habt ihr mehr geredet?)

Zeitpunkt: im Anschluss an Aufgabenbearbeitung (*CR task*)
Anmerkung: Falls zwei S*S aus dem gleichen *CR task* interviewt werden, dann diese direkt hintereinander interviewen.

Sprache: Deutsch

Anmerkung:
Stimulated Recall Interview auf Video aufnehmen.
Aufgabeninstruktionen ablesen (immer gleiche Formulierung verwenden).

Aufbau Stimulated Recall

Teil 1: Aufgabeninstruktion

Kurzer 'Small Talk' während 1-2 Minuten zum Aufwärmen.

Ziel des Interviews:

Ich interessiere mich dafür, inwieweit dir die Aufgaben in der vorherigen Unterrichtslektion beim Englischlernen geholfen haben.

Aufgabeninstruktion:

Wir schauen uns zusammen ein Video an, dass dich und deine/n Partner/in zeigt, wie ihr über eure Emails sprecht.

Es interessiert mich, was du gedacht hast, während du an der Aufgabe zur Überarbeitung der Email gearbeitet hast. Ich kann zwar sehen, was du auf dem Video gemacht hast, aber ich kann nicht sehen, was währenddessen in dir vorgegangen ist. Sag mir alles, was dir einfällt, was du gedacht hast, während du an der Aufgabe gearbeitet hast. Für mich kann alles interessant sein, egal ob du das wichtig oder unwichtig findest. Es interessiert mich nicht, ob du richtige Lösung gefunden hast oder was die richtige Lösung gewesen wäre, sondern was du gedacht hast, während du gearbeitet hast.

Du kannst das Video jederzeit stoppen. Wenn du mir sagen willst, was du zu einem Zeitpunkt gerade gedacht hast, kannst du auf Pause drücken. Wenn ich eine Frage habe, werde ich das Video anhalten.

Die Forschende zeigt, wie das Video gestoppt werden kann.

Die Forschende gibt ein Beispiel, welche Frage gestellt werden kann.

Hast du Fragen dazu, was wir machen werden?

Teil 2: Gemeinsames Ansehen der Videosequenz

Wenn der Schüler/die Schülerin das Video anhält, hört die Forschende lediglich zu.

Wenn die Forschende das Video anhält, können folgende Fragen hilfreich sein:

Was hast du zu diesem Zeitpunkt gedacht?

Was hast du gedacht, während deine Partnerin/dein Partner sagte XY?

Kannst du dich daran erinnern, was du gedacht hast als er/sie diese Worte sagte?

Was hast du gedacht als du ... (den Kopf geschüttelt hast)?

Ich habe bemerkt, dass du hier kurz gezögert/gelacht/... hast. Was/woran hast du in dem Moment gedacht?

Was wolltest du mit ... (Handlung) erreichen?

Antworten der Forschenden:

Keine inhaltlichen Antworten. Nur Hörersignale, wie z.B. «Ok», «Gut», «Ich verstehe», «Mmh», etc.

Nachfrage: Kannst du dich noch an weiteres erinnern, dass du gedacht hast?

Keine Warum-Fragen. Kein Nachfragen, wenn der Schüler/die Schülerin sagt «ich weiss es nicht».

Teil 3: Weiterführende Interviewfragen

Ich möchte dir nun noch ein paar weitere Fragen stellen. Hier geht es nicht mehr darum, was du in einem bestimmten Moment gedacht hast.

Wie seid ihr bei der Aufgabenbearbeitung heute vorgegangen?

Wie schwer oder leicht ist es dir gefallen, eure Texte gemeinsam zu überarbeiten?
- *Was war für dich eher schwierig? Warum?*
- *Was war für dich eher einfach? Warum?*

Wie hast du die gesamte Aufgabe zum Post schreiben gefunden?
- *Was war für dich eher schwierig an der Aufgabe? Warum?*
- *Was war für dich eher einfach an der Aufgabe? Warum?*

Vielen Dank, dass du an diesem Interview teilgenommen hast.

Anhang E: Leitfaden Interviews mit Lehrpersonen

Zeitrahmen: ca. 30 Minuten per Zoom

Material bereitlegen:
- Erste prozess- und genreorientierte Schreibaufgabe
- Zweite prozess- und genreorientierte Schreibaufgabe
- Beobachtungsnotizen der jeweiligen Lehrperson

Wichtig: Videokonferenz aufnehmen. Zusätzlich mit Handy aufnehmen.

Evaluation der ersten komplexen Aufgabe

1. Lass uns gemeinsam noch einmal auf die erste Aufgabe (Trial Task) zurückblicken (Aufgabe vorlegen).

- Inwiefern waren die einzelnen Teilaufgaben ähnlich wie Aufgaben, die du sonst mit deinen Schüler*innen durchführst?
    - Welche Teilaufgaben waren ähnlich? Inwiefern?
    - Welche Teilaufgaben waren eher anders? Inwiefern?
- Welche Aufgabenarten waren den Schüler*innen bereits bekannt? Welche eher nicht?

- Was hat gut funktioniert?
- Was hat weniger gut funktioniert?

2. Lass uns nun die Teilaufgabe zur Sprachreflexion genauer anschauen.

- Was hat bei der ersten Durchführung gut funktioniert?
- Was waren Herausforderungen?

