

Linda Pelchat

Kollaboratives Schreiben

Eine rekonstruktive Studie zu
Problemlösepraktiken im
Französischunterricht

Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik

narr\|f
ranck
e\|atte
mpto

Kollaboratives Schreiben

GIESSENER BEITRÄGE ZUR FREMDSPRACHENDIDAKTIK

Herausgegeben von Eva Burwitz-Melzer, Wolfgang Hallet, Jürgen Kurtz,
Michael Legutke, Hélène Martinez, Franz-Joseph Meißner und Dietmar Rösler

Begründet von Lothar Bredella, Herbert Christ und Hans-Eberhard Piepho

Linda Pelchat

Kollaboratives Schreiben

Eine rekonstruktive Studie zu Problemlösepraktiken
im Französischunterricht

narrf
ranck
e\atte
mpto

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

Mit freundlicher Unterstützung der Barbara und Alfred Röver-Stiftung.

Der ursprüngliche Titel dieser Arbeit lautete: „Fremdsprachliches Schreiben. Eine rekonstruktive Studie zu Problemlösepraktiken beim kollaborativen Schreiben im Französischunterricht“. Sie wurde an der Universität Kassel im Fachbereich Geistes- und Kulturwissenschaften eingereicht. Datum der Disputation: 20. Januar 2021.

<https://www.doi.org/10.24053/9783823395287>

© 2022 · Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG
Dischingerweg 5 · D-72070 Tübingen

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Alle Informationen in diesem Buch wurden mit großer Sorgfalt erstellt. Fehler können dennoch nicht völlig ausgeschlossen werden. Weder Verlag noch Autor:innen oder Herausgeber:innen übernehmen deshalb eine Gewährleistung für die Korrektheit des Inhaltes und haften nicht für fehlerhafte Angaben und deren Folgen. Diese Publikation enthält gegebenenfalls Links zu externen Inhalten Dritter, auf die weder Verlag noch Autor:innen oder Herausgeber:innen Einfluss haben. Für die Inhalte der verlinkten Seiten sind stets die jeweiligen Anbieter oder Betreibenden der Seiten verantwortlich.

Internet: www.narr.de
eMail: info@narr.de

CPI books GmbH, Leck

ISSN 0175-7776

ISBN 978-3-8233-8528-8 (Print)

ISBN 978-3-8233-9528-7 (ePDF)

ISBN 978-3-8233-0336-7 (ePub)

*Mein herzlicher Dank gilt allen, die mitgedacht, diese Arbeit begleitet,
bereichert und ihren Teil zum Gelingen beigetragen haben.*

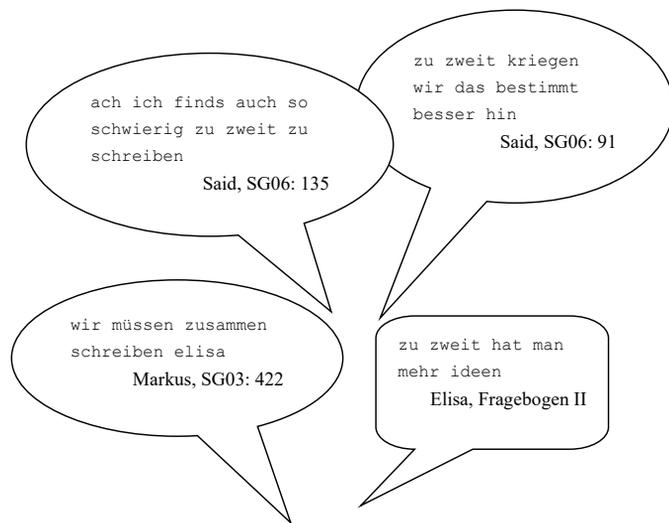
Inhalt

1	Einleitung	11
2	Theoretische Grundlagen	23
2.1	Schreiben in der Fremdsprache	23
2.1.1	Schreiben im schulischen Fremdsprachenunterricht	24
2.1.2	Fremdsprachliches Schreiben	30
2.1.2.1	Einführung	31
2.1.2.2	Forschungsüberblick	36
2.1.2.3	Bedingungen und Spezifika des fremdsprachlichen Schreibens	39
2.1.3	Kollaboratives Schreiben in der Fremdsprache	49
2.1.3.1	Einführung	49
2.1.3.2	Forschungsüberblick	52
2.1.3.3	Elemente des kollaborativen Schreibens	55
2.1.4	Zusammenfassung	67
2.2	Schüler-Schüler-Interaktion im Fremdsprachenunterricht	69
2.2.1	Einführung	69
2.2.2	Forschungsüberblick	72
2.2.3	Aspekte der Schüler-Schüler-Interaktion	76
2.2.4	Zusammenfassung	85
2.3	Problemlösen in der Fremdsprache	86
2.3.1	Einführung	86
2.3.2	Forschungsüberblick	91
2.3.3	„Fremdsprachliches Problemlösen“	95
2.3.4	Arbeitsdefinition: Fremdsprachliches Problemlösen	103
2.3.5	Zusammenfassung	106
2.4	Zusammenführung der theoretischen Grundlagen	107

3	Empirische Untersuchung	113
3.1	Methodisch-methodologische Grundlagen	113
3.1.1	Anlage der Studie	113
3.1.2	Datenerhebung	117
3.1.3	Wahl der Analysemethode	124
3.1.4	Analyseverfahren	129
3.1.5	Methodenkritischer Rückblick	141
3.2	Analyseergebnisse	149
3.2.1	Empirische Datengrundlage	150
3.2.2	Darstellung der Problemlösetypen	159
3.2.2.1	„Sich Distanzieren“	163
3.2.2.2	„Alleingang“	180
3.2.2.3	„Experte-Novize“	191
3.2.2.4	„Aufgabeteilen“	204
3.2.2.5	„Kollaborieren“	213
3.2.3	Typübergreifende Betrachtung	225
3.2.3.1	Vorkommen der Problemlösetypen	225
3.2.3.2	Problemlösetypen im Vergleich	227
3.2.3.3	Einschätzung der Problemlösetypen	236
3.2.4	Reflexionen zu Analyseverfahren und Ergebnissen	243
3.2.5	Zusammenfassung	253
4	Schlussbetrachtung	257
4.1	Zusammenfassung der Studie	257
4.2	Schlussfolgerungen für Theorie und Praxis	265
4.2.1	Theoretische Implikationen	265
4.2.2	Didaktische Implikationen	277
4.3	Diskussion und Ausblick	284
	Literatur	293
	Anhang	321
	Anhang 1: Schreibaufgabe	321
	Anhang 2: Fragebogen I & II	322
	Fragebogen I	322
	Fragebogen II	324

Anhang 3: Kollaborativ verfasste Texte	326
Anhang 4: Problemlösesequenzen (online zugänglich)	329
Abbildungsverzeichnis	331
Tabellenverzeichnis	333

1 Einleitung



Auf diese Weise äußerten sich Schülerinnen und Schüler einer 11. Klasse in dem vorliegenden Datensatz zum kollaborativen Schreiben.¹ Es handelt sich um Aussagen, die in Fragebögen notiert oder im Prozess des kollaborativen Schreibens im Französischunterricht geäußert wurden. Mit den hier ausgewählten Zitaten soll erstens in die hier zugrundeliegenden Daten eingestimmt werden. Die Schülerinnen und Schüler kommen selbst zu Wort und es soll gezeigt werden, dass und wie sie etwas zu sagen haben: Sie stehen in dieser Arbeit im Fokus. Zweitens verweisen ihre Äußerungen auf diejenigen Themen und Inhalte, die in der vorliegenden Studie bearbeitet werden: Es geht um eine Schreibform, die unter konkreten schulischen Rahmenbedingungen realisiert wird (*wir müssen*) und die sowohl auf einen erwarteten Mehrwert (*mehr ideen, besser hinkriegen*) als auch auf damit verbundene Herausforderungen (*so schwer*) hindeutet. Mit ihren Äußerungen wird das Feld aufgespannt, das in dieser Arbeit empirisch

1 In dieser Arbeit werden punktuell Beiträge und Aussagen der Schülerinnen und Schüler zitiert, die über die der Analyse zugrunde liegenden 46 Fälle hinausgehen. Da im Anhang aus Platzgründen ausschließlich die Transkripte der 46 Fälle abgedruckt sind (s. Anhang 4), können vereinzelt Beiträge nicht im Transkript eingesehen werden. Sie werden im Text der Vollständigkeit halber dennoch mit Zeilenangaben wiedergegeben.

bearbeitet wird. Es wird untersucht, wie Schülerinnen und Schüler in dyadischer Konstellation eine Schreibaufgabe in einem realitätsnahen, schulischen Unterrichtssetting bearbeiten und was daraus für Theorie und Praxis resultieren kann.

Erkenntnisinteresse

Nous écrivons parce que nous devons.²

Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit ist eine schreibdidaktische Motivation. Sie geht auf die Erfahrung zurück, dass erstens die Tätigkeit des Schreibens im Fremdsprachenunterricht gleichermaßen alltäglich, verankert und aufgrund der überwiegend schriftlichen Prüfungsformate grundlegend ist. Zweitens zeigt die Erfahrung auch, dass das Schreiben überwiegend dafür angewandt wird, sprachliches Wissen zu trainieren und zu überprüfen, womit seine Funktion reduziert wird und woraus ein unfreiwilliges, möglichst korrektes Aneinanderreihen von Wörtern resultieren kann, wie es häufig zu beobachten ist (s. Zitat). Verbunden damit ist drittens festzustellen, dass der Fokus i. d. R. auf der Textebene liegt und dem Schreibprozess wenig Beachtung geschenkt wird, obwohl gerade dieser Einblicke und Aufschlüsse über Schwierigkeiten bei der Textproduktion geben kann (vgl. z.B. Grésillon/Perrin 2014: 82 f.; Lehnen 2000: 7, 2017: 299 f.).

