



**Kollaboratives Schreiben in der Studienvorbereitung –
Eine empirische Untersuchung zur Förderung der
Schreibkompetenz am Beispiel des *Etherpad***

Stanislav Katanneck, Bochum

ISSN 1470 – 9570

Kollaboratives Schreiben in der Studienvorbereitung – Eine empirische Untersuchung zur Förderung der Schreibkompetenz am Beispiel des *Etherpad*

Stanislav Katanneck, Bochum

Im Mittelpunkt des Artikels steht die Frage, wie die Schreibfertigkeit von internationalen Studieninteressierten in der Studienvorbereitung durch das kollaborative Schreiben mit dem *Etherpad* gefördert werden kann. Wie nehmen die Lernenden das kollaborative Schreiben wahr und welche Schwierigkeiten haben sie dabei? Welche Lernfortschritte können durch das kollaborative Schreiben festgestellt werden? Beleuchtet werden diese Forschungsfragen durch eine Analyse von Lernertexten zu Beginn, Mitte und Ende eines virtuellen Sprachkurses mit dem Fokus auf integrierte Aufgaben aus dem digitalen TestDaF sowie durch die Befragung von Teilnehmenden zum Schreibprozess mithilfe eines Fragebogens. Diese empirische Analyse soll den Lernfortschritt durch das kollaborative Schreiben mithilfe einer kleinschrittigen Didaktisierung dokumentieren: Von der Planungs- und Entwurfsphase über das gemeinsame Schreiben des Textes bis hin zur Überarbeitung. Der Beitrag stellt ein Best-Practice-Modell für die systematische Evaluation und Förderung des Schreib(lern)prozesses in der Studienvorbereitung dar. Das Modell kann dabei auch auf andere Schreibaufgaben übertragen werden.

This article focuses on the question of how the writing skills of prospective international students can be improved with the help of collaborative writing using the *etherpad* in the study preparation program. How do learners evaluate and assess the benefits of collaborative writing and what difficulties do they encounter? Which learning progress can be made through collaborative writing? These research questions are illuminated by an evaluation of learners' texts in the beginning, the middle and the end of a virtual language course with a focus on integrated tasks from the digital TestDaF. In addition, students fill out a survey with questions on the writing process which supplement the analysis of the written texts. This empirical study is intended to document the learning progress through collaborative writing by means of a small-step didactic model: from the planning and design phase through the joint writing and revision of the text. The article presents a best-practice model for the systematic evaluation and promotion of the process of learning to write academic texts in preparation for university studies. The model can also be transferred to other writing tasks.

1. Einleitung

Das Schreiben von Texten nimmt im Studium eine herausragende Stellung ein. Ob wissenschaftliche Hausarbeiten, Aufsätze, Protokolle oder umfangreiche Abschlussarbeiten, immer wieder müssen Studierende¹ nicht nur eigenständig Texte verfassen, sondern

¹ Aufgrund der besseren Lesbarkeit werden die Begriffe wie „Studierende“, „Teilnehmer“, „Schreibpartner“ etc. in der generischen Bedeutung verwendet.

auch eine Vielzahl an linearen und diskontinuierlichen Texten wie Grafiken und Tabellen rezipieren, enthaltene Informationen selektieren und sie in Zusammenfassungen (Thesepapier, Exzerpt etc.) wiedergeben. Um diese Anforderung im Hochschulstudium für internationale Studieninteressierte realitätsnah abzubilden, sind integrierte Aufgaben, die im Sinne der Mediation rezeptive und produktive Fertigkeiten kombinieren (vgl. Reimann 2019: 175, vgl. Stadler 2018: 80-82), mittlerweile fester Bestandteil von DaF-Lehrwerken² sowie der standardisierten Sprachprüfung für den Hochschulzugang – dem digitalen Test Deutsch als Fremdsprache (digitaler TestDaF). Internationale Studieninteressierte sind jedoch bei dieser Form des akademischen Schreibens häufig überfordert (vgl. Zimmermann 2020: 112), da sie entweder mit der Textsorte „Zusammenfassung“ nicht ausreichend vertraut sind oder Schwierigkeiten bei der inhaltlichen und/oder sprachlichen Umsetzung haben. Darüber hinaus wird das Verfassen von Texten oft als mühselige und zeitintensive Aufgabe empfunden, bei der „eine Vielzahl an Teilprozessen koordiniert werden [muss], was zu einer erheblichen Belastung und häufig auch Überlastung des Arbeitsgedächtnisses führt“ (Krings 2016: 109). Das kollaborative Schreiben, also das gemeinsame Produzieren eines Textes in Teams, mithilfe von digitalen Tools – so die These – kann diesen Problemen abhelfen: Indem das kollaborative Schreiben die (Selbst-)Reflexion schult, entlastet es den Schreibprozess und fördert die Schreibkompetenz nachhaltig. Diese theoretische Annahme fußt auf der Tatsache, dass „bewusstes Denken und Nachsinnen über Textproduktion zielgerichtetes schreibendes Handeln überhaupt erst ermöglicht“ (Heine 2020: 374). Durch das gemeinsame Aushandeln von Textherstellungsprozessen im Team werden Entscheidungen u. a. über die passende Lexik, Kohärenzmittel sowie die inhaltliche Umsetzung gemeinsam getroffen und durch den Perspektivwechsel die (Selbst-)Reflexionsfähigkeit gefördert, die einen unmittelbaren Einfluss auf die Textqualität als zentrales Merkmal für die Schreibkompetenz hat.

Im Zentrum des vorliegenden Aufsatzes steht deshalb die Frage, wie das kollaborative Schreiben mit dem digitalen Tool *Etherpad* die Schreibkompetenz beeinflusst. Eine Beantwortung dieser Forschungsfrage soll durch eine Analyse der Schreibprodukte sowie eine Befragung der Teilnehmenden zum Schreibprozess mithilfe eines Fragebogens möglich werden. Die Befragungen wurden am Anfang, in der Mitte und am Ende eines studienvorbereitenden und vollständig digitalen Sprachkurses auf dem Niveau C1 an der

² Vgl. die Lehrwerke *Kompass DaF B2 und C1. Deutsch für Studium und Beruf* vom Klett-Verlag sowie die Lehrwerke aus der Reihe *Campus Deutsch* vom Hueber-Verlag.

Ruhr-Universität Bochum durchgeführt. Der Schwerpunkt liegt dabei auf dem kollaborativen Schreiben integrierter Aufgaben, d. h. auf der Zusammenfassung eines Textes und einer Grafik aus dem digitalen TestDaF. Die Auswahl dieser Aufgaben erfolgte wegen ihrer hohen Authentizität und Relevanz in Bezug auf die schriftsprachlichen Anforderungen im Hochschulstudium (vgl. Kecker et al. 2019: 400, vgl. auch Marks 2015). Im Fokus der qualitativen und teilweise quantitativen Datenerhebung mit einem Fragebogen sowie der Lernerproduktanalyse stehen die folgenden Teilfragen:

- Wie nehmen die Schreibenden das kollaborative Schreiben wahr?
- Welche Schwierigkeiten haben die Teilnehmenden?
- Welche Auffälligkeiten weisen die Texte in Bezug auf die Lexik auf?
- Welche Lernfortschritte lassen sich aus den Schreibprodukten und den Fragebögen ablesen?

Bei der Beantwortung dieser Fragen wird deutlich werden, dass die (Selbst-)Reflexion eine wichtige Voraussetzung für eine nachhaltige Veränderung der Schreibkompetenz darstellt, denn „[e]rst wenn Schreibende in der Lage sind, ihr eigenes Schreibhandeln bewusst wahrzunehmen und zu reflektieren, können sie gezielt ihr Schreibhandeln beeinflussen“ (Knorr 2019: 167). Da die Schreibkompetenz zahlreiche Faktoren umfasst, wie zum Beispiel prozedurales und deklaratives Wissen (vgl. Becker-Mrotzek & Schindler 2007: 13-15), und als „latentes Konstrukt [...] nicht direkt über Messungen oder Testungen zugänglich ist“ (Schmitt & Knopp 2017: 239), wird in der vorliegenden Untersuchung die Textqualität als Indikator verwendet (vgl. dazu ebd.: 239-240, vgl. auch Becker-Mrotzek & Böttcher 2015: 115-116).

Dieser Artikel verfolgt eine doppelte Zielsetzung. Zum einen wird eine kleinschrittige Didaktisierung als Best-Practice-Modell für die systematische Förderung der Reflexion durch das kollaborative Schreiben mithilfe des *Etherpad* vorgestellt. Das *Etherpad* ist dabei nur ein Beispiel für einen Online-Editor – das didaktische Modell lässt sich auch mit anderen digitalen Schreibtools umsetzen. Zum anderen soll ein Beitrag zur Erforschung der Schreibkompetenz mithilfe des kollaborativen Schreibens durch digitale Tools geleistet werden, da hierzu nur wenige empirische Studien und didaktische Modelle vorliegen (vgl. Becker-Mrotzek & Böttcher 2015: 115, vgl. Lehen 2017: 295, vgl. Würffel 2007: 4). Insbesondere die Analyse der sprachlichen Entwicklung durch den Einsatz von digitalen Tools ist in der Fremdsprachenforschung weiterhin ein Desiderat

(vgl. Storch 2019, vgl. Würffel 2008: 20, vgl. Zeng 2017: 257-258). Das übergreifende Ziel dieses Artikels ist es schließlich, der Praxis Impulse für das Schreiben mit digitalen Tools zu geben.

Der Aufsatz folgt dem Ablauf des Forschungsprozesses: Zuerst werden die Potentiale und die Einsatzmöglichkeiten des kollaborativen Schreibens mit digitalen Tools im Hochschulkontext aufgezeigt sowie die Didaktisierung vorgestellt. Anschließend folgt der empirische Teil, der das Design der Studie, eine exemplarische Analyse von Schreibprodukten sowie die Auswertung der Befragung enthält. Der Aufsatz schließt mit einem Fazit und einem Ausblick auf weiterführende Fragestellungen.

2. Theoretische Grundlagen

2.1 Kollaboratives Schreiben in der Studienvorbereitung – wie und wozu?

In der Fremdsprachenforschung und -didaktik werden kooperatives und kollaboratives Schreiben häufig gleichgesetzt. Allerdings gibt es einen feinen, jedoch nicht unerheblichen Unterschied in Bezug auf die Strukturiertheit des Arbeitsprozesses durch die Aufgabe und den Grad der Kooperativität (vgl. Méron-Minuth 2020: 357, vgl. Storch 2019: 40, vgl. Würffel 2007: 5). Im Gegensatz zum kooperativen Schreiben, das auch unterschiedliche Stadien und Formen des gemeinsamen Schreibens (z. B. Schreibkonferenz, Textlupe³) umfasst, bezeichnet das kollaborative Schreiben (= gemeinsames kooperatives Schreiben) das Verfassen eines gesamten Textes in Teams, „d. h. mehrere Schreiber durchlaufen gemeinsam und gleichzeitig als Planende, Formulierende und Adressaten den Schreibprozess und verantworten gemeinsam das Schreibprodukt“ (Becker-Mrotzek & Böttcher 2015: 33). Kollaboratives Schreiben ist somit ein Verfahren des gemeinsamen Schreibens eines ganzen Textes im Sinne einer Ko-Autorenschaft (vgl. Lehnen 2017: 305).

