



Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

MehrSprachen Lernen und Lehren

Jahrgang 25, Nummer 1 (April 2020), ISSN 1205-6545

25 Jahre ZIF – ein Grund zum Feiern!

Themenschwerpunkt:

Schreiben in der Fremdsprache

Strukturierungs- und Syntheseleistungen beim materialgestützten Schreiben in der Fremdsprache Deutsch

Sandra Reitbrecht, Karen Schramm

Abstract: Im Kontext des propädeutischen und insbesondere des materialgestützten Schreibens fokussiert diese fremdsprachendidaktisch motivierte, qualitative Untersuchung das kriteriengeleitete Vergleichen beim Verfassen von Texten in Deutsch als Fremdsprache in der Sekundarstufe II. Die Analyse zweier exemplarischer Texte, die fortgeschrittene ungarische Lernende in Dreiergruppen zu einer materialgestützten Schreibaufgabe verfassten, sowie der Transkripte der entsprechenden kollaborativen Schreibgespräche ermittelt die Strukturierungs- und Syntheseleistungen der Schüler/innen sowie ihre Herausforderungen beim kriteriengeleiteten Vergleichen. Die Ergebnisse zeigen, dass die beiden Schreibteams keine makrostrukturelle Gesamtplanung ihrer Texte vornehmen und dass sie die Texte in unterschiedlichen Formaten sowie mit unterschiedlichen Synthesegraden entwickeln. Die explorative Studie generiert Hypothesen für weitere Untersuchungen zum materialgestützten Schreiben im schulischen DaF-Unterricht sowie für eine durchgängige propädeutische Schreibdidaktik.

This qualitative study of L2 writing processes aims to make a contribution to the field of propaedeutic writing in general and to material-based composition in particular. Its specific focus is on criteria-based comparisons within texts collaboratively written by Hungarian students in German as a foreign language in school year 11. Two texts composed by groups of three writers each and the respective transcripts of their collaborative interaction are analyzed with respect to the learners' attempts at structuring and synthesizing the reading materials provided with the writing task as well as with respect to the challenges they struggle with. The analysis shows that the students do not plan their collaborative writing at a macro level and that they arrive at texts in different comparison formats and levels of synthesis. This explorative study thus generates hypotheses for further investigation of writing from sources in teaching German as a foreign language at school level as well as the development of a progressive propaedeutic writing program across the curriculum.

Schlagwörter: Propädeutisches Schreiben, materialgestütztes Schreiben, Vergleichen, Synthese- und Strukturierungsleistungen; Propaedeutic writing, multiple source use, comparison, synthesizing and structuring

Reitbrecht, Sandra & Schramm, Karen (2020),
Strukturierungs- und Syntheseleistungen beim materialgestützten
Schreiben in der Fremdsprache Deutsch.
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 25: 1, 423–449.
<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>

1 Problemaufriss

Materialgestützte Schreibaufgaben werden im aktuellen Deutschdidaktik-Diskurs intensiv hinsichtlich ihres propädeutischen Potenzials für den Schreibunterricht in der Sekundarstufe II bzw. den Übergang zum wissenschaftlichen Schreiben an der Hochschule diskutiert. Sie stellen didaktisch aufbereitete Schreibarrangements dar, in denen Schreibende Informationen aus mehreren zur Verfügung gestellten Quellen dem Zieltext und den Schreibzielen entsprechend auswählen, strukturieren sowie aufeinander bezogen und synthetisch verarbeiten müssen. Sie verlangen damit sowohl zielfokussierte und materialintegrierende Leseprozesse¹ als auch kognitiv und sprachlich anspruchsvolle Strukturierungs- und Syntheseleistungen bei der Textkonzeption und der Textkomposition (Schüler 2018: 156), wie sie auch für das wissenschaftliche Schreiben von zentraler Bedeutung sind. Gelingt Schreibenden die integrierende Verarbeitung von Informationen aus mehreren Quellen im Sinne des zu produzierenden Textes und seiner Struktur, so entstehen sogenannte synthetische Textprodukte (Schüler/Lehnen 2014: 231). Andernfalls liegen (weitgehend) aggregative Textprodukte vor, „bei denen Aussagen aus den Quellen eher reihend oder listenförmig verarbeitet werden und die strukturell wie formulativ eng an den Bezugstexten orientiert sind“ (Schüler/Lehnen 2014: 231).

Angesichts hoher Mobilitätszahlen an Hochschulen im deutschsprachigen Raum und spezifischer Schulformen wie jener des Auslandsschulwesens, in denen Schüler/innen in einer intensiven Lernsituation auch deutschsprachigen Fachunterricht erleben, ist die im deutschdidaktischen Fachdiskurs geführte Diskussion um einen propädeutischen Schreibunterricht in der Sekundarstufe II auch für das Fach Deutsch als Fremdsprache von Relevanz. Betrachtet man allerdings den Forschungsstand zu Strukturierungs- und Syntheseleistungen von Schüler/innen der Sekundarstufe II mit konkretem Fokus auf das materialgestützte Schreiben in der Fremdsprache Deutsch, so liegen bisher keine entsprechenden Studien vor.

Für das Schreiben in der Erstsprache Deutsch halten Niederdorfer, Ebner und Schmölder-Eibinger (2018) unter Bezugnahme auf drei rezente Studien zur Textform des Kontroversenreferates² (Bushati/Ebner/Niederdorfer/Schmölder-Eibinger 2018; Schüler 2017; Schüler/Lehnen 2014) jedoch fest, „dass SchülerInnen der Oberstufe durchaus bereits über Ansätze wissenschaftlicher Textkompetenz verfügen“ (Niederdorfer et al. 2018: 127). So produzieren mehrere Schüler/innen (teilweise) synthetische Texte, keinesfalls aber alle Schreibenden. Die synthetische Verarbeitung von Informationen aus mehreren Quellen ist also für Schüler/innen in

¹ Vgl. das RESOLV-Modell des *purposeful reading* nach Britt, Rouet und Durik (2018).

² In einem Kontroversenreferat werden Positionen zu einem strittigen Thema aus mehreren Quellen referierend dargestellt.

der Oberstufe hinsichtlich einer altersspezifischen Schreibentwicklung herausfordernd, aber in Reichweite.

Cumming, Lai und Cho (2016) legen eine Metastudie zum *writing from sources for academic purposes* vor, in der 69 Untersuchungen, darunter auch Studien zum Englischen (und Spanischen) als Fremd-/Zweitsprache sowie Vergleichsstudien zwischen Schreibenden in der Erst- und Fremd-/Zweitsprache Berücksichtigung finden. Hinsichtlich der spezifischen Situation des Schreibens in der Fremd-/Zweitsprache halten sie folgenden Zwischenbefund fest: Unterschiede zwischen L1- und L2-Schreibenden treten teils auf, weil die verstärkte Aufmerksamkeitslenkung auf die Sprachrezeption und -produktion die kognitiven Ressourcen stark beanspruchen kann. Zugleich zeigt sich aber auch, dass L1- und L2-Schreibende mit vergleichbaren Herausforderungen konfrontiert sind (Cumming et al. 2016: 51–52). Anzumerken ist bezüglich dieser Bilanz aber, dass die ausgewerteten Studien unterschiedliche Zielgruppen und Aspekte des materialgestützten bzw. wissenschaftlichen Schreibens untersuchen, so dass die Autor/inn/en selbst von einer unbefriedigenden Datenlage sprechen (Cumming et al. 2016: 52).

Der vorliegende Beitrag nimmt diese unbefriedigende Forschungslage zum Ausgangspunkt und untersucht anhand einer Analyse von Textprodukten und kollaborativen Schreibgesprächen aus dem AaMol-Projekt³, wie ungarische fortgeschrittene Lernende des Deutschen als Fremdsprache (DaF) in einem materialgestützten kriteriengeleiteten Städtevergleich bei der Makrostrukturierung und Synthese von Informationen aus mehreren Quellen vorgehen. Die Analyse konzentriert sich dabei ausschließlich auf die Vergleiche in den Textprodukten der Schüler/innen und die dafür relevanten Handlungen im Schreibprozess; andere Aspekte des materialgestützten Schreibens wie die Textrezeption, das Zitieren von Quellen u.Ä. bleiben unberücksichtigt.

Aufgrund der explorativen Datenanalyse werden die Hypothesen generiert, dass (a) das materialgestützte Vergleichen die untersuchten DaF-Lernenden weniger auf der Formulierungs- als auf der konzeptionellen Ebene herausfordert und dass (b) die Textproduktion im Aspektformat höherwertige Interaktionsprozesse und Textprodukte induziert als die Verwendung des Objektformats. Die folgenden Ausführungen sind so gegliedert, dass Kapitel 2 das Vergleichen als kognitive Diskursfunktion ins Zentrum stellt und in diesem Kontext das Anforderungsprofil der Schreibaufgabe erläutert, bevor in Kapitel 3 das Erkenntnisinteresse und das methodische

³ Das Forschungsprojekt (www.univie.ac.at/aamol) wird im Rahmen des Förderprogramms Sparkling Science durchgeführt und vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Österreich) gefördert. Wir danken allen Beteiligten, insbesondere Marta Dawidowicz sowie Francisca Csáky-Pallavicini, Elisabeth Lang und Blanka Molnár für die Erhebung bzw. Transkription und Übersetzung der für diesen Beitrag ausgewerteten Daten.

Vorgehen sowie in Kapitel 4 die Ergebnisse der Datenanalyse vorgestellt werden. Abschließend erfolgt eine Diskussion der Befunde mit Bezug auf methodische Aspekte des materialgestützten Vergleichens im DaF-Unterricht.

2 Kriteriengeleitetes Vergleichen: die Schreibaufgabe und ihr Anforderungsprofil

Die für die Datenerhebung entwickelte Aufgabenstellung⁴ stellt die Sprachhandlung des Vergleichens ins Zentrum des materialgestützten Schreibens. Beim Vergleichen handelt es sich um eine aus fach- wie sprachdidaktischer Sicht zentrale (Sprach-)Handlung bzw. kognitive Diskursfunktion (vgl. u.a. Kirkpatrick/Klein 2009; König 2019; Vollmer/Thürmann 2010), die sowohl für den CLIL-Unterricht⁵ (u.a. Dalton-Puffer 2013: bes. 235) als auch für den Übergang zur Wissenschaft (Gnutzmann 1992: 273) bedeutsam ist. Dabei wird im fachdidaktischen Kontext gefordert, das Vergleichen als kriteriengeleitetes sowie auf ein Vergleichsziel ausgerichtetes Handeln zu vermitteln (vgl. Hammann 2002: 22–24; Siems 2013).

Die im AaMol-Projekt eingesetzte Aufgabenstellung berücksichtigt diese Forderung: Drei deutschsprachige Städte, nämlich München, Bern und Leipzig, sind hinsichtlich der „gefühlte[n] psychische[n] Sicherheit, wenn alleine in der Gegend bei Dunkelheit unterwegs“ nach Garcia Diez (2015: 18) (= zentrales Vergleichskriterium) zu vergleichen, dabei sind auch die Eckdaten der konsultierten Umfrageberichte (= weitere Vergleichskriterien) sowie etwaige Einschränkungen in der Vergleichbarkeit transparent zu machen. Auf Basis des Vergleichsergebnisses ist in einem dritten Schritt die Frage zu beantworten (= Vergleichsziel), ob sich die Städte beim Vergleich nach dem oben genannten Kriterium in derselben Reihenfolge wiederfinden, wie sie in der Mercer-Studie 2018 allgemein hinsichtlich ihrer Lebensqualität eingeschätzt worden waren, nämlich München vor Bern und Leipzig.