Eine Schreibform, die den Prozess in den Vordergrund rückt, ist das kollaborative Schreiben. Dabei schreiben zwei oder mehr Personen gleichzeitig gemeinsam einen Text, was voraussetzt, dass sie sich austauschen. Auf diese Weise werden Einblicke in die komplexen Schreibprozesse gegeben und die interaktionale Ebene wird relevant. Das kollaborative Schreiben kann mit Aspekten einhergehen, die aus lerntheoretischer Sicht von besonderem Interesse sind. So konnte bspw. Storch in mehreren Studien feststellen, dass sich beim gemeinsamen Schreiben folgende Phänomene beobachten lassen: Die gemeinsame Wissensbasis vergrößert den Ressourcenzugriff insgesamt (*Pooling*), die Interaktanten können sich ergänzen und unterstützen (*Scaffolding*), sie verbalisieren dabei ihr Vorgehen und ihre Überlegungen (*Languaging*), wodurch sie Bewusstheit erlangen und evtl. Lücken identifizieren können (vgl. z.B. Storch 2016: 389 f.). Diese Beobachtungen basieren auf Studien, die überwiegend mit fortgeschrittenen Lernenden, meist Erwachsenen im universitären Kontext für den Bereich *English as a Second Language* (ESL) und *English as a Foreign*

2 Dieser Satz war die Antwort einer Dyade auf die Frage *Pourquoi écrivez-vous?* Diese Frage sollten die Schülerinnen und Schüler – als Einstimmung und Vorbereitung auf das kollaborative Schreiben – zu Beginn der Datenerhebung in Gedichtform (Akrostichon) gemeinsam schriftlich beantworten.

Language (EFL) durchgeführt wurden. Der Fokus lag dabei überwiegend auf der sprachformalen Korrektheit bestimmter grammatischer Phänomene, entsprechend wurden überwiegend reproduzierende Formate wie das *Dictogloss*³ eingesetzt (vgl. u. a. Storch 2013: 45 ff.).⁴ Trotz dieser auch für den schulischen Fremdsprachenunterricht durchaus vielversprechenden Erkenntnisse wird das kollaborative Schreiben dort kaum eingesetzt und wenig beforscht, wie auch ein Blick in die Literatur bestätigt (vgl. Storch 2013: 1). Dies scheint im Widerspruch zu stehen mit den Potentialen, die aus Studien zum kollaborativen Schreiben bekannt sind. Diese Ausgangssituation wird in dieser Studie zum Anlass genommen, das kollaborative Schreiben im Fremdsprachenunterricht einzusetzen und forschend zu begleiten. Anders als Storch und weitere, die den Fokus hauptsächlich auf die grammatische Korrektheit legen, soll in der vorliegenden Arbeit ein ganzheitlicher Ansatz verfolgt werden, der die Interaktionen der Schülerinnen und Schüler in den Blick nimmt und damit auch einen Beitrag leistet zu der bislang wenig erforschten Perspektive der Schülerinnen und Schüler (vgl. Trautmann 2014: 78). Dies soll anhand der Gesprächsanalyse nach Deppermann (2008) umgesetzt werden, denn sie erfasst neben der linguistischen auch die interaktionale Ebene und basiert auf realitätsnahen Daten.

Um den vielschichtigen Gegenstand des kollaborativen Schreibens im Hinblick auf das fremdsprachliche Lernen und Lehren in angemessener Tiefe erforschen zu können, soll dieser weiter fokussiert werden. Das Augenmerk ist auf diejenigen Momente gerichtet, die aus fremdsprachendidaktischer Sicht als besonders vielversprechend einzustufen sind. Dazu gehören – versteht man das Fremdsprachenlernen als einen konstruktiven Prozess – insb. Momente, in denen eine intensive Auseinandersetzung mit der Fremdsprache stattfindet. Derartige Momente ergeben sich vor allem dann, wenn zwei oder mehr Personen zusammenarbeiten. Zu nennen sind hier bspw. Bedeutungsaushandlungen (vgl. Schwab 2009: 314), Aushandlungsmomente (vgl. Lehnen 2014: 415), Prozesse der gemeinsamen Wissensbildung (vgl. Keller 2013: 241) oder auch Momente, in denen die Sprache selbst thematisiert wird, sog. *Language Related Episodes* (LRE)⁵. Der Ansatz, der in dieser Arbeit verfolgt wird, besteht

3 Beim *Dictogloss* handelt es sich um eine Lerntechnik, die i. d. R. auf bestimmte grammatische Strukturen abzielt, bei der Lernende einen gehörten Text gemeinsam schriftlich rekonstruieren (vgl. z. B. Storch 2013: 52).

4 Storch stellt in einer Tabelle die bisherigen Arbeiten zum kollaborativen Schreiben zusammen, sortiert nach Lernenden, Kontext, der eingesetzten Aufgabe und Informationen zur konkreten Umsetzung (vgl. dies. 2013: 45 ff.).

5 Bei den *Language Related Episodes* (LRE) handelt es sich um Sequenzen, in denen die Sprache und ihre Verwendung – bspw. in Form von Korrekturen und metasprachlichen Reflexionen – thematisiert wird (vgl. Jackson 2001; Storch 2016: 388 f.).

darin, Problemlöseprozesse, wie sie in der psychologischen Problemlöseforschung beschrieben werden, in den vorliegenden Daten zu identifizieren und als Analyseeinheit zugrunde zu legen. Das Problemlösen geht, wie auch die vorher genannten Phänomene, einher mit einer aktiven Auseinandersetzung und Konfrontation mit den vorhandenen Ressourcen der Interaktanten sowie – bedingt durch das Setting des kollaborativen Schreibens – mit dem Einsatz sozialer Ressourcen. Ein Problem wird von den Schreibenden erstens festgestellt, zweitens wird dieses mittels Denkprozessen bearbeitet und drittens dabei möglichst gelöst. Problem und Problemlösen wird hier im psychologischen Sinne verwendet und ist nicht wie im Alltagsverständnis impliziert negativ i. S. von ‚schwierig‘ ‚problematisch‘ zu verstehen (s. auch Kap. 2.3.1.).

Da es sich hier um eine fremdsprachendidaktische Arbeit handelt, interessieren dabei insb. fremdsprachliche Problemlösesequenzen, also Sequenzen, die sich auf das Lösen fremdsprachlicher Probleme beziehen. Damit ist der Fokus auf diejenigen Bereiche gelenkt, die von den Schülerinnen und Schülern selbst als bearbeitungswürdig wahrgenommen werden. Es wird untersucht, wie sie ihre fremdsprachlichen Probleme gemeinsam bearbeiten, wobei die interaktionale Ebene miteingeschlossen ist. Auf diese Weise wird ein begrenztes und dennoch vielschichtiges fremdsprachendidaktisches Interesse verfolgt, das nach fremdsprachlichen Phänomenen, individuellen, kognitiven Prozessen sowie sozialen Zusammenhängen fragt. Dieses Erkenntnisinteresse wird in den folgenden zwei Forschungsfragen konzentriert.

Forschungsfragen

Das Erkenntnisinteresse besteht darin, zu erfahren, welche Funktionen das kollaborative Schreiben im Französischunterricht erfüllen kann und welche Schlüsse daraus gezogen werden können. Dafür wird zunächst nach den Bearbeitungen der Schülerinnen und Schüler gefragt (Forschungsfrage 1). In einem zweiten Schritt werden diese eingeschätzt (Forschungsfrage 2):

Forschungsfrage 1: Wie bearbeiten die Schülerinnen und Schüler ihre fremdsprachlichen Probleme?

Diese Frage legt den Fokus auf die Handlungen der Schülerinnen und Schüler. Auf einer beschreibenden Ebene wird erfasst, was sie wie und mit welchem Ziel tun. In ihren konkreten Handlungen wird nach Erklärungen für ihre Handlungen sowie nach musterhaften Bearbeitungen gesucht, die in ihren Gesprächspraktiken manifest werden. *Praktiken* werden in diesem Kontext in ihrem Sinne als in einer konkreten Situation stattfindende, wiederkehrende,

musterhafte Handlungen verstanden (vgl. Deppermann 2008).⁶ Da es sich hier um Gesprächspraktiken handelt, die auf Problemlösesequenzen bezogen sind, werden diese fortan als *Problemlösepraktiken* bezeichnet. Aus diesen Praktiken wiederum sollen schließlich Problemlösetypen entwickelt werden.

Aus fremdsprachendidaktischer Perspektive drängt sich dabei die Frage nach einer Einschätzung dieser Bearbeitungen auf. Diese wird mit der zweiten Forschungsfrage angegangen:

Forschungsfrage 2: Welche Funktionspotentiale können anhand dieser Bearbeitungen rekonstruiert werden?

Hier liegt der Fokus auf den Einschätzungen der Handlungen der Schülerinnen und Schüler. Es wird danach gefragt, welche möglichen Funktionen (Funktionspotentiale) durch die Bearbeitungen erfüllt werden können, also grundsätzlich möglich sind (z. B. ein sprachliches Problem zu lösen oder nicht zu lösen). Aus diesen Funktionen wiederum können Schlüsse gezogen werden auf damit verbundene eventuelle Lernpotentiale und Grenzen. Es geht also grundsätzlich um die Funktion und Bedeutung, die die Bearbeitungen der Schülerinnen und Schüler haben können. Die Beantwortung dieser Frage soll auch Aufschluss darüber geben, wie ‚erfolgreich‘ diese Bearbeitungen sind.