Die Anforderungen der heutigen Arbeitswelt, die das gemeinsame Arbeiten in Teams aufgrund der zunehmenden Komplexität und Vielfalt an neuen Aufgaben notwendig erscheinen lässt (vgl. z. B. Hardwig & Weißmann 2021: 203), machen das kollaborative Schreiben zu einer wichtigen Methode in universitären Sprachkursen. Die hohe Relevanz spiegelt auch die Verankerung des kollaborativen Schreibens in der Kann-Beschreibung

³ Praxisbeispiele für die Textlupe, bei der Schreibende ein kriterienorientiertes Feedback zum Text einer anderen Gruppe anfertigen, finden sich in Becker-Mrotzek & Böttcher 2015: 37 und Baumann 2006: 109.

des *Global Engineers Language Skills (GELS)* Framework⁴, u. a. von der Universität Cambridge, zur Fertigkeit Schreiben auf dem Niveau C1 wider (Rinder et al. 2016: 9):

	C1
Writing individual & collaborative	I can co-write coherent texts with my peers. I can apply the conventions of academic/technical writing to produce effective, informative text with supporting evidence and an appropriate combination of media.

Darüber hinaus konstatiert Schramm (2019), dass sich „im Zuge einer zunehmenden Digitalisierung grundlegende konzeptionelle Änderungen [in] der Fremd- und Zweitsprachendidaktik ergeben werden“ (241). Aus diesem Grund sei die ‚Kommunikation und Kollaboration‘ sowie insbesondere das kollaborative Schreiben in digitalen Umgebungen als richtungsweisende Aktivität in der DaF-Didaktik und als Priorität bei der Erstellung von DaF-Kursangeboten im Kontext der Digitalisierung zu sehen (vgl. ebd.).

Doch wie kann das kollaborative Schreiben im Unterricht praxisorientiert umgesetzt werden? Hierfür steht eine Vielzahl an niedrigherschweligen und im Internet kostenlos verfügbaren Tools für das synchrone und zeitversetzte Schreiben zur Verfügung. Eine Übersicht findet sich bei Dede et al. (2021: 7) und Wampfler (2020: 34-40). Neben den externen und kostenlosen Anbietern von Online-Editoren wie *Google Docs*, *Zumpad* (zumpad.zum.de), *Etherpad Lite* (yopad.eu) oder *Cryptpad* (cryptpad.fr) wird in Sprachkursen an Hochschulen aus praktischen Gründen häufig auf das integrierte *Etherpad* im *Learning-Management-System (LMS) Moodle* zurückgegriffen. Das *Etherpad* steht in der vorliegenden Arbeit repräsentativ für alle genannten kollaborativen Online-Editoren, da es keine grundlegenden Differenzen in der Funktionalität gibt.

Das kollaborative Schreiben mit Online-Editoren hat im Vergleich zum solitären Schreiben im universitären DaF-Unterricht viele Vorteile⁵. Diese liegen zum Beispiel beim asynchronen Schreiben in der Ungebundenheit von Zeit und Raum sowie in den

⁴ *GELS* ist ein Projekt der Universitäten Cambridge, KTH Royal Institute of Technology Schweden sowie des Institut Mines-Télécom Frankreich und setzt sich zum Ziel, die sprachlichen Kompetenzen von Studierenden der Ingenieurwissenschaft zu verbessern, indem u.a. die Bedarfe dieser Zielgruppe analysiert und Input aus der Industrie verwendet werden (vgl. Rinder et al. 2016: 3-4).

⁵ Eine ausführliche Gegenüberstellung der Vorteile und Schwierigkeiten des kooperativen Schreibens im Fremdsprachenunterricht findet sich zum Beispiel in Würffel 2008: 6-7.

erweiterten technischen Möglichkeiten.⁶ Wenn beispielsweise zwei Teilnehmende unabhängig voneinander am gleichen Text (weiter)arbeiten können, ermöglicht das Rücksicht auf zeitliche Präferenzen sowie unterschiedliche tageszeitgebundene Leistungsfähigkeiten zu nehmen. Genauso wie das Schreiben auf dem Computer in einem Textdokument bieten Online-Editoren „[d]ie Möglichkeit, Geschriebenes zu löschen, mittels Copy-and-paste (Kopieren und Einsetzen) zu ergänzen, zu korrigieren und umzustellen“ (Becker-Mrotzek & Böttcher 2015: 41). Diese Tatsache mag wegen der Selbstverständlichkeit unserer täglichen Arbeit mit digitalen Schreibprogrammen trivial erscheinen, ist aber für den schreibbezogenen Lernprozess von großer Bedeutung, da größere Flexibilität eine Entlastung des Schreibprozesses für Lernende darstellt (vgl. ebd.: 41-42). Eine Besonderheit bei kollaborativen Online-Editoren ist die farbliche Markierung: Teilnehmenden wird automatisch eine bestimmte Farbe zugeordnet, sodass sie beim Formulieren ihre eigenen Sätze und Passagen – auch die der anderen Schreibenden – identifizieren können. Auf diese Weise kann das arbeitsteilige Vorgehen auch im Nachhinein von der Lehrkraft – zumindest bis zu einem gewissen Grad – visuell nachvollzogen werden⁷. Zudem kann das Schreiben in unterschiedlichen Gruppenkonstellationen stattfinden: gleiche oder unterschiedliche L1, extrovertiert vs. introvertiert, leistungsstark vs. leistungsschwach, homogener vs. heterogener Erfahrungshintergrund bzw. Wissensstand. Die Gruppenteilung kann je nach Schreibaufgabe und Grad der Kollaboration von der Lehrkraft oder von den Teilnehmenden selbst gesteuert werden⁸. Außerdem hat man einen einfachen Zugriff auf die Versionsgeschichte.

Darüber hinaus kann das kollaborative Schreiben auf eine Reihe von Textsorten angewendet werden, die im Studium prominent sind, wie zum Beispiel die Argumentation oder die Zusammenfassung. Die Schwierigkeiten, die sich beim Schreiben einer Zusammenfassung ergeben, liegen dabei nicht nur auf der Kombination der rezeptiven und produktiven Fertigkeiten, sondern auch auf der inhaltlichen Abstraktion und Reduktion sowie der (Fach-)Lexik: „Zusammenfassungen haben den Zweck, Sachverhalte – erlebte, mündliche oder schriftlich dargestellte – in ihrem Kern wiederzugeben, indem von konkreten Details abgesehen und stattdessen begrifflich abstrahiert wird“ (Becker-Mrotzek

⁶ Asynchrones Schreiben kann zum Beispiel ungebunden von Zeit und Raum erfolgen, indem die Teilnehmenden zeitversetzt und nicht am gleichen Ort einen Text verfassen. Synchrones Schreiben muss hingegen zur gleichen Zeit, kann aber zum Beispiel im virtuellen Unterricht unabhängig vom Ort, stattfinden.

⁷ Durch die Versionsgeschichte können außerdem Änderungen nachvollzogen werden.

⁸ vgl. hierzu auch das Modell zu kooperativen Schreibprozessen in Würffel 2008: 6.

& Böttcher 2015: 87). Dies macht die Zusammenfassung zu einer höchst komplexen Textsorte, die in der Studienvorbereitung regelmäßig trainiert werden muss.

Das besondere Potential des kollaborativen Schreiben liegt in der Reflexion des Schreibprozesses, der entweder automatisch durch den Austausch mit dem Schreibpartner stattfindet oder von der Lehrkraft didaktisch zusätzlich angeleitet werden kann. So wird bei den Teilnehmenden die Reflexions- und Lernfähigkeit trainiert, die auch im kompetenz- und handlungsorientierten Unterricht einen wichtigen Stellenwert einnimmt: „Eine zentrale Rolle beim Spracherwerb spielt zudem die Lernfähigkeit (*savoir apprendre*), also die Fähigkeit, mit Neuem umzugehen, Erfahrungen, Beobachtungen, neue Wissensbestände in bereits vorhandene zu integrieren, Neues zu adaptieren für eigene Zwecke“ (Arras 2009: 208). In diesem Sinne ermöglicht die Kommunikation mit dem Schreibpartner, sich gezielt über die Struktur des Textes und die Auswahl der Lexik auszutauschen und sich Gedanken über bereits vorhandene und fehlende Wissensstände zu machen. Auf diese Weise profitieren die Schreibenden voneinander und bauen mögliche Schreibblockaden ab. Stets zu bedenken ist, dass der Einsatz von digitalen Tools kein Selbstzweck ist. Lernfortschritte beim kollaborativen Schreiben können nicht durch den Einsatz eines digitalen Tools festgestellt werden. Ihre Feststellung sollte nur nach Identifikation der erreichten (Fein-)Lernziele sowie durch die Integration des Tools in eine Didaktisierung erfolgen, die auch die Schwierigkeiten beim Schreiben in der L2 berücksichtigt.

2.2 Schreibprozess und Didaktisierung

Als theoretisches Fundament für die Didaktisierung wird das vielzitierte Schreibprozessmodell von Hayes & Flower (1980) zugrunde gelegt. In diesem taxonomischen Modell werden drei Subprozesse unterschieden: Planung (*Planning*) – Formulierung (*Translating*) – Überarbeitung (*Reviewing/Editing*). In allen drei Phasen überwacht der Monitor (*monitor*) als intrapsychische und metakognitive Prüfinstanz den Schreibprozess. Nach diesem Modell wird das Schreiben als fluider Prozess verstanden, sodass alle Subprozesse nicht voneinander isoliert stattfinden, sondern als Teilschritte ineinandergreifen. Beispielsweise kann es bei der Formulierung durchaus vorkommen, dass Ideen aus der Planungsphase revidiert und verworfen werden (vgl. Bachmann & Becker-Mrotzek 2017: 31-32).

