

Studien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Marlene Aufgebauer

Die fremdsprachliche Textproduktion

Schreibprozesse und -produkte von DaF-Lernenden

ESV ERICH
SCHMIDT
VERLAG



Studien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Herausgegeben von
Christian Fandrych, Marina Foschi Albert,
Karen Schramm und Maria Thurmair

Band 16

Die fremdsprachliche Textproduktion

Schreibprozesse und -produkte von DaF-Lernenden

Von
Marlene Aufgebauer

ERICH SCHMIDT VERLAG

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet
über <https://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Weitere Informationen zu diesem Titel finden Sie im Internet unter
[ESV.info/978-3-503-21134-0](https://www.esv.info/978-3-503-21134-0)

Sie finden den Anhang des Buches frei zugänglich unter:
<https://textproduktion-anhang.ESV.info>

Umschlaggestaltung unter Verwendung
einer Fotografie von: LiliGraphie/AdobeStock

Gedrucktes Werk: ISBN 978-3-503-21134-0
eBook: ISBN 978-3-503-21135-7

Alle Rechte vorbehalten
© Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2023
[www.ESV.info](https://www.esv.info)

Druck und Bindung: Hubert & Co., Göttingen

Danksagung

Zuvorderst gebührt mein aufrichtiger und herzlichster Dank Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm, meiner Doktormutter, die mich nicht nur während des Entstehens dieser Arbeit jederzeit mit ihrer umfassenden fachlichen Kompetenz und ihrem konstruktiven Feedback unterstützt hatte, sondern ohne deren Motivation diese Arbeit erst gar nicht begonnen worden wäre. Für meine akademische Laufbahn war es ein großes Glück, dass ich Karen Schramm gegen Ende meines Magisterstudiums kennen gelernt hatte. Ihre Begeisterung für Deutsch als Fremdsprache, die ansteckend ist, ihre unermüdlichen Bemühungen wissenschaftlichen Nachwuchs zu fördern und ihre didaktischen Kompetenzen sind der Grund für diese Arbeit.

Meiner Kollegin Dr. Sandra Reitbrecht bin ich in vielerlei Hinsicht zu Dank verpflichtet: Für die gemeinsame Reflexion des ersten Entwurfes meines Kodierleitfadens, die dank des fachlich kompetenten Inputs von Sandra zu einer grundlegenden Überarbeitung des Kodierleitfadens und gleichzeitig zu einem großen Fortschritt in meiner Arbeit führte, für die sorgfältige und gewissenhafte Durchführung des Ratings der Lerner*innentexte und für die zahlreichen Diskussionen zu meinem gesamten Dissertationsprojekt danke ich Sandra sehr herzlich.

Meiner Doktorschwester M.A. Gayeon Choi, die den Weg des Verfassens einer Dissertation gänzlich mit mir gemeinsam gegangen ist, danke ich einerseits für ihre mehrfache Unterstützung bei „Computerschwierigkeiten“ und andererseits für ihre stets positive und zuversichtliche Einstellung, die mir versichert hat, dass wir das gemeinsam schaffen.

Unverzichtbar für die Entwicklung dieser Arbeit war der anregende und gewinnbringende Austausch mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die ich im Verlauf der letzten drei Jahre getroffen habe, die mir hilfreichen Input lieferten und einen neuen Blick auf mein Projekt ermöglichten. Hier möchte ich allen voran Prof. Dr. Carmen Heine für ihre Begeisterung für mein Forschungsprojekt und für den freundschaftlichen Austausch danken. Dr. habil. Sabine Dengscherz und ihr PROSIMS-Projekt waren eine Inspiration für meine Arbeit. Unsere Gespräche waren eine Energiequelle.

Meiner Freundin Mag. Miriam Platzer und ihrem Mann Mag. Giuseppe Zagaria danke ich dafür, dass sie meine englischsprachigen und italienischsprachigen Texte jederzeit korrigierten und für die Möglichkeit zwischen intensiven Schreibphasen dank unserer Gespräche immer mal wieder Luftholen zu können.

Danksagung

Meiner besten Freundin Mag. Andrea Magee danke ich dafür, dass sie immer an mich glaubt, mich immer motiviert und dass wir über alles reden können.

Ich danke meinem Vater Michael Aufgebauer, meiner Großmutter Friederike Petzina und meinem Onkel Erich Sztarsich, die immer für mich da sind.

Zuletzt danke ich von ganzem Herzen meiner Mutter, Ingrid Aufgebauer, die der Halt in meinem Leben ist. Ohne ihre große Unterstützung, Stunde für Stunde, Tag für Tag, wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen.

Marlene Aufgebauer

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	13
Tabellenverzeichnis	17
Abkürzungsverzeichnis	23
1	Problemaufriss – Untersuchung des fremdsprachlichen Schreibprozesses27
1.1	Erkenntnisinteresse und forschungsleitende Fragestellungen.....33
1.2	Aufbau der Arbeit.....34
2	Theoretische Konzepte zum Schreiben in der Erst- und Fremdsprache37
2.1	Theoretische Ansätze der Schreibprozessforschung.....38
2.1.1	Kognitionspsychologische Theorien40
2.1.2	Der genre-theoretische Ansatz42
2.1.3	Soziokulturelle Theorie44
2.1.4	Ansatz literaler Prozeduren45
2.1.5	Zusammenfassung theoretischer Ansätze47
2.2	Kognition, Metakognition und Wissen als Grundgerüst der Textproduktion47
2.3	Modelle zur Darstellung an der Textproduktion beteiligter Faktoren ..53
2.3.1	Modelle auf Basis erssprachlicher Textproduktion54
2.3.1.1	Das Modell von Hayes/Flower (1980) und Flower/Hayes (1981a).....55
2.3.1.2	Das Schreibentwicklungsmodell nach Bereiter (1980) und zwei Modelle zu Schreibstrategien nach Bereiter/Scardamalia (1987).....60
2.3.1.3	Das überarbeitete Modell von Hayes (2012)65
2.3.2	Modelle auf Basis fremdsprachlicher Textproduktion.....70
2.3.2.1	Das Modell von Börner (1989)70
2.3.2.2	Das Modell von Krings (1989)73
2.4	Die Integration kognitiv-konstruktivistischer und soziokultureller Theorien in der Betrachtung des Schreibprozesses.....75
3	Untersuchungsdesign, methodische und forschungsethische Aspekte ..83
3.1	Design.....83
3.2	Erhebungskontext.....85

Inhaltsverzeichnis

3.2.1	Feldzugang	86
3.2.2	Auswahl und Beschreibung der Teilnehmer*innen	86
3.2.3	Setting der Datenerhebung	89
3.2.4	Korpus	90
3.3	Methodentriangulation	91
3.3.1	Keystroke-Logging	94
3.3.1.1	Datenerhebung mittels <i>Inputlog</i>	95
3.3.1.2	Datenaufbereitung	96
3.3.1.3	Vorgehen bei der Datenanalyse mit besonderem Fokus auf Pausenanalyse	97
3.3.1.4	Keystroke-Logging-Analyse als Samplingstrategie	106
3.3.2	Lautes Denken	107
3.3.2.1	Introspektive Erhebungsmethoden mit besonderem Fokus auf Lautem Denken	108
3.3.2.2	Datenerhebung mittels Lautem Denken – Instruktion und Training ..	114
3.3.2.3	Datenaufbereitung – Transkription der Laut-Denk-Daten nach der HIAT-Konvention in <i>EXMARaLDA</i>	118
3.3.2.4	Vorbereitung der qualitativen Datenanalyse – Entwicklung eines theoriegeleiteten Kodierleitfadens	121
3.3.2.5	Reflexion des Kodierleitfadens und Darlegung induktiv abgeleiteter Adaptionen und Ergänzungen	155
3.3.2.6	Vorgehen bei der Analyse der Laut-Denk-Daten	157
3.3.3	Screencapture-Videos – Erhebung, Aufbereitung und Analyse	164
3.3.4	Videographie – Erhebung, Aufbereitung und Analyse	166
3.3.5	Schreibprodukte und die Ermittlung von Textqualität	168
3.3.5.1	Begriffsverständnis – Texthandlungstyp, Kommunikationsanlass und Prozeduren	168
3.3.5.2	Aufgabenstellungen für die Elizitierung fremdsprachlicher Schreibprozesse und -produkte	170
3.3.5.3	Bewertungskriterien für die Ermittlung von Textqualität	174
3.3.5.4	Empirisch überprüfte Reliabilität der Bewertungskriterien	193
3.3.6	Ergänzende Datenerhebungsmethoden – C-Test, Fragebogen und <i>Copy Task</i>	194
3.3.6.1	Erhebung des allgemeinen Sprachstandes anhand eines C-Tests	195
3.3.6.2	Auswertung und kritische Reflexion des C-Tests	195
3.4	Reflexion der Methodentriangulation	199
3.5	Forschungsethische Aspekte und Gütekriterien	201
4	Ergebnisse der Keystroke-Logging-Analyse	203
4.1	Pausenanalyse	204

Inhaltsverzeichnis

4.1.1	Schreibzeit vs. Pausenzeit sowie prozentualer Anteil der Pausenzeit am gesamten Schreibprozess.....	204
4.1.2	Pausenfrequenz.....	215
4.1.2.1	Pausen pro Tastenanschlag	215
4.1.2.2	Pausen pro Minute.....	215
4.1.3	Linguistische Position von Pausen sowie deren Häufigkeit und Dauer	225
4.1.3.1	Anzahl von Pausen an unterschiedlichen linguistischen Positionen...	226
4.1.3.2	Durchschnittliche Dauer der Pausen an unterschiedlichen linguistischen Positionen.....	231
4.1.4	Zeitliche Position von Pausen und deren Verteilung auf den gesamten Schreibprozess in drei Intervallen.....	234
4.2	Analyse der Computerschreibfertigkeit	240
4.2.1	Schreibflüssigkeit am Prozess gemessen (online measures).....	243
4.2.1.1	Anteil der Pausenzeit an der gesamten Prozessdauer	244
4.2.1.2	Zeit pro Tastenanschlag / Zeit pro 100 Tastenanschläge	245
4.2.1.3	Zeitliche Länge der Textproduktion innerhalb von P-bursts	249
4.2.2	Schreibflüssigkeit am Produkt gemessen (offline measures)	256
4.2.2.1	Tastenschläge pro Minute (characters per minute – CPM).....	256
4.2.2.2	Wörter pro Minute (words per minute – WPM)	258
4.2.3	<i>Copy Task</i> – Schreibgeschwindigkeit weitestgehend ohne kognitive Aktivitäten	263
4.3	Inferenzstatistische Analyse der Keystroke-Logging-Daten	265
4.3.1	Pausen- und Schreibverhalten aller Teilnehmer*innen bei der Bearbeitung unterschiedlicher Textsorten.....	265
4.3.1.1	Unterschiede im Pausenanteil bei der Produktion argumentativer und deskriptiver Texte.....	266
4.3.1.2	Unterschiede in Pausendauer und Pausenanzahl an unterschiedlichen linguistischen Positionen bei der Produktion argumentativer und deskriptiver Texte.....	269
4.3.2	Vergleich des Schreibverhaltens bei der Produktion argumentativer und deskriptiver Texte.....	280
4.3.2.1	Überprüfung von Unterschieden der pro Minute produzierten Wörter bei der Bearbeitung argumentativer und deskriptiver Aufgaben	281
4.3.2.2	Überprüfung von Unterschieden in der P-burst-Dauer bei der Produktion argumentativer und deskriptiver Texte.....	282
4.3.2.3	Überprüfung von Unterschieden der Tastenschläge pro Minute bei der Produktion argumentativer und deskriptiver Texte	284
4.3.3	Zusammenfassung des Vergleichs des Pausen- und Schreibverhaltens bei der Produktion argumentativer und deskriptiver Texte	285

Inhaltsverzeichnis

4.4	Intrapersonaler Vergleich aller Teilnehmer*innen bei der Bearbeitung aller vier Schreibaufgaben	288
4.4.1	Pausen- und Schreibverhalten der Probandin ALGUA	289
4.4.2	Pausen- und Schreibverhalten des Probanden ANBEL	290
4.4.3	Pausen- und Schreibverhalten des Probanden ANGGIA	291
4.4.4	Pausen- und Schreibverhalten der Probandin FEDRU	292
4.4.5	Pausen- und Schreibverhalten des Probanden FRASAN	293
4.4.6	Pausen- und Schreibverhalten der Probandin GABTA	294
4.4.7	Pausen- und Schreibverhalten der Probandin GIOGIA	295
4.4.8	Pausen- und Schreibverhalten der Probandin GIUBI	296
4.4.9	Pausen- und Schreibverhalten der Probandin MABRU	296
4.4.10	Pausen- und Schreibverhalten der Probandin MASCA	297
4.4.11	Pausen- und Schreibverhalten der Probandin ROCAL	298
4.4.12	Pausen- und Schreibverhalten der Probandin SAPIA	299
4.5	Interpersonaler Vergleich – Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Pausen- und Schreibverhalten	299
5	Ergebnisse der Textqualitätsbewertungen	305
5.1	Berechnung der Intraraterreliabilität der beiden Ratingdurchgänge M.A. 1 und M.A. 2 für die Bewertung der Textqualität aller vier Texte	312
5.2	Berechnung der Interraterreliabilität der Autorin M.A. Durchgang 1, 2 und der Raterin S.R. für die Bewertung der Textqualität aller vier Texte	315
6	Ergebnisse der Analyse der Laut-Denk- und Screenshot-Daten	323
6.1	Quantitative Analyse und qualitative Interpretation des Auftretens kognitiver und metakognitiver Aktivitäten im zeitlichen Verlauf des Schreibprozesses	323
6.1.1	Pausen in Laut-Denk- sowie in Keystroke-Logging-Daten	324
6.1.1.1	Kognitive Aktivitäten während Schreibpausen in Keystroke- Logging-Daten	325
6.1.1.2	Pausen in den Laut-Denk-Daten	333
6.1.2	Instrumentelles/aufgabenorientiertes Lesen (anderer Texte) im zeitlichen Verlauf des Schreibprozesses	339
6.1.3	Planungsaktivitäten im zeitlichen Verlauf des Schreibprozesses	342
6.1.4	Formulierungsaktivitäten im zeitlichen Verlauf des Schreibprozesses	348
6.1.5	Revisionsaktivitäten, Bewertungen und Änderungen im zeitlichen Verlauf des Schreibprozesses	351