Zielsetzung

Ausgehend von einem fremdsprachendidaktischen Anspruch, der grundsätzlich darauf abzielt, Lern- und Lehrprozesse (besser) zu verstehen, um diese letztendlich beeinflussen zu können, sollen mit der vorliegenden Arbeit detaillierte Einblicke in den gemeinsamen fremdsprachlichen Schreibprozess der Schülerinnen und Schüler gegeben werden. Dabei wird ihre Perspektive in den Vordergrund gerückt, ihren Stimmen Gewicht verliehen, was methodisch durch einen gesprächsanalytischen Zugang umgesetzt wird. Ihre Handlungen werden in den Problemlösesequenzen herausgearbeitet und die damit einhergehenden Funktionen und Ziele ermittelt, um zu verstehen, wie und wozu die

6 Hier sei darauf verwiesen, dass der Begriff *Praktik* in verschiedenen Disziplinen eingesetzt und sehr unterschiedlich verwendet wird. Dieser Begriff wird in der vorliegenden Arbeit eingesetzt, da er in der Gesprächsanalyse von Deppermann (2008) eine zentrale Rolle spielt. Eine Auseinandersetzung mit sprachlichen und kommunikativen Praktiken, in Bezug auf linguistische Fragestellungen legen bspw. Deppermann et al. (2016) in ihrem Sammelband *Sprachliche und kommunikative Praktiken* vor. Sie identifizieren in ihrem einleitenden Kapitel acht „Bestimmungsstücke“, von denen ausgehend sie sich dem Begriff annähern. Weiterführend vgl. auch Bourdieu (1987) Verständnis von Praxis, insb. Kap. 4. *Die Logik der Praxis* sowie Savigny et al. (2001), die sich disziplinübergreifend mit dem Phänomen beschäftigen und von einem *practice turn* sprechen.

Schülerinnen und Schüler in einer bestimmten Weise handeln. Dabei wird nach Handlungsmustern und möglichen Zusammenhängen gesucht. Indem konkrete Praktiken aufgedeckt werden, können – so die Annahme – komplexe Abläufe, Prozesse und Zusammenhänge sichtbar werden. So wird ausgehend von einem konkreten Phänomen nach seiner Realisierung in einem bestimmten Kontext gefragt (vgl. auch Feilke 2016a: 273 ff.).

Aus der Anlage der Arbeit und den damit verbundenen Zielsetzungen wird ersichtlich, dass es sich um eine Momentaufnahme eines begrenzten Phänomens handelt und keine Aussagen über Lerneffekte zulässt. Jedoch geht es in dieser Arbeit zentral um die Frage nach Funktionspotentialen und damit auch um mögliche Lerngelegenheiten. In diesem Sinne möchte diese Forschung in erster Linie dazu beitragen, Einblicke in die konkrete Anwendung des kollaborativen fremdsprachlichen Schreibens zu geben, auf Prozesse und Funktionen hinzuweisen, daraus Potentiale und Risiken zu rekonstruieren und damit Informationen zu liefern, die unmittelbar relevant für die Theoriebildung und die fremdsprachliche Unterrichtspraxis sein können (s. Kap. 4.2.). Auf diese Weise soll auf einen informierten und reflektierten Umgang mit dem kollaborativen Schreiben hingewirkt werden.

Verortung der vorliegenden Arbeit

Es handelt sich bei der vorliegenden Studie um eine fremdsprachendidaktische Arbeit, die naturgemäß interdisziplinär ausgerichtet ist. Sie ist interessiert an fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozessen im Kontext des Französischunterrichts. Diese können nicht losgelöst von dem gegebenen Kontext, den Akteuren und Akteurinnen sowie den angrenzenden Disziplinen betrachtet werden. Für die vorliegende Arbeit bedeutet dies i. S. eines „interdisziplinär-integrativen Ansatzes“ (Bausch et al. 2016: 20 f.) andere Disziplinen einzubeziehen und zu ‚nutzen‘,⁷ um Erkenntnisse für das komplexe Feld der Fremdsprachendidaktik zu generieren (vgl. Aguado 2019: 68 f.; Schmenk 2019; Wilden/Rossa 2019). Konkret bedeutet dies für diese Arbeit den Einbezug der (kollaborativen) fremdsprachlichen Schreibforschung, der Interaktions- sowie der Problemlöseforschung. Mit dem kollaborativen Schreiben wird der Fokus auf den

7 Schmenk diskutiert die Gefahr von ‚Dilletantismus‘, die damit einhergeht, dass in der Fremdsprachenforschung so zahlreiche Bezugswissenschaften eine Rolle spielen, was bedingt, dass nicht alle Bereiche in der erwünschten Tiefe bearbeitbar sind. Sie schlussfolgert daraus einerseits Befreiung und fordert andererseits zu Selbstdisziplin auf: „Wir sind nicht unbedingt Gehorsam verpflichtet, sondern wildern in all denjenigen Gefilden, die uns helfen können unseren Gegenstandsbereich besser bzw. genauer zu erfassen. [...] Wohl wissend, dass uns dabei Grenzen auferlegt sind.“ (Schmenk 2019: 32 f.).

fremdsprachlichen Schreibprozess gelegt (Kap. 2.1.2.). Durch das kollaborative Schreiben (Kap. 2.1.3.) sind die Interaktanten gezwungen sich auszutauschen, Interaktion wird zu einer Bedingung, weshalb die Interaktionsforschung einbezogen wird (Kap. 2.2.). Die Problemlöseforschung wird insofern einbezogen, als Problemlösesequenzen die Analyseeinheit darstellen. Sie wird dafür genutzt, diejenigen Sequenzen aus den Daten auszuwählen, die als relevant eingestuft werden (Kap. 2.3.). Es geht hier also darum, die jeweiligen Forschungsbereiche zu nutzen, um den vorliegenden, vielschichtigen Forschungsgegenstand umfassend bearbeiten zu können.

Theoretisch gerahmt werden diese Forschungsbereiche mit der zugrunde liegenden, sprachlerntheoretischen Annahme, dem soziokulturellen Ansatz,⁸ der die soziale Ebene prominent miteinschließt. Ausgehend von den Arbeiten des Entwicklungspsychologen Vygotskijs in der Weiterführung und Anwendung für den Kontext des Zweit- und Fremdsprachenlernens und -lehrens⁹ von Lantolf/Poehner (2008) und Compernelle (2015) wird (Fremdsprachen-)Lernen verstanden als ein sozial eingebetteter konstruktiver Prozess, bei dem das Verhaltens- und Handlungsrepertoire verändert bzw. erweitert wird (vgl. Tassinari 2010: 130). Folglich spielen die zwischenmenschliche, kommunikative Interaktion und auch der jeweilige Kontext eine zentrale Rolle und beeinflussen sich wechselseitig (vgl. Compernelle 2015: 5; Vygotskij 1978: 79 ff.).¹⁰ Für den Fremdsprachenunterricht bedeutet dies, dass er ein Ort ist, an dem Sprache erstens vermittelt wird (Gegenstand) und zweitens Gelegenheiten gegeben werden, die Sprache anzuwenden (Medium). Dies erfolgt vor allem in Situationen, die realen Sprachverwendungssituationen nachempfunden, folglich simuliert werden (vgl. z. B. Edmondson/House 2011: 244). Bei der Frage der Vermittlung (*mediation*)

8 In dieser Arbeit wird die im deutschen Sprachraum gängige Bezeichnung *soziokulturell* verwendet (vgl. z. B. Aguado 2010). Gemeint ist damit, was in der anglophonen Literatur als *sociocultural theory*, auch *SCT*, bezeichnet wird und auf die Arbeiten Vygotskijs zurückgeht.

9 Compernelle spricht von *Second Language* und meint damit jede weitere gelernte Sprache nach der Erstsprache (2015: 1). Der Sammelband von Lantolf/Poehner (2008) verwendet ebenfalls *Second Language/L2* im weiten Sinne als Überbegriff für Zweit- und Fremdsprache.

10 Vor dem Hintergrund einer dialektischen Perspektive (wie sie Vygotskij vertritt), wonach Körper und Geist eine untrennbare Einheit bilden, geschieht Lernen sowohl durch die konkrete Erfahrung als auch mittels abstrakter, theoretischer Konzepte (vgl. Lantolf/Poehner 2008: 4 ff.). Bspw. wird ein Wal nach dem Erfahrungslernen als Fisch eingeordnet, wissenschaftlich betrachtet handelt es sich jedoch um ein Säugetier. Aufgabe von Schule ist es demnach einen Rahmen zu schaffen, in dem konkretes Erfahrungswissen mit abstraktem, theoretischem Wissen zusammengeführt wird, um ein tiefergehendes Verständnis zu ermöglichen.

wird aus soziokultureller Perspektive das von Vygotskij entwickelte Konzept der sog. *Zone of Proximal Development* (ZPD) bedeutsam. Damit beschreibt er seine Entdeckung, wonach Kinder mit Unterstützung zu Handlungen fähig sind, die sie alleine nicht realisieren könnten.¹¹ In dieser ZPD offenbare sich, so seine Argumentation, die zukünftige Entwicklung, das was noch nicht gereift, aber im Prozess der Reifung befindlich ist, trete zu Tage. Demnach betrachtet er die ZPD auch als Werkzeug, mit dem zukünftige Entwicklung erfasst werden kann: „what a child can do with assistance today she will be able to do by herself tomorrow.“ (ders. 1978: 87; vgl. auch ebd.: 85 ff.). Mit diesem Konzept wird ein zentraler Bereich des Lernens erfasst, der in direkter Abhängigkeit zu menschlicher Interaktion steht und damit die soziale Ebene betont, eine Erkenntnis, die besonders im Bildungskontext viel rezipiert wurde (vgl. z.B. Bernié/Brossard 2014; Jegodtka 2016; Lengyel 2009; Vadeboncoeur 2017) und auch für die vorliegende Arbeit eine zentrale Rolle spielt.