Das Schreibprozessmodell von Hayes & Flower lässt sich vereinfacht wie in Abb. 1 dargestellt visualisieren:

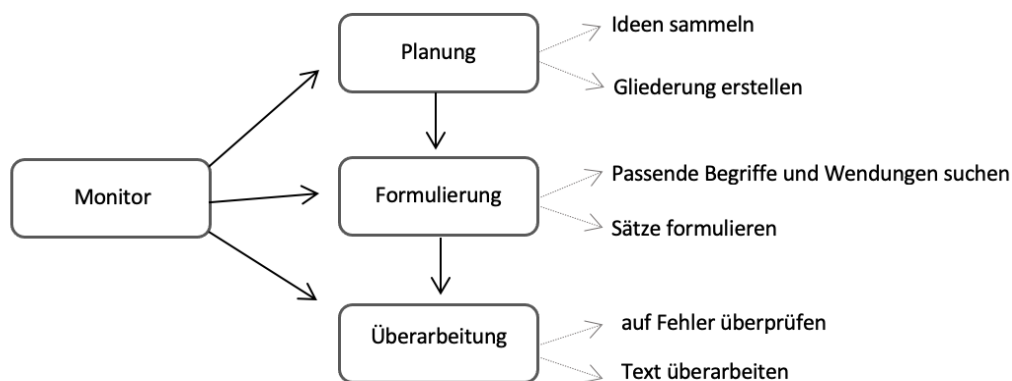


Abb. 1: Vereinfachte Darstellung des Schreibprozessmodells nach Hayes & Flower (eigene Darstellung)

Obwohl sich das Modell von Hayes & Flower auf das Schreiben in der L1 bezieht, liefert es dennoch eine wichtige didaktische Grundlage für das kollaborative Schreiben in der L2, da das Schreiben in einzelne Teilschritte differenziert wird.

Wie sich das Schreiben in der L2 vom Schreiben in der L1 unterscheidet, kann im Rahmen dieser Arbeit nicht ausführlich besprochen werden⁹. Es sei nur darauf hingewiesen, dass sich die Unterschiede vor allem in der Dauer von Verarbeitungsprozessen und emotionalen Faktoren manifestieren (vgl. Krings 2016: 109). L2-Schreibende wenden zum Beispiel viel Zeit für Revisions- und Überarbeitungsprozesse in Bezug auf die sprachliche Korrektheit auf, was zu längeren Bearbeitungszeiten führt (vgl. z.B. Krings 1992: 56). Darüber hinaus greifen L2-Schreibende insgesamt häufig(er) auf die L1 zurück (vgl. Krings 2016: 109), denn vor allem die Lexik bereitet L2-Schreibenden große Schwierigkeiten:

Den quantitativ größten Anteil an den beim Schreiben in der Fremdsprache auftretenden L2-Problemen haben Probleme lexikosemantischer Art, d.h. sie kreisen um die Frage, mit welchen lexikalischen Mitteln die gewünschten gedanklichen Inhalte in der Zielsprache versprachlicht werden können (ebd.).

Die kognitive und emotional bedingte Überlastung des Arbeitsgedächtnisses kann die Teilnehmenden demotivieren und sogar zu Schreibblockaden führen (vgl. Keseling 2004: 14, 25-27). An diesen Schwierigkeiten knüpft das kollaborative Schreiben an, indem eine soziale und kommunikative Einbettung des Schreibens automatisch in allen Teilschritten

⁹ Ein Forschungsüberblick und Vergleich von L1- und L2-Schreibprozessen finden sich zum Beispiel in Pelchat 2022: 39-40 und Schnell 2020: 75-88.

erfolgt. Durch das Sprechen über den Text werden auch intersubjektive Prozesse des Monitors in Form einer Metasprache verbalisiert.

Die Festlegung des kollaborativen Schreibens auf drei Subprozesse nach dem Modell von Hayes & Flower hat Konsequenzen für den Unterricht, denn die einzelnen Phasen müssen in Bezug auf eine integrierte Schreibaufgabe und die (Fein-)Lernziele ausgestaltet werden. Im Kontext der Bearbeitung einer integrierten Schreibaufgabe aus dem digitalen TestDaF lautet das primäre Lernziel: Die Teilnehmenden (TN) können eine Zusammenfassung verfassen, in der relevante Informationen aus einem Lesetext und einer Grafik im Hinblick auf eine Fragestellung verwendet werden. Die didaktische Aufbereitung der einzelnen Schritte und die zu erreichenden Feinlernziele finden sich in Abb. 2:

Phasierung	Vorgehensweise	Feinlernziele	Kommentare
1. Schritt – Planung	• Informationen aus einem Text und einer Grafik abgleichen und im Hinblick auf die Fragestellung selektieren und sortieren • Fachwortschatz identifizieren und Synonyme suchen • Gliederung erstellen	Rezeption des Lesetextes und der Grafik als eigenständige Handlung: → TN können Informationen aus einer Grafik und einem Text auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin untersuchen Produktion: → TN können Informationen selektieren, ordnen und in Form einer knappen Gliederung festhalten	TN schauen sich die Grafik genau an und lesen sich den Text sehr genau durch. TN überlegen gemeinsam, welche inhaltlichen Aspekte für die Zusammenfassung im Hinblick auf die Fragestellung wichtig sind.
2. Schritt – Formulierung	• Passende Sätze formulieren • Kohärenzmittel einsetzen • Informationen aus der Grafik und dem Lesetext gezielt anordnen	Produktion: → TN können eine Zusammenfassung verfassen und dabei relevante Informationen aus einem Lesetext und einer Grafik verwenden → TN können die Zusammenfassung klar und strukturiert verfassen → TN können adäquate Kohärenzmittel verwenden	TN schreiben die Zusammenfassung bei der die Informationen aus der Grafik und aus dem Text für die Beantwortung der Leitfrage zusammengeführt werden.

3. Schritt – Überarbeitung	Überprüfung¹⁰: • Fachwortschatz und Synonyme wurden passend verwendet • Eine Emanzipierung vom Ausgangstext ist durch selbstständige Formulierungen zu erkennen • Der Text geht über eine detaillierte Grafikbeschreibung hinaus	Rezeption: → TN können in der fertigen Zusammenfassung inhaltliche und sprachliche Fehler erkennen Produktion: → TN können die fertige Zusammenfassung auf inhaltliche und sprachliche Fehler überarbeiten	TN überprüfen ihren Text auf mögliche sprachliche Fehler und inhaltliche Unstimmigkeiten.
-------------------------------	--	---	---

Abb. 2: Didaktisierung einer integrierten Schreibaufgabe

Wie aus Abb. 2 hervorgeht, setzen sich die Teilnehmenden zunächst mit der Grafik und dem Lesetext auseinander, gleichen die Informationen des Lesetextes mit den Daten in der Grafik ab und erstellen anschließend eine kurze Gliederung. In der Formulierungsphase werden die erarbeiteten Punkte aus der Gliederung ausformuliert. In der Überarbeitungsphase wird der fertige Text Korrektur gelesen und auf sprachliche und inhaltliche Fehler hin überprüft. Diese Vorgehensweise hat den Vorteil, dass die Aufmerksamkeit der Teilnehmenden in der Planungs- und Formulierungsphase auf den Schreibprozess gelenkt wird und erst in der Überarbeitungsphase auf das fertige Produkt – auch wenn es durchaus zu Überschneidungen in allen drei Phasen kommen kann. Dennoch ist es wünschenswert, dass die einzelnen Phasen hintereinander ablaufen, um die Aufmerksamkeitsspanne der Teilnehmenden auf einzelne Aspekte zu fokussieren. Auf diese Weise werden zum Beispiel Revisions- und Korrekturprozesse in der Formulierungsphase weitestgehend reduziert, da sich L2-Schreibende – wie oben beschrieben – ggfs. zu lange mit sprachlichen Formulierungen aufhalten würden. Das Schreiben vollzieht sich somit von der Planungs- und Entwurfsphase über das Schreiben der Zusammenfassung bis hin zur Überarbeitung am Ende. Dabei kann die kollaborative Bearbeitung einer integrierten Aufgabe mit dem *Etherpad* nach mehreren Prinzipien erfolgen, wie zum Beispiel: entweder schreiben die Teilnehmenden abwechselnd (z. B. satz- oder passagenweise) oder der eine Schreibende diktiert dem Schreibpartner die Sätze.

¹⁰ Hierbei handelt sich gleichsam um Kriterien für die Lehrenden und Lernenden. Diese Kriterien werden den Teilnehmenden vor der Bearbeitung der Aufgabe transparent gemacht.

Erwartet werden folgende Wirkungseffekte: das kollaborative Schreiben mit dem *Etherpad* erleichtert das gemeinsame Verfassen von Texten durch die technischen Möglichkeiten und die Einbettung des Tools in die kleinschrittige Didaktisierung ermöglicht, die komplexe Anforderung des Schreibens einer integrierten Aufgabe in drei Teilschritte zu unterteilen und auf diese Weise den Schreibprozess zu entlasten. Durch den gemeinsamen Planungs-, Formulierungs- und Überarbeitungsprozess sowie die Entscheidungsfindung in Bezug auf zum Beispiel Synonyme und Kohärenzmittel auf der Metaebene wird das Schreiben einer integrierten Aufgabe vereinfacht. Die (Selbst-)Reflexion, also das bewusste Nachdenken über den Schreibprozess, induziert einen Lerneffekt, der eine nachhaltige Auswirkung auf die Textqualität hat. An diesem Punkt stellt sich die Frage, welche Lernfortschritte sich durch den Einsatz des kollaborativen Schreibens mithilfe der Didaktisierung im Rahmen eines studienvorbereitenden Sprachkurses ergeben. Dies wird in der Auswertung der empirischen Untersuchung erörtert.