Inhaltsverzeichnis

6.1.6	Interaktion mit der Forschungsleiterin	353
6.1.7	Metakommentare im zeitlichen Verlauf des Schreibprozesses.....	355
6.1.8	Selbstinstruktionen im zeitlichen Verlauf des Schreibprozesses	358
6.1.9	Unverständliche Passagen	359
6.1.10	Auftreten aller kognitiven und metakognitiven Aktivitäten in den einzelnen Intervallen	359
6.2	Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Schreibprozessen von sieben Proband*innen	365
6.2.1	Qualitative Beschreibung der Schreibprozesse der sieben Teilnehmer*innen – ein interpersoneller Vergleich.....	365
6.2.1.1	ALGUA	366
6.2.1.2	MABRU	371
6.2.1.3	FRASAN	378
6.2.1.4	GIOGIA.....	381
6.2.1.5	FEDRU	385
6.2.1.6	ANBEL.....	389
6.2.1.7	ROCAL	395
6.2.1.8	Zusammenfassung des interpersonellen Vergleichs	397
6.2.2	Die Rolle der Erstsprache bei der fremdsprachlichen Textproduktion	399
6.2.3	L2-Probleme bei der fremdsprachlichen Textproduktion	404
6.3	Orchestrierung kognitiver und metakognitiver Aktivitäten bei der Produktion argumentativer und deskriptiver Texte.....	410
7	Zusammenführung von Schreibprozess- und Schreibproduktaten ...	415
7.1	Literale Prozeduren – qualitative Analyse von P-bursts.....	415
7.2	Überprüfung möglicher Korrelationen von Schreibprozess, L2- Kompetenz und Textqualität	423
7.2.1	Überprüfung eines Zusammenhangs von P-burst-Dauer und Textqualität.....	423
7.2.2	Überprüfung eines Zusammenhangs von Pausenzeitanteil und Textqualität.....	426
7.2.3	Überprüfung eines Zusammenhangs von Schreibprozessdauer und Textqualität.....	427
7.2.4	Überprüfung eines Zusammenhangs von P-burst-Dauer und L2- Kompetenz	429
7.2.5	Überprüfung eines Zusammenhangs von L2-Kompetenz und Textqualität.....	430
7.3	Orchestrierungsmuster kognitiver und metakognitiver Aktivitäten und mögliche Zusammenhänge mit der Textqualität.....	432

Inhaltsverzeichnis

7.4	Ergebnisse der Zusammenführung von Schreibprozess- und Schreibprodukt Daten.....	436
8	Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse – Beantwortung der Forschungsfragen	439
8.1	Zusammenfassung der quantitativen Schreibprozessanalyse anhand von Keystroke-Logging-Daten und Beantwortung der Forschungsfragen	439
8.1.1	Welche quantitativen Unterschiede können in Bezug auf das Schreib- und Pausenverhalten von DaF-Lerner*innen bei der Produktion argumentativer und deskriptiver Texte aufgedeckt werden?	440
8.1.2	Welche quantitativen Gemeinsamkeiten und Unterschiede bestehen im Schreib- und Pausenverhalten von unterschiedlichen Personen? ..	440
8.2	Zusammenfassung der qualitativen und quantitativen Schreibprozessanalyse anhand der Laut-Denk-Protokolle sowie der Screenshot-Videos und Beantwortung der Forschungsfragen	441
8.2.1	Welche kognitiven und metakognitiven Aktivitäten treten zu welchem Zeitpunkt im Schreibprozess von DaF-Lerner*innen auf? ..	441
8.2.2	Welche interindividuellen Gemeinsamkeiten und Unterschiede bei der fremd- sprachlichen Textproduktion lassen sich mittels einer qualitativen Beschreibung der Schreibprozesse von sieben Personen erkennen?	443
8.2.3	Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede lassen sich in der Orchestrierung kognitiver und metakognitiver Aktivitäten bei der Produktion argumentativer und deskriptiver Texte erkennen?	444
8.3	Welche Zusammenhänge konnten zwischen Schreibprozess und Textqualität aufgedeckt werden?	445
8.4	Didaktische Implikationen	447
	Fazit und Ausblick	451
	Literatur	455
	Internetquellen	491
	Verwendete Computerprogramme	493

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Theoretische Ausrichtung empirischer Studien zwischen 1992 und 2016 aus: Riazi/Shi/Haggerty (2018: 48)	39
Abb. 2	Beziehung zwischen Kognition, Metakognition, Handeln und Handlungsergebnis (aus: Winter 1992: 99)	52
Abb. 3	Das Schreibprozessmodell nach Hayes/Flower (1980) (aus: Hayes/Flower 1980: 11).....	57
Abb. 4	Das Schreibentwicklungsmodell (aus: Bereiter 1980: 84).....	61
Abb. 5	Adaptierte Darstellung der „Knowledge Telling Strategy“ (links) und der „Knowledge Transforming Strategy“ (rechts) nach Bereiter/Scardamalia (1987) (aus: Alamargot/Chanquoy 2001: 7–9).....	63
Abb. 6	Hayes' überarbeitetes Schreibprozessmodell (aus: Hayes 2012: 371)	66
Abb. 7	„Schreiben in der Fremdsprache“ (aus: Börner 1989a: 355, zit. n. Griebhaber 2003–2005)	72
Abb. 8	Schreibmodell von Krings (1992: 70).....	75
Abb. 9	Schreibmodell von Becker-Mrotzek/Böttcher (2006: 27)	80
Abb. 10	Forschungsdesign	84
Abb. 11	Graphische Darstellung des Settings der Datenerhebung.....	90
Abb. 12	Überblick zu den angewandten Methoden und allen weiteren Datenerhebungsmaßnahmen (Tests, Training, Fragebogen, <i>Copy Task</i>).....	92
Abb. 13	Screenshot zur linearen Darstellung des Schreibprozesses inklusive aller Pausen ≥ 2 Sek. in <i>Inputlog</i>	104
Abb. 14	Screenshot zu „Focus-based Intervals-Analyse“ in <i>Inputlog</i>	105
Abb. 15	Interpretation von Cohen Kappa (Viera/Garrett 2005: 362).....	313
Abb. 16	Gegenüberstellung der Pausenanzahl in Laut-Denk- und Keystroke-Logging-Daten und deren Verteilung in drei zeitlichen Intervallen	325
Abb. 17	Pausen in Keystroke-Logging-Daten aufgrund von Schwierigkeiten mit der Orthographie	327
Abb. 18	Pausen in Keystroke-Logging-Daten während des Lesens des eigenen Textes.....	328
Abb. 19	Pausen in Keystroke-Logging-Daten aufgrund von Tippfehlern	328
Abb. 20	Pausen in Keystroke-Logging-Daten zum Zweck der Editierung	328
Abb. 21	Assoziation kognitiver und metakognitiver Aktivitäten mit Pausen ≥ 2 Sekunden	334
Abb. 22	Anzahl und zeitliches Auftreten der Subkategorien des instrumentellen/aufgabenorientierten Lesens (anderer Texte)	340

Abbildungsverzeichnis

Abb. 23	Häufigkeit der Aktivität Detaillieren der Aufgabenstellung in drei Intervallen	341
Abb. 24	Häufigkeit der Aktivität global-scannendes/erkundendes Lesen in drei Intervallen	342
Abb. 25	Handschriftliche Notizen mit Feinplanung FEDRU AT 2	343
Abb. 26	Anzahl und zeitliche Verteilung aller Planungsaktivitäten in drei Intervallen	347
Abb. 27	Anzahl der Aktivitäten Global- und Feinpläne generieren im zeitlichen Verlauf der Schreibprozesse	348
Abb. 28	Anzahl und zeitliche Verteilung aller Formulierungsaktivitäten in drei Intervallen	348
Abb. 29	Anzahl und prozentueller Anteil aller Formulierungsaktivitäten in drei Intervallen	349
Abb. 30	Anzahl und zeitliches Auftreten des Koformulierens in der L2 und zwei Problemlösestrategien.....	350
Abb. 31	Anzahl und zeitliche Verteilung aller Revisionsaktivitäten in drei Intervallen	351
Abb. 32	Anzahl und zeitliche Verteilung der Evaluation in drei Intervallen	352
Abb. 33	Anzahl und zeitliche Verteilung aller Änderungsaktivitäten in drei Intervallen	353
Abb. 34	Anstieg formaler Änderungen im zeitlichen Verlauf der Schreibprozesse.....	353
Abb. 35	Anzahl und zeitliche Verteilung aller Interaktionen in drei Intervallen	354
Abb. 36	Anzahl und zeitliche Verteilung aller Metakommentare in drei Intervallen	355
Abb. 37	Entwicklung der Anzahl dreier metakognitiver Aktivitäten im zeitlichen Verlauf des Schreibprozesses	357
Abb. 38	Anzahl und zeitliche Verteilung aller Selbstinstruktionen in drei Intervallen	358
Abb. 39	Anzahl und zeitliche Verteilung aller unverständlichen Passagen in drei Intervallen	359
Abb. 40	Verteilung kognitiver und metakognitiver Aktivitäten zu Beginn des Schreibprozesses.....	360
Abb. 41	Verteilung kognitiver und metakognitiver Aktivitäten in der Mitte des Schreibprozesses.....	361
Abb. 42	Verteilung kognitiver und metakognitiver Aktivitäten am Ende des Schreibprozesses.....	362
Abb. 43	Drei Planungs- und Strukturierungsaktivitäten im zeitlichen Verlauf des Schreibprozesses.....	364
Abb. 44	Anzahl und zeitliche Verteilung von vier Aktivitäten im Vergleich zu dem bei Breetvelt et al. (1994: 113) beschriebenen Muster	364
Abb. 45	Orchestrierung kognitiver und metakognitiver Aktivitäten in allen vier Schreibprozessen ALGUA	367
Abb. 46	Orchestrierung kognitiver und metakognitiver Aktivitäten in allen vier Schreibprozessen MABRU.....	372

Abbildungsverzeichnis

Abb. 47	Orchestrierung kognitiver und metakognitiver Aktivitäten in allen vier Schreibprozessen FRASAN.....	378
Abb. 48	Orchestrierung kognitiver und metakognitiver Aktivitäten in allen vier Schreibprozessen GIOGIA	382
Abb. 49	Orchestrierung kognitiver und metakognitiver Aktivitäten in allen vier Schreibprozessen FEDRU	386
Abb. 50	Orchestrierung kognitiver und metakognitiver Aktivitäten in allen vier Schreibprozessen ANBEL	390
Abb. 51	Orchestrierung kognitiver und metakognitiver Aktivitäten in allen vier Schreibprozessen ROCAL.....	396
Abb. 52	Anzahl und zeitliche Verteilung von Vorformulierungen in der L1 und in der L2	400
Abb. 53	Verteilung kognitiver und metakognitiver Aktivitäten bei der Produktion argumentativer Texte.....	411
Abb. 54	Verteilung kognitiver und metakognitiver Aktivitäten bei der Produktion deskriptiver Texte.....	412

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Informationen zu Alter, Erst- und Fremdsprachen der Teilnehmer*innen	89
Tab. 2	Methoden der Schreibprozessforschung in Abhängigkeit von Synchronizität, Direktheit und Detailliertheit (Linnemann 2017: 337).....	91
Tab. 3	Spurtypen der Partiturnotation (vgl. Rehbein et al. 2004: 74).....	119
Tab. 4	Transkriptionszeichen leicht verändert nach Rehbein et al. (2004: 76–78).....	120
Tab. 5	Transkriptausschnitt ANGGIA 1 Seg. 11–13	153
Tab. 6	Transkriptausschnitt ANGGIA 1 Seg. 40–44	154
Tab. 7	Transkriptausschnitt FRASAN AT 1 Seg. 22–25	154
Tab. 8	Transkriptausschnitt ANGGIA 1 Seg. 75	155
Tab. 9	Absolute Maße zu den erhobenen Laut-Denk-Daten von sieben Proband*innen	159
Tab. 10	Transkriptausschnitt ROCAL AT 2 Segmente 50–57	160
Tab. 11	Exemplarische Darstellung des kleinschrittigen Kodierungsprozesses.....	162
Tab. 12	Gesamte Ergebnisse des C-Tests aller zwölf Proband*innen.....	198
Tab. 13	Durchschnittliche R/F- und WE-Werte bei allen vier Texten des C-Tests	199
Tab. 15	Stärken und Schwächen der einzelnen Methoden	200
Tab. 14	Vorteile der Methodenkombination	200
Tab. 16	Gesamte Prozessdauer, aktive Schreibzeit, Pausenzeit sowie prozentualer Anteil der Pausenzeit AT 1 (argumentativer Text 1)...	207
Tab. 17	Gesamte Prozessdauer, aktive Schreibzeit, Pausenzeit sowie prozentualer Anteil der Pausenzeit AT 2 (argumentativer Text 2)...	208
Tab. 18	Gesamte Prozessdauer, aktive Schreibzeit, Pausenzeit sowie prozentualer Anteil der Pausenzeit DT 1 (deskriptiver Text 1).....	209
Tab. 19	Gesamte Prozessdauer, aktive Schreibzeit, Pausenzeit sowie prozentualer Anteil der Pausenzeit DT 2 (deskriptiver Text 2).....	211
Tab. 20	Überblick Schreibzeit und Pausenzeit; Vier Aufgaben (zwei argumentative Texte AT 1, AT 2 und zwei deskriptive Texte DT 1, DT 2) im Vergleich (Teil 1).....	212
Tab. 21	Überblick Schreibzeit und Pausenzeit; Vier Aufgaben (zwei argumentative Texte AT 1, AT 2 und zwei deskriptive Texte DT 1, DT 2) im Vergleich (Teil 2).....	212
Tab. 22	Zusammenfassung der Mittelwerte für beide argumentative und beide deskriptive Texte	213