Zur Verfügung steht den Schüler/innen jeweils ein Bericht zu Bevölkerungsumfragen pro Stadt. Zur Schreibaufgabe angeleitet werden sie durch folgende Handlungsanweisungen, wobei von den Schüler/innen nur die Schritte 3–5 zu realisieren sind, da die ersten beiden (✓) bereits in einem Template-Dokument vorformuliert sind.

⁴ Die Schreibaufgabe steht unter <https://www.univie.ac.at/aamol/projektaktivitaeten/> als Open Educational Resource zum Download zur Verfügung. Die Quellen sind über weiterführende Links ebenfalls abrufbar.

⁵ CLIL steht für Content and Language Integrated Learning und umfasst Lehr-Lern-Kontexte, in denen der Fachunterricht (zumindest teilweise) in einer Fremdsprache stattfindet und somit fachliches mit sprachlichem Lernen verknüpft wird.

Die Forschungsfrage wird den Schüler/inne/n in einem Einleitungstext zur Aufgabe vorgegeben.

- (1) **Nennt** eure Forschungsfrage. ✓
- (2) **Begründet** die Auswahl eures Kriteriums („gefühlte psychische Sicherheit, wenn alleine in der Gegend bei Dunkelheit unterwegs“) auf Basis der Studie von Garcia Diez (2015). ✓
- (3) **Vergleicht** die drei Städte anhand des gewählten Kriteriums.
- (4) **Macht** dabei die Eckdaten der einbezogenen Studien (z.B. Stichprobe, Zeitraum/-punkt der Erhebung, methodisches Vorgehen) sowie mögliche Einschränkungen in ihrer Vergleichbarkeit transparent.
- (5) **Beantwortet** die Forschungsfrage auf Basis des Vergleichsergebnisses.

Diese Aufgabe ist in Gruppenarbeit von je drei Schüler/inne/n zu erledigen, wobei kollaboratives Schreiben angebahnt werden soll, das sich im Gegensatz zu kooperativen, d.h. arbeitsteiligen Schreibprozessen durch gemeinschaftliches Schreiben und gemeinschaftliche Verantwortung für den Text auszeichnet.

Hinsichtlich der Strukturierungs- und Syntheseleistungen lassen sich folgende Herausforderungen bei der Textkonzeption sowie bei der makrostrukturellen und sprachlichen Textkomposition ausmachen:

(a) Textkonzeption: Das Aufgabenprofil stellt hinsichtlich der materialgestützten kriteriengeleiteten Vergleichshandlung auf textkonzeptioneller Ebene folgende zentrale Anforderungen an die Schreibenden:

- Die Quellen beinhalten zum Sicherheitsempfinden unterschiedlich viele Daten und differenzieren dabei auch nach unterschiedlichen Merkmalen (z.B. Sicherheitsempfinden tagsüber und nachts, in öffentlichen Verkehrsmitteln, von Männern und Frauen). Welches Datum je Quelle gemäß dem in der Aufgabenstellung eng formulierten Kriterium („gefühlte psychische Sicherheit, wenn alleine in der Gegend bei Dunkelheit unterwegs“) und im Sinne der Vergleichbarkeit für den Vergleich heranzuziehen ist, erschließt sich erst durch eine kriteriengeleitete und zugleich synthetisch-integrierende Verarbeitung der drei Quellen. Dabei ist es nicht im Sinne der Aufgabenstellung, mehrere Informationen zu einer Stadt zu recherchieren, da dadurch ebenfalls keine präzise Vergleichsbasis entwickelt wird. Entlastend ist die Tatsache, dass Kategorien (Vergleichskriterium und Eckdaten der Studien) für die Synthese der Quellen nicht selbst herausgearbeitet werden müssen, sondern als Kriterien in der Aufgabenstellung genannt werden.
- Alle drei Umfragen verwenden eine vierstufige Skala mit je zwei positiv und zwei negativ formulierten Kategorien. Die Quelle zu München weist allerdings nur den kumulierten Prozentwert der beiden negativ formulierten Skalenstufen

aus, sodass auch diesbezüglich eine Vergleichsbasis in der Informationsverarbeitung herzustellen ist.

- Neben diesen intertextuellen Bezugnahmen und Abgleichprozessen müssen auch intratextuell Informationen aus mehreren Abschnitten der Quellen sowie aus linearen und nicht-linearen Textteilen verarbeitet werden.
- Da es sich bei den drei Umfragen um unabhängig voneinander durchgeführte Befragungen handelt, weisen mehrere Aspekte (z.B. die genaue Bezeichnung des Kriteriums, die Zahl der Befragten) nur eingeschränkte Vergleichbarkeit auf.

Für das Schreiben in der Fremdsprache ist bezüglich dieser konzeptionellen Anforderungsdimension der materialgestützten Schreibaufgabe festzuhalten, dass sie sowohl „kognitive wie sprachliche Anforderungen an die Schreibenden“ (Schindler/Fernandez 2016: 68) stellt und damit sowohl sprachübergreifende als auch sprachbezogene Leistungen fordert. Stark sprachbezogen sind die genannten Anforderungen im Bereich der Textrezeption, da die (nur wenig gekürzten) Quellen in der Fremdsprache Deutsch vorliegen. Zugleich können Schreibende in der Fremdsprache dabei aber metakognitives Wissen und sprachübergreifende Strategien (z.B. eng am Vergleichskriterium ausgerichtete selektive Leseprozesse in der Verarbeitung der umfangreichen Quellen, Vergleichstabellen oder andere Hilfstexte zur Anbahnung der kriteriengeleiteten Materialiensynthese, Erarbeitung eines übergreifenden Schreibplans für die Makrostrukturierung des Vergleichstextes) aktivieren, die ihnen auch aus der Erst- oder anderen Fremdsprachen bekannt sein können⁶.

(b) Textstrukturierung: Hinsichtlich der textstrukturellen Realisierung von Vergleichen bei der Textkomposition zeigt Nelson Spivey (1991), dass Schreibende entweder die Vergleichsobjekte oder die Vergleichskriterien zur Musterbildung für die Textstrukturierung heranziehen. Entsprechend unterscheidet sie zwischen Objekt- und Aspektformat (s. Abb. 1). Während Vergleiche im Objektformat zunächst die verschiedenen Aspekte eines Objekts und dann die des/der anderen Objekts/Objekte thematisieren, ist das Aspektformat dadurch charakterisiert, dass die Objekte jeweils in Bezug auf die verschiedenen Aspekte direkt miteinander verglichen werden und die Textgliederung damit die Aspekte in den Mittelpunkt rückt.

⁶ S. dazu die entsprechenden Modellvideos zur Aufgabenlösung von zwei Lehrpersonen, die als erfahrene Schreiberinnen mit ihrem strategischen Handeln und ihrem Wissen einen Erwartungshorizont in Bezug auf die Aufgabenstellung setzen: <https://www.univie.ac.at/aamol/projektaktivitaeten/>.

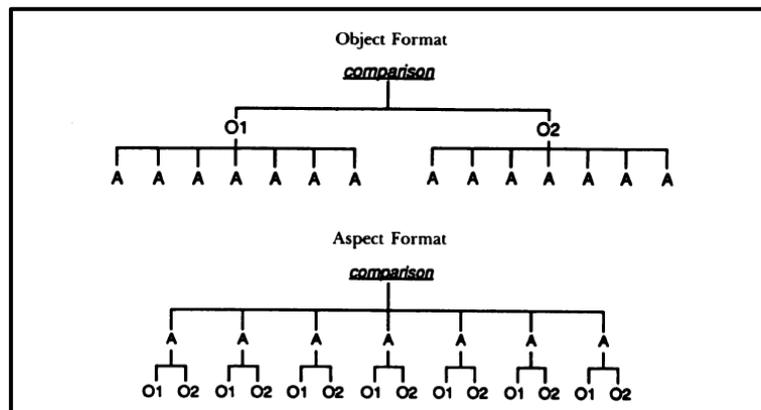


Abb. 1: Graphische Darstellung des Objekt- und Aspektformats in Nelson Spivey (1991: 394)

Betrachtet man vor dem Hintergrund dieser Überlegungen die Aufgabenstellung, so hält sie aufgrund der explizit genannten Vergleichsobjekte und Vergleichskriterien sowohl für die Strukturierung des Textes im Objekt- als auch im Aspektformat ein Gerüst bereit: Es sind drei Objekte gegeben, die bei einem objektorientierten Vorgehen die Makrostruktur des Textes prägen. Für ein aspektorientiertes Vorgehen hingegen stellen das Sicherheitsempfinden und die Eckdaten der Studien Aspekte dar, anhand derer die drei Städte dem Vergleich unterzogen werden und der Text strukturiert wird. Für das Schreiben in der Fremdsprache ist festzuhalten, dass die Textstrukturierung nach Objekt- und Aspektformat eine sprachübergreifende Teilleistung darstellt.

(c) Sprachliche Realisierung: Hinsichtlich der sprachlichen Ebene von Vergleichen in deutscher Sprache gilt es zu berücksichtigen, dass diese nicht nur mittels operativer Sprachmittel des Vergleichs (z.B. Strukturen mit *so+Positiv+wie* bei Gleichheit bzw. *Komparativ+als* bei Unterschied), sondern auch mittels lexikalisch-semantischer Mittel zur Bezeichnung von Gleich- und Ungleichheit (z.B. *sich ähneln*, *unterschiedlich*, *vergleichbar*) realisiert werden können (vgl. Thurmair 2001: 1–7). Darüber hinaus umfassen Vergleiche oftmals auch Handlungsschemata des Zu-/Einordnens, der Gegenüberstellung sowie des Zueinander-in-Beziehung-Setzens (ausgedrückt z.B. durch *hingegen*, *während*, *im Gegensatz zu*) (Feilke/Rezats 2019: 9) oder der Darstellung unterschiedlicher Merkmalsausprägungen zwischen zwei Objekten (König 2019: 26). Beim kriteriengeleiteten Vergleichen rahmen weitere Handlungsschemata den Vergleich im engeren Sinn, so z.B. das Benennen des Vergleichsziels, das Begründen der ausgewählten Vergleichskriterien, eine Bewertung bzw. Deutung der Ergebnisse im Sinne des Vergleichsziels.

Hinsichtlich der Syntheseleistungen gilt es zudem, zwei weitere Dimensionen zu beachten, nämlich einerseits bei aggregativen Textprodukten Sprachhandlungsschemata, die über eine Beschreibung nicht hinausgehen und daher auch keinerlei Bezugnahme zwischen den Vergleichsobjekten herstellen, sowie andererseits bei

hohen Syntheseleistungen das Benennen von Makroaspekten (z.B. *Die Eckdaten der drei Umfragen...*) sowie die Darstellung von Synthesergebnissen bei Gleichheit von Objekten hinsichtlich eines Kriteriums (z.B. *beide Objekte, alle drei Objekte...*).