3. Empirische Untersuchung

3.1 Datenerhebung

In der Studienvorbereitung des Bereichs Deutsch als Fremdsprache der Ruhr-Universität Bochum werden aktuell Intensivsprachkurse auf den Niveaus A1 bis C1 für internationale Studieninteressierte angeboten. Ein Sprachkurs dauert insgesamt ca. zehn Wochen. Bei erfolgreichem Bestehen des Niveaus C1 können die internationalen Studieninteressierten an einem TestDaF-Vorbereitungskurs teilnehmen.¹¹ Während der Corona-Pandemie wurde der Unterricht vollständig virtuell abgehalten, d. h. neben den Präsenzphasen, die über das Videokonferenztool Zoom stattfanden, wurde der Unterricht durch Selbstlernphasen auf *Moodle* ergänzt. Die Teilnehmenden waren dazu angehalten, während des Zoom-Unterrichts ihre Kamera für eine möglichst realitätsnahe und authentische Kommunikation einzuschalten, was jedoch aufgrund der oft unterschiedlichen technischen Voraussetzungen nicht immer möglich war. Die Datenerhebung wurde im Rahmen zweier Sprachkurse auf dem Niveau C1 von Juli bis September 2021 durchgeführt. Die Teilnahme an den Sitzungen zum kollaborativen Schreiben und das Ausfüllen des Fragebogens waren freiwillig. Trotzdem hat sich die Mehrheit der Kursteilnehmenden hierfür gemeldet. Die Einheiten zum kollaborativen Schreiben fanden an drei Terminen statt: am

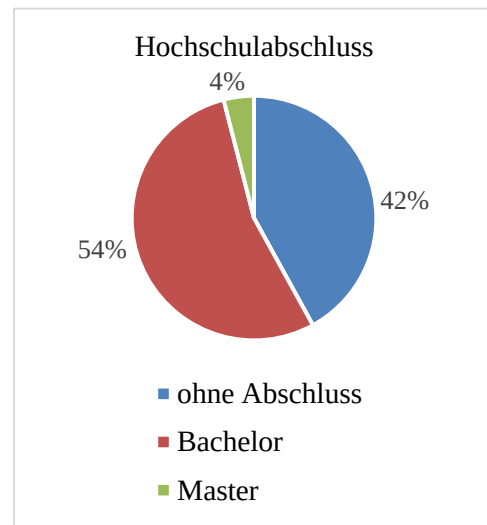
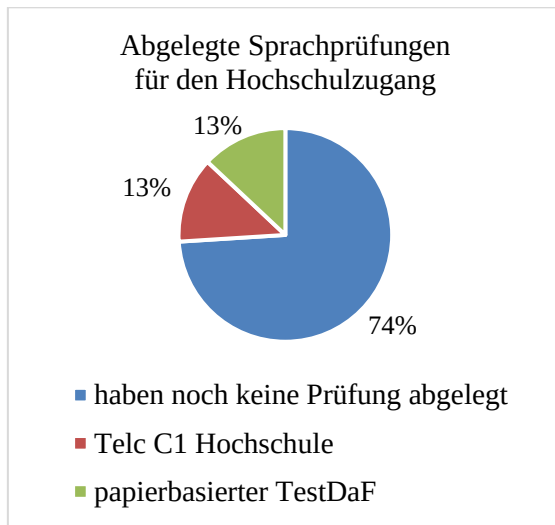
¹¹ Derzeit werden in der Übergangsphase beide Prüfungsformate, papierbasierter und digitaler TestDaF, angeboten.

Anfang (nach 2 Wochen), in der Mitte (nach 5 Wochen) und am Ende (nach 8 Wochen) des Sprachkurses. Auf diese Weise sollte sichergestellt werden, dass die verwendeten Schreibaufgaben nicht nur thematisch zu den Inhalten des Kurses passten, sondern für die Teilnehmenden auch ausreichend Zeit für eine Reflexion und Nachbereitung der Inhalte gegeben war, da die Nachbereitung didaktisch angeleitet wurde. Für alle drei Termine wurden zwei Unterrichtseinheiten von insgesamt 1,5 Stunden eingeplant. Für das kollaborative Schreiben wurden ca. 70 Minuten angesetzt, weil für das gemeinsame Schreiben mehr Zeit aufgewendet werden muss als zum Beispiel für das solitäre Schreiben unter Prüfungsbedingungen. Die Erwartungen an die Untersuchung waren den Probanden nicht bekannt, um eine Verzerrung der Ergebnisse auszuschließen.

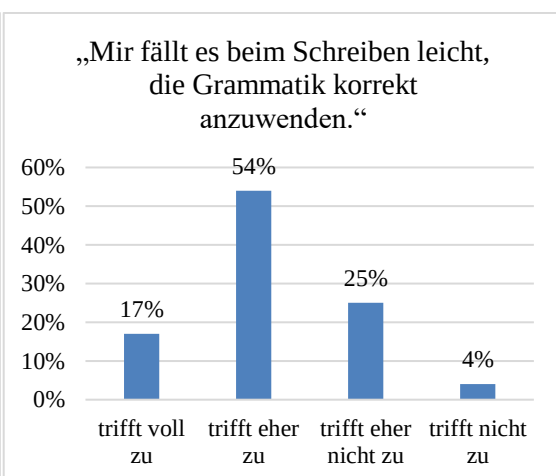
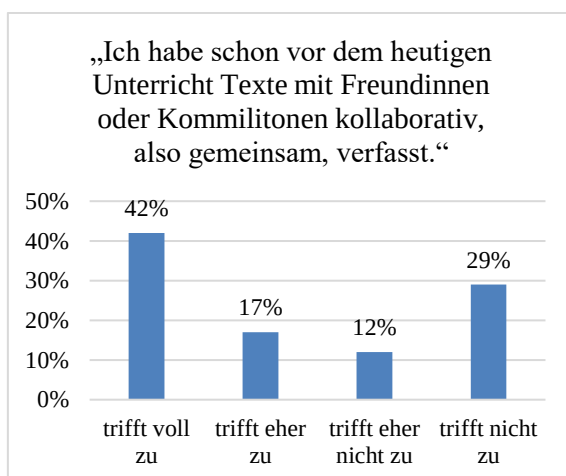
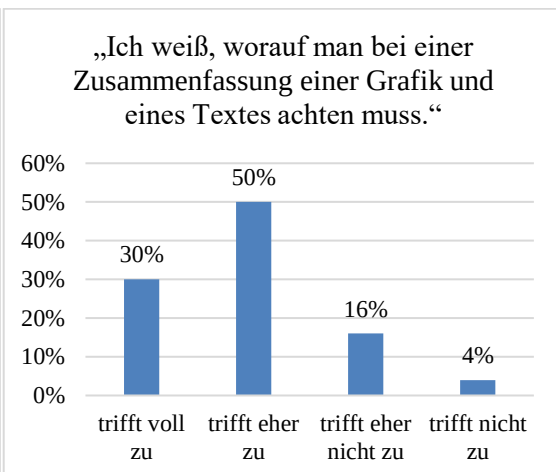
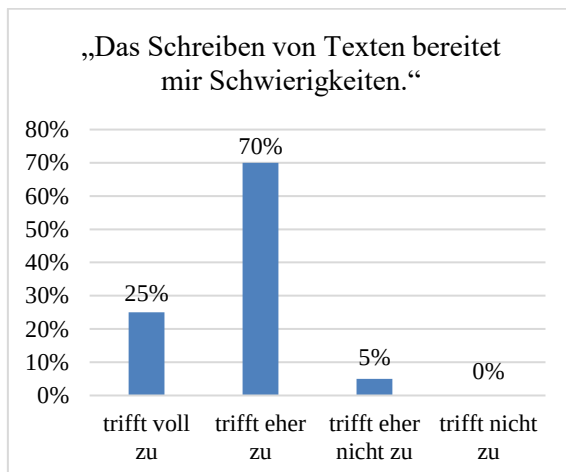
Im Anschluss an den jeweiligen Zoom-Unterricht füllten die Teilnehmenden einen Online-Fragebogen (siehe Anhang) auf *Moodle* aus, der geschlossene und offene Befragungsitems enthält. Der erste Fragebogen beinhaltet auch Fragen zu personenbezogenen Daten (z. B. das Alter, Herkunftsland), zu bereits erlernten Sprachen (L1, L2, L3, Lx) sowie zur Sprachlernerfahrung (Strategien beim Verfassen von Texten etc.). Die geschlossenen Items mit Einfachnennung (bei vier Antwortitems auf einer Likert-Skala von *trifft voll zu* bis *trifft nicht zu*) umfassten allgemeine Fragen zum Schreiben von Texten („Das Schreiben macht mir Spaß“ etc.) sowie Fragen zur Schreiberfahrung, wie zum Beispiel, ob bereits schon einmal kollaborativ Texte verfasst wurden. Die offenen Items mit Freifeldtext bestehen aus Fragen zur generellen Vorgehensweise in den einzelnen Schreibphasen (Planung, Formulierung, Überarbeitung), die den Lernenden vorher explizit vermittelt wurde, sowie Fragen zur Zusammenarbeit mit dem Teampartner. Anhand der gegebenen Antworten werden Rückschlüsse für die Beantwortung der Forschungsfragen gezogen.

In der ersten Unterrichtseinheit zum kollaborativen Schreiben waren 23 Teilnehmende anwesend (12 weibliche, 11 männliche), wobei aus unterschiedlichen Gründen (anderweitige Termine, Krankheit etc.) nicht alle Probanden an den weiteren zwei Terminen teilnehmen konnten. Nachfolgend werden in der Abb. 3 ausgewählte Aspekte der biographischen Angaben und der Schreiberfahrung illustriert:

a) Biographische Daten



b) Schreiberfahrung



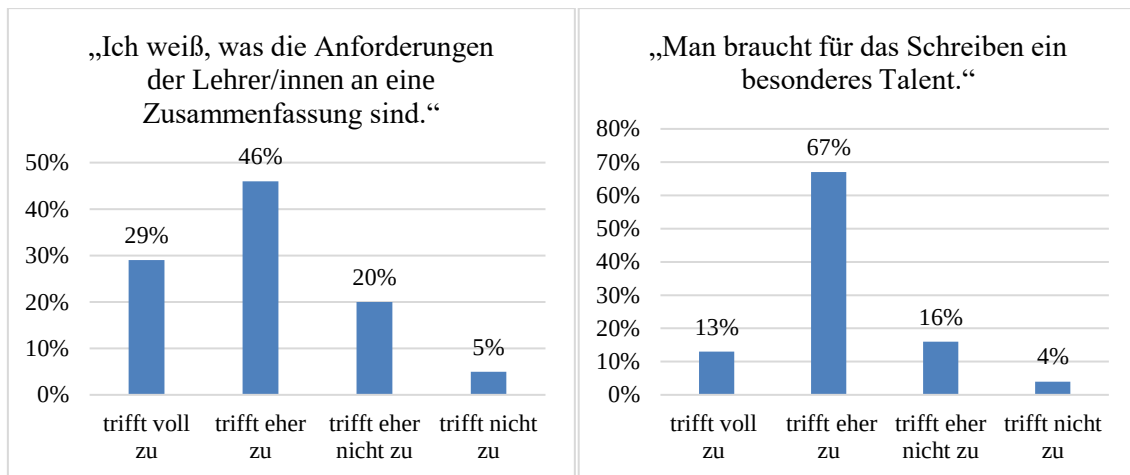


Abb. 3: Hintergrundvariablen: Biographische Daten und Schreiberfahrung

Aus den Daten der Abb. 3 lässt sich schlussfolgern, dass es sich um eine heterogene und somit für die Studienvorbereitung repräsentative Lerngruppe handelt. Das Durchschnittsalter beträgt 26 Jahre und die meisten Teilnehmenden kommen aus der Türkei. Für die meisten Teilnehmenden ist Deutsch eine L3 (57 %), als häufigste L2 wurde Englisch (57 %) angegeben. Der Mehrheit der Probanden fällt das Schreiben von Texten schwer und weniger als die Hälfte ist sich sicher, worauf bei einer Zusammenfassung einer Grafik bzw. eines Textes zu achten ist. Diejenigen, die einen Sprachkurs auf dem Niveau B2 an der Ruhr-Universität Bochum besucht hatten, waren bereits mit der Textsorte „Zusammenfassung“ weitestgehend vertraut, jedoch ergab die Befragung, dass die Bearbeitung einer integrierten Aufgabe für die Teilnehmenden neu war.