Evaluation der zweiten komplexen Aufgabe

1. Lass uns gemeinsam noch einmal auf die zweite Aufgabe zurückblicken (Aufgabe vorlegen).

- Inwiefern waren die einzelnen Teilaufgaben ähnlich wie Aufgaben, die du sonst mit deinen Schüler*innen durchführst?
    - Welche Teilaufgaben waren ähnlich? Inwiefern?
    - Welche Teilaufgaben waren eher anders? Inwiefern?
- Welche Aufgabenarten waren den Schüler*innen bereits bekannt? Welche eher nicht?

- Was hat gut funktioniert?
- Was hat weniger gut funktioniert?

2. Lass uns nun die Teilaufgabe zur Sprachreflexion genauer anschauen.

- Was hat bei der zweiten Durchführung gut funktioniert?
- Was waren Herausforderungen?
- Hast du die Schüler*innen «anders» bei der zweiten Durchführung anders auf diese Teilaufgabe vorbereitet?
    - War kollaborative Reflexion auch in anderen Fächern Thema?
    - Wie erklärst du dir mögliche Veränderungen im Schülerverhalten?

Reflexion der Aufgabendurchführung der zweiten Aufgabe

Lass uns gemeinsam deine Beobachtungsnotizen anschauen.

- Gab es Besonderheiten bei der Aufgabendurchführung?

- Du hast hier (XX) Änderungen vorgenommen. Kannst du dies noch etwas genauer erläutern?
- Du hast hier (XX) Herausforderungen notiert. Kannst du dies noch etwas genauer erläutern?

Potenzial für Lernzuwachs der Teilaufgabe zur kollaborativen Sprachreflexion

Lass uns nun gemeinsam die Teilaufgabe zur kollaborativen Sprachreflexion (7) Improving your posts bei der zweiten Aufgabe) anschauen.

- Was konnten die Schüler*innen bei dieser Teilaufgabe lernen?
    - Als wie hilfreich erachtest du die Teilaufgabe zur kollaborativen Sprachreflexion für die spätere Erstellung der Endprodukte?

- Welche inhaltlichen und/oder sprachlichen Aushandlungsprozesse fanden in diesen Reflexionsphasen statt?
    - Inwiefern überarbeiten die S*S nach solchen Phasen ihre Texte?
    - Wo siehst du Lernpotenzial für Schüler*innen bezüglich einer Entwicklung von Bewusstheit für Sprache und Sprachgebrauch?

- Die Teilaufgabe bezog sich immer auf die Aspekte Inhalt, Struktur und Sprache. Welchen Bereich findest du am wichtigsten und warum?

- Inwiefern beeinflusst die Zusammensetzung der Schülerpaare die Ausgestaltung solcher Aufgaben zur kollaborativen Sprachreflexion?
- Inwiefern beeinflusst das individuelle Sprachniveau die Ausgestaltung solcher Aufgaben zur kollaborativen Sprachreflexion?
- Gibt es andere Aspekte, welche die Art und Weise beeinflussen, wie Schüler*innen solche kollaborativen Reflexionsaufgaben lösen?
    - Welche kognitiven Faktoren beeinflussen die Aufgabenbearbeitung?
    - Welche sozialen Faktoren beeinflussen die Aufgabenbearbeitung?
    - Welche affektiven Faktoren, z.B. Interesse am Thema, Motivation im Englischunterricht, beeinflussen die Aufgabenbearbeitung?

Sonstiges

- Gibt es noch etwas, das du zum Projekt sagen möchtest, was bisher nicht angesprochen wurde?

Vielen Dank für deine Teilnahme an der Untersuchung!

Anhang F: Übersicht der Dyaden der Schreibgespräche der ersten und zweiten Aufgabe

Übersicht der Schreibgespräche der ersten Aufgabe

Gespräch (1SG)	**Dyade**[1]	
1SG1	Maria	11-11
1SG2a	Paul	Tim
1SG2b	Tim	Paul
1SG3	Vera	17-23
1SG4a	Lisa	Hanna
1SG4b	Hanna	Lisa
1SG5a	Jana	Marie
1SG5b	Marie	Jana
1SG6	Sebastian	21-11
1SG7	Till	217-23
1SG8	Caroline	26-21
1SG9	Lily	29-23
1SG10	Lea	211-23
1SG11a	Leon	Ben
1SG11b	Ben	Leon
1SG12	Henri	214-12
1SG13	Felix	24-11
1SG14	Julia	218-23
1SG15	Emma	22-23
1SG16a	David	Simon
1SG16b	Simon	David
1SG17	Eva	37-23
1SG18a	Mona	Ida
1SG18b	Ida	Mona
1SG19a	Mario	Carla
1SG19b	Carla	Mario

[1] Die/der Lernende in der linken Spalte ist jeweils die Person, deren Text besprochen wird. Die Lernenden, welche nicht in die finalen Lernendengruppe aufgenommen wurden, sind mit dem gegebenen Zahlencode aufgeführt.