Vor diesem Hintergrund möchte die vorliegende Studie ausgehend von Beobachtungen einer realitätsnahen Unterrichtspraxis rekonstruktiv das kollaborative fremdsprachliche Schreiben untersuchen. Sie möchte damit einen Beitrag leisten zur kollaborativen fremdsprachlichen Schreibforschung und dabei die Perspektive der Schülerinnen und Schüler, die bislang dabei weitgehend außen vor gelassen wurde, in den Vordergrund rücken.

Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit besteht aus vier Teilen. Auf die Einleitung, die einen groben Überblick über Erkenntnisinteresse, die damit verbundenen Forschungsfragen sowie die Zielsetzung gibt (1) folgen die theoretischen Grundlagen (2). Darin werden diejenigen Forschungsfelder ausgeführt, auf denen die empirische Untersuchung basiert. Im Kapitel zum Schreiben in der Fremdsprache (2.1.) wird einleitend die Ausgangslage des Schreibens im schulischen Kontext allgemein dargestellt sowie Funktionen und Einflussfaktoren aufgezeigt (2.1.1.). Daraufhin wird das fremdsprachliche Schreiben erläutert (2.1.2.). Dafür wird einleitend eine Begriffsklärung vorgenommen (2.1.2.1.). Es folgt ein Forschungsüberblick (2.1.2.2.). Im anschließenden Kapitel werden die Spezifika

11 Lantolf/Poehner (2008: 2) merken an, dass sich Vygotskij in seinen Arbeiten zwar auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen bezieht, argumentieren aber dafür, dass seine Erkenntnisse nicht darauf zu beschränken seien. Vygotskij selbst definiert die ZPD wie folgt und bezieht sich dabei auf seine Beobachtungen mit Kindern: „It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.“ (Vygotskij 1978: 86).

des fremdsprachlichen Schreibens herausgestellt (2.1.2.3.). Im Kapitel zum kollaborativen Schreiben (2.3.1.) wird diese Schreibform zunächst vorgestellt (2.1.3.1.). Der diesbzgl. Forschungsüberblick wird skizziert (2.1.3.2.) und daraufhin diejenigen Elemente ausführlich besprochen, die sich im Hinblick auf die vorliegende Arbeit als besonders relevant erweisen (2.1.3.3.). Das Schreibkapitel endet mit einer Zusammenfassung (2.1.4.).

Das Kapitel zur Schüler-Schüler-Interaktion (2.2.) diskutiert einleitend den Begriff (2.2.1.), gibt einen Forschungsüberblick (2.2.2.), widmet sich zentralen Aspekten der Schüler-Schüler-Interaktion (2.2.3.) und endet mit einer Zusammenfassung (2.3.4.).

In dem Kapitel zum Problemlösen (2.3.) wird zunächst einleitend das Phänomen des Problemlösens dargestellt (2.3.1.). Auf den Forschungsüberblick (2.3.2.) folgt die Anwendung des Problemlösens auf den fremdsprachlichen Kontext (2.3.3.), die in einer Arbeitsdefinition mündet (2.3.4.). Eine Zusammenfassung beschließt das Kapitel (2.3.5.).

In dem abschließenden Kapitel zu den theoretischen Grundlagen (2.4.) wird eine zusammenfassende Betrachtung der drei Forschungsbereiche (Schreib-, Interaktions- und Problemlöseforschung) in Bezug auf das hier zugrunde liegende Erkenntnisinteresse gegeben und es werden Schnittstellen aufgezeigt.

Im dritten empirischen Teil dieser Arbeit (3) werden zunächst die methodisch-methodologischen Grundlagen gelegt (3.1.). Dafür wird die Anlage der Studie vorgestellt (3.1.1.). Die Datenerhebung wird beschrieben (3.1.2.), die Wahl der Analyseverfahren begründet (3.1.3.) und die Vorgehensweise erläutert (3.1.4.). Dieser Teil endet mit einem methodenkritischen Rückblick (3.1.5.).

Das Kapitel der Analyseergebnisse (3.2.) beginnt einleitend mit Informationen zur empirischen Datengrundlage (3.2.1.). Es folgen die Darstellungen der jeweiligen Problemlösetypen (3.2.2.). Das darauffolgende Kapitel (3.2.3.) enthält eine typenübergreifende Betrachtung. Dabei werden die Typen in Bezug auf ihr Vorkommen (3.2.3.1.) und im Vergleich untereinander behandelt (3.2.3.2.) und eingeschätzt (3.2.3.3.). Das in dieser Arbeit realisierte Analyseverfahren wird in Kapitel 3.2.4. reflektiert. Der empirische Teil endet mit einer zusammenfassenden Betrachtung der Analyseergebnisse (3.2.5.).

Der vierte und letzte Teil dieser Arbeit (4) widmet sich den Schlüssen, die aus den empirischen Analysen vor dem Hintergrund der theoretischen Grundlagen gezogen werden können. Dafür wird zunächst die Studie zusammenfassend dargestellt (4.1.). Im Kapitel der Schlussfolgerungen (4.2.) wird diskutiert, welche Implikationen sich aus den vorliegenden Ergebnissen für die Theorie (4.2.1.) und die unterrichtliche Praxis (4.2.2.) ergeben können. Die Arbeit endet mit einer abschließenden Diskussion der Ergebnisse und einem Ausblick (4.3.).

Lesehinweise

Der Anspruch der vorliegenden Arbeit ist es, möglichst eindeutige Begriffe zu verwenden. Es wird versucht, das Gemeinte möglichst genau und unmissverständlich zu benennen. Dafür werden, sofern sinnvoll und notwendig, Begriffe bei ihrer Erstnennung eingeführt und ggf. diskutiert sowie das zugrunde gelegte Verständnis erläutert. Damit einher geht auch, sich möglichst konsequent innerhalb eines Diskurses zu bewegen, um Verwirrung und Unschärfe zu vermeiden. Das bedeutet konkret, dass bspw. bezogen auf die Analyse weitgehend das Vokabular von Deppermann angewendet wird (Gesprächspraktik, Typ, Typologie etc.).

Bei der zugrunde gelegten Literatur handelt es sich vorwiegend um deutschsprachige Quellen aus unterschiedlichen Fachrichtungen (Fremdsprachen-, Französisch-, Englischdidaktik, Allgemeinpädagogik, Psychologie). Darüber hinaus wird insb. auf anglophone und z.T. frankophone Literatur zurückgegriffen.¹² Mit der Verwendung vielsprachiger Quellen wiederum ist ein Wechsel zwischen Sprachen verbunden und damit einhergehend ein noch stärkerer Wechsel zwischen den Diskursen, der dann zu Entscheidungen zwingt, wenn Konzepte und damit verbundene Begriffe in einem anderen Sprachraum, einer anderen Disziplin nicht vorhanden sind oder unterschiedlich verwendet werden (wie z. B. die Kompetenzdebatte, die hauptsächlich im deutschsprachigen Raum geführt wurde). In dieser Arbeit wird angestrebt, in der Bewegung zwischen den Forschungsbereichen und Sprachen keine zentralen Ideen zu verlieren oder diese zu modifizieren, sondern stattdessen diese Vielfalt zu nutzen. Deshalb, sofern Übersetzungen uneindeutig sind, möglichst originalsprachliche Begriffe eingesetzt werden. Gleichzeitig kann an manchen Stellen auf begriffliche Unschärfe nur hingewiesen werden. In der anglophonen Forschung z. B. wird häufig nicht unterschieden, ob es sich um eine im informellen Kontext gelernte Zweitprache (*Second Language*) oder um eine Fremdsprache (*Foreign Language*) handelt. Stattdessen wird häufig beides unter *Second Language* subsumiert, worauf die Forscherinnen und Forscher z. T. selbst hinweisen (z. B. Compennolle 2015: 1; Storch 2013: 1). Dieses Vorgehen ist zwar einerseits verständlich und sinnvoll, da durchaus viele Überschneidungen vorliegen, die

12 Die anglophone Literatur wird einbezogen, da viele prägende Impulse aus dem anglophonen Raum ausgingen und ausgehen (wie das Schreibmodell von Flower/Hayes, Peer-Feedback, kollaboratives Schreiben) und ein überwiegender Teil der Schreibforschung in Englisch publiziert wird, somit breit rezipiert und von großer Reichweite ist. Die frankophone Literatur wird mit einbezogen, da die französische Sprache den hier beobachteten Unterrichtsgegenstand und das Medium darstellt und somit dazu beitragen kann, Spezifika der französischen Sprache einzubeziehen.

eine gemeinsame Betrachtung nahelegen und damit auch das Forschungsfeld erweitern. Andererseits geht dies mit Informationseinbußen einher. Auf diese Weise können bspw. Einflussfaktoren, die spezifisch für den einen oder anderen Kontext sind, nicht mehr zugeordnet werden (vgl. auch Reichert/Marx 2020: 37). Idealerweise wäre hier außerdem noch weiter zu differenzieren zwischen der erstgelernten Fremdsprache, i. d. R. Englisch, und weiteren gelernten Fremdsprachen, sog. Tertiärsprachen. Bei Letzteren liegen die Erfahrungen der erstgelernten Fremdsprache vor und können dementsprechend genutzt werden, was spezifische Lernbedingungen schafft. Aufgrund der begrenzten Forschungslage zum kollaborativen, fremdsprachlichen Schreiben allgemein und dem damit verbundenen notwendigen Rückgriff auf Erkenntnisse aus der anglophonen Schreibforschung kann diese Differenzierung in dieser Arbeit jedoch nicht geleistet werden. Entsprechend wird in der vorliegenden Arbeit soweit möglich unterschieden zwischen der Erst- Zweit- und Fremdsprache. Der Begriff Erstsprache (und nicht die konnotierte Bezeichnung Muttersprache) wird verwendet, um die erstgelernte Sprache zu bezeichnen. Als Zweitsprache wird diejenige Sprache bezeichnet, die im informellen (meist familiären) Kontext gelernt wurde. Als Fremdsprache werden die im institutionellen Rahmen erlernten Sprachen bezeichnet.