Bezugnehmend auf das Schreiben in der Fremdsprache handelt es sich bei diesem Anforderungsbereich um einen eindeutig einzelsprachlich gebundenen. Sprachliche Mittel des Vergleichs müssen Schreibenden in der Fremdsprache Deutsch bei der Textproduktion zur Verfügung stehen. *Profile deutsch* (Glaboniat/Müller/Rusch 2005) modellieren das Bewerten und Vergleichen durch entsprechende Einträge zur Funktionalen Grammatik auf den Niveaustufen A1 bis B2, die in ihrem Spektrum über die Steigerungsformen des Adjektivs klar hinausgehen und auch Nebensatzstrukturen, Partikeln, Adverbien sowie Konjunkturen und Subjunkturen umfassen.

Tab. 1: Funktionale Grammatik zum Bewerten und Vergleichen auf den Niveaustufen A1–B2 nach Profile deutsch (vgl. Glaboniat et al. 2005)

Bewerten und Vergleichen	A1	A2	B1	B2
Gleiches bewerten	- Aspektdeixis <i>so</i>	- Vergleichspartikel <i>als</i>	- Demonstrativartikel <i>derselbe</i> - Demonstrativpronomen <i>derselbe</i> - modale Präposition <i>nach</i> - Vergleichspartikel <i>wie</i>	- komparativer Subjunktor <i>als ob</i> - modale Präposition <i>entsprechend</i>
Ungleiches bewerten	- restriktiver Konjunktor <i>aber</i>	- Komparativ - Vergleichspartikel <i>als</i> nach Komparativ	- komparativer Subjunktor <i>je ... desto</i> - restriktiver Konjunktor <i>nicht ..., sondern</i> - Steigerungspartikel <i>ein bisschen</i> und Komparativ - Steigerungspartikel <i>noch</i> - Steigerungspartikel <i>viel</i> - Steigerungspartikel <i>weniger</i>	- adversativer Subjunktor <i>während</i> - komparativer Subjunktor <i>je ... desto</i> - restriktiver Konjunktor <i>jedoch</i> - restriktiver Konjunktor <i>weder ... noch</i> - restriktives Verbindungsadverb <i>dagegen</i> - Steigerungspartikel <i>wesentlich</i> und Komparativ
Absolutes bewerten		- Steigerungspartikel <i>zu</i>	- Präposition <i>von</i> beim Superlativ - Steigerungspartikel <i>besonders</i> - Steigerungspartikel <i>zu</i> - Superlativ	- Steigerungspartikel <i>furchtbar</i> - Steigerungspartikel <i>schrecklich</i>
beurteilen	- Negationspartikel <i>nicht</i>	- Steigerungspartikel <i>sehr</i>	- Negationspartikel <i>gar nicht</i> - Steigerungspartikel <i>ein bisschen</i> - Steigerungspartikel <i>etwas</i> - Steigerungspartikel <i>ganz</i> - Steigerungspartikel <i>recht</i> - Steigerungspartikel <i>so</i> - Steigerungspartikel <i>völlig</i> - Steigerungspartikel <i>wirklich</i> - Steigerungspartikel <i>ziemlich</i>	- Modalwort <i>beinahe</i> - Negationspartikel <i>überhaupt nicht</i> - Steigerungspartikel <i>genug</i>

Tabelle 1 listet diese sprachlichen Formen nach Niveaustufen A1–B2 auf und verdeutlicht, dass ein Mindestniveau von B1 für eine Thematisierung von Bewertungen und Vergleichen von Informationen wünschenswert erscheint. Tatsächlich bewegt sich der einschlägige Global-Deskriptor aus *Profile deutsch* auf dem Niveau B2: „Kann Informationen und Argumente aus verschiedenen Quellen zusammenführen und gegeneinander abwägen“ (ebd.).

3 Erkenntnisinteresse und Untersuchungsdesign

3.1 Erkenntnisinteresse

Die folgende Analyse bezieht sich auf die Textprodukte und kollaborativen Schreibgespräche von zwei Schreibteams, wobei ein Text im Objektformat, der andere im Aspektformat strukturiert ist. Die zentralen Fragestellungen lauten dabei, wie das Vergleichen von den Schüler/inne/n in der Fremdsprache Deutsch konzeptionell, makrostrukturell und sprachlich realisiert wird, welche Strukturierungs- und Syntheseleistungen der Schüler/innen in den Daten dabei erkennbar werden und welche Anforderungen der materialgestützten Schreibaufgabe sich als herausfordernd erweisen.

3.2 Forschungspartner/innen, Datenerhebung und Datentranskription

Erhoben⁷ wurden die Texte (Produktdaten) und kollaborativen Schreibgespräche (Prozessdaten) im September 2018 an der Österreichischen Auslandsschule Budapest, an welcher der Fachunterricht beinahe ausschließlich in der Fremdsprache Deutsch erfolgt und die Prüfungsordnung für die Matura dem österreichischen Schulsystem entsprechend das Verfassen einer Vorwissenschaftlichen Arbeit vorsieht (Prüfungsordnung AHS 2019: 5–7). Geschrieben wurde in Teams von je drei Schüler/inne/n. Aufgrund der Aushandlungsprozesse im Team eröffnen kollaborative Schreibgespräche (auch: konversationelle Schreibinteraktionen; Schindler 2017) als qualitatives Datenerhebungsverfahren Einblicke in Handlungsweisen, Strategien, Begründungen und Entscheidungen bei der Textproduktion. Zugleich ist der Schreibprozess aber durch Koordinationsprozesse überlagert (vgl. Schindler 2017: 26, 36), sodass in der Datenauswertung keine Rückschlüsse auf individuelle

⁷ Besonderer Dank gilt in diesem Zusammenhang Marta Dawidowicz (Projektmitarbeit) und Silvia Flotzinger-Aigner (Projektlehrerin), die zum Gelingen der Datenerhebung maßgeblich beitrugen.

Schüler/innen vorgenommen, sondern zwei Teams in ihrem kollaborativen Schreibhandeln kontrastiv betrachtet werden.

Bei den Schreibenden handelt es sich um Schüler/innen zu Beginn der 11. Schulstufe. Die folgenden Angaben beziehen sich konkret auf jene sechs (der insgesamt 21) Schüler/innen, deren Textprodukte und Schreibgespräche in diesem Beitrag analysiert werden. Neben der Erstsprache Ungarisch haben sie Kenntnisse in drei bis fünf weiteren Sprachen, Deutsch ist dabei in der Reihenfolge des Sprachenlernens bei fünf Lernenden die L2 oder L3 und wird seit fünf bis elf Jahren gelernt. In einem Fall wird Deutsch als weitere Erstsprache neben Ungarisch angegeben. Zudem besuchten die sechs Schüler/innen auch bereits mindestens seit der Sekundarstufe I eine Schule mit Unterrichtssprache Deutsch in vielen Fächern.

Die Zeit für die Aufgabenlösung war auf 105 Minuten begrenzt⁸. Die Quellen standen sowohl in ausgedruckter als auch in digitaler Form zur Verfügung. Geschrieben wurde in zwei Dreier-Teams an je einem Laptop, erfasst wurden die Schreibgespräche mittels der Screencast-Software Snagit® (Bildschirmvideo mit Audiospur), wobei auf der Bildschirmoberfläche neben dem entsprechenden Word-Template eine Webcam-Aufzeichnung zur Erleichterung der Transkriptionsarbeit lief.

Die Transkription erfolgte (orientiert an Dresing/Pehl 2015) inhaltsfokussiert. Ergänzend markiert wurden jene Passagen mit Anführungszeichen, die während der Transkription als konkrete Formulierungsleistungen am Text kategorisiert wurden. Die weitgehend auf Ungarisch realisierten Schreibgespräche wurden nach der Ersttranskription im Sinne der Qualitätssicherung durch eine zweite Person geprüft und dann ins Deutsche übersetzt. In einem weiteren Schritt wurden die Schreibgespräche in eine Tabelle übertragen, in der in einer zweiten Spalte sowohl zentrale am Bildschirm beobachtbare Schreibhandlungen als auch Verweise in den Gesprächen auf die einzelnen Quellen annotiert wurden. Die im Folgenden gezeigten Gesprächsausschnitte umfassen nur das Verbaltranskript.

3.3 Sampling und Analyse

Für die interpretative Analyse wurden aus sieben vorliegenden Gruppenbearbeitungen zwei Texte und die entsprechenden Schreibgespräche ausgewählt: Fallbeispiel 1 ist im Objektformat, Fallbeispiel 2 im Aspektformat verfasst.

⁸ Das Lösen der Schreibaufgabe war didaktisch in ein Setting reflexiven Modelllernens eingebettet, in dem die Lerner/innen in einem nächsten Schritt Gelegenheit erhielten, eine Lehrperson beim Lösen derselben Schreibaufgabe zu beobachten und auch Fragen zur Modellbeobachtung zu stellen (vgl. Reitbrecht/Dawidowicz/Flotzinger-Aigner/Schatzl 2019). Eine Zeitbegrenzung musste aufgrund der im Modelllernsetting folgenden Interventionsphasen im Klassenverband vorgegeben werden und orientierte sich an Erfahrungswerten aus der Aufgabenpilotierung.

In einem zweischrittigen Analyseverfahren wurden (1) Strukturanalysen der beiden ausgewählten Texte in Anlehnung an Nelson Spivey (1991) unter Berücksichtigung der sprachlichen Mittel für Vergleiche und Synthesen sowie der inhaltlichen Umsetzung der Aufgabenstellung vorgenommen. Auf dieser Grundlage wurden (2) die Entstehungsprozesse der Texte mit Fokus auf die Strukturierung sowie die auf Textebene erkennbaren Synthesen aus den Transkripten der Schreibgespräche rekonstruiert. Das Analyseverfahren bestand in einer Grobsegmentierung der Transkripte nach Handlungsphasen in Bezug auf zentrale Handlungsentscheidungen, einem Datensampling nach den Kriterien (integrierende und kriteriengeleitete) Quellenverarbeitung, Textstrukturierung (unter Berücksichtigung der drei Arbeitsanweisungen der Schreibaufgabe) und Syntheseleistungen; anschließend erfolgte eine interpretative Analyse dieser gesampelten Interaktionsausschnitte. Diese interpretativen Analysen werden auf der Grundlage eines stark reduktiven Präsentationssamplings transkriptbasiert im folgenden Kapitel vorgestellt.