Übersicht Schreibgespräche der zweiten Aufgabe

Gespräch (2SG)	**Dyade**[1]	
2SG1a	Paul	Tim
2SG1b	Tim	Paul
2SG2a	Vera	Hanna, Lisa
2SG2b	Hanna	Vera, Lisa
2SG2c	Lisa	Hanna, Vera
2SG3	Maria	115-23
2SG4a	Jana	Marie
2SG4b	Marie	Jana
2SG5	Lea	22-23
2SG6a	Till	Lily
2SG6b	Lily	Till
2SG7a	Henri	Ben
2SG7b	Ben	Henri
2SG8	Leon	21-11
2SG9a	Julia	Emma, 214-12
2SG9b	Emma	Julia, 214-12
2SG10a	Caroline	Felix
2SG10b	Felix	Caroline
2SG11	Sebastian	218-23
2SG12a	Mona	Ida
2SG12b	Ida	Mona
2SG13	Simon	34-11
2SG14a	Carla	Eva
2SG14b	Eva	Carla
2SG15	David	312-12
2SG16	Mario	314-12

[1] Die/der Lernende in der linken Spalte ist jeweils die Person, deren Text besprochen wird. Die Lernenden, welche nicht in die finalen Lernendengruppe aufgenommen wurden, sind mit dem gegebenen Zahlencode aufgeführt.

Anhang G: Definition der Art der Fehler sowie Beispielcodierungen

Die Fehleranalyse wurde nach folgendem grundlegenden Kategoriensystem vorgenommen:

Hauptkategorie	***Definition***	***Anker***	***Kodierregel***
Lexis	Es wird ein lexikalisches Problem (z.B. unpassende Wortwahl, Wörter in der L1, nicht existierende Wörter, aus dem Deutschen übersetzte Redewendungen) codiert.	To achieve the challenge […] (Emma: zweite Aufgabe, Entwurfsversion)	Umgangssprachliche Schreibweisen (z.B. u anstatt you) werden als Lexis Fehler gezählt Wenn bei Verben z.B. notwendige Präpositionen (to talk vs. to talk about) komplett fehlen, wird es als Lexis markiert. Wenn die richtige Wortfamilie, aber das falsche Wort innerhalb der Wortfamilie genutzt wird, gilt der Fehler als Lexisfehler (z.B. confident statt confidence). Falsche Pronomen, die aber nicht eine falsche *noun-pronoun correspondence* sind, weil gar kein Nomen erwähnt wird, gelten als Lexisfehler (z.B. I write to them statt to you).
Grammatik	Es wird ein grammatikalisches Problem (z.B. *word order, tense/aspect, noun - pronoun correspondence, article correspondence, plural*) codiert.	I applied early and when I get a rejection I keep applying. (Lea: zweite Aufgabe, Entwurfsversion)	Präpositionen – Nomen Probleme (z.B. at a paper) wurden als Grammatikfehler gewertet, wenn eine falsche Präposition verwendet wurde. Your anstatt you're wird als Grammatikfehler codiert, da your auch eine eigene Bedeutung hat. A/an, to/too und if/when Fehler werden als Grammatikfehler codiert.

Hauptkategorie	*Definition*	*Anker*	*Kodierregel*
Mechanics	Es wird ein Problem der Rechtschreibung oder der Interpunktion codiert.	[…] you shots will becoming mor powerful […] (Tim: zweite Aufgabe, Entwurfsversion)	Its wird als Mechanics gewertet. Whats up auch (aber your als Grammatikfehler). Wörter, die zusammengeschrieben sind, aber nicht so sein sollten oder umgekehrt werden als Mechanics codiert Fehlende Apostrophe (Im statt I'm) werden als Mechanics codiert. Falsche Gross-/Kleinschreibung wird als Mechanics codiert.

Zur weiteren Illustration werden im Folgenden Beispiele für codierte Textstellen bezüglich der Art der Fehlerbehebung dargestellt. Es wird jeweils nur der fettgedruckte Teil berücksichtigt.

Beispielcodierungen korrekt behobene Fehler

Art des Fehlers	**Entwurfsversion**	**Endversion (korrekt behoben)**
Lexis	To **achieve** the challenge […] (Emma: zweite Aufgabe)	To **overcome** the challenge […]
Grammatik	I applied early and when I get a rejection I **keep** applying. (Lea: zweite Aufgabe)	I applied early and when I got a rejection I **kept** applying.
Mechanics	[…] you shots will becoming **mor** powerful […] (Tim: zweite Aufgabe)	[…] your shots will become **more** powerful […]

Beispielcodierungen inkorrekt (oder nur partiell) behobene Fehler.

Art des Fehlers	**Entwurfsversion**	**Endversion (inkorrekt (oder partiell) behoben)**
Lexis	He […] **look** that nothing breaks. (Jana: zweite Aufgabe)	He […] **see** that nothing breaks.
Grammatik	**Going work 2 weeks** in holiday to buy a gaming PC. (Paul: zweite Aufgabe)	**Go working 3 weeks** in holiday to buy a gaming PC.
Mechanics	Beacause the Afterschool programmes now i dont reaylly lke (Simon: zweite Aufgabe)	Beacause the **afterschoolprogrammes** now i dont really like.

Anhang H: Codebook Schreibgespräche

Codebook Schreibgespräche

Grundsätzliches Vorgehen:
Es wurden (soweit möglich) nur die Episoden codiert, bei welchen die Texte von Schüler*innen besprochen wurden, welche in die finale Auswertung aufgenommen wurden.