Tabellenverzeichnis

Tab. 23	Prozentualer Anteil der Pausenzeit am gesamten Schreibprozess pro Text und pro Person.....	213
Tab. 24	Berechnung der Pausenfrequenz (Pausen pro Tastenanschlag; Pausen pro Minute) argumentative Texte.....	219
Tab. 25	Berechnung der Pausenfrequenz (Pausen pro Tastenanschlag; Pausen pro Minute) deskriptive Texte	223
Tab. 26	Zusammenfassung der Ergebnisse zur Pausenfrequenz für beide argumentative und beide deskriptive Texte	223
Tab. 27	Überblick und Zusammenfassung zur linguistischen Position von Pausen in allen vier Texten	229
Tab. 28	Durchschnittliche Pausendauer an allen linguistischen Positionen für alle vier Texte	231
Tab. 29	Verteilung der Pausenanzahl in drei Intervallen AT 1.....	237
Tab. 30	Verteilung der Pausenanzahl in drei Intervallen AT 2.....	237
Tab. 31	Verteilung der Pausenanzahl in drei Intervallen DT 1.....	238
Tab. 32	Verteilung der Pausenanzahl in drei Intervallen DT 2.....	239
Tab. 33	Durchschnittliche Anzahl und Dauer von Pausen in drei Intervallen bei allen vier Texten	239
Tab. 34	Berechnung der Tippgeschwindigkeit für alle Proband*innen in allen vier Texten (Computerschreibfertigkeit).....	247
Tab. 35	Zusammenfassung der Tippgeschwindigkeit (Zeit pro Tastenschlag) in beiden argumentativen und in beiden deskriptiven Texten	247
Tab. 36	Vergleich der durchschnittlichen Pausen pro 100 Tastenanschläge und der durchschnittlichen Pausen pro Minute bei Barkaoui (2019) und der vorliegenden Studie in Bezug auf argumentative Schreibaufgaben	248
Tab. 37	Anzahl/Minute und durchschnittliche Dauer P-bursts (2 Sekunden Grenzwert) AT 1	250
Tab. 38	Anzahl/Minute und durchschnittliche Dauer P-bursts (2 Sekunden Grenzwert) AT 2	251
Tab. 39	Anzahl/Minute und durchschnittliche Dauer P-bursts (2 Sekunden Grenzwert) DT 1	251
Tab. 40	Anzahl/Minute und durchschnittliche Dauer P-bursts (2 Sekunden Grenzwert) DT 2	252
Tab. 41	Zusammenfassung der durchschnittlichen Dauer der P-bursts für alle Proband*innen in allen vier Schreibprozessen	253
Tab. 42	Durchschnittlich produzierte Tastenanschläge pro Minute mit Leerzeichen für alle Proband*innen und alle vier Schreibprozesse ..	256
Tab. 43	Wörter pro Minute AT 1	259
Tab. 44	Wörter pro Minute AT 2	259
Tab. 45	Wörter pro Minute DT 1	260
Tab. 46	Wörter pro Minute DT 2	260

Tabellenverzeichnis

Tab. 47	Zusammenfassung der durchschnittlichen WPM für alle Teilnehmer*innen bei allen vier Schreibprozessen	261
Tab. 48	Ergebnisse der <i>Copy Task (Inputlog)</i> in Bezug auf die Tippgeschwindigkeit aller Proband*innen	265
Tab. 49	Ergebnisse des Friedman-Tests für Unterschiede im Pausenanteil bei allen vier Messungen (aller vier Texte)	267
Tab. 50	t-Test für gepaarte Stichproben für die Mittelwerte der Pausenanteile bei der Produktion von argumentativen und deskriptiven Texten	268
Tab. 51	Ergebnis Friedman-Test Unterschiede der Pausendauer zwischen Wörtern bei argumentativen und deskriptiven Texten bei allen vier Messungen	270
Tab. 52	t-Test bei gepaarten Stichproben für den Mittelwertunterschied der Pausendauer zwischen Wörtern bei argumentativen und deskriptiven Texten	271
Tab. 53	Darstellung der positiven und negativen Ränge der Mittelwertunterschiede für die Pausendauer zwischen Wörtern bei argumentativen und deskriptiven Texten	271
Tab. 54	Ergebnisse des Wilcoxon-Tests für die Überprüfung der Mittelwertunterschiede der Pausendauer zwischen Wörtern bei argumentativen und deskriptiven Texten auf statistische Signifikanz	272
Tab. 55	Ergebnis Friedman-Test Unterschiede der Pausendauer zwischen Sätzen bei argumentativen und deskriptiven Texten bei allen vier Messungen	273
Tab. 56	t-Test zur Überprüfung der Mittelwertunterschiede der Pausendauer zwischen Sätzen bei AT und DT	274
Tab. 57	Ergebnis Friedman-Test Unterschiede der Pausendauer zwischen Absätzen bei argumentativen und deskriptiven Texten bei allen vier Messungen	274
Tab. 58	Darstellung der positiven und negativen Ränge der Mittelwertunterschiede für die Pausendauer zwischen Absätzen bei argumentativen und deskriptiven Texten	275
Tab. 59	Ergebnisse des Wilcoxon-Tests für die Überprüfung der Mittelwertunterschiede für die Pausendauer zwischen Absätzen bei argumentativen und deskriptiven Texten auf statistische Signifikanz	275
Tab. 60	Ergebnis Friedman-Test beim Vergleich der Häufigkeit von Pausen zwischen Wörtern bei allen vier Messungen	276
Tab. 61	t-Test zur Überprüfung der Mittelwertunterschiede der Pausenanzahl zwischen Wörtern bei AT und DT	277
Tab. 62	Ergebnis Friedman-Test beim Vergleich der Häufigkeit von Pausen zwischen Sätzen bei allen vier Messungen	278
Tab. 63	t-Test zur Überprüfung der Mittelwertunterschiede von der Pausenanzahl zwischen Sätzen von AT zu DT	279

Tabellenverzeichnis

Tab. 64	Ergebnis Friedman-Test beim Vergleich der Häufigkeit von Pausen zwischen Absätzen bei allen vier Messungen	279
Tab. 65	Ergebnis t-Test für die Überprüfung von Mittelwertunterschieden der Häufigkeit von Pausen zwischen Absätzen	280
Tab. 66	Ergebnis Friedman-Test beim Vergleich der Wörter pro Minute bei allen vier Messungen.....	281
Tab. 67	Ergebnis t-Test für die Überprüfung von Mittelwertunterschieden der durchschnittlich produzierten Wörter pro Minute	282
Tab. 68	Ergebnis des Friedman-Tests für die Überprüfung von Unterschieden in Bezug auf die Dauer von P-bursts bei deskriptiven und argumentativen Texten bei allen vier Messungen	283
Tab. 69	Ergebnis des t-Tests für die Überprüfung von Mittelwertunterschieden in Bezug auf die Dauer von P-bursts bei deskriptiven und argumentativen Texten.....	283
Tab. 70	Ergebnis des Friedman-Tests zur Überprüfung von Unterschieden bei den durchschnittlich getätigten Tastenanschlägen bei allen vier Messungen	284
Tab. 71	Ergebnis des t-Tests zur Überprüfung von Mittelwertunterschieden bei den durchschnittlich getätigten Tastenanschlägen.....	285
Tab. 72	Pausen- und Schreibverhalten der Probandin ALGUA	289
Tab. 73	Pausen- und Schreibverhalten des Probanden ANBEL	290
Tab. 74	Pausen- und Schreibverhalten des Probanden ANGGIA.....	291
Tab. 75	Pausen- und Schreibverhalten der Probandin FEDRU	292
Tab. 76	Pausen- und Schreibverhalten des Probanden FRASAN.....	293
Tab. 77	Pausen- und Schreibverhalten der Probandin GABTA	294
Tab. 78	Pausen- und Schreibverhalten der Probandin GIOGIA	295
Tab. 79	Pausen- und Schreibverhalten der Probandin GIUBI	296
Tab. 80	Pausen- und Schreibverhalten der Probandin MABRU.....	297
Tab. 81	Pausen- und Schreibverhalten der Probandin MASCA	297
Tab. 82	Pausen- und Schreibverhalten der Probandin ROCAL.....	298
Tab. 83	Pausen- und Schreibverhalten der Probandin SAPIA.....	299
Tab. 84	Zusammenfassung der Messungen zur Computerschreibfertigkeit, des Pausenanteils und der P-burst-Dauer für alle Proband*innen	300
Tab. 85	Ergebnisse der drei Ratings zur Textqualität der beiden argumentativen Lerner*innentexte	307
Tab. 86	Ergebnisse der drei Ratings zur Textqualität der beiden deskriptiven Lerner*innentexte.....	310
Tab. 87	Ergebnisse der Berechnung des linear gewichteten Cohen Kappa für beide Bewertungsdurchgänge (Rating 1 M.A. und Rating 2 M.A.) der argumentativen Texte (AT 1).....	312
Tab. 88	Ergebnisse der Berechnung des linear gewichteten Cohen Kappa für beide Bewertungsdurchgänge (Rating 1 M.A. und Rating 2 M.A.) der argumentativen Texte (AT 2).....	313

Tabellenverzeichnis

Tab. 89	Ergebnisse der Berechnung des linear gewichteten Cohen Kappa für beide Bewertungsdurchgänge (Rating 1 M.A. und Rating 2 M.A.) der deskriptiven Texte (DT 1).....	314
Tab. 90	Ergebnisse der Berechnung des linear gewichteten Cohen Kappa für beide Bewertungsdurchgänge (Rating 1 M.A. und Rating 2 M.A.) der deskriptiven Texte (DT 2).....	315
Tab. 91	Berechnung von Fleiss Kappa für drei Ratingergebnisse AT 1.....	316
Tab. 92	Berechnung von Fleiss Kappa für drei Ratingergebnisse AT 2.....	317
Tab. 93	Berechnung von Fleiss Kappa für drei Ratingergebnisse DT 1.....	317
Tab. 94	Berechnung von Fleiss Kappa für drei Ratingergebnisse DT 2.....	318
Tab. 95	Gegenüberstellung zweier Lerner*innentexte (deskriptiver Text 2) mit stark divergierender Textqualität.....	320
Tab. 96	Gegenüberstellung zweier Lerner*innentexte (argumentativer Text 2) mit stark divergierender Textqualität	321
Tab. 97	Ergebnisse der Pausenanalyse der Keystroke-Logging-Daten bei der Produktion argumentativer Texte	329
Tab. 98	Ergebnisse der Pausenanalyse der Keystroke-Logging-Daten bei der Produktion deskriptiver Texte.....	330
Tab. 99	Anzahl der Pausen in Bezug auf deren Dauer	337
Tab. 100	Gründe für Pausen von 20 oder mehr Sekunden in den Laut-Denk-Daten	339
Tab. 101	Transkriptausschnitt MABRU AT 1 Segment 35	344
Tab. 102	Transkriptausschnitt GIOGIA DT 2 Segment 13	344
Tab. 103	Transkriptausschnitt GIOGIA DT 2 Segment 43	344
Tab. 104	Transkriptausschnitt ALGUA DT 1 Segmente 51–52.....	345
Tab. 105	Transkriptausschnitt ALGUA DT 1 Segmente 102–104.....	345
Tab. 106	Transkriptausschnitt GIOGIA DT 2 Segmente 32–33.....	356
Tab. 107	Transkriptausschnitt GIOGIA DT 2 Segmente 120–123.....	357
Tab. 108	Eckdaten der qualitativen und quantitativen Schreibprozessanalyse (inkl. Ergebnisse zu C-Test und Textqualität) ALGUA	366
Tab. 109	Transkriptausschnitt ALGUA AT 2 Segmente 11–16.....	370
Tab. 110	Transkriptausschnitt ALGUA AT 2 Segment 31.....	370
Tab. 111	Transkriptausschnitt ALGUA AT 2 Segmente 94–95.....	370
Tab. 112	Eckdaten der qualitativen und quantitativen Schreibprozessanalyse (inkl. Ergebnisse zu C-Test und Textqualität) MABRU	372
Tab. 113	Transkriptausschnitt MABRU AT 1 Segmente 128–129	374
Tab. 114	Transkriptausschnitt MABRU AT 2 Segment 151	375
Tab. 115	Transkriptausschnitt MABRU DT 2 Seg. 133–146.....	377
Tab. 116	Eckdaten der qualitativen und quantitativen Schreibprozessanalyse (inkl. Ergebnisse zu C-Test und Textqualität) FRASAN	378
Tab. 117	Transkriptausschnitt FRASAN AT 1 Segmente 49–50	379
Tab. 118	Transkriptausschnitt FRASAN AT 1 Segment 101	380
Tab. 119	Transkriptausschnitt FRASAN AT 2 Segment 40.....	380

Tabellenverzeichnis

Tab. 120	Eckdaten der qualitativen und quantitativen Schreibprozessanalyse (inkl. Ergebnisse zu C-Test und Textqualität) GIOGIA.....	381
Tab. 121	Transkriptausschnitt GIOGIA DT 2 Segmente 62–65.....	383
Tab. 122	Transkriptausschnitt GIOGIA DT 2 Segmente 108–110.....	383
Tab. 123	Transkriptausschnitt GIOGIA AT 2 Segmente 179–180.....	384
Tab. 124	Transkriptausschnitt GIOGIA AT 1 Segmente 209–211.....	384
Tab. 125	Eckdaten der qualitativen und quantitativen Schreibprozessanalyse (inkl. Ergebnisse zu C-Test und Textqualität) FEDRU	385
Tab. 126	Transkriptausschnitt FEDRU DT 1 in Interaktion mit Forschungsleiterin Segmente 26–29	387
Tab. 127	Transkriptausschnitt FEDRU DT 1 Reaktion auf Aufforderung zum Lauten Denken durch Forschungsleiterin Segmente 37–40	388
Tab. 128	Eckdaten der qualitativen und quantitativen Schreibprozessanalyse (inkl. Ergebnisse zu C-Test und Textqualität) ANBEL.....	389
Tab. 129	Transkriptausschnitt ANBEL DT 2 Segmente 71–73	391
Tab. 130	Transkriptausschnitt ANBEL DT 1 Segmente 46–49	392
Tab. 131	Transkriptausschnitt ANBEL AT 1 Segmente 338–344	393
Tab. 132	Eckdaten der qualitativen und quantitativen Schreibprozessanalyse (inkl. Ergebnisse zu C-Test und Textqualität) ROCAL.....	395
Tab. 133	Laut-Denk Protokoll-Analyse eines Formulierungsprozesses (ROCAL AT 2 Seg. 81–106).....	403
Tab. 134	Formulierung einer Konzessionsprozedur GIOGIA DT 2 Seg. 36–41	420
Tab. 135	Ergebnisse der Textqualitätsbewertung und durchschnittliche Dauer der P-bursts	424
Tab. 136	Ergebnisse der Korrelationsanalyse von Textqualität und P-bursts des ersten argumentativen Textes	425
Tab. 137	Pausenzeitanteile und Textqualitätsbewertungen im Vergleich	426
Tab. 138	Überprüfung einer möglichen Korrelation von Pausenzeitanteil und Textqualitätsbewertung	427
Tab. 139	Überprüfung einer möglichen Korrelation von Schreibprozessdauer und Textqualitätsbewertung	428
Tab. 140	Gegenüberstellung der R/F-Werte des C-Tests und der durchschnittlichen P-burst-Dauer aller Proband*innen	429
Tab. 141	Überprüfung einer möglichen Korrelation der R/F-Werte und der P-burst-Dauer	430
Tab. 142	Gesamtpunkte der Textqualitätsbewertung und R/F-Werte des C-Tests	431
Tab. 143	Berechnung der Korrelation der Textqualitätsbewertung und der C-Test-Ergebnisse.....	431
Tab. 144	Überprüfung der Erfüllung von Orchestrierungsmustern	433
Tab. 145	Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse der Textqualitätsbewertungen	434