4 Auswertung

4.1 Auswertung Fallbeispiel 1: Text im Objektformat

Textbeispiel 1 (s. Abb. 2) weist in seiner Strukturierung ein Objektformat auf. In fünf typographisch unterschiedenen Absätzen werden die drei Vergleichsobjekte Leipzig (2 Absätze), München (1 Absatz), Bern (1 Absatz) thematisiert und abschließend der Vergleich vollzogen (1 Absatz). Die objektbezogenen Darstellungen zu den drei Städten werden dabei zu Beginn der Absätze sprachlich an den vorherigen Absatz geknüpft (*Im Gegensatz zu..., Der nächste Vergleich erfolgt...*), wirken also auf den ersten Blick wie auch der abschließende Absatz synthetisch verarbeitet. Dabei weist der Text sprachlich mehrere Formen des Vergleichens (bzw. für Entwicklungen zwischen zwei Befragungszeitpunkten) auf (s. kursiv gesetzte Formen in Abb. 2), neben den oben in Klammern stehenden Formen z.B. auch das auf Niveau B2 in *Profile deutsch* (Glaboniat et al. 2005) genannte restriktive Verbindungsadverb *dagegen*. Verglichen werden im Text allerdings nicht nur die drei Städte, sondern für München und Leipzig in formulativ enger Anlehnung an die beiden Quellen auch einzelne Daten aus den Bevölkerungsbefragungen zu einer Stadt. Die Eckdaten wie auch die konkrete Beantwortung der Forschungsfrage bleiben unberücksichtigt. Dieses Nennen mehrerer und vor allem unterschiedlicher Daten je Stadt ist hinsichtlich der Syntheseleistungen als kritischer Indikator dafür zu sehen, dass es der Gruppe nicht gelingt, das vorgegebene Kriterium zu fokussieren und eine Vergleichsbasis aus den Quellen herauszuarbeiten, sodass der Text entgegen seiner sprachlich wie auch makrostrukturellen Oberfläche inhaltlich als weit-

gehend aggregativ einzustufen ist. Die Analyse der Schreibgesprächsdaten soll daher Aufschluss über die Genese der Textstruktur sowie die Genese dreier ausgewählter Textpassagen geben, die sprachlich Synthesen bzw. Vergleichsleistungen markieren.

[1a *Obwohl*¹ sich Leipzig in der Mercer Studien nur auf Platz 60 steht, fühlen sich 94% der Befragten tagsüber in ihrem Wohngebiet sicher. *Dagegen* ist ihr Sicherheitsempfinden nachts auf 64% reduziert. Seit der letzten Studie in 2011 ist die Anzahl der Besorgter um 5% gestiegen. Jetzt fürchten sich zwei Drittel der befragten Bürger vor der Zunahme der Kriminalität. Die Sorge steigt laut der Statistik mit dem Alter stark an. Außerdem leistet die Polizei ihrer Meinung nach gute Arbeit, aber sollten besser ausgerüstet werden, damit ihre Arbeit effektiver wird.]

[1b Diese Tatsache bestätigt, dass die Arbeitslose und junge Menschen die Polizei im Wohngebiet stärker als andere Bevölkerungsgruppen wahrnehmen. Daneben gibt es Fahrscheinkontrollen, damit die Schwarzfahrer verhindert werden.]

[2 *Im Gegensatz zu Leipzig* fühlen sich 95% der Befragten in München tagsüber in dem eigenen Stadtviertel sehr sicher. Im Durchschnitt fürchten sich weibliche Frauen mehr als Männer, besonders nachts in Grünanlagen oder Parks. „Abends oder nachts in Bussen und Bahnen fühle sich 36% der Befragten sehr unsicher oder unsicher.“ (Bevölkerungsbefragung zur Stadtentwicklung 2016, Seite:30)]

[3 *Der nächste Vergleich erfolgt mit* der schöne, aber mit einer überschaubaren Größe charakterisierte Stadt: Bern. 81% der im Jahr 2015 befragten bernischen Bevölkerung fühlen sich nachts im eigenen Quartier sicher. Aus der Sicht der Schweizer spielt die Kriminalität in ihrer Stadt keine große Rolle. Nur acht Prozent der Befragten gaben Kriminalität als ein Problem an.]

[4 Zusammenfassend können wir feststellen, dass die *lebenswerteste* Stadt im Faktor „Sicherheitsgefühl“ Bern ist, wo Kriminalität die *kleinste* Rolle spielt. *Nach Bern, folgt* die Großstadt München, wo die Menschen tagsüber sich nicht fürchten müssen. *Als letzter* kommt Leipzig, wo die wahrgenommene Kriminalität in den letzten Jahren *stark angestiegen ist* und wahrscheinlich in der Zukunft *noch mehr zunehmen wird*.]

[5 Eine steigende Tendenz ist auch bei der [Original bricht an dieser Stelle ab]]

1a+1b Darstellung der Ergebnisse zu Leipzig (64% nachts); auch Einbindung mehrerer für den Vergleich nicht relevanter Informationen (Unterschiede zwischen tagsüber und nachts, Unterschiede zwischen 2011 und 2016, Unterschiede zwischen Altersgruppen sowie ein mehrzeiliger Exkurs zu Polizeiarbeit und Fahrscheinkontrollen in Leipzig); Rückbindung an die Mercer Studie zu Beginn von Abschnitt 1a.

2 Darstellung der Ergebnisse zu München ohne Nennung des für den Vergleich relevanten Datums, stattdessen Einbindung mehrerer für den Vergleich nicht relevanter Informationen; Gegenüberstellung von Leipzig und München mittels *Im Gegensatz zu* – angesichts der Prozentwerte (94% und 95%) wenig logisch.

3 Darstellung der Ergebnisse zu Bern (81% nachts im eigenen Quartier); auch Einbindung nicht-relevanter Information zur Kriminalität in Bern; Verknüpfung mit vorigen Ausführungen durch *Der nächste Vergleich erfolgt mit*.

4 Vergleich im Sinne der Aufgabenstellung; Reihenfolge *Bern-München-Leipzig* korrekt, jedoch angesichts der zusammengestellten Aussagen zu unterschiedlichen Einzelaspekten nicht nachvollziehbar; pro Stadt jeweils ein unterschiedlicher Aspekt herausgestellt; empirisch nicht gestützte Zukunftsprognose.

5 Textteil, der zur Quelle Leipzig begonnen, aber nicht fortgesetzt wurde und während der weiteren Textproduktion im Dokument nach unten rutschte.

Weitere Anmerkungen: Einbindung der Eckdaten bis auf Jahreszahl zu Bern (2015) nicht realisiert; Forschungsfrage an sich ebenfalls nicht beantwortet.

¹ Neben den kursiv gesetzten sprachlichen Mitteln umfasst der Text weitere Formen für Vergleiche. Diese wurden in der Analyse nicht berücksichtigt, da die entsprechenden Textpassagen formativ stark an Ausführungen in den drei vorgegebenen Materialien angelehnt sind, die entsprechenden Vergleiche also keine Eigenleistungen darstellen.

Abb. 2: Textbeispiel 1 mit analytischer Kommentierung

Anhand des Transkripts (Dauer: 109 Minuten) lässt sich die objektorientierte Struktur des Textes wie folgt rekonstruieren. Das Schreibteam arbeitet keinen übergreifenden, makrostrukturbezogenen Schreibplan aus, vielmehr beginnt die Textkomposition mit folgender Entscheidung:

Transkriptauszug 1.1

S15: Melyik legyen az első? #00:34:49-6#
[Welche sollen wir als erste nehmen?]

S14: Legyen Leipzig. #00:34:54-2#
[Nehmen wir Leipzig.]

Das Vorgehen nach Städten (Objekten), beginnend mit Leipzig, wird vorgeschlagen, nicht weiter ausgehandelt, sondern ohne weiteres umgesetzt. So entstehen in weiterer Folge auch die Absätze zu München und Bern objektbezogen. Folgende Ausschnitte zeigen dafür die entsprechenden Schritte im Schreibgespräch:

Transkriptauszug 1.2

- S15: S14, a te részedet te diktárod, addig valamit megnézek (unv.)
kiegészítjük. #01:15:27-4#
[S14, du diktierst deinen Teil, bis dahin schaue ich etwas nach (unv.) ergänzen
wir.]
- S14: Igen. Akkor az enyém az München/ #01:15:29-6# /
[Ja. Also meines ist München/]

Transkriptauszug 1.3

- S15: Jó, de most ez a/ München, az kész? #01:25:30-1#
[Gut, aber jetzt das/ München, ist das fertig?]
- S14: München az kész. (unv.). #01:25:31-9#
[München ist fertig, (unv.)]
- S15: A Bernt/ a Bernt/ én azt tudom, hogy mit írunk. #01:25:33-3#
[Bern/ Bern/ da weiß ich, was wir schreiben.]

Nach dem Verfassen des Absatzes zu Bern setzt sich das Team das explizite Handlungsziel, den Text abzurunden und die zuvor objektbezogenen Darstellungen dem geforderten Vergleich zu unterziehen.

Auffällig ist hinsichtlich der Strukturierung, dass der Text nicht durchgängig linear entsteht, sondern einzelne Informationen zu Leipzig und München erst in den Text integriert werden, als der Absatz zur jeweils nächsten Stadt schon begonnen wurde (s. Transkriptauszug 1.2). Damit lassen sich aus diesem Vorgehen auch erste Indizien dafür ableiten, dass die Gruppe weitgehend aggregativ mit den Quellen arbeitet. Zudem ist entgegen der intendierten kollaborativen Schreibsituation ein arbeitsteiliges Vorgehen sowohl in einzelnen Phasen der Textkomposition (s. Transkriptauszug 1.2) als auch bereits zuvor bei der Textlektüre erkennbar. Transkriptauszug 1.4 veranschaulicht dies:

Transkriptauszug 1.4

- S14: Te Bernt olvasd, én Münchent, te meg olvasd/ izé/ Leipzigit. Ez
Leipzig. #00:22:52-4#
[Du liest Bern, ich lese München, und du liest/ Dings/ Leipzig. Das ist
Leipzig.]

Es entstehen im Arbeitsprozess auch keinerlei Hilfstexte, die eine Synthese anbahnen. Nur eine Schülerin macht Notizen auf einem Extrablatt, diese aber nur zu einer Quelle, während ansonsten Markierungen und Notizen in den einzelnen Dokumenten vorgenommen werden. Entscheidend sind des Weiteren die Tatsachen, dass das Vergleichskriterium in seinem tatsächlichen Wortlaut zwar zweimal im Gespräch explizit genannt wird (beim Vorlesen der Aufgabenstellung in Minute 1–4 wie auch

in Minute 35), die Recherche aber nur unpräzise auf das Sicherheitsempfinden eingegrenzt wird und die Quellen nach diesem unspezifischen Kriterium weitgehend arbeitsteilig durchgearbeitet werden:

Transkriptauszug 1.5

S14: Szóval szerintem keres/ keressünk ilyen összehasonlító dol/ dolgokat. Úgy mint például olyan, hogy Sorge vor einer/ szerintem most a Sicherheitsgefühlről van szó, nem a Luftqualitátról. #00:28:08-6# /

[Also meiner Meinung nach such/ suchen wir so Ding/ Dinge zum Vergleichen. So wie das zum Beispiel, dass Sorge vor einer/ ich denke jetzt vom Sicherheitsgefühl ist die Rede, nicht von der Luftqualität.]

Auch die Markierungen in den Dokumenten deuten auf ein zu wenig fokussiertes Verarbeiten der Quellen hin, da auch Textstellen gekennzeichnet werden, die außerhalb des vorgegebenen Vergleichskriteriums liegen (z.B. ein Kapitel im Inhaltsverzeichnis der Quelle München zu Einstellungen zum Verkehr und zu verkehrsbezogenen Maßnahmen). Dieses unpräzise Vorgehen legt die Vermutung nahe, dass die Schüler/innen keine Handlungsschemata für einen Vergleich anhand eines konkreten Kriteriums abrufen, sondern vielmehr im Sinne eines aggregativen Vorgehens auf der Suche nach verwendbaren Informationen sind. Bezüge und Abgleiche zwischen den Texten im Sinne einer integrierend-synthetischen Verarbeitung finden dabei in der weitgehend arbeitsteiligen aggregativen Quellenverarbeitung nur selten statt, z.B.:

Transkriptauszug 1.6

S14: Ez tök jó, (unv.) neked nincs olyan? #00:27:25-4#
[Das ist total gut, (unv.) hast du sowas nicht?]