Kategorie: Art der Episoden
Zunächst wird eine Segmentierung in Form einer ‘episode’ vorgenommen und entprechend codiert. Eine ‘episode’ kann aus *turns* mit Sprecherwechsel bestehen oder aus nur einem einzigen *turn* eines Sprechers beinhalten. Das Ende einer ‘episode’ wird durch einen Themenwechsel markiert.
Danach wird analog der Haupt- und Unterkategorien codiert.

Wenn das gleiche Thema mehrmals aufgegriffen wird, wird es beim ersten Mal vollständig codiert (auch implementation und resolution, auch wenn Aussagen dazu erst später kommen) und bei den weiteren Malen wird “Andere” (und sonst nichts) codiert.

Hauptkategorie	***Unterkategorie I***	***Unterkategorie II***	***Definition***	***Anker***	***Kodierregel***
Episode mit implementierbaren Kommentaren			Eine Episode, die einen potentiell implementierbaren Kommentar enthält.		
	Episode mit implementierbaren Kommentaren - Inhalt		Eine Episode, die einen potentiell implementierbaren Kommentar zum Inhalt des Textes enthält.	Lily: un:d (2) maybe you could (.) write (2) WHY is it important (1) so (.) why: (.) you would (.) uh:m (1) ach (.) chieve this goal (.) so Till: m_hm ((schaut zu Lily hin)) Lily: ja du gehst ja noch_nicht zur ARbeit Till: ja (.) <<lächelnd> das (.) ja> ja (2SG6a, Pos. 33-38)	"Mehr schreiben" wird als Inhalt codiert. "Es wiederholt sich" (ganze Sätze oder Teile, nicht einzelne Wörter) wird als Inhalt codiert.

Hauptkategorie	*Unterkategorie I*	*Unterkategorie II*	*Definition*	*Anker*	*Kodierregel*
	Episode mit implementierbaren Kommentaren - Struktur		Eine Episode, die einen potentiell implementierbaren Kommentar zur Struktur des Textes enthält.	Jana: okay (so/also) (1) also bei deiner (.) structure (2) es: (.) hat eine kleine sache die_ich_eben_AUCH würde ändern <<auf Laptop vor Marie zeigend> und zwar da_ist (.) i will tell him to> (.) in a ca:lm voice to knock (.) eh on the door das würde ich ein bisschen SPÄTer machen Marie: ((nickt)) Jana: wei:l (.) ich habe halt das_gefühl das ist schon (.) weisst_du so wie der SCHLUSS (.) oder (.) ja nicht zur eh Marie: ((nickt)) Jana: wie nennt man das EINführung (...) (2SG4b, Pos. 47-55)	Kommentare zu "Titel" wird zu Struktur gezählt
	Episode mit implementierbaren Kommentaren - Sprache		Eine Episode, die einen potentiell implementierbaren Kommentar zur verwendeten Sprache des Textes enthält.		

Hauptkategorie	*Unterkategorie I*	*Unterkategorie II*	*Definition*	*Anker*	*Kodierregel*
		Episode mit implementierbaren Kommentaren - Sprache: *Mechanics*	Eine Episode, die einen potentiell implementierbaren Kommentar zur verwendeten Rechtschreibung oder Interpunktion des Textes enthält.	Maria: und da vielleicht (.) eh (.) ich bin der meinung gewesen (.) du hast ja manchmal so YOU geschrieben einfach mit_einem u 115-13: ja Maria: (da wäre)_ich wirklich es AUSschreiben (.) meiner meinung nach 115-13: also_wo habe_ich das gemacht (...) (2SG3, Pos. 130-135)	Wortwiederholungen (You only can you do only...) wird zu *Mechanics* gezählt. Abstände, Leerzeilen werden als *Mechanics* codiert.
		Episode mit implementierbaren Kommentaren - Sprache: Grammatik	Eine Episode, die einen potentiell implementierbaren Kommentar zur verwendeten Grammatik enthält (z.B. Satzstruktur, Zeitformen, Konjugation).	115-13: it was so punny (.) eh e FUNNY da musst du adDIC[ting schreiben] Maria: [((lacht))] 115-13: ((schreibt auf Laptop vor Maria)) dicting (dɪktɪŋ) ja (2SG3, Pos. 349-352)	Probleme mit Präpositionen zu Grammatik (z.B. by me / for me)
		Episode mit implementierbaren Kommentaren - Sprache: Lexis	Eine Episode, die einen potentiell implementierbaren Kommentar zur verwendeten Lexis im Text enthält (z.B. Wortwahl, Register).		Unspezifische Vorschläge, dass der Text oder eine Textstelle gekürzt werden sollte, wird als Lexis codiert
		Unklar			

Hauptkategorie	*Unterkategorie I*	*Unterkategorie II*	*Definition*	*Anker*	*Kodierregel*
Lob			Eine Rückmeldung, welche ausschliesslich positive Aspekte enthält.	Lily: gut (.) JA (1) bu:t (.) you explain (.) <<Stift in Luft herumwirbelnd> the THEmes very good> (.) so (.) yeah Till: <<nickend> okay> (2SG6a, Pos. 40-42)	Es wird nicht weitercodiert.
Task Management			Eine Episode, in welcher das Vorgehen bei der Aufgabenbearbeitung besprochen wird.	29-23: yeah but (.) i think we're done now because it's (.) we said everything and (.) now we know what [we c]an Lily: [yeah] 29-23: korri (.) k]orrigieren] (1SG9, Pos. 190-192)	Es wird nicht weitercodiert.