Abkürzungsverzeichnis

a	Jahre
α -Wert	Alpha-Wert (Signifikanzniveau zumeist 0,05; legt den Grenzwert fest, bis zu welchem ein Testergebnis als statistisch signifikant anzusehen ist und demnach die Nullhypothese abgelehnt werden kann)
AT 1	erster argumentativer Text (Pro/Kontra Mobiltelefone in der Schule)
AT 2	zweiter argumentativer Text (Pro/Kontra Computerspiele)
bzw.	beziehungsweise
ca.	circa
CPM	<i>characters per minute</i> (Anzahl der Tastenanschläge, die pro Minute getätigt wurden)
DaF	Deutsch als Fremdsprache
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
De.	Deutsch
df	<i>number of degrees of freedom</i> /Anzahl der Freiheitsgrade (ergibt sich aus der Berechnung $n-1$)
DT 1	erster deskriptiver Text (Tagesablauf während einer typischen Schulwoche sowie Beschreibung des eigenen Zimmers/Hauses)
DT 2	zweiter deskriptiver Text (Tagesablauf während einer Urlaubswoche sowie Beschreibung des Zimmers/Hotels)
Engl.	Englisch
et al.	et alii/und andere
Franz.	Französisch
GERS	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen
H_0	Nullhypothese (ist jene Hypothese, die bei statistischen Berechnungen widerlegt/verworfen werden soll)
$H_1, H_2, \dots H_n$	Arbeits- oder Alternativhypothesen (sind jene Hypothesen, die bewiesen werden sollen, sie besagen jeweils das Gegenteil der dazugehörigen Nullhypothese)
HS	Hauptsatz
Int./L _{int}	Interlanguage oder Interimssprache nach Selinker 1972 (Lerner*innensprache, die dem momentanen Sprachstand der Lerner*innen entspricht und zumeist Merkmale der Erst- und der Zielsprache aufweist)
Ital.	Italienisch

Abkürzungsverzeichnis

KS	<i>Keystrokes</i> /Tastenanschläge
KSL	Keystroke-Logging
L1	Erstsprache
L2	Fremd- und/oder Zweitsprache (wenn im allgemeinen Kontext von Fremd- und/oder Zweitsprache gesprochen wird)
L2, L3, L4	Fremdsprache (wenn von den bisher erlernten Fremdsprachen der Teilnehmer*innen dieser Studie gesprochen wird, da alle Proband*innen einsprachig aufgewachsen sind; die Nummerierung bezieht sich auf die Reihenfolge, in welcher die jeweiligen Sprachen von den Lerner*innen dieser Studie in der Schule erlernt wurden und stellt keine Wertung dar; die Fremdsprache Deutsch stellt für alle Teilnehmer*innen die dritte Fremdsprache nach Englisch und Französisch dar, wird jedoch bis auf eine Ausnahme im Verlauf dieser Arbeit als L2 bezeichnet)
LD	Lautes Denken
M	<i>Mean</i> (Mittelwert/arithmetisches Mittel)
m	männlich
M.A.	Marlene Aufgebauer (in den Transkriptionsausschnitten „MAU“)
min	<i>minute/s</i> (zumeist wird der englische Ausdruck für „Minuten“ verwendet, wenn Daten aus dem Keystroke-Logging-Programm <i>Inputlog</i> wiedergegeben werden)
Min.	Minute/n
ms	<i>millisecond/s</i> /Millisekunde/n
n	Stichprobenumfang/Anzahl der berücksichtigten Fälle/Teilnehmer*innen oder der Merkmalsausprägungen in statistischen Berechnungen
n.a.	<i>not available</i> /nicht verfügbar (beschreibt Daten vor allem in einer Tabelle, die nicht verfügbar sind beispielsweise aufgrund eines Programmfehlers bei der Datenerhebung)
NS	Nebensatz
o.A.	ohne Angabe
o.J.	ohne Jahr
s	<i>second/s</i> (zumeist wird der englische Ausdruck für „Sekunde/n“ verwendet, wenn Daten aus dem Keystroke-Logging-Programm <i>Inputlog</i> wiedergegeben werden)
Sek.	Sekunde/n
SD	<i>Standard deviation</i> (Standardabweichung)
S.R.	Sandra Reitbrecht (Name der zweiten Raterin der Lerner*innentexte)

Abkürzungsverzeichnis

P-burst	<i>production burst</i> (bezeichnet die Textproduktion, die ohne Unterbrechung von mehr als 2 Sekunden zwischen zwei Pausen $\geq$ 2 Sekunden stattfindet)
p-Wert	probabilitas-Wert (exakte Irrtumswahrscheinlichkeit)
t-Test	prüft Mittelwertunterschiede zweier Stichproben
t-Wert	Testprüfgröße/Teststatistik des t-Tests
u.a.	unter anderem
UK	<i>United Kingdom</i>
USA	<i>United States of America</i>
usw.	und so weiter
w	weiblich
WPM	<i>words per minute</i> /Wörter pro Minute (Anzahl der Wörter, die pro Minute geschrieben wurden)
vgl.	vergleiche
z.B.	zum Beispiel
zit. n.	zitiert nach

1 Problemaufriss – Untersuchung des fremdsprachlichen Schreibprozesses

Der Fertigkeit Schreiben und der Entwicklung einer schriftsprachlichen Kompetenz wurde im historischen Verlauf der Fremdsprachendidaktik je nach vorherrschender Methode jeweils unterschiedlich große, zumeist jedoch viel zu geringe Relevanz beigemessen. Während die Direkte Methode ebenso wie die Audiovisuelle oder Audiolinguale Methode dem Sprechen einen deutlich höheren Stellenwert einräumten, wurde die Wichtigkeit der schriftsprachlichen Kompetenz vor allem erst nach der kommunikativen Wende Ende der 1970er-Jahre erkannt (vgl. Krumm 2000; Machowicz 2010). Krings (2020) betont ebenso,

dass das fremdsprachliche Schreiben viele Jahre lang ein eher vernachlässigtes Thema der Sprachlehr- und -lernforschung war. Darin spiegelte sich der eher geringe Stellenwert, der dieser ‚vierten Fertigkeit‘ in den verschiedenen fremdsprachendidaktischen Methodenkonzeptionen früherer Jahre beigemessen wurde (Krings 2020: 4)

In Bezug auf die seit den 1980er Jahren stetig ansteigenden Studien zum Schreiben in einer Fremdsprache spricht Krings (2020: 6) von „vier große[n] Epizentren“ der L2-Schreibforschung, die die unterschiedlichen Interessenschwerpunkte der fremdsprachlichen Schreibforschung repräsentieren. Demnach können Studien unterschieden werden, die sich mit dem Text, dem Schreibprozess, den Schreibenden und dem Kontext befassen (vgl. Krings 2020: 6).

Marx (2017) bietet im *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* einen Überblick über den Stand der Forschung zum L2-Schreiben. Bemerkenswert ist die ungleiche Verteilung des Interesses an Schreibprodukt und Schreibprozess. Während sich Studien vor 2000 in einem Verhältnis von 3:1 eher mit dem Schreibprodukt befassten, ist erst ab 2000 eine Verschiebung des Fokus auf den Schreibprozess zu beobachten, und zwar im Verhältnis 1:2 (vgl. Marx 2017: 141). Ferner berichtet Marx (2017) über die Ergebnisse einer Korpusanalyse von Tardy (2015), die für den Zeitraum 1980 bis 2014 in drei internationalen Zeitschriften (*Journal of Second Language Writing*, *TESOL Quarterly* und *Applied Linguistics*) 435 Forschungsartikel zum Schreiben in einer L2 nachweisen konnte. Es zeigte sich, dass 72% der Forschungsbeiträge das studentische Schreiben fokussierten. Dieser ohnehin bereits sehr beachtliche Anteil stieg in den Jahren 2009 bis 2014 sogar auf 80%.

Ebenso konnte anhand der Korpusanalyse gezeigt werden, dass in rund 94% aller Studien das Schreiben in der Fremdsprache Englisch im Zentrum steht (vgl. Marx 2017: 141). Auch im deutschsprachigen Raum ist laut Marx (2017: 141) ein Großteil der Forschung im universitären Sektor angesiedelt (vgl. Gračner 2011; Matias 2017; Sorrentino 2012; Thorson 2000).

Diese Berichte lassen ein deutliches Desiderat der verstärkten Untersuchung von Schreibprozessen in der Fremdsprache Deutsch in der Sekundarstufe erkennen. In diesem Sinne betont Hornung (2003) in ihrem Beitrag zum wissenschaftlichen Schreiben italienischer Deutschstudierender:

In der Regel wissen die Studierenden mit einschlägiger Schulerfahrung einiges über die deutsche Sprache, können sie aber kaum gebrauchen. Vor allem sind sie im Reden blockiert, und wie umfangreichere Texte, insbesondere argumentative, zu verfassen sind, ist nicht wenigen unter ihnen ein Buch mit sieben Siegeln. (Hornung 2003: 350)

Dies ist Anlass, sich diesem Bereich mit vermehrter Aufmerksamkeit zu widmen.

In dem vorliegenden Dissertationsprojekt wird der fremdsprachliche Schreibprozess in der Fremdsprache Deutsch von Lernenden mit der Erstsprache Italienisch am Ende der Sekundarstufe II (in der Abitur- bzw. Maturaklasse) in Italien untersucht. Im folgenden Abschnitt wird auf einige Studien im Detail eingegangen, die Inspiration für die vorliegende Arbeit waren.

Die Studie von Barkaoui (2016) fokussiert das Revisionsverhalten von L2-Schreiber*innen und untersucht den Einfluss von Aufgabenstellung, L2-Kenntnissen und Computerschreibfertigkeiten auf das Revisionsverhalten. Barkaoui (2016) konnte feststellen, dass Schreiber*innen mit geringeren L2-Kenntnissen mehr Revisionen während des Verfassens des Textes durchführen als Schreiber*innen mit höheren L2-Kenntnissen. Die Computerschreibfertigkeit sowie die Aufgabenstellung hätten jedoch laut Barkaoui (2016) keinen großen Einfluss auf das Revisionsverhalten der untersuchten Personen. Barkaoui (2016) weist mit Blick auf die Limitationen seiner Studie darauf hin, dass zukünftige Forschungen den Einfluss von Aufgabenkomplexität, Textcharakteristika und Adressatenorientiertheit auf den Schreibprozess sowie die Einstellung der L2-Schreiber*innen zum Schreiben näher untersuchen müssten (vgl. Barkaoui 2016: 338). Mit dem Einfluss der Aufgabenkomplexität auf den Schreibfluss, dem Revisions- und Pausenverhalten sowie den kognitiven Prozessen, die diesem Verhalten zugrunde liegen, beschäftigen sich beispielsweise Révész/Kourtali/Mazgutova (2017) ebenso

wie bereits Ong/Zhang (2010). Einen Überblick beziehungsweise eine Metaanalyse zu Studien, die sich mit dem Einfluss von Aufgabenkomplexität auf den Schreibprozess befassen, bietet Johnson (2017).

Ferner sind der Einfluss des L2-Sprachkenntnisniveaus und die unterschiedlichen Problemlösungsstrategien beim Formulieren in der L1 und der L2 von Interesse. Dies beleuchten Roca de Larios/Manchón/Murphy (2006), die in ihrer Studie feststellen, dass die Teilnehmer*innen beim Schreiben in der L2 dem Lösen von Formulierungsproblemen zweimal mehr Zeit widmeten als in der L1, dass jedoch die Zeit, welche auf das Lösen von L2-Problemen verwandt wird, nicht vom L2-Kenntnisniveau abhängig sei. Der L2-Sprachstand habe jedoch Einfluss auf die Art der Formulierungsprobleme. Es zeigt sich, dass Schreiber*innen mit niedrigeren L2-Sprachkenntnissen mehr Zeit darauf verwenden, ihre Defizite in der Interlanguage zu kompensieren, während sich Schreiber*innen mit höheren L2-Sprachkenntnissen vermehrt mit ideellen und textuellen Feinheiten beschäftigen. Roca de Larios et al. (2006) formulieren das Desiderat, dass in zukünftigen Studien nicht nur der L2-Kenntnisstand, sondern auch der Einfluss von Alter sowie sozialem und kulturellem Umfeld auf Formulierungsprobleme mehr Berücksichtigung finden sollte (vgl. Roca de Larios et al. 2006: 111).

Das Ausmaß und der Zeitpunkt des Zugriffs auf die L1 während des fremdsprachlichen Schreibprozesses sowie dessen Auswirkung auf Formulierungsprozesse, Textqualität, Ideengenerierung und Wortfindung ist bereits seit den 1980er Jahren Gegenstand zahlreicher Studien (vgl. Lay 1982; Wang/Wen 2002; Woodall 2002; Van Weijen/Van den Bergh/Rijlaarsdam/Sanders 2009; Plata Ramirez 2012; Qi 1998). Wang/Wen (2002) untersuchen mithilfe von Laut-Denk-Protokollen den Einsatz der L1 von 16 Schreiber*innen in Abhängigkeit von Schreibaufgabe (narrative und argumentative Texte) und L2-Sprachkenntnisniveau. Die Ergebnisse ihrer Studie zeigen einen vermehrten L1-Gebrauch während der Prozesssteuerung, der Ideengenerierung und der Ideenorganisation, wobei die L2 verstärkt in Zusammenhang mit der Inhaltsgenerierung und der Auseinandersetzung mit der Aufgabenstellung verwendet wurde. Ferner konnten Wang/Wen (2002) aufzeigen, dass Proband*innen mit einer hohen L2-Kenntnis vermehrt direkt in der L2 formulierten, während Schreiber*innen mit einer niedrigen L2-Kenntnis zunächst in der L1 formulierten und die geplanten Inhalte anschließend übersetzten. In Hinblick auf die Textsorten verzeichneten Wang/Wen (2002) einen häufigeren Zugriff auf die L1 bei der Produktion narrativer Texte als bei der Produktion argumentativer Texte (vgl. Wang/Wen 2002: 240–242). Mit Blick auf die Einschränkungen und Grenzen der Studie, die ausschließlich für die Bearbeitung narrativer und argumentativer Aufgaben-

stellungen und unter zeitlicher Begrenzung des Produktionsprozesses durchgeführt wurde, halten Wang/Wen (2002: 144) folgende Desiderata für weitere Studien fest:

Zum einen sei es wesentlich, eine echte Longitudinalstudie durchzuführen, um den Zugriff auf die L1 in Bezug auf die Entwicklung des L2-Sprachkenntnisniveaus zu untersuchen, da Wang/Wen (2002) vier Gruppen von Lernerinnen (nur weibliche Personen) mit unterschiedlichem L2-Kenntnisstand zu einem Zeitpunkt untersuchten.