Transkriptauszug 1.7

S15: És mikor csinálták a Befragásokat vagy (unv.) van? #00:37:50-2#

[Und wann wurden diese Befragungen gemacht oder (unv.) ist?]

S14: 2016. #00:37:52-8#

S13: 2016. #00:37:53-5#

Aufschlussreich in Bezug auf die schüler/innenseitig diskutierten Herausforderungen der Aufgabenstellung ist daher ein Blick auf die Genese von drei Textstellen, die an der sprachlichen Oberfläche intertextuelle Syntheseprozesse zum Ausdruck bringen. Es zeigt sich, dass die DaF-Lernenden weniger mit der sprachlichen Realisierung des Vergleichs als vielmehr mit der Synthese der Informationen beschäftigt sind, die sich angesichts der aggregativen und wenig kriteriengeleiteten Vorgehensweise herausfordernd gestaltet und der unterschiedlich begegnet wird.

Textauszug 1.1

Obwohl sich Leipzig in der Mercer Studien nur auf Platz 60 steht, fühlen sich 94% der Befragten tagsüber in ihrem Wohngebiet sicher.

Textauszug 1.1, der einen Rückbezug auf die Mercer-Studie vornimmt, entwickelt sich in einer sukzessiv-integrierenden Quellenverarbeitung in zwei Schritten. Zunächst erarbeitet das Team aggregativ auf Basis der Quelle zu Leipzig folgende erste Textversion: *Die Befragung in Leipzig fand im Jahr 2016 zum Thema Sicherheit statt. 94% der Befragten fühlen sich in ihrem Wohngebiet tagsüber sicher. Dagegen ist ihr Sicherheitsempfinden nachts auf 64% reduziert.* Danach erfolgen verschiedene Aushandlungsprozesse (z.B. auch zum Zitieren) sowie schließlich der Vorschlag eines Teammitglieds, den Bezug zur Mercer-Studie herzustellen. Entsprechende Überarbeitungen werden vorgenommen, die in die Endversion des Textes münden. Hinsichtlich des Formulierungsprozesses zu dieser Überarbeitung ist auffällig, dass die Formulierung des *obwohl* dabei sicher und ohne weitere Diskussion erfolgt. Die Komplexität der Synthese ist bei diesem sukzessiv-integrierenden Vorgehen reduziert.

Textauszug 1.2

Im Gegensatz zu Leipzig fühlen sich 95% der Befragten in München tagsüber in dem eigenen Viertel sehr sicher.

Das Schreibgespräch zu dieser Bezugnahme auf Leipzig zu Beginn des Absatzes über München zeigt, dass hier sprachlich an einer kontrastierenden Formulierung gearbeitet wird, indem nach der Formulierung *im Vergleich* zunächst *im Gegenteil* und zuletzt *im Gegensatz* gewählt wird, obwohl nur ein Prozentpunkt zwischen den beiden Städten liegt. Die Aufforderung zum Vergleich in der Aufgabenstellung scheint hier sprachliche Formen zur Verknüpfung der objektbezogenen Absätze zu induzieren, ohne dass ihre inhaltliche Angemessenheit ausreichend geprüft bzw. berücksichtigt wird.

Textauszug 1.3

Zusammenfassend können wir feststellen, dass die lebenswerteste Stadt im Faktor „Sicherheitsgefühl“ Bern ist, wo Kriminalität die kleinste Rolle spielt. Nach Bern folgt die Großstadt München, wo die Menschen tagsüber sich nicht fürchten müssen. Als letzter kommt Leipzig, wo die wahrgenommene Kriminalität in den letzten Jahren stark angestiegen ist und wahrscheinlich in der Zukunft noch mehr zunehmen wird.

In der Ausarbeitung des abschließenden Vergleichs zeigt sich erneut ein sehr flüchtiges Abrufen komplexer Strukturen wie *zusammenfassend können wir feststellen*

oder nach Bern folgt (die Großstadt) München. Danach gerät das Gespräch allerdings ins Stocken, inhaltliche Aushandlungsprozesse folgen (s. Abb. 3).

<p>S15: Nem, szerintem nem. Szerintem Leibniz. #01:45:45-8# [Nein, ich denke nein. Ich denke Leibniz.]</p> <p>S14: Leipzig. #01:45:47-4#</p> <p>S15: Leipzig. #01:45:48-2#</p> <p>S14: Szerintem nem. #01:45:49-4# [Ich denke nein.]</p> <p>S13: (unv.). #01:45:50-5#</p> <p>S14: Nem, mert Leipziban meg folyamatosan nő a Unsicherheitsgefühl. #01:45:55-7# [Nein, denn in Leipzig steigt das Unsicherheitsgefühl ständig.]</p> <p>S15: De az nem lehet, hogy most szerintem az biztonságos, de a jövőben lehet, hogy nem? #01:46:01-9# [Und das geht nicht, dass es meiner Meinung nach jetzt sicher ist, aber es wäre möglich, dass es das in der Zukunft nicht mehr ist?]</p> <p>S14: Ne, nem, szerintem nem. Várjál, (unv.). #01:46:08-0# [Nein, nein, ich denke nicht. Warte mal, (unv.).]</p> <p>S15: München meg/ #01:46:09-1#</p> <p>S14: Látod. Tagsüber im eigenen Stadtviertel vagy tagsüber in Parks in München/ ott nagyon kevesen félnek félnek. #01:46:15-8# [Siehst du. Tagsüber im eigenen Stadtviertel oder tagsüber in Parks in München/ dort fürchten sie sich sehr wenig.]</p> <p>S15: Hol? #01:46:16-6# [Wo?]</p> <p>S14: Abends: persze, ott mindenki fél. Ez itt München. „Wo/ wo tagsüber“/ #01:46:25-2# [Abends: klar, da fürchtet sich jeder. Das hier ist München. „Wo/ wo tagsüber“/]</p>	<p>S15: „Menschen tagsüber“. #01:46:28-3#</p> <p>S14: „Nicht/ sich nicht fürchten müssen. Als letzter/ letzter kommt Leipzig, wo die wahrgenommene Kriminalität“/ #01:46:56-3#</p> <p>S15: (unv.). #01:47:04-8#</p> <p>S14: „Wo die wahrgenommene Kriminalität“/ #01:47:11-1#</p> <p>S15: Leip/ Leipzig. #01:47:12-4#</p> <p>S14: Igen. #01:47:16-2# [Ja.]</p> <p>S15: „Wo“/ #01:47:17-1#</p> <p>S14: „Die wahrgenommene Kriminalität seit 2011 stark zunimmt“. #01:47:33-2#</p> <p>S15: Mi? (unv.), hogy „die wahrgenommene Krimi- nalität in den letzten Jahren stark angestiegen ist“. #01:47:39-2# [Was? (unv.), dass „die wahrgenommene Kriminalität in den letzten Jahren stark angestiegen ist“.]</p> <p>S14: Igen. #01:47:40-3# [Ja.]</p> <p>S15: „stark angestiegen ist und wahrscheinlich in der Zukunft auch (unv.)“/ #01:47:59-3#</p> <p>S14: Igen. #01:47:59-6# [Ja.]</p> <p>S15: „Noch zunehmen/ wahrscheinlich“/ #01:48:03- 7#</p> <p>S14: „Noch/ noch mehr zunimmt“. #01:48:04-9#</p> <p>S15: „Noch mehr zunimmt“. #01:48:07-2#</p>
---	---

Abb. 3: Transkriptausschnitt „Vergleich nach aggregativem Arbeiten“ zu Fallbeispiel 1

Der Transkriptauszug in Abbildung 3 verdeutlicht, dass die Schüler/innen in ihrem stark aggregativen Vorgehen im Zuge der bisherigen Aufgabenbearbeitung zu divergierenden Schlüssen hinsichtlich des Rankings gelangt sind, sodass in jenem Schritt, in dem es in der Vergleichshandlung die Ergebnisse aufeinander zu beziehen gilt, ein Aushandlungsprozess über das korrekte Ranking notwendig wird.

4.2 Auswertung Fallbeispiel 2: Text im Aspektformat

Betrachtet man Produkt- und Prozessdaten des zweiten Schreibteams, lassen sich Gemeinsamkeiten wie auch klare Unterschiede zu Fallbeispiel 1 erkennen. Insbesondere zeigt sich, dass das Vergleichen im Aspektformat sich förderlich auf die Syntheseleistungen auswirkt.

Das zweite Textbeispiel (s. Abb. 4) weist ein Aspektformat auf und ist in drei Absätze gegliedert, die eine Einleitung sowie den Vergleich nach dem vorgegebenen Kriterium (Absatz 1), weitere für die Aufgabenstellung nicht relevante Informationen (Absatz 2) und Eckdaten zu den Stichproben in den Befragungen (Absatz 3) umfassen. Dabei erfolgen aspektbezogen mehrfach unmittelbare Vergleiche zwischen den drei Quellen sowie in Abschnitt 1b für München auch ein Rückbezug auf

die Mercer-Studie. Bei (angenommener) Gleichheit werden zudem Passagen mit hohen Synthesegraden realisiert (s. Abschnitt 1a und 3b). Sprachlich werden unterschiedliche Mittel verwendet, darunter auch der laut *Profile deutsch* (Glaboniat et al. 2005) auf Niveau B2 verortete adversative Subjunktor *während* sowie Formen hohen Synthesegrades für Gleichheit zwischen den Objekten (z.B. *Studien von 2015–16... oder In allen Studien ... in der jeweiligen Stadt...*). Inhaltlich gelingt die Fokussierung auf das Vergleichskriterium (sowie einzelne Eckdaten) dabei besser als im Fallbeispiel 1, dennoch zeigen sich auch in diesem Text Spuren kognitiv-inhaltlicher Herausforderungen für das Schreibteam, so der aggregative zweite Absatz und inhaltlich unzulässige Synthesen (s. Kommentierung in Abb. 4).

[1a Das allgemeine Sicherheitsgefühl hängt stark davon ab, wie sicher sich Menschen Tag und Nacht in ihrem Wohngebiet fühlen. *Studien von 2015-16*¹ belegen, dass *in allen untersuchten Städten* Leute sich nachts *eindeutig unsicherer* fühlen.] [1b Überraschender Weise ist die Situation in München *am schlimmsten*, obwohl die Stadt seit Jahren als sicherste Großstadt Deutschlands tituliert wird und laut der Mercer Studie (2018) *die dritt lebenswerteste* Stadt der Welt ist, fühlen sich 60 % der Befragten nachts unsicher im ihren Stadtviertel. Dieser Wert ist in Leipzig *etwas weniger*, mit 37% und in Bern *nur ca. 20%*.]