Mit diesem Anspruch geht letztlich auch einher, eine möglichst genderneutrale Sprache zu verwenden. Es wird von Schülerinnen und Schülern gesprochen, wenn beide gleichermaßen gemeint sind. Geht es nur um männliche oder weibliche Personen wird die geschlechtsspezifische Bezeichnung gewählt. Grundsätzlich werden, soweit möglich, geschlechtsübergreifende Begriffe wie Interaktanten, Lehrkräfte etc. eingesetzt. Wird davon abgewichen, wird dies an der jeweiligen Stelle vermerkt und diskutiert bzw. begründet. Wenn genderneutrale Benennungen die Lesbarkeit deutlich erschweren (wie bspw. Interaktion zwischen Schülerinnen/Schülern und Schülerinnen/Schülern), wird das generische Maskulinum verwendet und damit Personen beider Geschlechter bezeichnet. Wenn möglich, wird dabei auf feststehende Bezeichnungen zurückgegriffen (z. B. Schüler-Schüler-Interaktion, Experte-Novize).

2 Theoretische Grundlagen

In diesem Kapitel werden diejenigen Bereiche und ihre theoretischen Hintergründe, die für das vorliegende Forschungsinteresse relevant sind, erläutert. Da es sich um eine fremdsprachendidaktische Arbeit handelt, spielen Bezugswissenschaften naturgemäß eine große Rolle (s. auch Kap. 1). Gegenstand sind Problemlösepraktiken von Schülerinnen und Schülern beim kollaborativen Schreiben im Französischunterricht. Demnach ist diese Arbeit in erster Linie in der fremdsprachendidaktischen Schreibforschung verortet (Kap. 2.1.). Mit dem kollaborativen Schreiben wird eine schreibprozessbetonte Schreibform untersucht, die mündlichen Austausch zwischen den Schreibenden bedingt. Deshalb werden auch Erkenntnisse aus der Schüler-Schüler-Interaktion herangezogen (Kap. 2.2.). Schließlich wird das Feld der Problemlöseforschung betrachtet, da Problemlösesequenzen als potentielle Lerngelegenheiten angesehen und deshalb als Analyseeinheit zugrunde gelegt werden (Kap. 2.3.). Der theoretische Teil schließt mit einer Zusammenführung, in der die jeweiligen Erkenntnisse aus den theoretischen Grundlagen zusammenfassend dargestellt und abschließend aufeinander bezogen dargelegt werden (2.4.).

2.1 Schreiben in der Fremdsprache

In diesem Kapitel werden die theoretischen Grundlagen für das Schreiben in der Fremdsprache gelegt (2.1.). Dafür wird zunächst die Ausgangslage skizziert, indem die Rolle des Schreibens im Fremdsprachenunterricht und dessen Rahmenbedingungen in seinen wesentlichen Aspekten umrissen werden (2.1.1.).

Das sich anschließende Kapitel widmet sich dem fremdsprachlichen Schreiben (2.1.2.).¹ Dabei wird einleitend die Tätigkeit des Schreibens allgemein erläutert (2.1.2.1.). Auf den Forschungsüberblick zum fremdsprachlichen Schreiben (2.1.2.2.) folgt das dritte Teilkapitel, in dem die Bedingungen und Spezifika des fremdsprachlichen Schreibens zusammengetragen werden (2.1.2.3.).

Vor diesem Hintergrund wird in dem nächsten Kapitel das kollaborative Schreiben in der Fremdsprache (2.1.3.) erläutert. Es beginnt mit einer Einführung und begrifflichen Klärung des Gegenstandes (2.1.3.1.), gibt daraufhin einen

1 Diejenigen Arbeiten, die sich dem kollaborativen Schreiben in der Fremdsprache widmen, werden nicht in diesem Kapitel, sondern in Kap. 2.1.3. aufgeführt.

Forschungsüberblick (2.1.3.2.) und widmet sich dann den zentralen Elementen, die das kollaborative Schreiben in der Fremdsprache auszeichnen (2.1.3.3.).

Das Kapitel zum Schreiben in der Fremdsprache endet mit einer Zusammenfassung (2.1.4.), in der die zentralen Aussagen der jeweiligen Kapitel wiedergegeben werden.

2.1.1 Schreiben im schulischen Fremdsprachenunterricht

Schreiben gehört zu den alltäglichen Handlungen des Fremdsprachenunterrichts. Schülerinnen und Schüler schreiben ab, fügen Endungen, Wörter oder ganze Sätze in Tabellen, Lückentexte und Grammatikübungen ein, notieren Hausaufgaben, Gedanken, Stichpunkte und schreiben kurze und gelegentlich auch längere zusammenhängende Texte. Diese Aufzählung führt einerseits die Vielseitigkeit und Eingebundenheit von Schreibhandlungen im Fremdsprachenunterricht vor Augen. Andererseits zeigt dies auch, dass das Schreiben verschiedene Funktionen erfüllt: es wird geschrieben, um zu memorisieren, zu üben, Gedanken zu strukturieren, sich auszudrücken, Gelerntes wiederzugeben etc.

Diese Aufzählung verdeutlicht bereits, dass mit dem Schreiben unterschiedliche Funktionen verbunden sind. Bezogen auf die unterrichtliche Ebene interessiert im Kontext des Fremdsprachenlernens und -lehrens insb. die Frage danach, welche Rolle das Schreiben im Lernprozess einnimmt. Das Schreiben erfüllt dort, neben der kommunikativen (vgl. u. a. Allwermann 2019b: 2; Börner 1989a: 350 f.; Nieweler 2004b: 2), eine gedächtnisstützende und -entlastende Funktion: Es wird zum Üben neuer Strukturen und Ausdrücke eingesetzt und kann bspw. in Form von Notizen für einen mündlichen Beitrag gedächtnisentlastend wirken. Vor dem Hintergrund, dass Denken und Schreiben in einem engen Zusammenhang stehen, lässt sich das Schreiben auch als „Denkwerkzeug“ (Molitor-Lübbert 2002: 33 f.; s. auch Fußnote 45, S. 41) charakterisieren. Das Schreiben in seiner heuristischen Funktion kann eingesetzt werden, um Gedanken schrittweise zu ‚verfertigen‘ (Kruse 2001: 3), zu schärfen, zu fassen, zu strukturieren, Zusammenhänge herzustellen etc. und damit neues Wissen zu schaffen – eine Funktion, die besonders für fortgeschrittene Schreibende relevant wird (vgl. u. a. Kruse 2001: 106; Molitor-Lübbert 2002; Scheuermann 2013: 18). Durch das Verschriftlichen werden Gedanken fixiert und sichtbar. Der raumzeitliche Abstand, der mit dem Verschriftlichen einhergeht, ermöglicht es, das Geschriebene zu einem späteren Zeitpunkt an einem anderen Ort zu lesen und gibt so die Möglichkeit, Distanz zu dem Geschriebenen einzunehmen, dadurch die Wahrnehmung zu schärfen und evtl. eine neue Perspektive darauf zu eröffnen. Außerdem kann dabei ein „Nachdenken über die (niedergeschriebenen) Zwi-

schenprodukte des eigenen Denkens“ (Kruse 2001: 3) erfolgen. Dies wiederum ermöglicht, Bewusstheit über das eigene Denken und Wissen und somit auch über das Schreiben selbst² zu erlangen (vgl. Becker-Mrotzek 2011: 39; Berning 2002, 2011; Ehlich 2010; Krings 2016: 109; Krings 2020: 11; Tesch 2020: 58f.), womit Reflexionsprozesse einhergehen können (vgl. u. a. Bräuer 2003; Dolz et al. 2011: 12; Frenzt et al. 2005). Ein Umstand, der durch den „Verfremdungseffekt“ (Segermann 2005: 243), der mit dem Schreiben in der Fremdsprache verbunden ist, noch verstärkt werden könnte.³ Angewendet auf das (Fremd-)Sprachenlernen bedeutet dies auch, dass sich Schreibende auf die sprachliche Form konzentrieren (*focus on form*). Dies fördert eine Auseinandersetzung damit, die schließlich dazu führen kann, eventuelle Unsicherheiten und Wissenslücken aufzudecken und diese zu bearbeiten (vgl. u. a. Adams/Ross-Feldman 2011: 245; Philp et al. 2014: 23 ff.; Swain 1995, 1998, 2000). Außerdem ist beim Schreiben im Gegensatz zum Sprechen⁴ die Fehlertoleranz sowohl seitens der Schreibenden als auch der Lesenden i. d. R. niedriger (und die Fehler werden sichtbarer, da die Augen von Lehrkräften für das Finden von Fehlern besonders trainiert sind). Dieser Umstand wiederum kann intensive Denk- und Wahrnehmungsprozesse bewirken. In diesem Zusammenhang erfährt das kollaborative Schreiben einen besonderen Stellenwert. Denn zu dem ohnehin auf die Bewusstheit lenkenden Schreiben kommt die interaktionale Ebene hinzu, die ihrerseits weitere, potentiell bewusstheitsfördernde Prozesse anstoßen kann (s. auch Kap. 2.1.3). Mit den hier erläuterten vielfältigen Funktionen und damit verbundenen Implikationen wird der enge Zusammenhang von Schreiben und Lernen sichtbar und legt den Schluss nahe, das Schreiben mit Scheuermann als umfassendes „Lernwerkzeug“ zu verstehen (vgl. dies. 2013 sowie Börner 1989a: 350 f.; Philp et al. 2014: 158).⁵

2 Berning spricht von „Schreibbewusstsein“ (2011: 13).

3 Segermann sieht bezogen auf das Fremdsprachenlernen allgemein gerade in der Wahrnehmung der Andersartigkeit das Potential von Fremdsprachenunterricht, denn „gerade durch den ‚Verfremdungseffekt‘ der anderen, nicht selbstverständlich beherrschten Sprache könnte die Motivation gesteigert und der Lernprozess bewusster wahrgenommen werden.“ (Segermann 2005: 243).