Zum anderen weisen sie darauf hin, dass es notwendig sei, ihre Ergebnisse in Bezug auf den unterschiedlichen Gebrauch der L1 in Hinblick auf andere Textsorten und Aufgabentypen genauer zu überprüfen, um detailliertere Erkenntnisse über die Auswirkung der Schreibaufgabe beziehungsweise der Textsorte auf den L1-Gebrauch zu erlangen.

Desiderata, die richtungsweisend für die vorliegende Studie waren, werden unter anderem bei Van Weijen (2008) formuliert. In ihrer Studie befasst sie sich mit dem Einfluss der zeitlichen Orchestrierung kognitiver Aktivitäten während des Schreibprozesses (in einer L1 und in einer L2) auf die Textqualität. Sie weist im Rahmen ihrer Studie darauf hin, dass es wesentlich sei, das Auftreten von Pausen in Keystroke-Logging-Daten und das Auftreten von kognitiven Aktivitäten während der Pausen genauer zu untersuchen (vgl. Barkaoui 2019; Van Weijen 2008: 169). Ebenso sei es von Interesse, nicht nur die von Van Weijen (2008) fokussierten kognitiven Aktivitäten (Lesen der Aufgabenstellung, Generieren von Ideen, Planen und Formulieren), sondern auch andere kognitive Aktivitäten und deren Auftreten während des Schreibprozesses näher zu beleuchten (vgl. Van Weijen 2008: 173). Ferner betont sie die Relevanz, die zeitliche Organisation von kognitiven Aktivitäten während des Schreibprozesses nicht nur in Bezug auf argumentative Texte, sondern auch in Bezug auf narrative und deskriptive Texte zu untersuchen (vgl. Barkaoui 2016; Van Weijen 2008).

Ähnlich wie Van Weijen (2008) formulieren auch Roca de Larios /Manchón/Murphy/Marín (2008) und später Bouwer/Béguin/Sanders/Van den Bergh (2015) das Desiderat, dass die Abhängigkeit von Textqualität bei unterschiedlichen Aufgabenstellungen und unterschiedlichen Schreiber*innen in Bezug auf die zeitliche Organisation des Schreibprozesses näher beleuchtet werden müsse (vgl. Bouwer et al. 2015: 96; Roca de Larios et al. 2008: 44).

Zahlreiche Studien zur Untersuchung des Schreibprozesses befassten sich zumeist mit der Frage nach der Häufigkeit des Auftretens diverser am Schreibprozess beteiligter kognitiver Aktivitäten. Nur sehr selten wurde der Frage nachgegangen, zu welchem Zeitpunkt beziehungsweise an welcher Stelle im Schreibprozess die unterschiedlichen kognitiven Aktivitäten auftreten (vgl. Rijlaarsdam/Van den Bergh 1996; Van Weijen 2008; Van den

Bergh/Rijlaarsdam 1999, 2001). Ist es in einer Studie jedoch von Interesse, Aussagen über den Zusammenhang von Schreibprozess und Textqualität zu machen, müsse, wie unter anderem Van den Bergh/Rijlaarsdam (1999) betonen, der Faktor Zeit berücksichtigt und in die Untersuchung und Analyse des Schreibprozesses miteinbezogen werden. Die Relevanz des Momentes im Verlauf des Schreibprozesses, in welchem die eine oder die andere kognitive Aktivität auftritt, machen Van den Bergh/Rijlaarsdam (1999) anhand des folgenden Beispiels deutlich: Wenn ausschließlich die Häufigkeit des Auftretens einer bestimmten kognitiven Aktivität während des gesamten Schreibprozesses berücksichtigt würde, könnte angenommen werden, dass zwei Schreiber*innen, die beispielsweise annähernd die gleiche Anzahl an Ideengenerierungsprozessen oder Revisionsprozessen aufweisen, ein sehr ähnliches Schreibverhalten an den Tag legen würden. Betrachtet man jedoch diese Aktivitäten unter Berücksichtigung des Zeitpunktes ihres Auftretens, könnte erkannt werden, dass möglicherweise eine*r dieser Schreiber*innen bereits zu Beginn des Schreibprozesses Schwierigkeiten hatte und aufgrund fehlender Ideen den ersten geschriebenen Textabschnitt wiederholt revidierte, während ein*e andere*r Schreiber*in einen sehr flüssigen Schreibprozess aufwies und erst nach Abschluss eines ersten Textentwurfes mit der Revision begonnen hatte. Beide hätten vermutlich eine annähernd ähnliche Anzahl an Revisionsaktivitäten, jedoch erscheinen häufige Revisionen zu Beginn des Schreibprozesses weniger effizient als gegen Ende des Schreibprozesses und könnten auch zu einem qualitativ sehr unterschiedlichen Schreibprodukt führen (vgl. Van den Bergh/Rijlaarsdam 1999; Van Weijen 2008). Es kann demnach davon ausgegangen werden, dass nicht die Anzahl des Auftretens bestimmter kognitiver Aktivitäten Auswirkungen auf die Textqualität hat, sondern dass der Zeitpunkt des Auftretens bestimmter kognitiver Aktivitäten im zeitlichen Verlauf des Schreibprozesses ausschlaggebend für einen qualitativ hochwertigen Text ist. In einer weiteren Studie fassen Van den Bergh/Rijlaarsdam (2001) diese Überlegungen erneut mit folgenden Worten pointiert zusammen:

[...] a cognitive activity can contribute negatively during one phase in the writing process and positively during another phase. For instance, a writer who starts formulating without taking time to study the assignment, or to think about the audience or purpose of the text, might write a text that is not as good as the one by a writer who postpones formulating until a later stage in the writing process. In this case, formulating activities as such are not related to text quality, but the moment of occurrence of formulating activities is. (Van den Bergh/Rijlaarsdam 2001: 375)

Roca de Larios/Manchón/Murphy/Marin (2008) untersuchen unterschiedliche kognitive Aktivitäten und deren Auftreten in Bezug auf den Zeitpunkt

im Schreibprozess. Auf Basis ihrer Daten gehen Roca de Larios et al. (2008) ebenso wie Van den Bergh/Rijlaarsdam (1999) davon aus, dass es zwei Faktoren gibt, und zwar einen internen und einen externen Faktor, welche die Wahl des Teilprozesses, mit welchem sich der*die Schreiber*in zu einem bestimmten Zeitpunkt während des Schreibens auseinandersetzt, beeinflussen. Unter dem internen Faktor ist das prozedurale Wissen der Schreiber*innen zu verstehen, also das Repertoire an Strategien, welches zum Aktivieren und Organisieren der unterschiedlichen Prozesse zur Verfügung steht, um die Schreibaufgabe zu bewältigen. Das Aufgabenumfeld, welches durch die Distanz zwischen dem bereits produzierten Text und den Zielen, die der*die Schreiber*in für den Text festgelegt hat, beeinflusst wird, stellt den externen Faktor dar (vgl. Roca de Larios et al. 2008: 44). So fordern Roca de Larios et al. (2008):

Further studies should ascertain how these two sets of factors operate on the distribution of processes while composing L2 texts. In this case, one factor to be taken into account, in addition to those factors already considered in L1 writing, is that recursiveness in L2 writing is also mediated by proficiency, as shown by our data. (Roca de Larios et al. 2008: 44)

An vorhergehenden Studien zum Zusammenhang von Schreibprozessen, Sprachkenntnisniveau und Textqualität (vgl. Breetvelt/Van den Bergh/Rijlaarsdam 1994; Pennington/So 1993) wird kritisiert, dass zum einen auf standardisierte Bewertungsraster zurückgegriffen werde, in welchen konkretes Sprachmaterial im Text qualitativ nach Textsortenmerkmalen nicht berücksichtigt werde, und zum anderen seien standardisierte Bewertungsraster vor allem für das Englische verfügbar, sodass für die Bewertung anderer Sprachen nach Lösungen gesucht werden müsse (vgl. Roca de Larios et al. 2002).

Ausgehend von den soeben beschriebenen Überlegungen wurde in dieser Studie der Zeitpunkt des Auftretens unterschiedlicher kognitiver Aktivitäten während des Schreibprozesses berücksichtigt. Die Ergebnisse der zeitlichen Analyse der einzelnen Schreibprozesse werden im weiteren Verlauf dieser Arbeit in Zusammenhang mit den von zwei Raterinnen bewerteten Schreibprodukten in Bezug auf deren Qualität dargestellt und diskutiert (vgl. Kapitel 7).

Im nachfolgenden Abschnitt werden das Erkenntnisinteresse des hier beschriebenen Forschungsprojektes sowie die forschungsleitenden Fragestellungen dargestellt.

1.1 Erkenntnisinteresse und forschungsleitende Fragestellungen

Von Interesse in dieser Studie ist zunächst die Ermittlung quantitativer Unterschiede in Bezug auf das Schreib- und Pausenverhalten bei der Produktion argumentativer und deskriptiver Texte. Hierfür werden je 24 Schreibprozesse während der Produktion argumentativer Texte sowie 24 Schreibprozesse während der Produktion deskriptiver Texte anhand der mittels Keystroke-Logging erhobenen Daten analysiert und anschließend auf statistisch signifikante Unterschiede überprüft.

In Anlehnung an die Studien von Van den Bergh/Rijlaarsdam (1999), Roca de Larios et al. (2008) und Van Weijen (2008) sollen die unterschiedlichen kognitiven und metakognitiven Aktivitäten und deren Auftreten in Bezug auf den Zeitpunkt im Schreibprozess, also die Orchestrierung dieser Aktivitäten, beim Verfassen von argumentativen und deskriptiven Texten in der L2 Deutsch untersucht werden. Für die Analyse der Orchestrierung kognitiver und metakognitiver Aktivitäten werden insgesamt 28 Schreibprozesse von sieben Lerner*innen anhand der erhobenen Laut-Denk- und Screenshot-Daten analysiert. Die Schreibprozesse werden in drei zeitliche Intervalle geteilt und es wird aufgeschlüsselt, welche Aktivitäten wie häufig am Beginn, in der Mitte und am Ende der Schreibprozesse vorkommen. Die Orchestrierung aller Aktivitäten wird ebenso separat für die Schreibprozesse während des Verfassens argumentativer Texte und deskriptiver Texte betrachtet, um mögliche Unterschiede in Bezug auf die Texthandlungstypen aufzudecken.

Auch die qualitative Beschreibung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden während der Textproduktion von sieben DaF-Lerner*innen stellt einen zentralen Aspekt dieser Arbeit dar. Abschließend wird auf mögliche Zusammenhänge von Schreibprozess und Schreibprodukt eingegangen, diese werden quantitativ überprüft.

Zusammenfassend ergeben sich folgende forschungsleitende Fragestellungen, die in diesem Projekt von besonderem Interesse sind:

- 1) Welche quantitativen Unterschiede können in Bezug auf das Schreib- und Pausenverhalten von DaF-Lerner*innen bei der Produktion argumentativer und deskriptiver Texte aufgedeckt werden?
- 2) Welche kognitiven und metakognitiven Aktivitäten treten zu welchem Zeitpunkt im Schreibprozess von DaF-Lerner*innen auf?
- 2 a) Welche interindividuellen Gemeinsamkeiten und Unterschiede bei der fremdsprachlichen Textproduktion lassen sich mittels einer qualitativen Beschreibung der Schreibprozesse von DaF-Lerner*innen erkennen?
- 2 b) Welche quantitativen Gemeinsamkeiten und Unterschiede lassen sich in der Orchestrierung kognitiver und metakognitiver Aktivitäten bei der Produktion argumentativer und deskriptiver Texte erkennen?

3) Welche Aussagen können über den Zusammenhang von Textqualität und Schreibprozess nach Bewertung der produzierten Lerner*innentexte und nach der quantitativen und qualitativen Analyse der jeweiligen Schreibprozesse gemacht werden?

1.2 Aufbau der Arbeit

Zu Beginn dieser Arbeit werden theoretische Konzepte der Schreibprozessforschung dargestellt und dieser Studie zugrundeliegende theoretische Ansätze ins Zentrum gerückt. In diesem Zusammenhang wird aufgezeigt, dass trotz der deutlichen kognitionspsychologischen Ausrichtung dieser Arbeit auch weitere theoretische Konzepte, wie beispielsweise der genre-theoretische Ansatz sowie der Ansatz literaler Prozeduren, nicht ausgeklammert werden. Einige der wichtigsten Schreibprozessmodelle der erst- und fremdbeziehungsweise zweitsprachlichen Textproduktion werden beschrieben, um die am Schreibprozess beteiligten kognitiven und metakognitiven Aktivitäten, die im Zentrum dieser Arbeit stehen, als Grundlage für die eigene Untersuchung zu erschließen. Der für diese Arbeit überaus relevante Begriff der Kognition wird definiert und von der Metakognition abgegrenzt (vgl. Kapitel 2).

Im dritten Kapitel wird das für diese Untersuchung entwickelte Design präsentiert, indem auf die Forschungsmethoden, die für die Datenerhebung, die Datenaufbereitung und die Datenanalyse eingesetzt wurden, eingegangen wird. Der Erhebungskontext sowie die zwölf Teilnehmer*innen werden beschrieben. Es wird in diesem Zusammenhang darauf Bezug genommen, warum ein *mixed-methods* Design in Form einer vierfachen Methodentriangulation und die Erhebung sowie Auswertung sowohl qualitativer als auch quantitativer Daten zur Beantwortung der vorliegenden Fragestellungen für gewinnbringend erachtet wird. Im Rahmen der methodologischen Grundlagen dieser Arbeit wird in einem Unterkapitel die theoriegeleitete Erstellung des Kodierleitfadens, der für die Analyse der Laut-Denk- und Screenshot-Daten eingesetzt wurde, sowie die Reflexion und Überarbeitung desselben nach einem ersten Kodierdurchgang veranschaulicht (vgl. Kapitel 3.3.2.4 und 3.3.2.5). Überlegungen zur Erstellung der Kodekategorien des Kodierleitfadens werden im Methodenkapitel präsentiert, da der Kodierleitfaden das grundlegende methodische Werkzeug zur Analyse der Laut-Denk-Daten darstellt. Ähnlich verhält es sich mit den in dieser Arbeit herangezogenen Kriterien zur Bewertung der Textqualität. In Kapitel 2 werden theoretische Hintergründe des prozeduralen Ansatzes als Grundlage zur Operationalisie-

rung des Konstruktes Textqualität besprochen, die in Kapitel 3 gewissermaßen in Form eines Bewertungsrasters für eine praktische Anwendung der Schreibproduktanalyse aufbereitet werden (vgl. Kapitel 3.3.5.3).