Hauptkategorie	*Unterkategorie I*	*Unterkategorie II*	*Definition*	*Anker*	*Kodierregel*
Episode mit nicht implementierbaren Kommentaren			Eine Episode, welche einen nicht implementierbaren Kommentar zu Inhalt, Sprache oder Struktur des Textes enthält, z.B. • grundsätzliche Nachfrage, was noch geändert werden muss, die zu keinem Vorschlag führt. • zu vage Thematisierung eines Aspekts. • ein "falscher" Verbesserungsvorschlag wird genannt, der in der Episode als "falsch" identifiziert wird. • wenn ein implementierbarer Kommentar von einer Person geäußert wird, aber dann in der Episode selbst revidiert wird oder so viel Unsicherheit geäußert wird, dass das Thema nicht weiterverfolgt wird. • Verständisklärungen in einem Text (z.B. Was heißt..?), die nicht zu einem "Problem" führen.	Hanna: ((schiebt Blatt zu Lisa)) uh:m what does this mean (2) Lisa: ((dreht Blatt zu sich)) (7) uh:m (2) merken (.) Hanna: ((nimmt Blatt wieder zu sich)) (1SG4a, Pos. 75-79)	Es wird nicht weitercodiert. Unterscheidung "Episode mit nicht implementierbarem Kommentar" und "implementation" --> "nicht nötig/möglich/beurteilbar": Es wird als nicht implementierbare Episode codiert, wenn die S*S sich darauf einigen, dass ein Vorschlag (doch) nicht implementiert werden muss. Wenn die S*S sich nicht auf die Umsetzung eines Vorschlags einigen konnten und die Episode abbricht, wird "nicht nötig/möglich/beurteilbar" codiert, wenn kein anderer Code passt (wenn z.B. trotz fehlender Einigung etwas implementiert wird, wird dies als implementiert codiert).

Hauptkategorie	*Unterkategorie I*	*Unterkategorie II*	*Definition*	*Anker*	*Kodierregel*
Andere			Episoden, die sich keinem der obigen zuordnen lassen, • Wiederholungen von bereits besprochenen Rückmeldungen / Kommentaren • Gespräche, die zwar noch ums Thema handeln, aber über die Überarbeitung hinausgehen (z.B. wo der beste Ort fürs Kartfahren ist); • Text vorlesen • Episoden zum Umgang mit Rechtschreibprogrammen/ Übersetzungsmaschinen • Arbeitsphasen aufgrund von bereits besprochenen Episoden • unklare/unverständliche Episoden • Episoden zu Kameraaufnahme	Henri: ehm (.) there are BAD times as well (.) as good times (1) [keine_ah:nung vielleicht könntest_du] Ben: [(uv) so GUTE] sowie [SCHLECHTE zeiten] Henri: [ich weiss ich weiss] (.) aber vielleicht (kannst) du auch (.) ich weiss nicht es hat für mich <<zu Ben hinschauend> <<auf sich zeigend> (uv) (auch) komisch> getönt (.) ist gut (.)> [ist e]infach Ben: [((lacht))] Henri: <<zu Ben hinschauend> nur <<auf sich zeigend> meine meinung> [ist gut]> Ben: [<<lachend> ja ja ist gut>] Henri: eh: (.) ich weiss nicht vielleicht STIMMTS sogar so wie dus geschrieben hast Ben: ja (2SG7b, Pos. 219-228)	

Kategorie: Implementation

Hauptkategorie	*Unterkategorie*	*Code*	*Definition*	*Anker*	*Kodierregel*
implementiert			Der besprochene Aspekt wurde in die zweite Textversion integriert.		

Hauptkategorie	*Unterkategorie*	*Code*	*Definition*	*Anker*	*Kodierregel*
	akzeptable Implementation		Die Implementation ist (formal oder inhaltlich) akzeptabel. Akzeptabel wird bezogen auf den besprochenen Aspekt und auch codiert, wenn z.B. im Satz noch weitere Probleme sind.		
	teilweise akzeptable Implementation		Die Implementation ist (formal oder inhaltlich) teilweise akzeptabel, d.h. das Problem wurde nur zum Teil gelöst.		
	nicht akzeptable Implementation		Die Implementation ist (formal oder inhaltlich) nicht akzeptabel.		
nicht implementiert			Der besprochene Aspekt wurde nicht in die Endversion integriert.		
"anders" implementiert			Der besprochene Aspekt wird in die Endversion integriert, aber anders als es besprochen wurde.		