[2 Am meisten unsicher fühlen sich ältere Frauen (65-85 Jahre), obwohl sie prozentuell die geringsten Opferraten aufweisen. Am optimistischsten schätzen junge Menschen die Sicherheitssituation *der jeweiligen Stadt* ein. Man kann daraus schließen, dass je älter die Befragten sind, desto wahrscheinlicher sie es halten Opfer einer Straftat zu werden (vgl. Umfrage zur Sicherheit in Leipzig 2016).]

[3a In der Leipziger Studie wurden 2845 Personen befragt, während die Studie über Bern sich auf 1839 Befragte bezieht. Die Münchener Studie umfasste *die meisten* Befragten, mit 5945 Personen.] [3b *In allen Studien* wurden Menschen ab 18 Jahren mit Wohnsitz in der *jeweiligen* Stadt befragt.]

1a Einleitender Abschnitt mit hohem Synthesegrad (Jahreszahlen der drei Studien sowie höheres Unsicherheitsgefühls nachts - dies allerdings inhaltlich nicht haltbare Aussage, da zu Bern keine entsprechenden Vergleichsdaten Tag-Nacht vorliegen). 1b Vergleich im Sinne der Aufgabenstellung; Kriterium klar spezifiziert, für München dennoch der weniger passende Wert (abends/nachts in Grünanlagen oder Parks) herangezogen. Rückbindung an die Mercer Studie im Sinne der Aufgabenstellung zu Beginn des Abschnittes.

2 Exkurs zu nicht-relevanten Daten (Kontrast zwischen Unsicherheitsgefühl u. tatsächlichen Opferraten; Vergleich nach Alter hinsichtlich der Wahrscheinlichkeitswahrnehmung, Opfer einer Straftat zu werden); Unklarheit, worauf sich diese Daten beziehen – ausschließlich Leipzig (siehe Quellenbeleg) oder allgemeine Gültigkeit, wofür in den Quellen aber keine entsprechende Datenbasis gegeben ist.

3a Bearbeitung des Eckdatums Stichprobengröße mit vergleichender Bezugnahme zwischen den drei Quellen.

3b Darstellung der Eckdaten Wohnsitz u. Altersuntergrenze mit hohem Synthesegrad angesichts der Gleichheit der drei Studien in diesen beiden Punkten.

Weitere Anmerkung: Forschungsfrage an sich nicht beantwortet.

¹ Neben den kursiv gesetzten sprachlichen Mitteln umfasst der Text weitere Formen für Vergleiche. Diese wurden in der Analyse nicht berücksichtigt, da die entsprechenden Textpassagen formulativ stark an Ausführungen in den vorgegebenen Materialien zu den drei Städten angelehnt sind, die entsprechenden Vergleiche also keine Eigenleistungen darstellen.

Abb. 4: Textbeispiel 2 mit analytischer Kommentierung

Hinsichtlich der Textstruktur verdeutlicht das Schreibgespräch (Dauer: 103 Minuten), dass auch dieses Team keinen Schreibplan bezüglich der Makrostruktur des Textes ausarbeitet, sondern ausgehend von lokalen Textstellen in vergleichsweise kleinen Einheiten plant und sich im Arbeitsprozess mehrfach an der Aufgabenstellung orientiert (s. z.B. Transkriptauszug 2.2). Im Gegensatz zur anderen Gruppe wird aber ein Aspektformat vorgeschlagen:

Transkriptauszug 2.1

S18: (...) Ti diktáltok. Hogy mennyire magukat mennyire biztonságban az emberek, mikor este mennek egyedül az utcán és akkor ide felírjuk sorrendben, hogy ebben a városban ennyire, ennyire, ennyire/ #00:49:22-1#

[(...) Ihr sagt an. Wie sehr sich die Leute wie sicher fühlen, wenn sie abends alleine auf der Straße gehen und dann schreiben wir hier in der Reihe auf, in dieser Stadt so sehr, so sehr, so sehr/].

Kurz darauf beschließt das Team, vor dem kriteriengeleiteten Vergleich eine Einleitung zu schreiben (s. Abschnitt 1a in Abb. 4)⁹. Der Entschluss, auch Differenzierungen nach Geschlecht bzw. Alter darzustellen (Absatz 2), wird bereits in den inhaltlichen Aushandlungsprozessen zu Absatz 1 gefasst, und nach dessen Komposition ohne weitere Diskussion umgesetzt. Diskussion entsteht hingegen vor dem dritten Absatz aufgrund konkurrierender Vorschläge: Während eine Schülerin schon zu früheren Zeitpunkten im Gespräch auf ein Verarbeiten der Eckdaten hinweist und eine weitere Schülerin diesen Schritt vor Absatz 3 angesichts der Arbeitsanweisung in der Aufgabenstellung einbringt, versucht die dritte Schülerin hier nach wie vor, weitere Vergleichspunkte in den Quellen zu suchen. Da dieses Vorhaben nach einiger Zeit (u.a. unter Verwendung der PDF-Suchfunktion) nicht gelingt, willigt sie in den Vorschlag der anderen ein.

Nach dem Verfassen des dritten Absatzes zu den Eckdaten orientiert sich die Gruppe noch einmal an der Aufgabenstellung:

Transkriptauszug 2.2

S18: Még kéne egy/ kéne egy Schlussfolgerung-ot írni. #01:38:20-1#
[Wir müssten noch ein/ müssten eine Schlussfolgerung schreiben.]

S16: Hupsz. #01:38:20-8#
[Ups.]

S17: Ja, tényleg, most akkor schlussfolgeráljunk. #01:38:25-2#
[Achja, wirklich, dann lasst uns mal schlussfolgern]

S16: Schlussfolgeráljunk. #01:38:27-7#
[Lasst uns schlussfolgern.]

Zu einer Schlussfolgerung kommt es aber nicht, da innerhalb der noch gegebenen Zeit zunächst an der Formatierung gearbeitet wird und eine Schülerin eine Lektüre

⁹ Das Nennen der Jahreszahlen entwickelt sich dabei aus einer synthetischen Verarbeitung der Quellen, ähnlich dem Vorgehen in Transkriptauszug 2.5.

und Überarbeitung des Textes nach sprachlich-formalen Gesichtspunkten vornimmt.

Hinsichtlich der im Text erkennbaren intertextuellen Synthesen zeugen die Gesprächsdaten von einer allmählichen Entwicklung, denn auch dieses Team wählt für die Textlektüre eine arbeitsteilige Vorgehensweise:

Transkriptauszug 2.3

- S16: Okay, én olvasom a Bernt/ #00:11:49-9#
[Okay, ich lese Bern/]
- S17: Jó. Én meg olvasom a Leipzigt. #00:11:53-7#
[Gut. Ich lese Leipzig.]
- S18: Én meg olvasom a maradékot. (...) #00:12:09-7#
[Und ich lese die Reste. (...)]

Aber schon in dieser ersten Phase der Quellenverarbeitung bespricht das Team erste Erkenntnisse, wodurch das aggregative Arbeiten mit den Quellen mehrfach durch synthetische Abgleiche durchbrochen wird. In Minute 38 schließlich ändert das Team die Handlungsstrategie gänzlich:

Transkriptauszug 2.4

- S18: Csináljunk olyat, hogy keresünk közös hogy ami mindegyikben megvan/ #00:37:48-9#
[Machen wir es so, dass wir gemeinsame suchen, die es in jedem gibt.]

Es folgt ab diesem Moment eine stark synthetisierende, simultan-integrierende Vorgehensweise in der Verarbeitung der drei Quellen, wobei zumeist jeweils eine Schülerin sich für einen Text verantwortlich zeigt, neben einem Arbeiten mit den gedruckten Dokumenten auch die PDF-Suchfunktion für die digitalen Dokumente am Laptop genutzt wird und neben Markierungen in den Textdokumenten auch zwei Notizzettel entstehen, einer davon dokumentenübergreifend mit Angaben zu Sorgen über Kriminalität in München und Bern.

Die Genese folgender synthetischer Textpassagen gibt Einblick in dieses synthetisierende Arbeiten mit den Quellen und in den dabei souveränen Umgang mit den sprachlichen Formen des Vergleichs. Zugleich legen die folgenden Transkriptauszüge aber auch die Herausforderungen der Aufgabenstellung an das Schreibteam offen.

Textauszug 2.1

... die Situation in München am schlimmsten ... fühlen sich 60% der Befragten nachts unsicher im ihren Stadtviertel. Dieser Wert ist in Leipzig etwas weniger, mit 37% und in Bern nur ca. 20%.

Abschnitt 1b, in dem der Vergleich nach dem zentralen Vergleichskriterium vollzogen wird, ist auf Basis des Schreibgesprächs als Ergebnis eines komplexen Vergleichs- und Syntheseprozesses rekonstruierbar. Zweifel und Diskussionsbedarf wie im ersten Fallbeispiel entstehen im Moment des Vergleichs nicht. Dennoch zeigen sich auch hier mehrere Schritte über einen geraumen Zeitraum des Gesprächs als notwendig, bis die Vergleichsbasis ermittelt ist (s. eine Auswahl zentraler Phasen in Abb. 5).

S17: Ilyen Wohngebiet, hogy ott milyen sicher. #00:39:46-9#
[So ein Wohngebiet, wie sicher es dort ist.]

S18: München. Az is van. #00:39:48-7#
[München. Das gibt es auch.]

S16: (unv.) #00:39:50-9#

S18: Nézd, neki is van. #00:39:53-0#
[Schau, sie hat das auch.]

S18: És akkor nézzük fel még egyszer, hogy mi a feladat. #00:45:16-9#
[Und dann schauen wir noch einmal nach, was die Aufgabe ist.]

S17: Akkor kéne egy ilyen statisztika. Én találtam egy ilyet. #00:45:59-2#
[Dann bräuchten wir so eine Statistik. Ich habe so eine gefunden.]

S18: Ez nekem is van asszem. Neked is van. Okay, ez tök jó. Ez a Wenn man/ Gegend in/ in/ Gegend bei/ #00:46:08-3#
[Ich glaube, die habe ich auch. Du hast sie auch. Okay, das ist sehr gut. Das ist Wenn man/ Gegend in/ in/ Gegend bei/]

S17: Hát nekem/ azt, hogy izé/ összesen tulajdonképpen kilencvennégy, mert van a sicher meg a sehr sicher. Tehát azt lehet egybe venni. #01:01:31-8#
[Also ich/ dass Dings/ zusammen ist es eigentlich vierundneunzig, denn es gibt sicher und sehr sicher. Aber das kann man zusammennehmen.]

S16: Nekem nincs ilyen. #01:01:38-1#
[Ich habe so etwas nicht.]

S18: De van olyan, ami neked van. #01:01:41-0#
[Aber es gibt so etwas, das du hast.]

S16: Ez. Nachts. #01:01:43-4#
[Das. Nachts.]

S18: Nach-/ Ja, hogy neki csak nachts van. Megnézünk hogy nachts-ot. #01:01:46-8#
[Nach-/ Ach, sie hat nur nachts. Schauen wir nachts an.]

S17: Jó, nachts/ nekem aki/ aki sicher, meg a sehr sicher az hatvannégy százalék. #01:01:52-5#
[Gut, nachts/ bei mir hier/ wer sicher und sehr sicher ist, das sind vierundsechzig Prozent.]