Die ergänzende Datenerhebungsmethode des C-Tests zur Feststellung des Sprachstandes der Forschungspartner*innen wird in Hinblick auf theoretische Grundlagen und Auswertung besprochen (vgl. Kapitel 3.3.6). Die Reflexion der Methodentriangulation (vgl. Kapitel 3.4) und die wesentlichen forschungsethischen Grundsätze (vgl. Kapitel 3.5) bilden den Abschluss des dritten Kapitels.

Die Ergebnisse der quantitativen Analyse der Keystroke-Logging-Daten werden mit Fokus auf einen Vergleich des Pausen- und Schreibverhaltens von zwölf Schreiber*innen bei der Bearbeitung argumentativer und deskriptiver Texte in Kapitel 4 dargestellt. Den Abschluss des ersten Analysekapitels bildet die Überprüfung des Pausen- und Schreibverhaltens aller Teilnehmer*innen auf statistisch signifikante Unterschiede bei der Produktion argumentativer und deskriptiver Texte sowie eine begründete Darstellung der Auswahl von sieben Proband*innen für die weiteren qualitativen und quantitativen Analysen mittels der Laut-Denk- und Screenshot-Daten.

Als Übergang zwischen den Ergebnissen der Keystroke-Logging-Analyse und der Analyse der Laut-Denk- und Screenshot-Daten werden in Kapitel 5 die Ergebnisse der Textqualitätsbewertung sowie die Berechnung der Intra- und Interraterreliabilität der beiden Ratingdurchgänge durch die Autorin sowie des Bewertungsdurchgangs einer weiteren Raterin aufgezeigt.

Die umfassende qualitative und quantitative Analyse der Laut-Denk- und Screenshot-Daten sowie der teilweise berücksichtigten Videographien wird in Kapitel 6 dargestellt. In diesem Zusammenhang werden Pausen in den Keystroke-Logging-Daten anhand einer Triangulation mit den Laut-Denk- und Screenshot-Daten interpretiert. Im Anschluss an eine quantitative Auswertung aller am Schreibprozess beteiligten Aktivitäten wird eine qualitative Beschreibung der interindividuellen Gemeinsamkeiten und Unterschiede bei der Herangehensweise an die Textproduktion aller sieben Proband*innen vorgenommen. Ein Vergleich der Orchestrierung kognitiver und metakognitiver Aktivitäten bei der Produktion argumentativer und deskriptiver Texte bildet den Abschluss von Kapitel 6.

Die Zusammenführung der qualitativen und quantitativen Ergebnisse sowie die statistische Überprüfung möglicher Korrelationen von Schreibprozessdaten, wie Pausenanteil, Schreibprozessdauer und Dauer von ohne Unterbrechung produziertem Text (P-bursts) mit der Textqualität und der L2-Kompetenz stehen im Zentrum des siebten Kapitels. Ebenso wird mit

Blick auf die in dieser Arbeit thematisierten literalen Prozeduren eine qualitative Analyse jener Textstellen vorgenommen, die ohne Unterbrechung, also im Rahmen von P-bursts, vorformuliert oder inskribiert wurden.

Abschließend werden in Kapitel 8 die Ergebnisse dieser Studie mit Blick auf die eingangs formulierten forschungsleitenden Fragestellungen zusammengefasst und es wird versucht, aus den gewonnenen Erkenntnissen, die auf einen Mehrwert der Bewusstmachung textsortentypischer Schemata und Formulierungsprozeduren zur Entlastung des kognitiv herausfordernden fremdsprachlichen Schreibprozesses hinweisen, didaktische Implikationen für die unterrichtliche Praxis abzuleiten. Ein finales Fazit sowie ein Ausblick beschließen diese Arbeit.

2 Theoretische Konzepte zum Schreiben in der Erst- und Fremdsprache

Dieses Kapitel bietet zunächst einen Einblick in einige ausgewählte theoretische Ansätze, die in Zusammenhang mit der Erforschung des fremdsprachlichen Schreibprozesses und des Schreibproduktes in dieser Untersuchung von Bedeutung sind. In einem Überblick wird gezeigt, welche unterschiedlichen theoretischen Ansätze in Studien zum erst- und vor allem zum fremdsprachlichen Schreiben vorherrschen. Die vorliegende Arbeit basiert, aufgrund der hier interessierenden kognitiven und metakognitiven Prozesse während der fremdsprachlichen Textproduktion, auf den theoretischen Überlegungen des kognitionspsychologischen Ansatzes. Auch wenn das kognitionspsychologische Paradigma der Schreibprozessforschung zentral für diese Studie ist, wird dennoch auf weitere theoretische Ansätze der Schreibforschung allgemein sowie der L2-Schreibforschung im Besonderen eingegangen. Es soll anhand dieses Überblicks gezeigt werden, dass neben der kognitivistisch ausgerichteten Schreibforschung viele Studien mit anderweitigem theoretischen Hintergrund für die Schreibforschung relevante Desiderata bearbeitet und Fragestellungen beantwortet haben sowie wertvolle Beiträge zum Verständnis unterschiedlichster Aspekte des erst- und fremdsprachlichen Schreibens leisten konnten. Da in der vorliegenden Arbeit die finalen Schreibprodukte anhand eigens erstellter Bewertungsraster in Hinblick auf die Textqualität näher betrachtet werden, um mögliche Zusammenhänge von Schreibprozess und Schreibprodukt zu diskutieren, ist es ebenso relevant, auf den genre-theoretischen Ansatz sowie den Ansatz der literalen Prozeduren einzugehen (vgl. Kapitel 2.1).

Sodann werden vor allem jene Teilbereiche näher betrachtet, die für das Verständnis der für diese Arbeit relevanten Schreibprozessmodelle sowie der ihnen zugrundeliegenden theoretischen Annahmen von größter Bedeutung sind. Dazu werden die Begriffe Kognition, Metakognition und Wissen als Grundgerüst des Textproduzierens dargestellt (vgl. Kapitel 2.2). Im Anschluss daran wird auf einige ausgewählte Schreibprozessmodelle der erst- und fremdsprachlichen Textproduktion eingegangen (vgl. Kapitel 2.3).

Abschließend wird die Integration kognitiv-konstruktivistischer und soziokultureller Theorien in einem weiteren Schreibprozessmodell aufgezeigt und es werden in diesem Zusammenhang Aspekte der Informationsverarbeitung wie die Wahrnehmung, das Erkennen, das Verstehen, das Gedächtnis

ebenso wie die Repräsentation und Nutzung von Wissen, mentale Modelle und die Aufmerksamkeit thematisiert (vgl. Kapitel 2.4).

2.1 Theoretische Ansätze der Schreibprozessforschung

In der Schreibforschung kann zwischen produktorientierten und prozessorientierten Betrachtungsweisen unterschieden werden, denen jeweils unterschiedliche theoretische Konzepte und Ansichten zugrunde liegen. Zumeist werden in der prozessorientierten Schreibforschung kognitive, rhetorische und genre-orientierte Ansätze unterschieden, wobei nach Meinung der Autorin hinzugefügt werden muss, dass auch der soziokulturelle Ansatz als ein viertes relevantes theoretisches Konzept der Schreibforschung nicht ausgeklammert werden sollte.

Obwohl einige der ersten einflussreichen kognitionspsychologisch orientierten Studien zum Schreibprozess teilweise bereits mehr als 40 Jahre zurückliegen (vgl. Emig 1971; Flower 1979; Flower/Hayes 1977), zeigen zusammenfassende Darstellungen von Schreibforschungen wie zum Beispiel jene von Cumming (2016), Polio/Friedman (2017) oder Riazi/Shi/Haggerty (2018), dass sich eine Vielzahl der aktuellen Studien zum Schreiben in ihrer theoretischen Ausrichtung auch heute noch teils explizit teils implizit am kognitiven Ansatz orientieren. In einer Synthese von 272 Artikeln zu empirischen Studien des fremd- und zweitsprachlichen Schreibens, die in den Jahren 1992 bis 2016 im *Journal of Second Language Writing* publiziert wurden, zeigen Riazi/Shi/Haggerty (2018) anhand einer Statistik die theoretische Ausrichtung dieser Studien¹ (vgl. Abb. 1).

¹ An dieser Stelle sei angemerkt, dass die hier untersuchten 272 Artikel nicht repräsentativ für alle Studien zum Schreiben in einer Fremdsprache sind, sondern eben nur jene Abhandlungen über empirische Studien beachtet werden, die innerhalb von 25 Jahren im *Journal of Second Language Writing* veröffentlicht wurden. Dennoch lässt sich in diesem Überblick ein genereller Trend ablesen. Für weitere zusammenfassende Darstellungen (mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen) von Studien zur Schreibforschung siehe: Lekić/Cumming/Silva (2008) für einen Überblick zu Schreibforschungen in der L2 Englisch zwischen 1980–2005; Berninger Wise (2012) für einen Überblick zur kognitiv orientierten Schreibforschung; Cumming (2016) für eine Synthese von L2-Schreibforschungen mit Fokus auf deren theoretische Ausrichtung; Manchón/Matsuda (2016) für eine Zusammenfassung von Beiträgen fremd- und zweitsprachlicher Schreibforschung und einer kritischen Diskussion der Beiträge in Bezug auf deren Methoden und theoretische Ausrichtungen; Polio/Friedman (2017) für einen Überblick zu L2-Schreibforschungen, geordnet nach den ihnen zugrundeliegenden theoretischen Ansätzen und nach deren

Theoretical orientations across the three time periods.				
	1992-1999 (n = 74)	2000-2009 (n = 89)	2010-2016 (n = 109)	Total (n = 272)
<i>Cognitive</i>	14 (18.9%)	14 (15.7%)	22 (20.2%)	50 (18.4%)
<i>Social</i>	3 (4.1%)	18 (20.2%)	22 (20.2%)	43 (15.8%)
<i>Socio-cognitive</i>	9 (12.2%)	7 (7.9%)	9 (8.3%)	25 (9.2%)
<i>Genre</i>	4 (5.4%)	5 (5.6%)	14 (12.8%)	23 (8.5)
<i>Contrastive rhetoric</i>	4 (5.4%)	5 (5.6%)	1 (0.9%)	10 (3.7%)
<i>Critical</i>	0 (0%)	2 (2.2%)	1 (0.9%)	3 (1.1%)
Total	34 (45.9%)	51 (57.3%)	69 (63.3%)	154 (56.6%)

Abb. 1 Theoretische Ausrichtung empirischer Studien zwischen 1992 und 2016 aus: Riazi/Shi/Haggerty (2018: 48)

In den 272 untersuchten Artikeln konnten 154 empirische Studien eindeutig einem von sechs theoretischen Ansätzen zugeordnet werden, in 118 der betrachteten Artikel konnte hingegen keine eindeutige theoretische Orientierung ausgemacht werden. Anhand der oben angeführten Statistik lässt sich feststellen, dass kognitiv orientierte Studien in der Periode zwischen 1992–1999 deutlich häufiger vertreten waren als zum Beispiel sozialwissenschaftlich oder sozio-kognitiv ausgerichtete Forschungen. Zwischen 2000–2009 ebenso wie zwischen 2010–2016 zeigt sich ein offensichtlicher Anstieg der sozialwissenschaftlich orientierten Studien; dies kann auf die vermehrte Beachtung des sozialen Kontexts als wichtigen Einflussfaktor für den Fremd- und Zweitspracherwerb zurückzuführen sein. Diese Änderung wird häufig als „social turn“ bezeichnet (vgl. Block 2003; Atkinson 2011). Trotz des vermehrten Vorkommens sozialwissenschaftlich orientierter Studien, welche in den Jahren von 2010–2016 ebenso häufig vertreten waren wie kognitiv orientierte Studien, kann dennoch festgehalten werden, dass in den 272 Artikeln eine theoretische Verortung der Studien im Bereich der Kognitionswissenschaft insgesamt am häufigsten zu verzeichnen war. Studien, welche sich an der Genre-Theorie orientierten, nahmen im Lauf der hier beachteten 25 Jahre deutlich zu, wohingegen an der Theorie der kontrastiven Rhetorik orientierte Forschungen deutlich zurückgingen. Kritische Studien, welche sich dadurch auszeichnen, dass sie sich vermehrt politischen Aspekten des sozialen Kontextes wie zum Beispiel Fragen von Macht und Gender widmen, nehmen in dieser Zusammenfassung von Forschungen nur einen marginalen Stellenwert ein (vgl. Riazi/Shi/Haggerty 2018: 48) und werden auch in Cummings (2016) Überblick „*Theoretical orientation to L2 writing*“ nur am Rande erwähnt.

methodischen Vorgehensweisen; Pelaez-Morales (2017) für eine Zusammenfassung von Publikationen im *Journal of Second Language Writing* zwischen 1992–2015, in welcher sowohl empirische als auch nicht-empirische Publikationen berücksichtigt wurden.

Im Folgenden werden nun die Theorie des kognitiven Ansatzes, der genre-theoretische Ansatz sowie die soziokulturelle Theorie in einem kurzen Abriss unter Bezugnahme auf die Ausführungen von Cumming (2016) etwas näher betrachtet². Anschließend wird mit Blick auf die im Rahmen dieses Projektes geplante Bewertung von Lerner*innentexten und die Überprüfung eines Zusammenhangs von Textqualität und Schreibprozess auf den Ansatz der literalen Prozeduren eingegangen.