4 Auf den engen Zusammenhang von Schreiben und Sprechen kann an dieser Stelle nur hingewiesen werden (vgl. z. B. Belcher 2011; Hirvela/Belcher 2016; Weissberg 2006; s. auch Fußnote 45, S. 41).

5 Interessant sind in diesem Zusammenhang die zwei unterschiedlichen Perspektiven auf das Schreiben i. S. v. *writing to learn* oder *learning to write*, die mit jeweils unterschiedlichen Zielsetzungen einhergehen (ausführlicher dazu vgl. Hirvela et al. 2016). Im Kontext von Fremdsprachenunterricht wird das kollaborative Schreiben vor allem mit dem Ziel *writing to learn* eingesetzt, wobei davon auszugehen ist, dass damit auch ein *learning to write* einhergeht.

Bezogen auf die gesellschaftliche Ebene lassen sich dem Schreiben Funktionen zuordnen, die das Zusammenleben organisieren und sicherstellen: Mittels der Schriftsprache kann Wissen konserviert, dokumentiert und damit ein langfristiger Zugriff gewährleistet werden (Zeugnisliteratur, Geschichtsschreibung, Rechtsfragen u. a.). Des Weiteren kann mittels Schrift kommuniziert, informiert, beworben, Meinung gemacht und beeinflusst werden (Marketing, Journalismus u. a.). Bezogen auf die persönliche Ebene kann Schreiben in seiner therapeutischen (vgl. z. B. Unterholzer 2017) sowie expressiven, darunter auch literarischen und poetischen Funktion (vgl. z. B. Haußmann/Damm 2017; Ruf 2016) eingesetzt werden, was sowohl für den beruflichen und (hoch)schulischen Kontext eine Rolle spielen als auch – in Form von Schreibateliers oder kreativen Schreibformaten⁶ – nutzbar gemacht werden kann.

Die hier aufgezählten Funktionen sind größtenteils weder fremdsprachenspezifisch noch stellen sie eine exhaustive Erfassung dar. Sie dienen an dieser Stelle dazu, die zahlreichen Schreibfunktionen aufzuzeigen und die Vielfalt dieser Tätigkeit aufzufächern. Sie können wie folgt zusammengefasst werden: Schreiben in seiner a) materialisierenden und verstetigenden, b) kommunikativen, c) heuristischen sowie d) bewusstseinstiftenden Funktion. Angesichts dieser zahlreichen Schreibfunktionen – Börner spricht von „Funktionsreichtum“ (vgl. ders. 1989a: 357) – und den damit einhergehenden, vielfältigen und lernrelevanten kognitiven Handlungen kann dem Schreiben allgemein, und dem Schreiben im schulischen Kontext umso mehr, ein hoher Stellenwert zuerkannt werden.

Der hohe Stellenwert für den schulischen Kontext ist nicht zuletzt auch maßgeblich dadurch bedingt, dass dem Schreiben vor allem in der Leistungsmessung eine herausragende Rolle zukommt.⁷ Die Prüfungsformate – insb. auf höheren Niveaus – sind überwiegend schriftlich dominiert und enthalten meist

6 Die Literatur zum kreativen Schreiben ist i. d. R. praxisnah, häufig im Bereich Deutsch oder Deutsch als Fremdsprache angesiedelt und allgemein wenig beforscht, wie eine kurze Literaturrecherche zeigt (vgl. z. B. Chromik 2012; Gay 2018; Ruf 2016; Schmitz 2001). Besonders erwähnenswert für das Französischlernen ist Bara et al. (2011). Darin sind in übersichtlicher Form konkrete kreative Schreibaufgaben für den Fremdsprachenunterricht auf Französisch enthalten. Auch auf die Ausgabe der Fachzeitschrift *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 157/2019 sei an dieser Stelle verwiesen. Sie widmet sich dem Schreiben und zeigt konkrete Anwendungsmöglichkeiten (Poesie, Schreibwerkstatt u. a.) für den Französischunterricht auf.

7 Breidenstein (2006) erklärt in seinen ethnografischen Studien zum Schülerjob die Bedeutung, die allgemein Schülerprodukten zukommt, damit, dass Lernprozesse an sich nur schwer fassbar seien und Produkte im Gegenzug „handfest und unbezweifelbar“ (2006: 222). Auf diese Weise dokumentieren sie eine Leistung und verleihen „dem schulischen Tun ‚Sinn‘“ (ebd.).

mindestens einen verpflichtenden schriftlichen Prüfungsteil.⁸ Schreibprodukte werden demnach als maßgebliche Bewertungsgrundlage herangezogen. Das Schreiben wird hier in seiner evaluativen Funktion eingesetzt: Es dient dazu, Leistung zu erfassen (vgl. u. a. Tesch 2020: 52).⁹ Dies lässt sich in erster Linie dadurch erklären, dass das Bewerten schriftlicher Leistungen eine zeitlich verzögerte Reaktion ermöglicht, somit einen Vergleich erleichtert und sich auch verwaltungstechnisch (Dokumentation, Überprüfbarkeit) einfacher bewältigen lässt (vgl. dazu auch Böhme et al. 2017: 59¹⁰; Börner 1989a: 358). Hinzu kommen prüfungspraktische Gründe wie der Betreuungsaufwand – in Präsenzprüfungen werden bei schriftlichen Formaten deutlich weniger Prüfende pro Prüfling benötigt als in mündlichen – sowie die raumzeitliche Organisation der Prüfung.¹¹ Gleichzeitig ist in jüngster Zeit für den deutschen Raum eine Tendenz zu mündlichen Prüfungsformaten zu erkennen, beispielsweise mit dem Einführen einer sog. Präsentationsprüfung, wie sie z. B. das Land Berlin vorsieht (vgl. Rahmenlehrplan Französisch Senatsverwaltung Berlin 2014).

Ein Blick in die historische Entwicklung zeigt, dass der Stellenwert des Schreibens im Laufe der jeweiligen, dominanten didaktischen Strömungen, die mit bestimmten vorherrschenden Methoden einhergingen, als unterschiedlich bedeutsam ausgelegt wurde.¹² Entsprechend wurde und wird immer wieder neu

8 In den Bildungsstandards für das Abitur wird für die fortgeführten Fremdsprachen Englisch und Französisch ein verpflichtender schriftlicher Prüfungsteil festgeschrieben. Zudem wird das Schreiben darüber hinaus als zentrale Komponente in einer weiteren Kompetenz inkludiert: der sehr umfassenden Text- und Medienkompetenz (vgl. Kultusministerkonferenz 2012). Auch in Lehrplänen wird z. T. geregelt, dass in Klausuren der Sekundarstufe II ein zusammenhängender französischsprachiger Text erstellt werden muss (vgl. z. B. den Kernlehrplan Französisch Schulministerium NRW 2014: 62).

9 Tesch verweist in diesem Zusammenhang auf die beinahe fünfzigjährige Tradition kanonisierter Abituraufgabenformate, bestehend aus Zusammenfassung, Analyse und Kommentar (vgl. ders. 2020: 52).

10 Böhme et al. erklären dies wie folgt: „Obwohl sich die BS [Bildungsstandards] zum Kompetenzbereich *Schreiben* einer *prozessorientierten* Schreibdidaktik verpflichten, können im Rahmen großer Schulleistungsstudien ausschließlich *Schreibprodukte* beurteilt werden, da sich Prozesse in großen, standardisierten Gruppentestungen nicht angemessen erheben lassen.“ (dies. 2017: 59; herv. i. O.).

11 An dieser Stelle sei angemerkt, dass Textbewertung zwar einfacher umzusetzen, aber an sich sehr komplex und in der gängig durchgeführten Weise durchaus fragwürdig ist. Eine alternative Textbetrachtung schlägt Weber (2009) in ihrer Monografie *Lehrerinnen und Lehrer lesen Texte. Untersuchung zur Lektüre und Beurteilung von Schülertexten* vor. Darin fordert sie die lesenden Lehrkräfte auf sich in die Schülerinnen und Schüler hineinzuversetzen, zu versuchen sie zu verstehen und in ihren Texten nach ‚fachlichen Perlen‘ zu suchen.

12 Vgl. auch Hidden, die die Entwicklung von der Grammatik-Übersetzungsmethode bis heute für den Bereich *Français Langue Étrangère* (FLE) nachzeichnet (dies. 2013: 10 ff.)

diskutiert, welchen Stellenwert das Schreiben beim (Fremd-)Sprachenlernen und -lehren einnimmt und einnehmen soll und kann. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt – das zeigen diese Ausführungen sowie aktuelle Publikationen¹³ –, ist unumstritten, dass diese grundlegende Kulturtechnik¹⁴ in Bezug auf das Lernen und Lehren von Fremdsprachen hohe Relevanz aufweist. Darüber hinaus stellt das Schreiben – allgemein und bezogen auf den (Fremd-)Sprachenunterricht – eine zentrale Grundlage für Schulerfolg dar. In den Worten von Dolz et al. (2011: 9), die sich hier auf das Schreiben in der Erstsprache beziehen:

L'apprentissage de la production écrite est l'une des finalités fondamentales de l'enseignement des langues. [...] *Le savoir-écrire* [...] c'est un constituant de la réussite scolaire de tous les élèves [...].