S18: Nekem aki sicher és sehr sicher, az negyvenegy/ negyvenkilenc. Ugye? Nem, harminckilenc. #01:02:02-6#
[Bei mir ist, wer sicher und sehr sicher ist, einundvierzig/ neunundvierzig. Gell? Nein, neununddreißig.]

Auszug 1: Integrierende Verarbeitung der drei Quellen zum Sicherheitsempfinden im Wohngebiet.

Auszug 2: Orientierung an der Aufgabenstellung

Auszug 3: Integrierende Verarbeitung der drei Quellen nach dem geschärften Vergleichskriterium, Sicherstellen der Vergleichsbasis

Auszug 4: Erkennen, dass die Quelle Bern nur den Wert für nachts ausweist. Fokussierung dieses Wertes auch in den anderen beiden Quellen.

Lektüre der Grafik in dem Sinne, dass der Prozentwert für die positive Beurteilung (*sehr*) sicher für den Vergleich herangezogen werden kann.

Abb. 5: Transkriptausschnitte „Synthetisierendes Arbeiten“ zu Fallbeispiel 2

Ergänzend zu den Kommentaren in Abbildung 5 ist hinsichtlich der Fokussierung auf ein konkretes Vergleichskriterium festzuhalten, dass die Gruppe bereits zu Beginn der Quellenverarbeitung Sicherheit als handlungsleitendes Kriterium thematisiert, in Auszug 2 (s. Abb. 5) wird das Vorgehen nach einer erneuten Auseinandersetzung mit der Aufgabenstellung noch einmal stärker auf das konkret genannte Kriterium fokussiert. Dennoch wird die Fokussierung auf abends/nachts erst in Auszug 4 (s. Abb. 5) im Abgleich der Quellen tatsächlich vollzogen, also vorrangig

dokumenten-, weniger spezifisch kriteriengeleitet. Damit zeugen auch die Daten des zweiten Schreibteams davon, dass das vorgegebene Vergleichskriterium („gefühlte psychische Sicherheit, wenn alleine in der Gegend bei Dunkelheit unterwegs“) bei der Quellenverarbeitung teils unzureichend fokussiert wird (vgl. dazu auch die nicht relevanten Daten im zweiten Absatz des Textes sowie die oben beschriebenen konkurrierenden Handlungsvorschläge vor der Komposition des dritten Absatzes).

Textauszug 2.2

In allen Studien wurden Menschen ab 18 Jahren mit Wohnsitz in der jeweiligen Stadt befragt.

Vergleichbar simultan-synthetisierend geht die Gruppe bei der Auswertung der Eckdaten und der Formulierung des dritten Absatzes vor. Transkriptauszug 2.5 zeigt die Genese jenes Satzes, in dem die Altersuntergrenze sowie der Wohnsitz der Befragten innerhalb der Gruppe simultan-integrierend offengelegt werden, indem die entsprechende Vergleichsbasis in den drei Quellen geprüft wird.

Transkriptauszug 2.5

- S18: Nekem ab tizennyolc Jahren. #01:37:11-5#
[Bei mir ab achtzehn Jahren.]
- S16: Nekem is. #01:37:12-9#
[Bei mir auch.]
- S17: Nekem is. #01:37:13-3#
[Bei mir auch.]
- S18: Mit Münchener Wohnsitz. #01:37:14-1#
- S17: Nálam is az a/ Wohnsitz- volt, úgyhogy/ #01:37:17-7#
[Bei mir war das auch/ Wohnsitz, sodass/]
- S18: Jó, akkor inkább írjuk el így, hogy/ #01:37:20-4#
[Gut, dann schreiben wir es besser so, dass/]
- S17: „In allen Studien wurden“/ #01:37:22-8#
- S18: „allen“/ S16, neked is tizennyolc év felüliek?
[„allen“/ S16, bei dir auch ab achtzehn Jahren?]
- S16: Szerintem igen. #01:37:31-0#
[Ich glaube schon.]
- S17: „wurden“. #01:37:32-3#
- S18: „erst ab“? #01:37:33-9#
- S17: „wurden Menschen ab achtzehn Jahren mit Wohnsitz in der jeweiligen Stadt befragt.“ #01:37:46-0#

In Transkriptauszug 2.5 fällt zum einen auf, dass nach einem Klären der Synthesebasis ohne nennenswertes Formulierungsgespräch eine sprachlich anspruchsvolle

synthetische Struktur realisiert wird. Zum anderen verdeutlicht dieser Ausschnitt aber auch, dass die Gleichheit der Quellen als Basis für die in der Formulierung *in allen Studien* mündende Synthese nur unzureichend sichergestellt wird: So bestätigt S16 die Zwischenfrage nur mit einem *Ich glaube schon*, hinsichtlich des Wohnsitzes werden nur die Angaben von S17 und S18 für die Städte Leipzig und München explizit überprüft. Während dieses Vorgehen im vorliegenden Fall zu keinem falschen Ergebnis führt, ist dies bei *in allen untersuchten Städten Leute sich nachts eindeutig unsicherer fühlen* (Abschnitt 1a) durchaus problematisch. Hier wird eine Aussage mit hohem Synthesegrad getätigt, obwohl in der Quelle Bern keine entsprechende Angabe zum Unterschied zwischen tagsüber und nachts vorliegt. Dieses Fehlen des Datums erkennt die Gruppe erst in einer Phase nach der Formulierung dieses Satzes (vgl. Abb. 5: Auszug 4), thematisiert diese Textstelle rückwirkend aber nicht mehr und nimmt auch keine entsprechende Überarbeitung vor.

Insgesamt lässt sich an Fallbeispiel 2 erkennen, dass die Gruppe sich am Aspektformat in höherem Maße synthetisierend abarbeitet, als dies bei Fallbeispiel 1 gegeben ist. Bei einzelnen Handlungsschritten werden dabei angesichts der Komplexität der geforderten Quellensynthese Herausforderungen erkennbar.

5 Generierte Hypothesen und didaktischer Ausblick

Die Analyse der Produkt- und Prozessdaten zeigt, dass die Bewältigung der materialgestützten Schreibaufgabe in der Fremdsprache Deutsch für beide Teams fordernd ist. Differenziert man diesen Befund nach den drei in Kapitel 2 herausgearbeiteten Anforderungsbereichen (a) Textkonzeption, (b) Textstrukturierung und (c) sprachliche Realisierung, ist Folgendes festzuhalten.

(a) Hinsichtlich der konzeptionellen Herausforderungen zeigen die Daten zu beiden Teams, dass die Fokussierung auf ein spezifisches Vergleichskriterium nur unzureichend als handlungsleitend gesetzt wird und die Auseinandersetzung mit den Quellen diesbezüglich zu wenig selektiv erfolgt. Dieser Befund deutet darauf hin, dass Kriteriengeleitetheit und Vergleichbarkeit nicht oder nur unzureichend im Handlungsmusterwissen der Schüler/innen zur Sprachhandlung des Vergleichens verankert sind. An sich sinnvolle Strategien der Quellenverarbeitung (z.B. Verwendung der PDF-Suchfunktion) orientieren sich damit an falschen Zielsetzungen. Strategische Zwischenschritte zur Anbahnung von Synthesen wie das Verfassen von Vergleichstabellen als Hilfstexten erfolgen nicht bzw. nur ansatzweise auf einem zwei Quellen integrierenden Notizzettel.

(b) Hinsichtlich der Ergebnisse zur Textstrukturierung ist festzuhalten, dass keines der beiden Teams eine makrostrukturelle Gesamtplanung des Textes vornimmt. Auch die je gewählten Formate werden nicht näher diskutiert. Vielmehr werden in den Schreibgesprächen kleinschrittigere Planungsaktivitäten erkennbar, wie sie für weniger erfahrene Schreibende sowohl in der Erst- als auch der Fremdsprache belegt sind (vgl. Barkaoui 2019: 532; Lindauer/Philipp 2017: 107–116).

Darüber hinaus ist aus didaktischer Perspektive hinsichtlich der Makrostrukturierung der Texte relevant, dass die beiden Formate mit unterschiedlichen Vorgehensweisen und Synthesetiefen bei der Textkonzeption einhergehen. Während bei der Gruppe, die mit dem Objektformat arbeitet, aggregative und sukzessiv-synthetisierende Handlungsweisen zugrunde liegen, führt bei der Gruppe, die ihren Text nach dem Aspektformat strukturiert, eine Veränderung im Vorgehen hin zu einem arbeitsteilig-simultanen Abgleichen der Quellen zu einer stark synthetisch-integrierenden Verarbeitung der Materialien, die auf Textebene mit hohen Synthesegraden korreliert. Die Syntheseleistungen sind also im zweiten Fallbeispiel höher einzustufen, auch wenn es dieser Gruppe ebenfalls nicht durchgängig gelingt, ihren Vergleich auf eine vollständig geprüfte bzw. „vergleichbare“ Basis zu stellen (vgl. Transkriptbeispiel 2.5 und Erläuterung zu Textauszug 2.2).

(c) Hinsichtlich der sprachlichen Realisierung des Städtevergleichs zeigt sich, dass beide Teams über die dafür notwendigen sprachlichen Mittel in der Fremdsprache Deutsch verfügen. Die entsprechenden Formen werden entweder in Formulierungsgesprächen entwickelt oder nach inhaltlichen Aushandlungen, welche in den beiden Schreibgesprächen beinahe durchgängig auf Ungarisch erfolgen, ohne weitere Diskussion sprachlich umgesetzt. Dieser Befund ist selbstverständlich vor dem Hintergrund des intensiven DaF-Lernkontextes an einer Auslandsschule zu sehen, daher keinesfalls auf andere schulische DaF-Konstellationen zu beziehen. Zugleich verdeutlicht dieser Befund aber auch, dass die Schwierigkeiten beim materialgestützten Vergleichen in der Fremdsprache nicht zwingend oder ausschließlich auf sprachproduktiver Ebene verortet sind bzw. auch nicht ausschließlich durch die Fremdsprachensituation erklärt werden können (vgl. dazu auch Cumming et al. 2016).

Somit lassen sich aufgrund der Analyse folgende Hypothesen generieren:

- a) *Das materialgestützte Vergleichen fordert die untersuchten DaF-Lernenden weniger auf der Formulierungs- als auf der konzeptionellen Ebene heraus.*
- b) *Die Textproduktion im Aspektformat induziert höherwertige Interaktionsprozesse und Textprodukte als die Verwendung des Objektformats.*

Versteht man diese Hypothesen als handlungsleitend für eine durchgängige propädeutische Schreibdidaktik, so lassen sich folgende Handlungsprämissen ableiten:

Relevante Schreibhandlungen (Vergleichen, aber auch z.B. diskursives Referieren) sind als kognitive Diskursfunktionen zu vermitteln. Das heißt, dass das Arbeiten an den sprachlichen Mitteln zu einer Schreibhandlung im Fremdsprachenunterricht mit der Vermittlung von Handlungsmusterwissen (hier konkret: Kriteriengeleitetheit und Vergleichbarkeit) einhergeht und entsprechende Handlungsstrategien ziel-fokussiert angebahnt werden. Dabei sollten im Sinne einer Propädeutik Strategien für die Verarbeitung mehrerer Quellen (z.B. zielfokussiertes Lesen, Anfertigen von Vergleichstabellen) im Unterrichtsgeschehen ausreichend Berücksichtigung finden. Ebenso gilt es, Schüler/innen bei der Textplanung zu unterstützen, wobei die Ergebnisse zu den beiden Fallbeispielen das Aspektformat als förderlicher für einen didaktischen Zugriff nahelegen. Vermittlungskonzepte sollten so gestaltet sein, dass Lerner/innen eine handlungszielorientierte Strategienanwendung erfahren und zu selbstreguliertem Handeln angeleitet werden. Im Forschungsprojekt, aus dem diese Daten stammen, erfolgte dafür in einem weiteren Schritt beispielsweise die in Fußnote 8 erwähnte Modellbeobachtung im Rahmen eines reflexiven Modelllernsettings (vgl. Reitbrecht et al. 2019).