2.1.1 Kognitionspsychologische Theorien

Als einen wichtigen theoretischen Ansatz in der L2-Schreibforschung nennt Cumming (2016) den kognitiven Ansatz, welcher versucht, mentale Aktivitäten und Verhaltensweisen während der schriftlichen Textproduktion zu beschreiben und anhand deren Anwendung und Sequenzierung im Schreibprozess Rückschlüsse auf die Textqualität zu ziehen. Gruber/Muntigl/Reisigl et al. (2004) beschreiben die Grundgedanken des kognitiven Ansatzes folgendermaßen:

Kognitive Ansätze betrachten Schreiben als komplexes Problemlösungsverhalten (Molitor-Lübbert, 1989), das eine zielorientierte Planungsphase und eine Reihe nachgeordneter Phasen wie die Definition von Subzielen, die Beobachtung der eigenen Aktivitäten („Monitoring“) und das Überarbeiten bereits geschriebener Entwürfe umfasst [...]. (Gruber et al. 2004: 4)

Frühe Arbeiten wie jene von Arndt (1987) und Whalen/Ménard (1995) stellten einen Vergleich von kognitiven Strategien eines Schreibers/einer Schreibenden während der erst- und fremdsprachlichen Textproduktion an, während Cumming (1989) und Sasaki M. (2000) einen Vergleich kognitiver Strategien von erfahrenen und weniger erfahrenen L2-Schreiber*innen tätigten. Die kognitiv orientierte Schreibprozessforschung fokussierte im Laufe der Zeit unterschiedliche Variablen und Aspekte des Schreibprozesses; großes

² An dieser Stelle muss erwähnt werden, dass es weitaus mehr theoretische Konzepte gibt, wie zum Beispiel die oben kurz erwähnte kritische Theorie (vgl. Canagarajah 2002), die Theorie der kontrastiven Rhetorik (vgl. Kaplan 1966, 1972; Connor/Mauranen 1999), die Theorie dynamischer Systeme (vgl. Wilkening/Cacchione 2007), die Ziel(setzungs)theorie (vgl. Kleinbeck 2010 zu Handlungszielen), die Theorie der Sprachsozialisation (vgl. Duff 2010) oder Identitätstheorien (vgl. Cummins/Early 2011 für eine Einführung zur Identitätstheorie), auf die hier vor allem aus Platzgründen und auch aufgrund ihrer weniger häufigen Rezeption in L2-Schreibforschungen nicht näher eingegangen werden soll.

Interesse galt und gilt auch heute noch der Untersuchung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden von L1- und L2-Schreibprozessen unter anderem in Hinblick auf Planung (Raimès 1987; Börner 1989b; Sasaki M. 2000)³ oder Revision (Krings 1989, 1992a, 1992b; Börner 1989b; Whalen/Ménard 1995; Thorson 2000; Sasaki M. 2000; Stevenson/Schoonen/de Glopper 2006). Andere Forscher*innen untersuchten die Flüssigkeit der Textproduktion (Chenoweth/Hayes 2001), Prozesse der Restrukturierung (Roca de Larios/Murphy/Manchón 1999) oder das Formulieren (Roca de Larios/Marín/Murphy 2001; Matias 2017). Mit dem Einfluss von Aufgabenkomplexität auf den Schreibfluss, mit dem Revisions- und Pausenverhalten während des Schreibens und den kognitiven Prozessen, die diesem Verhalten zugrunde liegen, beschäftigen sich zum Beispiel Révész/Kourтали/Mazgutova (2017).

Den Einfluss des L2-Sprachkenntnisniveaus und die unterschiedlichen Problemlösungsstrategien beim Formulieren in der L1 und der L2 untersuchen Roca de Larios/Manchón/Murphy (2006), auf deren Studie bereits ausführlich im einleitenden Forschungsüberblick eingegangen wurde (vgl. Kapitel 1).

Der Zugriff auf die L1 während des L2-Schreibprozesses und dessen Auswirkung auf Formulierungsprozesse, Textqualität, Ideengenerierung und Wortfindung ist bereits seit den 1980er Jahren Gegenstand zahlreicher Studien (z.B. Krings 1986a; 1989; Qi 1998; Manchón/Roca de Larios /Murphy 2000; Wang/Wen 2002; Woodall 2002; Van Weijen/Van den Bergh/Rijlaarsdam/Sanders 2009; Murphy/Roca de Larios 2010; Plata Ramirez 2012; vgl. Kapitel 1).

Cumming (2016: 71–72) bietet einen Überblick zu Studien, die sich in jüngster Vergangenheit mit kognitiven Schreibprozessmodellen beschäftigen, indem sie diese anhand neuer Forschungs- und Analysemethoden überprüfen, verfeinern oder erweitern, wie beispielsweise Stevenson/Schoonen/de Glopper (2006), Manchón/Roca de Larios (2007), Albrechtsen/Haastrup/Henriksen (2008), Galbraith (2009), Van Weijen et al. (2009) oder Schoonen/Van Gelderen/Stoel/Hulstijn/de Glopper (2011). Ebenso verweist Cumming (2016: 71–72) auf experimentelle Studien, die positive Effekte auf die L2-Schreibfertigkeiten nachweisen konnten, indem unterschiedliche kognitive Strategien trainiert wurden, und die auf Basis ihrer Ergebnisse Implikationen für den L2-Unterricht bereithalten (vgl. Yeh 1998; Ojima 2006; Olson/Land 2007; Torrance/Van Waes/Galbraith 2007; Fidalgo/Torrance/García 2009; Galbraith 2009; Baaijen/Galbraith/de Glopper 2014).

³ Für einen detaillierten Überblick zu Studien mit dem Fokus auf Planungsprozessen bei der L1- und L2-Textproduktion siehe auch Manchón/Roca de Larios (2007) und für einen sozial-kognitiven Blick auf Planungsprozesse siehe Batstone (2005).

Auch wenn in diesen Studien erste Schritte unternommen werden, Forschungserkenntnisse in der unterrichtlichen Praxis anzuwenden, weist Krings (2020) auf das Problem „einer zunehmenden Entfernung von Fragen der vermittlungspraktischen Anwendung“ (Krings 2020: 8) in der aktuellen Forschung zum fremdsprachlichen Schreiben hin.

Am kognitiven Ansatz wurde laut Cumming (2016: 71–72) häufig auch kritisiert, dass die Untersuchung des L2-Schreibprozesses in einem zumeist experimentellen Setting stattfindet, das einer Prüfungssituation gleichkomme, und dass der Schreibprozess aus etischer Perspektive und in einer Momentaufnahme betrachtet werde. In Reaktion auf diese Kritik entstanden Forschungen, die den Schreibprozess in Bezug auf einen sozio-kognitiven Ansatz aus emischer Perspektive in einem natürlichen sozialen Kontext und über längere Zeit hinweg untersuchten (Riazi 1997; Parks/Maguire 1999; Sasaki M. 2009).

2.1.2 Der genre-theoretische Ansatz

An der Genre-Theorie orientierte Studien⁴ zum L2-Schreiben befassen sich mit dem konventionalisierten Aufbau von Textsorten, den Diskurspraktiken und dem Wissen sowie den Entwicklungsstufen, die L2-Schreiber*innen durchlaufen müssen, um an unterschiedlichen Formen schriftlicher Kommunikation teilhaben zu können (vgl. Cumming 2016: 72). Hyland (2003) beschreibt den Mehrwert des genre-orientierten Ansatzes in der Schreibforschung und im Besonderen in der L2-Schreibforschung im Gegensatz zu einem rein kognitiv- und prozessorientierten Ansatz folgendermaßen: „So while process models can perhaps expose *how* some writers write, they do not reveal *why* they make certain linguistic and rhetorical choices. As a result, such models do not allow teachers to confidently advise students on their writing“ (Hyland 2003: 19; Hervorhebung im Original). Er betont, dass Lerner*innen vor allem im Bereich des fremd- und zweitsprachlichen Schreibens anhand des genre-orientierten Ansatzes linguistische und rhetorische Strukturen besser bewusst gemacht und vermittelt werden können. Ferner hebt Hyland (2003: 20) hervor, dass auf Basis eines genre-orientierten Ansatzes auch kulturspezifische Normen und Werte, die in einem prozessorientierten Ansatz keine explizite Beachtung finden und L2-Lerner*innen eventuell nicht bewusst sind, vor allem in Bezug auf das Schreiben, zugänglich gemacht werden können.

⁴ Für einen Überblick zu genre-orientierten Studien siehe auch Artemeva/Freedman (2015) und Johns (2002a, 2002b).

Grundsätzlich hat der genre-orientierte Ansatz seine theoretischen Wurzeln in der Linguistik und in der Rhetorik, jedoch entwickelten sich drei unterschiedliche Ausprägungen, die jeweils eine divergierende Auffassung von Genre haben. Die systemisch-funktionale Linguistik (SFL), auch als „*Sydney School*“ bezeichnet, basiert auf den theoretischen Ausführungen von Halliday (1978, 1994) und sieht Genre als eine Möglichkeit, gesprochene und geschriebene Sprache zielgerichtet und nach konventionalisierten Mustern und Reihenfolgen je nach Diskursform und sozialer Interaktionsform einzusetzen. Hyland (2003) beschreibt die Genreauffassung der systemisch-funktionalen Linguistik in Anlehnung an Christie/Martin (1997) auf folgende Weise: „[...] this model of genre stresses the purposeful, interactive, and sequential character of different genres and the ways language is systematically linked to context through patterns of lexico-grammatical and rhetorical features“ (Hyland 2003: 21–22). Die systemisch-funktionale Linguistik wurde in Australien in den 1980er Jahren begründet, fand jedoch auch in nordamerikanischen und europäischen Studien zur Fremdsprachenpädagogik Anwendung (vgl. in den USA Byrnes/Maxim/Norris 2010; im UK Coffin/Donohue 2014).

Ein zweiter genre-orientierter Ansatz entwickelte sich in Nordamerika auf Basis der angewandten Linguistik vor allem für den Zweck, internationalen Student*innen akademisches und technisches Schreiben im universitären oder beruflichen Kontext zugänglich zu machen. Dieser Ansatz wird „*English for Specific Purposes*“ (ESP) genannt und entstand aus Studien zur Text-, Korpus- und Diskursanalyse ebenso wie auf Basis von Fallstudien, um geeignete Curricula für den (berufsorientierten) Englischunterricht zu entwickeln (vgl. Cumming 2016: 73). Nach diesem Ansatz wird Genre als „a class of structured communicative events employed by specific discourse communities whose members share broad social purposes“ (Hyland 2003: 21) definiert.

Während sich Forschungen, die sich an Ausführungen des „*English for Specific Purposes*“-Ansatzes orientierten, hauptsächlich dem L2-Schreiben widmeten, entwickelte sich in Bezug auf das erstsprachliche Schreiben unter Einfluss des Poststrukturalismus und der Rhetorik ein weiterer genre-orientierter Ansatz, der „*New Rhetoric*“ genannt wurde (vgl. Cumming 2016: 74; Hyland 2003: 21). Nach dessen Auffassung wird Genre in Anlehnung an Coe (2002) nicht als Texttyp oder als rhetorische Situation, sondern als die begründete funktionale Beziehung zwischen Texttyp und rhetorischer Situation gesehen (vgl. Coe 2002: 197). Das Bestreben dieser theoretischen Richtung ist es, zu beschreiben, wie Individuen, Gruppen und Subkulturen unterschiedliche geschriebene Genres erwerben, anwenden und verändern, und zu

zeigen, wie gewisse Genres bestimmte Gruppen von Menschen privilegieren, bemächtigen, ausschließen und unterdrücken können (vgl. Cumming 2016: 74).

In den letzten zwanzig Jahren ist ein vermehrtes Interesse an dem Begriff Genre, an dem pädagogischen Wert von genre-orientiertem Schreiben sowie ein Anstieg an Studien zu diesem Thema zu verzeichnen (Hyland 2003, 2007; Martin 2009; Paltridge 1996, 2002, 2004; Swales 1990; Tardy 2006, 2009; Hyland/Chau/Handford 2012). Kritiker der Genre-Theorie wie zum Beispiel Benesch (2001) meinen, dass Anhänger*innen der Genre-Theorie dazu neigen würden, dogmatisch formelhafte Konventionen des Schreibens und Lernens zu definieren und diese L2-Lerner*innen aufzuzwingen, was ein ungleiches Machtverhältnis in Bezug auf Student*innen, die einer Minderheit angehören, fördern und unterstützen würde (vgl. Cumming 2016: 75).

2.1.3 Soziokulturelle Theorie

Ein weiterer Ansatz, auf den hier kurz unter Bezugnahme auf Cumming (2016) eingegangen werden soll, da er im Zusammenhang mit der L2-Schreibforschung von Bedeutung ist, ist jener der soziokulturellen Theorie. Der soziokulturelle Ansatz setzt sich aus mehreren zueinander in Wechselbeziehung stehenden Theorien zusammen, deren Ziel es ist, zu beschreiben, wie sich das menschliche Bewusstsein und menschliche Fähigkeiten durch die Vermittlung von kulturell geprägten Handlungen, Techniken und Konzepten entwickeln. Sprachen und Literalität sind hierbei die wesentlichsten Vermittlerwerkzeuge, die die Menschen befähigen, zu kommunizieren, zu interagieren, zu denken und zu lernen. Soziokulturell orientierte Studien befassen sich damit, wie Menschen in Kollaboration oder in Interaktion voneinander lernen, also wie zum Beispiel Schüler*innen in Interaktion mit Lehrer*innen oder anderen Schüler*innen lernen zu schreiben (vgl. Cumming 2016: 76). Die soziokulturelle Theorie basiert auf Vygotskijs (1978, 1987) Ansicht, dass die menschliche Entwicklung durch kulturelle und gesellschaftliche Faktoren der den Menschen umgebenden Umwelt determiniert sei.⁵ Das zentrale Konzept bei Vygotskij und demnach auch in der soziokulturellen Theorie ist die Mediation, also die Vermittlung, und die Auffassung, dass alle höheren kognitiven Fähigkeiten und jedes menschliche Wissen durch soziale Praktiken mithilfe von symbolischen und materiellen Werkzeugen vermittelt werden. Lerner*innen internalisieren auf Basis von Beobachtungen und Erfahrungen, wie zum Beispiel Sprache oder Medien auf kulturell angemessene Weise verwendet werden sollten. Als „Zone der

⁵ Für einen Überblick zur soziokulturellen Theorie in Bezug auf den Fremd- und Zweitspracherwerb siehe Lantolf/Thorne/Poehner (2015).

nächsten Entwicklung“ (*zone of proximal development*) wird die Distanz zwischen dem, was ein Lerner/eine Lernerin bereits ohne fremde Hilfe bewerkstelligen kann, und dem, was ein Lerner/eine Lernerin mit der Unterstützung von Expert*innen erreichen kann, bis die jeweilige Fähigkeit ebenfalls durch Beobachtung und Erfahrung verinnerlicht wird, bezeichnet (vgl. Cumming 2016: 76; Lantolf/Thorne/Poehner 2015: 7–8). Das Konzept der „Zone der nächsten Entwicklung“ wurde auf unterschiedliche Weise interpretiert. Kinginger (2002) beschreibt drei unterschiedliche Auffassungen dieses Konzepts und zwar als „Skills“, als „metalinguistisches Wissen“ und als „Scaffolding“ (vgl. Kinginger 2002: 252–256). In der L2-Schreibforschung findet die soziokulturelle Theorie vor allem Eingang in Studien, die sich mit dem kollaborativen Schreiben und dem computergestützten Schreiben zwischen Schüler*innen oder Peers befassen (vgl. Brooks/Swain 2009; Swain/Lapkin 2002; Watanabe/Swain 2007), ebenso wie in Studien, die die Relevanz von Tutor*innen und Schreibberater*innen als Werkzeug zur Entwicklung von Schreibkompetenz untersuchen (vgl. Cumming 2012; Knouzi 2012), und solchen, die den Effekt von systematischem korrektiven Feedback auf die L2-Schreibentwicklung beleuchten (vgl. Suzuki 2012). Kritisiert wird an soziokulturell ausgerichteten Studien laut Cumming (2016: 78–79), dass die positive Wirkung und der Effekt von kollaborativem Schreiben oder von Schreibberatung und korrektivem Feedback durch Tutor*innen auf die Entwicklung der L2-Schreibkompetenz nur sehr schwer nachgewiesen werden kann, da die positiven Effekte zumeist nur anhand einzelner Fallstudien beschrieben werden.