3.2 Die integrierten Schreibaufgaben

Die drei Unterrichtseinheiten zum kollaborativen Schreiben mit dem *Etherpad* waren ähnlich strukturiert. Im ersten Zoom-Unterricht wurde eine kurze Einführung (ca. 15 Minuten) zum kollaborativen Schreiben gegeben sowie kurz erläutert, worauf bei einer integrierten Aufgabe (Prüfungsteil Schreiben des digitalen TestDaF, Aufgabentyp 2) zu achten ist:

Dabei handelt es sich um eine Aufgabe, in der die Teilnehmenden Informationen aus einem schriftlichen und einem grafischen Input in Bezug auf eine vorgegebene Fragestellung zusammenfassen müssen. Der zu lesende Text ist ca. 250-300 Wörter lang, die Grafik enthält Angaben, die die Informationen aus dem Text ergänzen, ihnen widersprechen und/oder redundant sind. Es geht also darum, Informationen aus beiden Quellen abzugleichen und dann mit eigenen Worten wiederzugeben. Dabei können Schlüsselbegriffe aus den Quellen übernommen werden, das Abschreiben ganzer Textpassagen ist jedoch nicht erlaubt. Die Teilnehmenden haben 30 Minuten Zeit, die Aufgabe zu bearbeiten. Sie sollen in dieser Zeit ca. 100–150 Wörter schreiben. (Zimmermann 2020: 115)

Wichtig für die inhaltliche Umsetzung ist vor allem, dass keine detaillierte Grafikbeschreibung angefertigt und keine ganzen Sätze oder Passagen aus dem Lesetext abgeschrieben werden. Auch die Selektion und der Abgleich von redundanten und neuen Informationen spielen für die Beantwortung der Leitfrage eine entscheidende Rolle.

In den Unterrichtssitzungen zum kollaborativen Schreiben wurden drei unterschiedliche Schreibaufgaben verwendet. Bei der ersten Schreibaufgabe „Welche Ursachen und Folgen hat das Bienensterben?“ (TestDaF-Institut 2020: 6-7) handelt es sich um eine Aufgabe aus der Demo-Version des digitalen TestDaF. Die zweite Aufgabe „Was verursacht den Pflegekräftemangel und welche Maßnahmen sind am wirksamsten?“ (Lode-Gerke et al. 2020: 115-116) sowie die dritte Schreibaufgabe „Warum bieten Verleiher von E-Rollern den Kunden Fahrstunden an? Warum nutzen die Menschen E-Roller als Fortbewegungsmittel?“ (ebd.: 105) wurden aus dem bislang einzigen Lehrwerk zur Vorbereitung auf den digitalen TestDaF *Mit Erfolg zum digitalen TestDaF* entnommen.¹² Diese Aufgaben wurden nicht nur ausgewählt, weil es sich um valide und reliable Testkonstrukte¹³ handelt, sondern auch weil sie nah an der Lebenswelt und den Studienfächern (u. a. Biologie, Medizin, MINT) der Teilnehmenden sind. Die Studieninteressierten sollten – wie in der echten Prüfung – eine Zusammenfassung von ca. 100 bis 150 Wörtern auf dem Computer verfassen, allerdings wurde für die Bearbeitung der Aufgabe mehr Zeit als in der echten Prüfung gegeben, da es sich für die Teilnehmenden um einen neuen Aufgabentyp handelt und aufgrund der Sozialform mehr Zeit für das Schreiben aufgewendet werden muss.

Die Schreibaufgaben wurden in Teams von zwei Personen bearbeitet und diese Konstellation – soweit es möglich war – bei allen drei Terminen beibehalten. Die Schreibenden durften sich selbst ihren Schreibpartner auswählen. Die Texterstellung erfolgte in einem *Etherpad* auf *Moodle*. Während des Schreibens haben sich die Teilnehmenden in einer Break-Out-Sitzung über den Text unterhalten (ca. 70 Minuten). Genaue Angaben zur Vorgehensweise des kollaborativen Schreibens, also ob abwechselnd geschrieben werden oder die Sätze diktiert werden sollen, wurden nicht gegeben, sodass die

¹² Die Verwendung der Schreibaufgaben wurde von g.a.s.t. (TestDaF-Institut) und vom Klett-Verlag für die vorliegende Studie genehmigt.

¹³ Aus Sicht der Testforschung gibt es bezüglich der Konstruktvalidität von integrierten Schreibaufgaben (werden z.B. Lese- oder Schreibkompetenzen gemessen?) noch Forschungsbedarf (vgl. Stadler 2018: 81, vgl. Zimmermann 2020: 115).

Teilnehmenden selbstgesteuert die Aufgaben bearbeiteten¹⁴. Abgeschlossen wurde der Unterricht durch das Ausfüllen eines Fragebogens zum Schreibprozess, dessen Antworten Rückschlüsse zur Wahrnehmung des kollaborativen Schreibens mit dem *Etherpad* und den Schwierigkeiten der Teilnehmenden ermöglichen.

3.3 Analyse der Schreibprodukte

Das Analysekorpus umfasste 27 kollaborativ verfasste Texte. Bei der Analyse der Schreibprodukte wird eine kriterienorientierte Beurteilung vorgenommen, die sich auf die Länge des Textes (Wortanzahl), die inhaltliche Umsetzung, die verwendeten Kohärenzmittel sowie auf die Variation der Lexik bezieht¹⁵. Für die Beurteilung des Lernfortschritts wird eine individuelle Bezugsnorm zugrunde gelegt: die Texte der gleichen Teams werden in Vergleich zueinander gesetzt (vgl. Nieweler 2010: 220). Dies ist durch das Forschungsanliegen begründet, das die Schreibkompetenz zu drei Messzeitpunkten untersucht und so den Lernfortschritt und die Textqualität analysiert. Für die Beurteilung der Texte wurde eine Skala von 0 bis 10 Punkten für die inhaltliche Umsetzung und sprachliche Realisierung verwendet¹⁶. Die Texte wurden vom Untersuchungsleiter bewertet und anschließend in drei Gruppen, von schwachen (0-4 Punkte), mittelstarken (5-7 Punkte) und starken Texten (8-10 Punkte), kategorisiert. Die Auswertung hat ergeben, dass sich die Textqualität der meisten Gruppen im Laufe der Sitzungen zum kollaborativen Schreiben verbessert hat, was nachfolgend genauer dargestellt wird.

a) Wortanzahl

Insgesamt betrachtet lässt sich sagen, dass die vorgegebene Wortanzahl bei den meisten Texten (73 %) in der ersten Sitzung deutlich überschritten wurde. Die meisten Texte hatten in der ersten Sitzung eine Wortanzahl von mehr als 200 Wörtern, nur zwei Schreibgruppen haben die Wortanzahl von 150 Wörtern eingehalten. Der Grund hierfür liegt

¹⁴ Die Nutzung von (digitalen) Wörterbüchern, *Google Translate* o. Ä. war nicht erlaubt, weil es den Schreibprozess verlangsamen würde. Gänzlich ausgeschlossen werden kann die Nutzung aber nicht.

¹⁵ Die Beurteilung orientierte sich an den Kriterien des TestDaF-Instituts: „Sind die Informationen [...] aus den Quellen in Bezug auf die Fragestellung korrekt und mit eigenen Worten zusammengefasst? Haben Sie sich angemessen und präzise ausgedrückt? Variieren Sie grammatikalische Strukturen? Ist Ihr Wortschatz abwechslungsreich? [...]“ (siehe Auswertung des Prüfungsteils Schreiben: <https://www.testdaf.de/de/teilnehmende/der-digitale-testdaf/auswertung-des-digitalen-testdaf/>). (Letzter Zugriff: 29.9.2022).

¹⁶ Vgl. hierzu auch die analytische Bewertungsskala von 0 bis 5 Punkten einer integrierten Schreibaufgabe in Korflür, Marks & Weiss-Motz 2022: 349, 354-355. Die Skala von 0 bis 10 Punkten wurde in der vorliegenden Studie für eine detailliertere Beurteilung bevorzugt.

vermutlich darin, dass die Teilnehmenden die Wortanzahl im *Etherpad* nicht nachverfolgen konnten und deshalb intuitiv mehr als nötig geschrieben haben. Auch die Zeitvorgabe von insgesamt 70 Minuten hat wahrscheinlich dazu geführt, dass die Teilnehmenden zu viel geschrieben haben.

Was die inhaltliche Bearbeitung betrifft, kann konstatiert werden, dass die meisten Gruppen in der ersten Sitzung eine Grafikbeschreibung mit detaillierten Zahlenvergleichen verfasst haben, obwohl dies nicht verlangt wurde. Dies mag dadurch begründet sein, dass sich vor allem die Fortsetzer im B2-Kurs intensiv mit dem Thema der Grafikbeschreibung nach dem Muster der papierbasierten TestDaF-Prüfung auseinandergesetzt haben. Dies war auch in vereinzelt Antworten aus dem Fragebogen abzulesen, wie zum Beispiel: „Da ich mich daran gewöhnt habe, einen papierbasierten TestDaF zu schreiben, habe ich detaillierte Sätze geschrieben. Mein Kommilitone hat diese Sätze korrigiert, weil sie für digitale TestDaF-Prüfung nicht geeignet waren.“ Auch aus den Hintergrundvariablen konnte geschlossen werden, dass diejenigen Teilnehmenden, die bereits den papierbasierten TestDaF abgelegt haben, verstärkt detaillierte Grafikbeschreibungen verfasst haben. Außerdem hatten die meisten bisher noch keine Texte kollaborativ verfasst (60%) und vielen waren auch die Anforderungen an eine Zusammenfassung (40%) nicht klar. Erst in der zweiten und dritten Sitzung wurde stärker auf die nötigen Daten für die Beantwortung der Leitfragen geachtet und keine ausführliche Grafikbeschreibung mehr angefertigt. Außerdem wurde dort die Wortanzahl kaum bzw. nur noch leicht überschritten. Der Grund liegt vermutlich darin, dass die Anforderungen an eine Zusammenfassung am Anfang der Folgesitzungen den Teilnehmenden noch einmal explizit vermittelt wurden.

b) Vorgehensweise und Grad der Kollaboration

Was bei den meisten Texten auffällt, ist die unterschiedliche Vorgehensweise und der Grad der Kollaboration, die sich in der Farbgebung – je eine Farbe pro Lerner – widerspiegelt.