Hauptkategorie	*Unterkategorie*	*Code*	*Definition*	*Anker*	*Kodierregel*
Implementation nicht nötig/möglich/beurteilbar			Episoden • in welchen sich nicht auf die Lösung eines Problems geeinigt werden konnte. • in welchen ein Problem besprochen wurde, dass nicht unbedingt ein Problem ist resp. in denen eigentlich nichts geändert werden muss (z.B. programme vs. program in T1_16-12_13-13) • bei denen unklar ist, worum es in Episode geht, daher kann Implementation nicht beurteilt werden.	37-23: und nachher: eh:m (.) ich würde auch teils (.) (die_sätze/sätze) anders schreiben du hast sehr viele die gut sind (.) Eva: m_h[m] 37-23: [a]ber teile die auch nicht so viel sinn ergeben und diese würde ich einfach ein bisschen UMschreiben aber sonst ist (.) Eva: ok[ay:] 37-23: [all]es gut (.) Eva: okay (1SG17, Pos. 42-50)	Unterscheidung "Episode mit nicht implementierbarem Kommentar" und "implementation" --> "nicht nötig/möglich/beurteilbar": Es wird als nicht implementierbare Episode codiert, wenn die SuS sich darauf einigen, dass ein Vorschlag (doch) nicht implementiert werden muss. Wenn die SuS sich nicht auf die Umsetzung eines Vorschlags einigen konnten und die Episode abbricht, wird "nicht nötig/möglich/beurteilbar" codiert, wenn kein anderer Code passt (wenn z.B. trotz fehlender Einigung etwas implementiert wird, wird dies als implementiert codiert).

Kategorie: Engagement (nach Zhang, 2022**,** Fernández-Dobao, 2012)

Zunächst wird noninteractive und interactive codiert. Bei interactive wird zusätzlich noch limited/moderate/elaborate engament codiert.

Hauptkategorie	**Unterkategorie**	**Code**	**Definition**	**Anker**	**Kodierregel**
non-interactive			Nur eine Person ist an der Episode beteiligt.	Jana: ehm: i think (.) your uh (.) email is: good (.) but_i think you should write a little bit more describe the lessons better (5) (1SG5b, Pos. 2-3)	Reaktionen aller Art (z.B. nur Nicken, Äusserung, die nichts mit dem Thema zu tun haben) werden als interactive codiert

Hauptkategorie	Unterkategorie	Code	Definition	Anker	Kodierregel
interactive			Beide Personen sind an der Episode beteiligt.	s.u.	
	limited engagement		Eine Person macht einen Vorschlag. Die andere Person wiederholt diesen oder antwortet mittels *Backchanneling*, ohne weitere Informationen hinzuzufügen oder zu hinterfragen.	21-11: okay (.) why did you <<aufs Blatt zeigend> WRIting (.) that in (.) german> (2) Sebstian: i (.) didn't know: that i: (.) that WRIting in GERman (2SG11, Pos. 7-9)	
	moderate engagement		Eine Person macht einen Vorschlag. Die andere Person macht einen Alternativvorschlag oder hinterfragt den gemachten Vorschlag, allerdings ohne Begründung.	211-23: okay NOW (.) to your e:mail (3) i had (.) NOted (.) eh: the: greeting (.) is goo:d (.) then_the (.) second (.) eh: senten(.)ce (.) is (.) <<mit Stift aufs Blatt zeigend> HE:re> <<mit Stift übers Blatt führend> is to a_new: (.) give:_for me no sinn (2) ((beide schauen sich an)) Lea: <<lachend> why> 211-23: ((lächelt)) (.) i don't_know because (.) <<mit Stift übers Blatt führend> i'm writing to request more interESting (2) to> you have (.) two (.) to ((beide schauen sich an und lachen)) Lea: y[es] […] (1SG10, Pos. 75-81)	enthält vor allem Wie Nachfragen? Ausprobieren

Hauptkategorie	Unterkategorie	Code	Definition	Anker	Kodierregel
	elaborate engagement		Eine Person macht einen Vorschlag. Beide Lernende diskutieren den Vorschlag, begründen ihre Meinungen und unterstützen sich bei der Lösungsfindung.	11-11: i think i would (a great) (uv) (1) you say <<auf sich zeigend> I think> <<mit Händen gestikulierend> or: you can say (.) i and (.) OTHER people THINK we can> (.) or: (.) i think (.) Maria: so like (.) [here] 11-11: [OTHer] peoples (.) eh:m actually (.) like (.) also (.) or: (.) Maria: [i i'm talking here (.) about my OWN] 11-11: [you ONLY (.) the person (who write)] Maria: opinion (.) so like (.) yeah (.) it's my OWN opinion i don't know what other people th[ink] 11-11: [m_hm] Maria: but i think it would be a great ADDition (aɪ'diʃən) (1SG1, Pos. 226-235)	enthält auch Warum Nachfragen Rückgriff auf Metasprache, Wissen über Sprache und Sprachgebrauch

Kategorie: Zustimmung (basierend auf Wu und Schunn, 2020)

Über die ganze Episode wird der passendste Code vergeben (Zustimmung, Ablehnung, Keine Positionierung).