Auch Graham/Perin sehen die Schreibfähigkeit als Indikator (*predictor*) für akademischen Erfolg und grundlegende Voraussetzung für die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben (vgl. dies. 2007: 3; vgl. auch Becker-Mrotzek 2014: 51). Folglich leistet das Schreiben einen entscheidenden Beitrag für die Selektionsfunktion¹⁵ in unserer Gesellschaft. Diesem Stellenwert widerspricht die in Deutschland im Unterricht allgemein tatsächlich zugewiesene Bedeutung und es fehlt, so stellt z. B. Philipp fest, ein systematischer Schreibunterricht (vgl. ders. 2015 Kap. 2.2.).

Die Bedeutung des Schreibens ist damit in seiner alltäglichen Praxis nachgezeichnet, theoretisch untermauert und zudem bildungspolitisch festgeschrieben und beeinflusst somit unumstritten den schulischen Alltag. Die spezifisch schulischen Rahmenbedingungen stellen einen weiteren Einflussfaktor dar und prägen maßgeblich die Schreibrealität im fremdsprachlichen Klassenzimmer (vgl. z. B. Petersen 2014: 68). Dazu gehören die institutionellen Vorgaben und Bedingungen: Die engen zeitlichen (45 bis 90 Minuten) und räumlichen Be-

oder Krings (2016, 2020), der eine knappe historische Einordnung in Bezug auf das fremdsprachliche Schreiben vornimmt.

13 Neben der bereits erwähnten praxisnahen Fachzeitschrift *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 53/2019 (hg. v. Allwermann 2019a), widmet sich auch die Zeitschrift *Praxis Fremdsprachenunterricht* 17/2020 (hg. v. Behr et al. 2020) dem Schreiben. Die aktuelle Ausgabe der wissenschaftlich ausgerichteten Fachzeitschrift *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 49/2020 (hg. v. Küster et al. 2020) legt den Themenschwerpunkt ebenfalls auf das fremdsprachliche Schreiben.

14 S. hierzu bspw. den Sammelband von Zanetti (2015) herausgegeben, der Grundlagentexte zum Schreiben versammelt.

15 Thiel spricht in Bezug auf Schule allgemein von einer Selektionsfunktion (dies. 2016: 14). Angesichts des oben erläuterten Stellenwerts spielt das Schreiben dabei eine zentrale Rolle. Feilke spricht in diesem Zusammenhang mit Bezug auf literale Praktiken vom Schreiben als ‚Kontrollpraktik‘ (Feilke 2016a: 262).

schränkungen des Unterrichts (vgl. Becker-Mrotzek/Vogt 2009: 8; Thiel 2016), die bildungspolitischen Vorgaben (vgl. Christ 2016) sowie ein Unterricht, der sich für das Fach Französisch – insb. vom Anfangsunterricht bis hin zur Mittelstufe – vorwiegend am Lehrbuch orientiert (vgl. Fäcke et al. 2016: 114; Sobel 2012: 239). Das Lehrbuch gilt gar als ‚Leitmedium‘ des Französischunterrichts (vgl. Schmelter 2011: 149) und wird damit zum großen Einflussfaktor des unterrichtlichen Geschehens: Es setzt den Rahmen und übt damit auch bis in die Prüfungen hinein Einfluss aus (vgl. Grotjahn/Kleppin 2017: 23; Schmelter 2011: 150).¹⁶ Der dominierende Einsatz des Lehrbuchs geht einher mit typischen Aufgabenformaten und entsprechenden Aufgabenstellungen¹⁷, die wiederum die konkreten Schreibmöglichkeiten determinieren. In diesem Zusammenhang ist festzustellen, dass die Schreibaufgaben in Lehrbüchern überwiegend darauf ausgelegt sind, grammatische Phänomene und den Wortschatz zu üben. Auch eine exemplarische Analyse für das Lehrwerk *Cours intensif 2* (2007–2010), mit dem die hier beforchten Schülerinnen und Schüler gearbeitet haben, bestätigt dies. In den explizit als ‚schriftlich‘ gekennzeichneten Aufgaben wird das Schreiben eingesetzt, um kurze Texte zu produzieren (z.B. eine E-Mail verfassen), Grammatik anzuwenden und zu üben (z.B. bestimmte Verben in einen vorgegebenen Dialog einfügen) sowie das Textverständnis zu überprüfen (z.B. Zusammenfassung des Lehrbuchtextes).¹⁸ Es handelt sich folglich um *Übungen* im engeren Sinne, wie sie bspw. Martinez in Anlehnung an Littlewood (2004) und Siebold (2007) in Abgrenzung zu *Aufgaben* erläutert (vgl. Martinez 2016c: 141 f.). Zu Recht wird in der Schreibforschung kritisiert, dass auf diese Weise, ein über den einzelnen Satz hinausgehendes Schreiben von Texten zu kurz komme (vgl. Griebhaber 2010: 233). Das Schreiben wird dabei überwiegend von seiner kommunikativen Funktion entkoppelt (vgl. Hallet 2016: 7; Porsch 2010: 62; Segermann 2005: 243; Thörle 2010). Außerdem erklärt sich damit auch, dass es im Unterricht häufig zur „Produktion bedeutungsloser Aufsätze [kommt]“ (Kruse 2003: 106).

16 Sobel äußert sich kritisch bzgl. des dominierenden Lehrbucheinsatzes in Bezug auf das Leseverstehen (vgl. Sobel 2012: 239 ff.).

17 Keller betrachtet die Aufgabenstellung als „wichtigsten kontextuelle[n] Faktor“ (2013: 79), der den Schreibprozess beeinflusst. Im Widerspruch zu der Relevanz und Präsenz von Aufgabenstellungen im Unterricht ist hier ein Desiderat festzustellen.

18 Wobei hier zu bedenken ist, dass die Erfassung des Leseverstehens durch Textproduktion erfolgt, also in einem anderen Medium. Darüber hinaus fällt bei der Lehrbuchanalyse auf, dass einige Aufgaben Schreibhandlungen enthalten, aber nicht als solche zugeordnet werden. Andererseits werden Aufgaben als Schreibaufgaben gekennzeichnet, die das Vervollständigen von Wortendungen erfordern, somit also nicht als Textproduktion im eigentlichen Sinne gelten können.

Aus diesen Betrachtungen lässt sich folgern, dass einhergehend mit dem Einsatz des Lehrbuchs tendenziell eine eher reduzierte und einseitige Anwendung des Schreibens stattfindet. Hinzu kommt einschränkend, dass der Besuch des Französischunterrichts für die meisten Schülerinnen und Schüler aufgrund der hohen Abwahlen nach der Mittelstufe endet (vgl. z.B. Caspari 2010: 13 f.; Fritz 2019, 2020): „ich hab franz abgewählt“ (SG¹⁹08 Z.790). Auf diese Weise äußert sich bspw. Lina in der vorliegenden Studie, ohne dass sie dazu befragt worden wäre und spiegelt so eine typische Motivationslage und Einstellung gegenüber dem Schulfach Französisch wider.²⁰

Mit den hier aufgeführten Faktoren geht einher, dass die Schülerinnen und Schüler die französische Sprache wenig praktizieren; Grabe spricht von „limited practice“ (2001: 45). Daraus resultiert ein begrenztes Sprachniveau, das die Schreibmöglichkeiten einschränkt und wiederum negativ auf die Schreibmotivation zurückwirken kann. Die Darstellung der aktuellen Ausgangslage für das Schreiben im Fremdsprachenunterricht hat gezeigt, welche Rolle das Schreiben im Fremdsprachenunterricht einnimmt und dass das Schreiben sowohl (schul)praktisch als auch bildungspolitisch und historisch verankert ist. Dabei wurde deutlich, dass das Schreiben vordergründig zum Üben von grammatischen Formen eingesetzt und der potentielle Funktionsreichtum nicht ausgeschöpft wird. Dies lässt sich anhand der schulspezifischen Rahmenbedingungen erklären (Lehrbuch, zeitliche Beschränkung, Sprachniveau) und bedeutet im Umkehrschluss, dass diese spezifischen Bedingungen immer mitzudenken sind. Welche Spezifika das Schreiben in einer Fremdsprache mit sich bringt und wie diese komplexe Tätigkeit gefasst werden kann, wird im folgenden Kapitel thematisiert.

2.1.2 Fremdsprachliches Schreiben

In diesem Teilkapitel werden die theoretischen Grundlagen für das Schreiben in der Fremdsprache erläutert. Dafür wird einleitend auf das Schreiben allgemein Bezug genommen (2.1.2.1.), um daraufhin den Forschungsstand zum Schreiben in der Fremdsprache für den deutschsprachigen Raum zu skizzieren (2.1.2.2.). In einem dritten Unterkapitel werden die Bedingungen und Spezifika des fremdsprachlichen Schreibens zusammengetragen (2.1.2.3.).

19 SG steht für Schreibgespräch. S. auch Transkriptionen Anhang 4.

20 Mehr zu den Einstellungen der Schülerinnen und Schüler bzgl. des Französischunterrichts vgl. Fritz (2020), Grein (2016), Knoll (2017), Venus (2017). Letztere untersucht die Rolle von Elternarbeit und kommt zu dem Ergebnis, dass Eltern die Motivation der Schülerinnen und Schüler stark beeinflussen.