Datenauszug 1: Unterschiedliche Arten der Kollaboration in den Gruppen

Wenn man die Grafik genau betrachtet, kann man erkennen, dass Bohnen die geringste Effizienz durch Bienenbestäubung erzielt hat. Demgegenüber sind Möhre am stärksten von der Bestäubung durch Bienen betroffen. Während der Anteil von Apfel mit Bienen 100 Prozent erträgt, waren es ohne Biene schon 40 Prozent. Bienensterben kann das gesamte Ökosystem zerstören. (Gruppe 1, mittelstarker Text, Aufgabe 1)

Um geeignete Lösungen zu finden, wurde eine Befragung von rund 4000 Pflegekräften und Auszubildenden durchgeführt. Wenn man die Grafik betrachtet, sieht man, dass für mit 91.4% befragenden Pflegekräften am wichtigsten die Wertschätzung ist. An zweiter

Stelle ist Zeit für Pflegebedürftige und Vereinbarkeit von Beruf und Familie. (Gruppe 2, mittelstarker Text, Aufgabe 2)

Wenn man die Grafik betrachtet, sieht man, dass die Menschen aus verschiedenen Gründen E-Roller als Fortbewegungsmittel bevorzugen. Zum Beispiel verwenden meisten von Menschen E-Scooter nur, um Spaß zu haben. Darüber hinaus nutzen einige Menschen E-Scooter, weil sie umweltfreundlich sind. (Gruppe 3, starker Text, Aufgabe 3)

Während bei insgesamt sieben Texten hauptsächlich nur eine Person den Text geschrieben oder der Schreibpartner die Sätze diktiert hat (vgl. Datenauszug 1, Gruppe 1), ließ sich bei allen anderen Gruppen eine unterschiedliche Vorgehensweise erkennen, wie zum Beispiel dem Schreiben von einzelnen Passagen (Zusammenfassung der Grafik, danach Zusammenfassung des Textes) oder von einzelnen Sätzen im Wechsel (vgl. Datenauszug 1, Gruppe 2 und 3). Die unterschiedliche Vorgehensweise ist auch dadurch bedingt, dass keine Vorgaben zur Bearbeitung der Aufgabe gemacht wurden.

c) Sprachliche Realisierung: Variation der Lexik und der Kohärenzmittel

Im Hinblick auf die inhaltliche Umsetzung lässt sich sagen, dass die Hauptinformationen im Text und in der Grafik weitestgehend erkannt und nicht wortwörtlich abgeschrieben wurden. Dies trifft auf die meisten Texte in allen drei Sitzungen zu (86 %). Auf der sprachlichen Ebene beinhalteten 40 % der Texte, die schwach ausfielen und in der ersten Sitzung verfasst wurden, zwar komplexe Nebensätze, zeichneten sich jedoch häufig durch unpassende Kohärenz- und Redemittel aus (vgl. Datenauszug 2, Gruppe 4 und 5), die eher einer detaillierten Grafikbeschreibung wie sie typischerweise in der papierbasierten TestDaF-Prüfung vorkommt entsprechen. Die meisten Schreibenden (60 %) der schwachen Texte haben im Fragebogen angegeben, dass sie Schwierigkeiten haben, die Grammatik korrekt anzuwenden und noch unsicher seien, worauf man bei einer „Zusammenfassung“ achten müsste, was sich auch auf der Textebene erkennen lässt.

Datenauszug 2: Beispiele für lexikalische und morphologische Fehler

Der letzte und schlimmste Grund ist ein Parasit, der aus Asien eingeschleppte Varroa-Milbe das Problem ist. Wenn dieser Parasit mit einer Biene begegnet, wird sie leider direkt sterben. Das hat grosse Auswirkung auf Menschen, weil 35 Prozent essbaren Pflanzen aussterben werden. Aus der Grafik kann man einfach verstehen, dass die Obst- und Gemüsearten Ertrage ohne der Bienenbestäubung meisten unter 50 Prozent anbauen können. (Gruppe 4, schwacher Text, Aufgabe 1)

Die Bienen spielen eine sehr große Rolle für die Welt und das Leben. Aber durch die Macht der Menschen und die Industrialisierung werden die Bienen gestorben, auf diese Gründen gibt es viele Ursachen und Folgen, die sehr schlimm sind. (Gruppe 5, schwacher Text, Aufgabe 1)

Die mittelstarken und starken Texte, die in der ersten Sitzung verfasst wurden, beinhalteten weniger detaillierte Zahlenvergleiche und viele korrekte Formulierungen. Die Orthografie und Flexion entsprachen weitestgehend der Norm, jedoch sind Schwierigkeiten bei der Wortwahl, Pluralbildung und der Artikelverwendung zu erkennen, die stellenweise das Verständnis des Textes beeinträchtigen (vgl. Datenauszug 1, Gruppe 1). Die Teilnehmenden der mittelstarken und starken Gruppen haben in der Mehrzahl (62 %) im Fragebogen angegeben, dass ihnen das Schreiben von Texten eher schwerfällt und dass man ein besonderes Talent dafür brauche. In der zweiten und letzten Sitzung veränderten sich die Texte dahingehend, dass häufiger unterschiedliche und komplexere Subjunktionen und Verbindungsadverbien mit konsekutiver oder konzessiver Sinnrichtung verwendet wurden (vgl. Datenauszug 3, Gruppe 2, 3 und 6). Auch in Bezug auf die Lexik lässt sich eine differenzierte Wortwahl erkennen, wie zum Beispiel der Einsatz von Verben mit Präposition oder von Funktionsverbgefügen, auch wenn diese nicht immer passend eingesetzt wurden.

Datenauszug 3: Beispiele für lexikalische Varianz und unterschiedliche Kohärenzmittel

Obwohl die Zahl älterer Menschen in Deutschland wächst, nimmt die Anzahl der Pflegebedürftigen Jahr zu Jahr zu. Das verursacht, dass es in vielen Krankenhäusern und Altenheimen ein Pflegekräftemangel gibt. Dafür gibt es vielfältige Gründe. Aufgrund der schlechten Arbeitsbedingungen interessieren sich weniger junge Menschen eine Ausbildung als Altenpflegern zu machen. (Gruppe 2, mittelstarker Text, Aufgabe 2)

Das Brechen von Verkehrsregeln verursacht meistens die Unfälle mit Verletzungen. Darum möchten E-Scooter Verleiher den Kunden Fahrstunden anbieten. Folglich werden E-Scooter-Fahrern ein symbolische Führerschein oder 5 Euro Guthaben gegeben. Wenn man die Grafik betrachtet, sieht man, dass die Menschen aus verschiedenen Gründen E-Roller als Fortbewegungsmittel bevorzugen. (Gruppe 3, starker Text, Aufgabe 3)

Daher geht es in diesem Text darum, warum Nutzer von E-Scooter Fahrtraining brauchen. Aus der Grafik sieht man, dass die Hälfte von Befragten E-Roller als ein Fortbewegungsmittel zum Vergnügen sehen und ein Drittel von Befragten keine Angaben über E-Roller haben. Infolgedessen haben viele Menschen keine Gedanken, wie gefährlich E-Scooter in der Stadt sein können und welche Folgen diese Situation verursachen kann. (Gruppe 6, mittelstarker Text, Aufgabe 3)

Auf lexikalischer Ebene konnte dokumentiert werden, dass die Schlüsselbegriffe entweder aus dem Text übernommen oder durch Synonyme ersetzt wurden. Die Anzahl von Grafikbeschreibungen mit detaillierten Zahlenvergleichen nahm zudem deutlich ab. Dies kann durch die zunehmende Vertrautheit mit den Anforderungen an eine integrierte Schreibaufgabe erklärt werden. Die mittelstarken und starken Texte zeichneten sich durch hypotaktische Sätze und somit den Einsatz von komplexeren Nebensatzkonstruktionen sowie unterschiedlicher Verbindungsadverbien aus (vgl. Datenauszug 3, Gruppe 3 und

6). Außerdem ließen sich hier deutlich mehr fehlerfreie Sätze und passendere Lexik und Kohärenzmittel im Vergleich zu den schwachen Texten feststellen. Insgesamt betrachtet nahm die Anzahl der mittelstarken Texte von der ersten (noch 20 %), zur zweiten Sitzung (27 %) bis zur letzten Sitzung (35 %) zu.

d) Überarbeitungsprozesse

Die Überarbeitungsprozesse fielen anhand der Antworten im Fragebogen sowie in der visuellen Nachverfolgung im *Etherpad* sehr unterschiedlich aus. Im Fragebogen wurde angegeben, dass in der Überarbeitungsphase der Text entweder gemeinsam durchgelesen und dann korrigiert wurde (vgl. Datenauszug 3, Gruppe 6) oder es wurden bereits Sätze und Abschnitte in der Formulierungsphase revidiert (vgl. Datenauszug 4, Gruppe 6 und 7)¹⁷. Recht häufig (38 %) wurde angegeben, dass der fertige Text von dem Schreibpartner vorgelesen und anschließend überarbeitet wurde. Ein möglicher Grund für dieses Vorgehen liegt darin, dass man auf diese Weise den Text ‚von außen‘ betrachtet und dadurch eine bessere Übersicht über die Fehler, Stilistik etc. erhält. Die Texte, die vorgelesen wurden, weisen auf der Textebene feine Revisionen auf der Wort- und Satzebene auf (vgl. Datenauszug 3, Gruppe 6).

In den schwachen Texten ließ sich ein höherer Grad an Veränderungen auf der Mikroebene feststellen, was durch wiederholende Überarbeitungsprozesse zu erklären ist. Das würde bedeuten, dass das Sprachniveau sehr unterschiedlich war und deshalb eine Person den Schreibpartner häufiger korrigieren musste. Besonders in denjenigen Gruppen, die aus mehr als zwei Schreibenden bestanden (vgl. Datenauszug 4, Gruppe 7), wurden häufigere Korrekturen auf der Mikroebene festgestellt.

Datenauszug 4: Überarbeitungsprozesse auf der Mikroebene

Die vorliegende Grafik und der Text informieren darüber, welche mögliche Maßnahmen wichtig sind und Welche Ursachen für die Pflegekräftemangel genannt werden. In einer Seite steigende Zahl alterer Menschen, in einer anderen Seite schlechte Arbeitsbedingungen führen dazu, dass es schlechte Situatitonen gibt. (Gruppe 6, schwacher Text, Aufgabe 2)

Infolgedessen gibt es viele Maßnahmen die, die Regierung nehmen muss. Folgende Maßnahmen sind zu ergreifen; Anwerbung der Pflegekräfte aus dem Ausland den Arbeitsplatz attraktiver zu machen. Menschen, die sich für Medizin interessieren, ermutigt sollen werden, Bearbeitung des Einkommens, flexibilität der Arbeitszeiten. (Gruppe 7, schwacher Text, Aufgabe 2)

¹⁷ Diese Vorgehensweise kann nur anhand der Angaben im Fragenbogen, aber nicht auf visueller Ebene im *Etherpad* festgestellt werden.