Progression gilt es für eine durchgängige propädeutische Schreibdidaktik ebenfalls nicht nur sprachlich, sondern auch auf Handlungsebene zu modellieren: Aufgabenstellungen, bei denen die zu vergleichenden Daten in Tabellenform schon vorgegeben sind, sind bspw. als leichter einzustufen als Aufgabenstellungen, bei denen diese (oder auch die Vergleichskategorien an sich) materialgestützt aus Quellen erarbeitet werden müssen. Auch können Komplexitätsgrade durch die Zahl der Vergleichsobjekte und Vergleichskriterien ausdifferenziert werden. Das kollaborative Schreiben, das in dieser Untersuchung vorrangig aus forschungsmethodischen Gründen für die Aufgabenbearbeitung gewählt wurde, kann ebenfalls zur Modellierung von Progression herangezogen werden. Das simultan-synthetisierende Vorgehen im zweiten Fallbeispiel verdeutlicht nämlich seine entlastende Funktion (vgl. auch Hartman/Hagerman/Leu 2018: 64), indem jede Schülerin nur für eine Quelle zuständig ist und der Abgleich der Informationen aus den Quellen im Gespräch erfolgt (vgl. Transkriptauszug 2.5). Für die Anbahnung wissenschaftlicher Schreibkompetenzen gilt es also genau zu überlegen, wie das kollaborative Schreiben im Sinne eines Lerngerüsts eingesetzt wird, welche Leistungen es aber möglicherweise nicht fordert und damit auch nicht angemessen fördert.

In schulischen Lehr-Lern-Kontexten wie dem hier gezeigten gilt es des Weiteren auch die Frage nach einer möglichen Aufgabenverteilung zwischen dem DaF- und dem deutschsprachigen Fachunterricht zu stellen. In DaF-Lernkontexten ohne deutschsprachigen Fachunterricht (z.B. DaFnE-Lernsituationen) können Mehrsprachigkeit berücksichtigende Curricula die sprachübergreifenden und sprachbezogenen Kompetenzen angemessen und aufeinander aufbauend in den Lehrplänen zu

Erst- und Fremdsprachenunterricht verankern. Zudem gilt es den jeweils thematischen Rahmen der Aufgabenstellung und den dafür erforderlichen Wortschatz in der Aufgabenkonzeption zu berücksichtigen bzw. durch entsprechende Schritte vorzuentlasten. Für eine institutionenübergreifende Durchgängigkeit gilt es zu bedenken, dass wissenschaftliche Schreibkompetenzen im schulischen Kontext angebahnt werden können. Darüber hinaus ist es aber auch Aufgabe der Hochschulen, Studierende auf ihrem Weg zu wissenschaftlich Schreibenden zu fördern und zu begleiten. Materialgestützte Schreibaufgaben können in diesem Sinne auch für hochschulische schreibdidaktische Angebote und studienvorbereitende/-begleitende DaF-Kurse genutzt sowie in Konzepten schreibintensiver Lehre integrativ in fachlichen Lehr-Lern-Kontexten verankert werden.

Literatur

- Barkaoui, Khaled (2019): What Can L2 Writers' Pausing Behavior Tell Us About Their L2 Writing Processes? *Studies in Second Language Acquisition* 41, 529–554.
- Britt, Anne M.; Rouet, Jean-François & Durik, Amanda M. (2018): *Literacy beyond Text Comprehension. A Theory of Purposeful Reading*. New York/London: Routledge.
- Bushati, Bora; Ebner, Christopher; Niederdorfer, Lisa & Schmölzer-Eibinger, Sabine (2018): *Wissenschaftlich schreiben lernen in der Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Cumming, Alister; Lai, Conttia & Cho, Hyeyoon (2016): Students' writing from sources for academic purposes: A synthesis of recent research. *Journal of English for Academic Purposes* 23, 47–58.
- Dalton-Puffer, Christiane (2013): A construct of cognitive discourse functions for conceptualising content-language integration in CLIL and multilingual education. *European Journal of Applied Linguistics* 1: 2, 216–253.
- Dresing, Thorsten & Pehl, Thorsten (2015): *Praxisbuch Interview, Transkript und Analyse. Anleitungen und Regeln für qualitativ Forschende*. 6. Auflage. <https://www.audiotranskription.de/Praxisbuch-Transkription.pdf> (5.6.2019).
- Feilke, Helmuth & Rezat, Sara (2019): Operatoren „to go“. *Praxis Deutsch* 274, 4–13.
- Garcia Diez, Susana (2015): Indikatoren zur Lebensqualität. Vorschläge der europäischen Expertengruppe und ausgewählte nationale Initiativen. In: *WISTA – Wirtschaft und Statistik* 6. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt, 11–21. <http://docplayer.org/25409903-Indikatoren-zur-lebensqualitaet.html> (23.5.2019).
- Glaboniat, Manuela; Müller, Martin & Rusch, Paul (2005): *Profile deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen, Lernzielbestimmungen, Kann-Beschreibungen, Kommunikative Mittel*. München: Langenscheidt.

- Gnutzmann, Claus (1992): Kontrastive Fachtextlinguistik als Projektaufgabe: Theoretische Fragen und praktische Antworten. In: Baumann, Klaus-Dieter & Kalverkämper, Hartwig (Hrsg.): *Kontrastive Fachsprachenforschung*. Tübingen: Narr, 266–275.
- Hammann, Marcus (2002): *Kriteriengeleitetes Vergleichen im Biologieunterricht*. Innsbruck/Wien/München/Bozen: StudienVerlag.
- Hartman, Douglas K.; Hagerman, Michelle Schira & Leu, Donald J. (2018): Toward a New Literacies Perspective of Synthesis. Multiple Source Meaning Construction. In: Braasch, Jason L. G.; Bråten, Ivar & McCrudden, Matthew T. (Hrsg.): *Handbook of Multiple Source Use*. New York: Routledge, 55–78.
- Kirkpatrick, Lori C. & Klein, Perry D. (2009): Planning text structure as a way to improve students' writing from sources in the compare-contrast genre. *Learning and Instruction* 19, 309–321.
- König, Nicola (2019): Anders als. Strategien und Prozeduren des Vergleichens. *Praxis Deutsch* 274, 26–31.
- Lindauer, Nadja & Philipp, Maik (2017): Entwicklung hierarchiehoher Schreibprozesse. In: Philipp, Maik (Hrsg.): *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 105-120.
- Nelson Spivey, Nancy (1991): The shaping of meaning: Options in writing the comparison. *Research in the Teaching of English* 25: 4, 390–418.
- Niederdorfer, Lisa; Ebner, Christopher & Schmölzer-Eibinger, Sabine (2018): Entwicklung wissenschaftlicher Textkompetenz von SchülerInnen in der Zweitsprache. In: Griebhaber, Wilhelm; Schmölzer-Eibinger, Sabine; Roll, Heike & Schramm, Karen (Hrsg.): *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Ein Handbuch*. Berlin/Boston: de Gruyter, 121–134.
- Prüfungsordnung AHS (2019): *Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Prüfungsordnung AHS, Fassung vom 15.05.2019*. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/20007845/Pr%C3%BCfungsordnung%20AHS%2c%20Fassung%20vom%2015.05.2019.pdf> (15.05.2019).
- Reitbrecht, Sandra; Dawidowicz, Marta; Flotzinger-Aigner, Silvia & Schatzl, Brigitte (2019): Schreibkompetenzen in der Fremdsprache Deutsch durch Modelllernen fördern. *German as a foreign language* 2019: 2, 85–109. <http://www.gfl-journal.de/2-2019/reitbrecht.pdf> (23.8.2019).
- Schindler, Kirsten (2017): Konversationelle Schreibinteraktionen – Sprechen, um zu schreiben. In: Brinkschulte, Melanie & Kretz, David (Hrsg.): *Qualitative Methoden in der Schreibforschung. Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft 1*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 25–39.

- Schindler, Kirsten & Fernandez, Graciela (2016): Facharbeit und materialgestütztes Schreiben anleiten und begleiten. Beispiel für eine Propädeutik in der Schule. In: Bräuer, Christoph & Brinkschulte, Melanie (Hrsg.): *Akademisches Schreiben – Lehren und Lernen. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 88. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, 63–88.
- Schüler, Lisa (2018): Wissenschaftlich argumentieren lernen durch Materialgestütztes Schreiben. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine; Bushati, Bora; Ebner, Christopher & Niederdorfer, Lisa (Hrsg.): *Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität*. Münster: Waxmann, 147–169.
- Schüler, Lisa (2017): *Materialgestütztes Schreiben argumentierender Texte. Untersuchungen zu einem neuen wissenschaftspropädeutischen Aufgabentyp in der Oberstufe*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schüler, Lisa & Lehnen, Katrin (2014): Anbahnung wissenschaftlicher Schreib- und Textkompetenz in der Oberstufe. Textkonzeption und -komposition bei materialgestützten Schreibaufgaben. In: Bachmann, Thomas & Feilke, Helmuth (Hrsg.): *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 223–246.
- Siems, Maren (2013): Im Gegensatz zu, genauso wie, mehr als. Kriteriengeleitetes Vergleiche am Beispiel von Brückentieren. *Biologie im Naturwissenschaftlichen Unterricht* 2013: 4, 34–37.
- Thurmair, Maria (2001): *Vergleiche und Vergleichen: eine Studie zu Form und Funktion der Vergleichsstrukturen im Deutschen*. Tübingen: Niemeyer.
- Vollmer, Helmut Johannes & Thürmann, Eike (2010): Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. 2. Aufl. Tübingen: Narr, 107–132.

Kurzbio: Sandra Reitbrecht, Dr., ist Hochschullehrerin am Didaktikzentrum für Text- und Informationskompetenz (DiZeTIK) der Pädagogischen Hochschule Wien. Von April 2018 bis November 2019 leitet sie zudem das Sparkling-Science-Projekt „Am Modell lernen, als Modell lernen. Ein schreibdidaktisches Konzept für den wissenschaftspropädeutischen Fachunterricht (AaMoL)“ am Fachbereich für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache der Universität Wien.

Karen Schramm ist Professorin für Deutsch als Fremdsprache an der Universität Wien. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen u.a. in der Curriculumforschung und Methodik sowie auch im Bereich der qualitativen Forschungsmethoden der Fremdsprachendidaktik.

Anschrift:
Anschrift für beide Autorinnen:
Universität Wien
Institut für Germanistik
Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
Porzellangasse 4
A-1090 Wien
sandra.reitbrecht@univie.ac.at
karen.schramm@univie.ac.at