2.1.4 Ansatz literaler Prozeduren

In der hier durchgeführten Studie ist der Ansatz literaler Prozeduren von grundlegender Bedeutung (vgl. Antos 1995; Augst/Faigel 1986; Bachmann/Feilke 2014; Feilke 2010a, 2010b, 2012, 2014), der gewissermaßen ein Bindeglied zwischen der rein prozessorientierten (kognitiven) Betrachtung des Schreibens und der ausschließlich produktorientierten (genre-theoretischen) Schreibforschung darstellt. Der Ansatz der literalen Prozeduren (nach Feilke 2014) gliedert literale Prozeduren zunächst in Schreibprozeduren und Textprozeduren. Schreibprozeduren betreffen das allgemeine Vorgehen bei der Textproduktion und werden häufig mit dem Begriff der Schreibstrategien, wie sie beispielsweise Ortner (2000) ausführlich darstellt, gleichgesetzt (vgl. Feilke 2014: 20–21). Textprozeduren können wiederum in Handlungsschemata und dazugehörige Prozedurausdrücke unterteilt werden. Für jeden Texthandlungstyp, worunter Texthandlungen wie das Argumentieren, das Berichten, das Beschreiben oder das Erzählen zu verstehen sind, stehen gewisse Handlungsschemata zur Verfügung, die mithilfe einer

Vielzahl unterschiedlicher Prozedurausdrücke realisiert werden können. Dies sei beispielhaft anhand des Texthandlungstyps des Argumentierens veranschaulicht, für den die Handlungsschemata des Positionierens, des Begründens und Schließens oder des Konzedierens und Modalisierens richtungsweisend sind, die wiederum in Form von Prozedurausdrücken realisiert werden. Exemplarisch seien für das Handlungsschema des Positionierens die Prozedurausdrücke „Meiner Meinung nach...“ oder „Ich finde, dass...“ genannt.

Während in rein genre-orientierten Ansätzen der Text und seine Merkmale im Zentrum stehen und dem Kontext der Texterstellung keine oder nur wenig Beachtung geschenkt wird, berücksichtigt der Prozedurenansatz die Analyse sprachlicher Strukturen und betrachtet die Textentstehung durch die Zuordnung der Texthandlungen zu einer Domäne, wie wissenschaftliches Schreiben, schulisches Schreiben, literarisches Schreiben usw., auch in ihrem Entstehungskontext.

Feilke (2000) schreibt über die frühe Entwicklung des „Konzepts der Kontextualisierung“:

Ins Zentrum des pragmatischen Interesses rückt [...] etwa bei Charles Fillmore und John J. Gumperz [...] schon Mitte der 70er Jahre die Frage nach einer erstaunlichen Fähigkeit der Sprecher: Welche sprachliche Kompetenz ist es, fragt Fillmore (1976, 90), die es einem Sprecher ermöglicht, einer gegebenen sprachlichen Äußerung einen bestimmten Kontext des Handelns zuzuordnen? Die Frage führt [...] zur Entwicklung und Begründung des Konzepts der „Kontextualisierung“ (Auer/di Luzio (eds.) 1992) und zu einem pragmatischen Verständnis sprachlicher Kompetenz als einer Kontextualisierungskompetenz (Feilke 1994; 1996). (Feilke 2000: 78)

Auch aus Antos' (1995: 77) Definition für Prozeduren geht die soeben dargestellte Beschreibung von Prozeduren als Bindeglied zwischen kognitiven, pragmatischen und genre-orientierten Ansätzen der Schreibforschung deutlich hervor: „[...] Schreibprozeduren sind von transfer-geeigneten Schreibprodukten induktiv ableitbare Schreibprogramme, die sich als Elemente zur Gestaltung von Schreibprozessen in funktionaler, kognitiver wie emotionaler Hinsicht anbieten“ (Antos 1995: 77; Hervorhebung im Original).

Demnach wird für die Betrachtung der Lerner*innentexte und die Formulierung von Bewertungskriterien zur Feststellung ihrer Qualität der Prozedurenansatz (und dessen Ausführungen zu Schreib- und Textprozeduren), wie unter anderem bei Baumann/Weingarten (1995b), Feilke (2010a), (2010b), Feilke/Lehnen (2012), Gätje/Rezat/Steinhoff (2012), Bachmann/Feilke (2014) beschrieben, in dieser Arbeit Anwendung finden (vgl. Kapitel 3). Ebenso werden die Schreibprozesse mit Blick auf die Entstehung

texthandlungstypischer Prozedurausdrücke betrachtet, um anschließend einen möglichen Zusammenhang zwischen Schreibprozess und Textqualität zu überprüfen (vgl. Kapitel 7).

2.1.5 Zusammenfassung theoretischer Ansätze

Anhand des dargebotenen Einblicks in die theoretischen Überlegungen, auf die sich Studien zur Untersuchung des Schreibens beziehen, muss den Ausführungen von Cumming (2016) und Polio/Friedman (2017), in welchen es heißt, dass die Fragestellungen und Interessen der Schreibforschung derart vielfältig seien, dass diese unmöglich ausschließlich anhand eines einzigen theoretischen Konstruktes und auf Basis einer einzigen Methode hinlänglich beleuchtet und beantwortet werden könnten, zugestimmt werden. Es wird ebenfalls ersichtlich, dass in vielen Studien nicht nur auf eine einzige Theorie Bezug genommen wird und dass oft eine trennscharfe Abgrenzung der einzelnen Theorien voneinander weder möglich noch zielführend ist. In diesem Zusammenhang muss betont werden, dass sich die vorliegende Arbeit, wenn auch großteils, nicht ausschließlich an den Konzeptionen der kognitiven Theorie orientiert. Im Rahmen der hier relevanten Methode des Lauten Denkens wird auf Konzepte des kognitiven Ansatzes Bezug genommen. In Hinblick auf die Analyse der Schreibprodukte, die während der Datenerhebung dieser Studie entstanden, werden Überlegungen des prozeduralen Ansatzes miteinbezogen. Weiters ist es im Verlauf dieser Arbeit unumgänglich, auf lerntheoretische Vorstellungen zur Aneignung, Verarbeitung, Speicherung und Wiedergabe von Wissen einzugehen, die das Grundgerüst der hier relevanten, oft kognitionspsychologisch motivierten Schreibprozessmodelle bilden.

Zunächst wird im folgenden Unterkapitel der Versuch unternommen, den Begriff Kognition zu definieren. Ferner soll gezeigt werden, wie Kognition, Metakognition und unterschiedliche Formen von Wissen an der Textproduktion beteiligt sind, um anschließend auf einige der einflussreichsten Modelle zur Veranschaulichung der am Schreibprozess beteiligten Aktivitäten einzugehen.

2.2 Kognition, Metakognition und Wissen als Grundgerüst der Textproduktion

Eine konkrete Bestimmung und Definition des Begriffs Kognition erweist sich als schwierig, da in der Literatur kein klarer Konsens darüber vorherrscht, was genau unter Kognition zu verstehen ist. Diese Uneinigkeit mag zum einen daraus resultieren, dass der Begriff als Sammelbezeichnung für

eine Vielzahl von Prozessen und Strukturen, die an geistigen Aktivitäten beteiligt sind, verwendet wird. Zum anderen lässt der nachfolgende Überblick über die Geschichte der Kognitiven Psychologie erkennen, dass es in der gesamten historischen Entwicklung dieser Forschungsrichtung sowohl in den theoretischen Überlegungen als auch in den praktischen Herangehensweisen Uneinigkeiten und Kontroversen gab, welche als ein weiterer Indikator für die Differenzen in der Begriffsbestimmung gesehen werden können. Auf die grundlegendsten Kontroversen wird im Verlauf dieses Kapitels eingegangen.

Frensch (2006) meint, dass die ältere Bedeutung des Begriffs Kognition, „als Bezeichnung der Basiselemente des Bewusstseins und ihrer Kombinationen“ (Frensch 2006: 19), wie sie zu Zeiten von Wundt gebraucht wurde, nicht mehr gebräuchlich sei und der Begriff Kognition heute mindestens drei unterschiedliche Konnotationen habe. Zum einen beziehe sich Kognition „auf ‚eine spezifische Sammlung von Themenbereichen‘, das heißt, auf beobachtbare oder theoretisch angenommene Phänomene, die in einem bestimmten Bereich der Psychologie (der Kognitionspsychologie) erforscht und diskutiert werden“ (Frensch 2006: 19). Weiters bezeichne das Wort Kognition den Versuch, menschliches Verhalten mithilfe eines kognitiven Systems, welches zwischen Umwelteinput und Verhalten vermittele, zu erklären. Diese Bedeutung verweise laut Frensch (2006: 19) auf einen Satz theoretischer Annahmen, welcher die Vorgänge innerhalb des kognitiven Systems abbilde. Und schließlich verstehe man unter Kognition „einen bestimmten methodischen Ansatz zur Erforschung menschlichen Verhaltens“ (Frensch 2006: 19).

Auch Wolff (2004) betont in seiner Definition von Kognition die vielfältigen Aspekte, die in diesem Begriff vereint werden, indem er schreibt:

Der Begriff der Kognition wird in den psychologischen Wissenschaften in Verbindung gebracht mit Fähigkeiten des Wahrnehmens, Lernens, Denkens und Urteilens, Fähigkeiten also, die dem menschlichen Geist innewohnen und dazu beitragen, dass der Mensch die Welt im erkenntnistheoretischen Sinn versteht und begreift. Kognition wird häufig auch als ‚geistige Tätigkeit‘ bezeichnet; damit wird die Prozesshaftigkeit der Kognition unterstrichen: Der Mensch tut etwas, wenn er die Umwelt wahrnimmt, wenn er etwas lernt, wenn er denkt, wenn er etwas beurteilt; er führt eine Handlung durch. (Wolff 2004: 89)

Der Begriff Kognition vereint eine Vielzahl informationsverarbeitender Prozesse und Strukturen, dazu zählen die zuvor bereits erwähnten Bereiche des Wahrnehmens, des Lernens, des Denkens und des Urteilens ebenso wie Aufmerksamkeit und Mustererkennen, das Gedächtnis (Speichern und Erinnern), das Problemlösen, das Bewusstsein, die Sprache (Sprachverstehen und Sprachproduktion) und die Wissensrepräsentation (vgl. Frensch 2006: 19; Wolff 2004: 89).

Wesentlich scheint bei dem Versuch einer Definition von Kognition auch eine Gegenüberstellung des kognitiven Forschungsparadigmas mit jenen Ansichten eines behavioristisch geprägten Forschungsansatzes. Während man im Behaviorismus davon ausgeht, dass menschliches Handeln und Verhalten eine Reaktion auf Reize darstelle, die in der *Black Box* verarbeitet werden und sich schließlich als beobachtbares und messbares Verhalten äußern, versucht der kognitive Ansatz eben jene Prozesse zu untersuchen, die es ermöglichen, einem Input (Reiz) Informationen zu entnehmen, diese zu verarbeiten und schließlich zu einem Output (Reaktion) zu führen (vgl. Anderson 1996: 6–17).

Winter (1992: 64) beschreibt Textproduktion als „eine Folge von Handlungen, die mit dem Ziel ausgeführt werden, einen Text zu erstellen“. Um diese für die Textproduktion notwendigen Handlungen zu steuern und zu überwachen, bedarf es eines reflexiven Zugangs, der es der handelnden Person ermöglicht, sich selbst als durch Selbststeuerung handelndes Individuum wahrzunehmen. Weiters meint der Autor: „Die Selbststeuerung des eigenen Handelns ist nicht nur eine Möglichkeit, sondern sogar eine Notwendigkeit, denn der Mensch bewältigt sein Leben im wesentlichen durch Handeln auf der Grundlage von selbst erworbenem Wissen und selbst erworbenen Fähigkeiten“ (Winter 1992: 64). Mit dieser Aussage benennt Winter (1992) grundlegende, an der Textproduktion beteiligte Aspekte, nämlich kognitive Prozesse, die es einem Individuum ermöglichen zu handeln, die Fähigkeit zu entscheiden und zu steuern, wann welche Handlungen (Strategien) zielführend sein können (Metakognition) sowie das dafür notwendige Wissen und Können (Kompetenz), das auf bereits gemachten Erfahrungen beruht.

Im Folgenden sollen nun der Begriff Metakognition näher betrachtet, von Kognition abgegrenzt und die der Kognition und Metakognition zugrundeliegenden Wissensbereiche diskutiert werden.

Auch wenn der Gegenstand der Metakognition nicht erst seit den 1970er Jahren bekannt ist, kann die erste Verwendung des Präfixes „Meta-“ in Zusammenhang mit dem Gedächtnis auf Flavell (1971) zurückgeführt werden, der im Rahmen von Untersuchungen zur Gedächtniskapazität von Kindern auch Überlegungen zum Wissen über das (eigene) Gedächtnis (Metagedächtnis) und zum Einfluss dieses Wissens auf die Gedächtnisleistung anstellt (vgl. Winter 1992: 65–66). Brown (1975) greift Flavells (1971) Ausführungen zum Wissen über das Gedächtnis auf und schlussfolgert, dass das Wissen über das eigene Gedächtnis auch einen entscheidenden Einfluss auf die Anwendung von Strategien und die Umsetzung von Plänen haben muss. Auf Basis dieser Überlegungen beschäftigte sich die Metakognitionsforschung vermehrt mit Fragen der Trainierbarkeit von Strategien sowie deren Aufrechterhaltung und Generalisierbarkeit (vgl. Winter 1992: 67).