An diesen Textausschnitten sieht man, dass sogar einzelne Buchstaben und Satzzeichen korrigiert wurden. Allerdings wurden hier nicht alle Fehler identifiziert (z. B. das Funktionsverbgefüge „Maßnahmen ergreifen“ und nicht „Maßnahmen nehmen“). Zudem hat die Auswertung der Fragebögen ergeben, dass die Schreibenden der schwachen Texte innerhalb der Planungs- und Formulierungsphase immer wieder Teile des Textes revidiert und überarbeitet haben, d. h. viele Sätze und einzelne Wörter wurden korrigiert, weil die Schreibenden nicht sicher waren, ob die jeweiligen Formulierungen richtig sind (vgl. Datenauszug 4, Gruppe 6). Zudem haben die Teilnehmenden, die schwache Texte produziert haben, angegeben, dass sie in der Formulierungsphase sehr viel Zeit für die Überarbeitungen von einzelnen Passagen aufwendeten. In den mittelstarken und vor allem in den starken Texten wurde die Mikroebene des Textes, also die Satz- und Wortstruktur, nur wenig revidiert (vgl. Datenauszug 1 und 3, Gruppe 2 und 3).

Die Schreibenden der starken Texte haben sich vor allem in der Überarbeitungsphase auf das Überarbeiten konzentriert und während der Schreibphase nur wenig korrigiert. Dies lässt sich auch durch die Angaben im Fragebogen bestätigen, in denen angegeben wurde, dass während der Schreibphase kaum überarbeitet wurde (54 %). Es lässt sich festhalten, dass eine zielgerichtete Textrevison in der Überarbeitungsphase zu besseren Ergebnissen führt als ständige (kleinere) Korrekturen in der Formulierungsphase.

3.4 Auswertung der Befragung

Im Folgenden soll auf die Fragen eingegangen werden, die sich darauf bezogen, wie die Schreibenden das kollaborative Schreiben wahrnehmen und welche Schwierigkeiten die meisten Teilnehmenden haben. Im Fragebogen, der am Ende jeder Sitzung ausgefüllt wurde, sollten die Teilnehmenden angeben, wie hilfreich das kollaborative Schreiben für sie war. Außerdem sollten die Teilnehmenden im Freifeldtext präzisieren, was ihnen beim Schreiben aufgefallen ist, während sie die Aufgaben bearbeiten haben.

Insgesamt empfindet die Mehrheit (58 %) das kollaborative Arbeiten für die Verbesserung der Schreibkompetenz als „sehr hilfreich“, 29 % als „eher hilfreich“, 8 % als „eher nicht hilfreich“ und 5 % als „überhaupt nicht hilfreich“. Besonders häufig wird in den offenen Items angegeben, dass das kollaborative Schreiben beim Generieren von Ideen, der Suche nach neuen und passenden Redemitteln und anderen lexikalischen Einheiten (z. B. Synonymen) hilfreich ist. Die folgenden exemplarischen Antworten zeigen, wie sich das kollaborative Schreiben auf die Textqualität auswirkt:

- Es war sehr nützlich, weil man eine bessere Perspektive hat und den Text besser schreibt, außerdem hat man Spaß beim Lernen. Der Gedankenaustausch hilft und trägt zu einem Perspektivwechsel bei, weil unbekannte Wörter erfragt und Ideen über den Einsatz von Redemitteln ausgetauscht werden.
- Und wenn ich einige Grammatikfehler gemacht haben, merkt der Kommilitone das schnell und sagt mir, dass ich einen Fehler gemacht habe. Das ist für mich auch wichtig, weil ich die Texte ohne Fehler schreiben möchte.
- Beim Schreiben von Texten fällt es mir immer schwer, Ideen zu finden aber wenn ich mit meinem Kommilitonen arbeiten, geht es leichter. Sie geben Ideen und ich gebe auch meine Ideen. Wir können leichter Ideen sammeln. Das war hilfreich.
- Es fiel mir auf, dass verschiedene Personen die gleiche Meinung ganz unterschiedlich ausdrücken können und verschiedene Meinungen von verschiedenen Personen ganz nützlich sein könnte.

Aus diesen subjektiven Aussagen geht auch hervor, dass das kollaborative Schreiben zu einem Perspektivwechsel beiträgt, also den Blick auf den Schreibprozess lenkt, und damit die (Selbst-)Reflexion fördert. Dadurch, dass gemeinsam nach Ideen und passenden Formulierungen gesucht wird und der Schreibpartner Fehler anmerkt, wird der Schreibprozess nach den Angaben der Teilnehmenden vereinfacht und nach der Auswertung der Textproduktionen auch verbessert.

Besonders wichtig erscheinen die subjektiven Antworten bezüglich der Schwierigkeiten beim kollaborativen Schreiben, weil sie über zukünftig erforderliche Interventionen Aufschluss geben. Als besonders schwierig wurde die Arbeit mit Personen in einer Gruppe mit mehr als zwei Personen sowie das Schreiben bei unterschiedlichen Ideen empfunden:

- Es hängt vom Charakter des Kommilitonen ab. Der Partner ist vielleicht nicht teamfähig. In dieser Situation fällt es anderen schwer, zusammen zu schreiben. In kurzer Zeit muss man seinen Kommilitonen überzeugen, dass er die richtigen Redemittel verwendet. Das führt zu Stress.
- Unproduktiv war, wenn mein Kommilitone sehr kompliziert in jedem Satz denken möchte, folglich wird viel Zeit verschwendet, ohne das Hauptziel der Fragestellung zu erledigen!
- Manchmal gehen die verschiedenen Meinungen nicht zusammen und es macht das Schreiben ein bisschen schwierig. Deswegen finde ich, dass diese kollaborative Schreiben hilfreich ist, aber unproduktiv in einiger Situationen, z. B. wenn die Meinungen nicht zusammenpassen.
- Unproduktiv war dieses Mal [2. Sitzung], dass wir 4 Teilnehmer waren und jeder hat seine eigene Meinung und jeder möchte etwas ergänzen. Wenn es um viele verschiedene Meinungen in der gleichen Gruppe gibt, ist das wirklich verwirrend und eine große Zeitverschwendung für alle. Es ist wie ein Streit und dann findet keine Zusammenarbeit statt!

Diese Antworten lassen erkennen, dass die soziale Komponente beim kollaborativen Schreiben eine wichtige Rolle spielt. Wenn der Schreibpartner nicht teamfähig ist, eine ganz andere Vorstellung hat oder gar perfektionistisch ist, dann erschwert das den

Schreibprozess. Aus den Formulierungen geht auch hervor, wie intensiv nach passenden Formulierungen gesucht wird, auch wenn das stellenweise als unproduktiv aufgefasst wird. Trotzdem führt dies dazu, dass man sich mit den Gedanken des Schreibpartners kritisch beschäftigen muss, was ebenfalls zu einer Reflexion des Schreibprozesses beiträgt. Aus den Antworten lässt sich somit schlussfolgern, dass die optimale Gruppengröße bei zwei Personen liegt und die Lehrkraft auf die Gruppenzusammensetzung zum Beispiel hinsichtlich der Meinungen und des Anspruchsdenkens an den zu formulierenden Text achten sollte.

4. Fazit und Ausblick

Der vorliegende Beitrag hat darüber Aufschluss gegeben, wie das kollaborative Schreiben die Schreibkompetenz und insbesondere die Textqualität in einem studienvorbereitenden Sprachkurs auf dem Niveau C1 beeinflusst und wie die Teilnehmenden der Studie das kollaborative Schreiben empfanden. Zunächst wurde ein Überblick über die kostenlosen und niedrighschwelligen Online-Editoren gegeben, mögliche Lehr-Lern-Kontexte aufgezeigt sowie die Didaktisierung einer integrierten Schreibaufgabe skizziert. Das Schreiben erfolgte dabei nach dem folgenden Prinzip: 1) Planung – 2) Formulierung – 3) Überarbeitung. Die Auswertung des Fragebogens mit den Items zur Vorgehensweise hat ergeben, dass das kollaborative Schreiben vor allem im Hinblick auf die Planungsphase, also in Bezug auf das Suchen nach passenden Begriffen und Wendungen, wie zum Beispiel Rede- und Kohärenzmittel sowie Synonymen, positiv aufgefasst wurde. Als besonders schwierig empfanden die Teilnehmenden, wenn der Schreibpartner sich zu viel Zeit für die Diskussion von komplizierten Sätzen genommen hat oder sich die Zusammenarbeit in der Gruppe schwierig gestaltete. Auch die Gruppengröße spielt eine wichtige Rolle für das effektive kollaborative Arbeiten – je größer die Gruppe war, desto stärker nahm die Konzentration und Partizipation ab.

In Bezug auf die inhaltliche Umsetzung und die sprachliche Realisierung lässt sich aus den Schreibprodukten ablesen, dass sich die Zusammenfassungen im Laufe der Sitzungen, von der ersten bis zur letzten Textproduktion, u. a. in Bezug auf die Länge des Textes und die lexikalischen Mittel verbessert haben. Zudem weisen die meisten Texte zum Ende des Kurses deutlich weniger detaillierte Grafikbeschreibungen auf. Dies ist auf die verbesserten Perspektivwechsel und Abstraktionsleistungen durch die Kollaboration und den verbalen Austausch in der Formulierungs- und Überarbeitungsphase in den Teams zurückzuführen. Auch das Verständnis für die Textsorte „Zusammenfassung“ wurde so

gestärkt. Es lässt sich somit feststellen, dass das kollaborative Schreiben das Potential hat, die Reflexionskompetenz zu erhöhen. Durch die (Selbst-)Reflexion und den Austausch mit dem Partner wurde die Textqualität verbessert und in den subjektiven Antworten in den Fragebögen konnte dokumentiert werden, wie intensiv der Austausch um die passende Formulierung beim kollaborativen Schreiben stattfand. Es wurde sogar um die passende Lexik und die Redemittel gestritten, was einerseits Stress verursachen und durchaus frustrierend sein kann, aber andererseits ist es im Hinblick auf die Denkprozesse produktiv, weil sich die Teilnehmenden mit den Formulierungsvorschlägen des Partners auseinandersetzen müssen. Offen bleibt die Frage, ob die Überarbeitungsphase didaktisch angeleitet werden soll, zum Beispiel in Form einer kriterienorientierten Check-Liste, damit die Teilnehmenden noch gezielter bei der Textrevision vorgehen. Zudem stellt sich die Frage, welchen Einfluss explizites und implizites Peer-Feedback auf die Reflexionskompetenz hat.