Hauptkategorie	*Unterkategorie*	*Code*	*Definition*	*Anker*	*Kodierregel*
Zustimmung			Episoden, • in denen ein*e Partner*in ausdrückt, dass sie/er mit dem Vorschlag der/des anderen einverstanden ist und ihre/seine Zustimmung auch nicht mehr zurücknimmt. Dies kann am Anfang oder während einer Episode geschehen. • in denen beide Partner*innen sich darauf einigen, dass ein Vorschlag (nicht) akzeptabel ist.	Marie: e_eh (.) eh <<aufs Blatt zeigend> here you have (.) make (.) a point (.) in: the> <<lachend> middle> of the (1) s:ENten: SENten (.) hä (.) ja (.) S[ENtence] Jana: [oh ja] (3) Marie: ja (1SG5a, Pos. 50-53)	

Hauptkategorie	*Unterkategorie*	*Code*	*Definition*	*Anker*	*Kodierregel*
Ablehnung			Episoden, • in denen ein*e Partner*in ausdrückt, dass sie/er mit dem Vorschlag der/des anderen nicht einverstanden ist und ihre/seine Nicht-Einverständnis auch nicht mehr zurücknimmt. Dies kann am Anfang oder während einer Episode geschehen. • in denen beide Partner*innen sich nicht darauf einigen, ob ein Vorschlag akzeptabel ist oder nicht.	214-12: cuz (kʌz) (.) i'm dumb ((lächelt)) (.) nei:n (.) eh:m can <<mit Stift aufs Blatt zeigend> (uv) (.) geneRAte (gɛnɛreɪt) a NEW s sentence for> THIS o:ne: (.) Henri: what? 214-12: (uv) (.) a <<mit Stift aufs Blatt zeigend> new SENten (sɛntɛn) (.) for (thi:s) (di:s)> (.) Henri: no that's fine (.) i'm fine with this (.) 214-12: yes: (.) no: that's not fine (.) Henri: I'm fine with this it's MY (.) it's_my letter (.) 214-12: no: that's not good (1) Henri: (uv) (.) i don't think so ((...), 19) (1SG12, Pos. 65-78)	
Keine Positionierung			Episoden, • in dene ein*e Partner*in weder Zustimmung noch Nicht-Einverständnis zu einem genannten Vorschlag der/des anderen ausdrückt.	22-23: I (.) [appreciate] (.) Emma: ye[ah] 22-23: ([be]cause) (.) y[ou are] Emma: [okay] (.) so: (.) 22-23: because (.) it's (uv) (1SG15, Pos. 119-125)	Zumeist einfach Backchannelling (hmm, okay, ...)

Anhang I: Transkripte weiterer Episoden

Nachfolgend werden die weiteren Episoden aufgeführt, welche in Kapitel 8.4.1 als Episoden mit dem Muster *Aushandlung + keine Lösung* erwähnt werden.

Tim: or something: like this (2) ehm (.) i find you: have (.) eh_you (.) writing: (.) as you TALking: (1) ehm (1) coo:l (1) also
Paul: ye[s]
Tim: [i:] am: not write coo:l (.) to my head teacher
(.)
Paul: because
(.)
Tim: because this (.) not formal
(2)
Paul: [i:]
Tim: [then cool] (as:) (.) eh so we (.) SPEAK not (.) we writing
(.)
Paul: ja: i think (.) it's (.) cool is a (1) is_a [wor:d (v3:rd) for]
[...]
(.)
Paul: m_hm (2) eh:m (.) i think (.) for (.) coo:l is: (.) also a good (.) idea (1) is (in) (1) i think we can (.) that (3) eh:m
(.)
Tim: yeah but coo:l
(.)
Paul: eh i now i think we can: this eh:m (1) streichen
(Auszug aus 1SG2a, Pos. 55-77)

Paul: <<lächelnd> ja ja ja> (1) ja (1) und DA beim TITel hätte ich jetzt so geschrieben eh:m (.) mit GET better shots in floorball weil das ist so <<zu Tim hinschauend> HOLen (.) bessere shots> (.) eh:m <<zu Tim hinschauend> ich hätte jetzt> gesagt LEARN (.) <<zu Tim hinschauend> (uv) (.) le: le:rne bessere schüsse>
(.)
Tim: ja get ist so (.) bessere schüsse so <<zu Paul hinschauend> beKOMMEN> (1) also wenn_du_so ÜBST hast du nachher so
(.)
Paul: <<auf Laptop schreibend> aber du: tust ja bessere schüsse LEHREN>
Paul: ((schreibt auf Laptop)) (.) schon besser (.)
(Auszug aus 2SG1b, Pos. 48–53)

Henri: ehm (.) there are BAD times as well (.) as good times (1) [keine_ah:nung vielleicht könntest_du]
Paul: [(uv) so GUTE] sowie [SCHLECHTE zeiten]
Henri: [ich weiss ich weiss] (.) aber vielleicht (kannst) du auch (.) ich weiss nicht es hat für mich <<zu Paul hinschauend> <<auf sich zeigend> (uv) (auch) komisch> getönt (.) ist gut (.)> [ist e]infach
Paul: [((lacht))]
Henri: <<zu Paul hinschauend> nur <<auf sich zeigend> meine meinung> [ist gut]>
Paul: [<<lachend> ja ja ist gut>]
(.)
Henri: eh: (.) ich weiss nicht vielleicht STIMMTS sogar so wie dus geschrieben hast
(.)
Paul: ja
(Auszug aus 2SG7b, Pos. 219-228)

Nachfolgend werden die weiteren Episoden aufgeführt, welche in Kapitel 8.4.1 als Episoden mit dem Muster *Aushandlung + gemeinsame Lösung* erwähnt werden.