2.1.2.1 Einführung

Writing is best understood as a set of distinctive thinking processes which writers orchestrate or organize during the act of composing. (Flower/Hayes 1981: 366)

Beim Schreiben handelt es sich um eine vielschichtige Tätigkeit, die hohe Anforderungen auf verschiedenen Ebenen an die Schreibenden stellt und von zahlreichen Faktoren beeinflusst wird.²¹ Zum Verfassen von Texten ist die Koordinierung und Vernetzung grafomotorischer, grammatischer, orthografischer und lexikalischer, aber auch pragmatischer, textsorten- und adressatenspezifischer sowie lebensweltlicher Kenntnisse erforderlich (vgl. u. a. Becker-Mrotzek 2014: 54; Krings 2016: 107). Somit kann das Schreiben als eine komplexe Tätigkeit beschrieben werden, die sich aus zahlreichen, miteinander interagierenden Abläufen und Prozessen zusammensetzt, die von der schreibenden Person ‚orchestriert‘ werden. Einblicke in diese Prozesse werden durch Schreibmodelle möglich.²² Dadurch, dass bei der Modellentwicklung die Komplexität reduziert wird, können Zusammenhänge aufgedeckt und Teilaspekte herausgearbeitet werden.²³ Ein bis heute wegweisendes, allgemeines Schreibprozessmodell wurde in den 1980er Jahren von Flower/Hayes (1981) entwickelt. Seitdem dient es als Grundlage für die Schreibforschung und wurde mehrfach, auch von Hayes selbst, weiterentwickelt.²⁴ Es handelt sich hierbei um ein Modell, das versucht, den Schreibprozess mit seinen einzelnen Teilprozessen und -komponenten zu erfassen. Es entstand anhand weniger fortgeschrittener Probanden und

21 Bezogen auf die schulischen Rahmenbedingungen siehe auch Ausführungen in Kapitel 2.1.1. Bezogen auf die vielschichtige Tätigkeit vgl. auch das Schreibentwicklungsmodell von Bereiter (1980, 2015).

22 Einen Überblick über verschiedene Schreibmodelle geben bspw. Donahue/Lillis (2014). Die Schreibmodell-Entwicklung skizzieren u. a. Frentz et al. (2005) und Girgensohn/Sennewald (2012). Göpferich (2015) widmet sich in zwei Kapiteln jeweils ausführlich Schreibprozess- (Kap. 6) und -kompetenzmodellen (Kap. 7). Das *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* von Becker-Mrotzek et al. (2017) enthält zwei Kapitel zur Schreibkompetenz (Teil A, Kapitel 2 und 3). Dreyfürst (2014) gibt mit ihrer Zusammenstellung von Grundlagentexten einen Einblick in zentrale Positionen bzgl. Schreibtheorie, -didaktik und -beratung. Zanetti (2015) versammelt in seinem Band *Grundlagentexte* (u. a. von Lévi-Strauss, Foucault, Blanchot, Barthes, Flusser, Bereiter), die über schreibdidaktische Fragestellungen hinausreichen.

23 Anmerkungen zu Nutzen und Begrenztheit von Modellen vgl. auch Donahue/Lillis (2014), Grabe (2001).

24 Vgl. zu den Weiterentwicklungen des Modells z.B. Becker-Mrotzek (2014), Donahue/Lillis (2014).

Probandinnen, die in ihrer Erstsprache schrieben und deren Schreibprozesse mittels Laut-Denk-Protokollen erfasst wurden. Aufgrund dieser spezifischen Bedingungen ist dieses Modell begrenzt auf andere Kontexte übertragbar. Nichtsdestotrotz ist unbestritten, dass dieses „pioneering model“ (Göpferich 2015: 108) maßgeblich zum Verstehen des Schreibprozesses beigetragen hat und die Schreibforschung bis heute nachhaltig prägt.

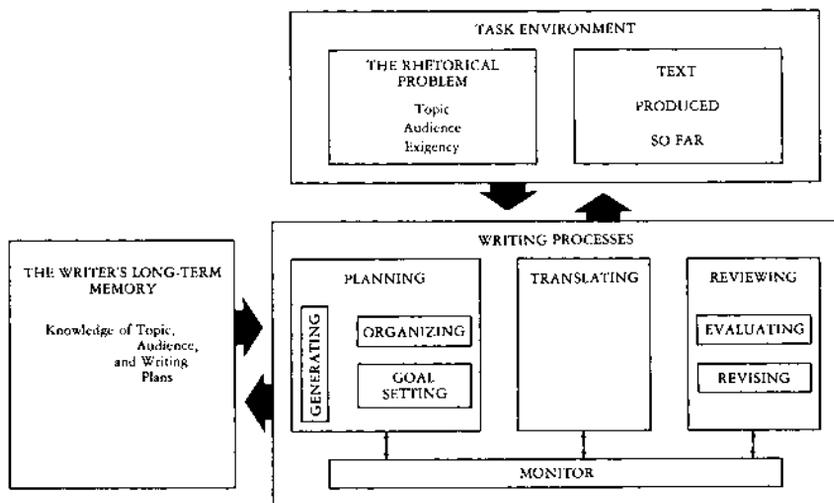


Abb. 01: Schreibmodell Flower/Hayes (1981: 370)

Das Modell setzt sich aus drei Hauptkomponenten zusammen, die sich wechselseitig beeinflussen, was mit den bidirektionalen Pfeilen angezeigt wird (s. Abb. 01):

1. die Aufgabenumgebung (*task environment*), die mit der Schreibaufgabe den Impuls zum Schreiben gibt sowie das daraus resultierende Produkt, auf welches während des Schreibens immer wieder zurückgegriffen wird;
2. das Langzeitgedächtnis des Schreibenden (*writer's long term memory*), welches Wissen über den Gegenstand und das Schreiben beisteuert;
3. der eigentliche Schreibprozess (*writing process*), der aus den Phasen des Planens (*planning*), Formulierens (*translating*) und Überarbeitens (*reviewing*) besteht und ständig überwacht und koordiniert wird (*monitor*).

Mit diesen drei Komponenten werden zentrale Einflussfaktoren herausgestellt, die wiederum Ansatzpunkte für didaktische Fragestellungen sein können. Eine

konkrete Anwendung findet dieses Modell auch bei der Konzeption schulischer Schreibaufgaben, die überwiegend dem dreischrittigen Grundaufbau von Planungs-, Formulierungs- und Überarbeitungsphase folgen (vgl. z.B. Hidden 2013: 37 ff.).²⁵ Mit diesen unterschiedlichen Phasen und Komponenten, die auf komplexe Weise zusammenwirken, verdeutlicht das Modell einmal mehr, dass das Schreiben ein rekursiver, iterativer und interaktiver Prozess ist (vgl. Becker-Mrotzek 2014: 53; Krings 2016: 109).

Schreiben - Schreibkompetenz - Textkompetenz

Das Schreibmodell bestätigt einmal mehr die Komplexität der Schreibfähigkeit allgemein, die auch in dem nachfolgenden Zitat von Petersen (2014: 42), Schreibforscherin im Bereich Deutsch als Zweitsprache, betont wird:

Da es sich beim Schreiben um einen hochkomplexen Prozess handelt, der dem Einfluss zahlreicher situativer Faktoren^[26] unterliegt und in bestimmten Situationen auch mit Lese- und Verstehensprozessen verschränkt ist,^[27] stellt die begriffliche Präzisierung und Modellierung der Schreibkompetenz eine besonders große Herausforderung dar.

Schreiben ist nicht nur eine vielschichtige Tätigkeit, die bereits an sich schwer definier-, modellier- und greifbar und entsprechend auch schwer untersuchbar ist. Hinzu kommt – insb. für den deutschsprachigen Raum –, dass mit verschiedenen Begriffen gearbeitet wird, die nicht trennscharf verwendet werden. Das Schreiben oder die Schreibfertigkeit wird mehrfach mit Schreibkompetenz gleichgesetzt (vgl. auch Griefhaber 2010: 228). Problematisch daran ist, dass Schreibkompetenz – folgt man dem als grundlegend akzeptierten Kompetenzverständnis von Weinert (2001) – so umfangreich ist, dass empirisch nur schwerlich damit gearbeitet werden kann (s. Zitat Petersen; vgl. auch Jost 2017: 174). Durch die Begriffserweiterung mit *-kompetenz* kommen zahlreiche Aspekte hinzu. Darüber hinaus wird Schreibkompetenz im deutschsprachigen Raum mehrfach mit der sog. Textkompetenz²⁸ gleichgesetzt, womit ein weiteres,

25 Auch die in dieser Studie eingesetzte Schreibaufgabe basiert auf diesem dreischrittigen Aufbau (s. Kap. 3.1.2.).

26 erinnert sei an dieser Stelle auf die Ausführungen in Kapitel 2.1.1. Becker-Mrotzek fasst dies unter dem Begriff „Schreibumgebung“ zusammen (vgl. ders. 2014: 54).

27 Hier spielt Petersen auf schultypische Aufgabenformate an, wie die *Zusammenfassung*, die dadurch besonders herausfordernd ist, da es nicht nur darum geht, einen Text zu schreiben, sondern ausgehend von einem Ausgangstext, der vorher rezipiert wurde, einen eigenen Text zu produzieren, der die Inhalte des Ausgangstextes korrekt erfasst und verdichtet darstellt (vgl. dies. 2014: 62 ff.).

28 Hierbei handelt es sich um ein Phänomen, das auf den deutschsprachigen Raum beschränkt zu sein scheint und mit der hierzulande geführten Kompetenzdebatte