218-23: i (.) this (.) the team spirit is many (1) is (.) uh (.) i_don't know but [in]
Julia: [uh]
218-23: my ears it sounds (1) [<<zögernd> bad?>]
Julia: [you can (.) dance] (.) alone but also in a group (.) it would (.) s_also s_STRENGthen (.) ja stärken (.) the team spirit in (.) feeling (many in)
(.)
218-23: <<verwirrt schauend> yes> (1) <<murmelnd> (i think this is a lot)> (.) a LOT
(.)
Julia: what should you write DOWN?
218-23: i_don't know but (.) it sounds
(2)
Julia: ah in in (.) [a l]ot
218-23: [i think]
Julia: of PEOple (4) (PROperly) [in a]
218-23: [<<unsicher> (great)>] (1) also it (.) is (uv) the team spirit is (1) [the TEAM spirit]
Julia: [it means (.) in in VIE]len leuten
(1)
218-23: in_a lot of people?
(.)
Julia: yes
(3)
218-23: should i_eh (.) write in_a lot of people?
Julia: ((nickt)) yes
218-23: [((schreibt))]
[(18)]
Julia: yeah (.) that's go[od]
(Auszug aus 1SG14, Pos. 123–147)
Marie: bei deiner: (.) eh:m (.) sprACHe (.) also es_ist GUT (.) aber es ist vielleicht ein bisschen (.) ZU formell
(1)
Jana: <<lächelnd> schon?> [((lacht))]
Marie: [<<lächelnd> keine_ahnung>]
(2)
Jana: ((liest)) (.) (<<lächelnd> was ist da formell?>) es hat (uv)
(1)
Marie: du könntest einfach zum beispiel statt so: (1) anstatt DEAR (.) REAder irgendwie so HEY GUYS oder so schreiben
(.)
Jana: ((nickt)) (.) also (.) <<auf Laptop schreibend> hey BUDdies:>
(.)
Marie: <<nickend und lachend> ja genau>
(Auszug aus 2SG4a, Pos. 86-97)

Jana: <<murmelnd vorlesend> (uv) better (uv) and that (uv) and i WILL (.) (uv)> (1) ich würde da <<auf Laptop vor Marie zeigend> schreiben i WANT (.)> at to react better irgendso (.) shishuay (.) ((schnalzt Zunge)) situations weil (.) du hast ja da schon will
(.)
Marie: m_hm (.) ((schreibt auf Laptop)) (.) <<zu Jana hinschauend> nachher>
(2)
Jana: <<murmelnd vorlesend> (uv)>
(.)
Marie: so?
(.)

Jana: j:a: glaube schon (1) aber irgendwie siehts FALsch aus (5) <<murmelnd vorlesend> (uv)> (.) ja eigentlich ist gut ja (1) also wir sind fertig
(Auszug aus 2SG4b, Pos. 141-149)
22-23: u:nd (.) da: (1) und eigentlich (.) ist die_sprache schon gut also: (.) biss:chen (.) bisschen oben hast_du in einem satz so you have TO
(.)
Lea: m_hm
(.)
22-23: aber you have to do (uv)
(.)
Lea: m_hm
(2)
22-23: eh:m (.) und sonst <<auf Laptop vor Lea schauend> kannst_du hier> (.) <<auf Laptop vor Lea zeigend> du hast (uv) ja> [(uv)]
Lea: [ja]
(.)
22-23: (uv) (löschen) (1) kannst (.) (i) (.) <<murmelnd> (i really should oder)> m (.) must oder so (uv)
(2)
Lea: also ((schreibt auf Laptop)) first of all you ((schreibt auf Laptop)) nein <<auf Laptop schreibend> should you HAVE to do> (.) ehm (1) eh: (.) <<vorlesend> check it and (1) (at least> (.) [<<auf Laptop schreibend> what (.) you>])
22-23: [(uv) auch noch etwas (uv)]
(.)
Lea: <<auf Laptop schreibend> must> (.) ((schreibt auf Laptop)) (.) must
(.)
22-23: [(uv)]
Lea: [MUST do oder] MUST to do
(.)
22-23: <<auf Laptop vor Lea schauend> ich glaube es ist nur mus[t]>
Lea: [m]ust (do) (.) okay
(1)
22-23: <<murmelnd> (uv)> (1) <<zeigt auf Laptop> so hätte_ichs noch> korrigiert also [(uv)]
Lea: <<nickend> [ok]ay>
(Auszug aus 2SG5, Pos. 140-165)
Mona: siehst_du (.) also jetzt müssen wir noch das: (.) [in the (.) e (.) eighth cla]
Ida: [(aber) das muss_ich jetzt WIRKlich (schnell)] SCHAUen das (.) weiss_ich nämlich NICHT
(.)
Ida: habe ich ANgefangen (.) mit der beRUFSwahl
(.)
Mona: ja: (.) berufswahl weiss_ich nicht das_andere könnte_ich dir SAgen aber
(.)
Ida: <<auf Tablet schreibend> ü:(.)ber> [((schreibt auf Tablet))]
Mona: [(uv)]
Ida: ((schreibt auf Tablet))
Mona: dann kommts ja meistens schon englisch das: habe_ich rausgefunden
(1)
Ida: ((schreibt auf Tablet))
Mona: kay schreib einfach mal berufswahl
(1)
Ida: nein wart schnell habe_ich angefangen (.) mit <<zu Mona hinschauend> der> berufswahl
(.)
Mona: ja
(Auszug aus 2SG12b, Pos. 363-380)