Aufgrund des Forschungsdesigns und der geringen Stichprobe können in diesem Aufsatz nur Tendenzen aufgezeigt werden, die es in weitergehenden empirischen Untersuchungen zu stützen gilt. Eine Analyse zum kollaborativen Schreiben mit einem Prä-/Posttest-Design und einer Kontrollgruppe könnte Aufschluss darüber geben, inwieweit die hier festgestellten Ergebnisse generalisierbar sind. Auch der Einsatz von introspektiven Verfahren oder Videoaufnahmen würden eine detaillierte Analyse zum Reflexionsprozess durch das kollaborative Schreiben sowie zu Schreibstrategien liefern. Trotz der genannten Forschungslimitationen konnten die hier aufgezeigten Ergebnisse zeigen, dass kollaboratives Schreiben mit dem *Etherpad* den Blick auf den Schreibprozess schärft und die Textqualität erhöht. Darüber hinaus wird auch für die Lehrenden der Blick auf den Schreibprozess der Lernenden geschärft. Durch die Versionsgeschichte, die Änderungen sichtbar macht, und die Zuordnung der Farben zu den Autoren kann man Einblicke in den Schreibprozess erhalten, die sonst nicht möglich wären. Das *Etherpad* stellt somit ein wichtiges Tool dar, um einen detaillierten Einblick in den Schreibprozess beim kollaborativen Schreiben zu erhalten. Aus diesem Grund plädiert der vorliegende Aufsatz für mehr kollaboratives Schreiben mit digitalen Tools im (universitären) DaF-Unterricht.

Bibliographie

- Arras, Ulrike (2009) Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht – was heißt das eigentlich? In: *Pandaemonium germanicum* 14/2009.2, 206-217.
- Bachmann, Thomas; Becker-Mrotzek, Michael (2017) Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren. In: Michael Becker-Mrotzek; Joachim Grabowski; Torsten

- Steinhoff (Hrsg.) *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster, New York: Waxmann, 25-53.
- Baurmann, Jürgen (2006): *Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Becker-Mrotzek, Michael; Böttcher, Ingrid (2015) *Schreibkompetenzen entwickeln und beurteilen*. 6. Aufl. Berlin: Cornelsen.
- Becker-Mrotzek, Michael; Schindler, Kirsten (2007) Texte schreiben. In: Hartmut Günther; Ursula Bredel; Michael Becker-Mrotzek (Hrsg.) *Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik*. Reihe A (5). Duisburg: Gilles & Francke, 7-26.
- Dede, Zoé; Huesmann, Ilka; Lemke, Valerie (2021) Bildungssprachliche Kompetenzen in allen Fächern mit digitalen Medien entwickeln. Schreibkompetenz fördern. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/210518_Handreichung_B3_Schreibkompetenz.pdf (letzter Zugriff: 29.9.2022)
- Hardwig, Thomas; Weißmann, Marliese (2021) Das Arbeiten mit Kollaborationsplattformen – Neue Anforderungen an die Arbeitsgestaltung und interessenpolitische Regulierung. In: Susanne Mütze-Niewöhner; Winfried Hacker; Thomas Hardwig; Simone Kauffeld; Erich Latniak; Manuel Nicklich; Ulrike Pietrzyk (Hrsg.) *Projekt- und Teamarbeit in der digitalisierten Arbeitswelt. Herausforderungen, Strategien und Empfehlungen*. Berlin: Springer, 203-224. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-662-62231-5>.
- Hayes, John; Flower, Linda (1980) Identifying the organization of writing processes. In: Lee Gregg; Erwin Steinberg (Hrsg.) *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 3-30.
- Heine, Carmen (2020) Fremdsprachliche Schreibkompetenz und angeleitete Selbst-reflexion. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25/1, 373-395.
- Kecker, Gabriele; Depner, Günther; Marks, Daniela; Schwarz, Leska; Zimmermann, Sonja (2019) Die deutsche Sprache weltweit fördern: Was können Sprachprüfungen dazu beitragen? In: Ulrich Ammon; Gabriele Schmidt (Hrsg.) *Förderung der deutschen Sprache weltweit: Vorschläge, Ansätze und Konzepte*. Berlin: de Gruyter, 393-406. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110479232>.
- Keseling, Gisbert (2004) *Die Einsamkeit des Schreibers. Wie Schreibblockaden entstehen und erfolgreich bearbeitet werden können*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Knorr, Dagmar (2019) Sprachensensibles Kompetenzmodell wissenschaftlichen Schreibens. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 24/1, 165-179.
- Korflür, Denis; Marks, Daniela; Weiss-Motz, Frank (2022) Analytisch oder holistisch? Welchen Einfluss hat die Beurteilungsmethode auf das Verhalten von Beurteilenden und die Ergebnisse von Prüfungsteilnehmenden? In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 49/4, 346-368. DOI: <https://doi.org/10.1515/infodaf-2022-0059>.
- Krings, Hans Peter (1992) Empirische Untersuchungen zu fremdsprachlichen Schreibprozessen – Ein Forschungsüberblick. In: Wolfgang Börner; Klaus Vogel (Hrsg.) *Schreiben in der Fremdsprache. Prozeß und Text, Lehren und Lernen*. Bochum: AKS: 47-77.

- Krings, Hans Peter (2016) Schreiben. In: Eva Burwitz-Melzer; Grit Mehlhorn; Claudia Riemer; Karl-Richard Bausch; Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. 6. völlig überarb. und erw. Aufl. Tübingen: UTB, 107-110.
- Lehnen, Katrin (2017) Kooperatives Schreiben. In: Michael Becker-Mrotzek; Joachim Grabowski; Torsten Steinhoff (Hrsg.) *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster, New York: Waxmann, 299-314.
- Lode-Gerke, Martina; Pourseifi, Missagh; Weidinger, Simone (2020) *Mit Erfolg zum digitalen TestDaF. Übungs- und Testbuch*. Stuttgart: Klett.
- Marks, Daniela (2015) Prüfen sprachlicher Kompetenzen internationaler Studienanfänger an deutschen Hochschulen: Was leistet der TestDaF? In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20/1, 21-39.
- Méron-Minuth, Sylvie (2020) Techniken des kollaborativen und kooperativen Arbeitens. In: Wolfgang Hallet; Frank G. Königs; Hélène Martinez (Hrsg.) *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht*. Seelze: Klett-Kallmeyer, 357-361.
- Nieweler, Andreas (2010) Beurteilung schriftlicher Leistungen. In: Wolfgang Hallet; Frank G. Königs (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Klett-Kallmeyer, 219-223.
- Pelchat, Linda (2022) *Kollaboratives Schreiben. Eine rekonstruktive Studie zu Problemlösepraktiken im Französischunterricht*. Tübingen: Narr.
- Reimann, Daniel (2019) Mediation in den neuen Skalen und Deskriptoren des CEFR Companion Volume. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 30/2, 163-180.
- Rinder, Jamie; Geslin, Teresa Sweeney; Tual, David (2016) A Framework for Languages and Communication in the CDIO Syllabus. In: *Proceedings of the 12th International CDIO Conference, Turku University of Applied Sciences, Turku, Finland, June 12-16, 1-14*.
<https://www.clc.eng.cam.ac.uk/system/files/documents/AframeworkCDIO.pdf>
 (letzter Zugriff: 29.9.2022).
- Schmitt, Markus; Knopp, Matthias (2017) Prädikatoren der Schreibkompetenz. In: Michael Becker-Mrotzek; Joachim Grabowski; Torsten Steinhoff (Hrsg.) *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster, New York: Waxmann, 239-252.
- Schnell, Anna Katharina (2020) *Schreibprozesse und Schreibentwicklung in der Fremdsprache. Eine empirische Untersuchung zum L2-Schreiben von Französischstudierenden*. Berlin: Peter Lang.
- Schramm, Karen (2019) DaF-Unterricht in Zeiten digitalen Wandels. In: Eva Burwitz-Melzer; Claudia Riemer; Lars Schmelter (Hrsg.) *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel. Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 237-247.
- Stadler, Wolfgang (2018) Rezeptive Fertigkeiten überprüfen und bewerten. In: Barbara Hinger; Wolfgang Stadler (Hrsg.) *Testen und Bewerten fremdsprachlicher Kompetenzen. Eine Einführung*. Tübingen: Narr, 69-86.
- Storch, Neomy (2019) Collaborative writing. In: *Language Teaching*, 52/1, 40-59.
- TestDaF-Institut (2020) Beispielaufgaben aus der Demo-Version des digitalen TestDaF – Prüfungsteil Schreiben. Bochum: g.a.s.t. www.testdaf.de.
- Wampfler, Philippe (2020) *Digitales Schreiben. Blogs & Co. im Unterricht*. Stuttgart: Reclam.

- Würffel, Nicola (2007) Kooperatives Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: Susanne Schneider; Nicola Würffel (Hrsg.) *Kooperation & Steuerung. Fremdsprachenlernen und Lehrerbildung mit digitalen Medien*. Tübingen: Narr, 1-32.
- Würffel, Nicola (2008) Kooperatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht: Potentiale des Einsatzes von Social-Software-Anwendungen am Beispiel kooperativer Online-Editoren. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13/1, 1-26.
- Zeng, Gang (2017) Collaborative dialogue in synchronous computer-mediated communication and face-to-face communication. In: *ReCALL*, 29/3, 257-275.
- Zimmermann, Sonja (2020) „Das ist Zeitverlust für mich, den Text wieder lesen“ – Einblicke in das Schreiben von Zusammenfassungen in der Fremdsprache Deutsch. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25/2, 111-133.

Kurzbiographie

Stanislav Katanneck – Lehrkraft für Deutsch als Fremdsprache an der Ruhr-Universität Bochum. Unterrichtstätigkeit in der Studienbegleitung und Studienvorbereitung (Schwerpunkt: Prüfungsvorbereitung auf den TestDaF). Darüber hinaus Lehrbeauftragter an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf im Bereich der Methodik und Didaktik des DaF-Unterrichts. Studium der Anglistik/Amerikanistik, Slavistik und Philosophie an den Universitäten Bochum und Moskau (Abschluss: Erstes Staatsexamen Sek I/ Sek II) sowie Weiterbildungsstudium Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der Universität Bonn. Nach dem Studium u. a. Mitarbeit in der Konzeption und Koordination des Projekts „NRWege ins Studium“ im DaF-Bereich des ZFA an der Ruhr-Universität Bochum. Interessen: Schreibdidaktik und eLearning, (Peer-)Feedback, Fach- und Wissenschaftssprache, Mehrsprachigkeitsansätze sowie die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften. E-Mail: stanislav.katanneck@rub.de.

Schlagwörter

Schreiben, Digitale Medien, Online Lehren & Lernen, Unterrichtspraxis, Fragebogen, Lernerproduktanalyse

Anhang

Online-Fragebogen

1. Teil: Biografische Angaben

- Wie alt sind Sie?
- Was ist Ihr Heimatland?
- Welche Fremdsprache(n) haben Sie gelernt (inklusive Deutsch) und in welcher chronologischen Reihenfolge?
1. Sprache, 2. Sprache, 3. Sprache, 4. Sprache etc.
- Haben Sie einen Hochschulabschluss, z.B. einen Bachelor (BA) oder Master (MA)?
- Haben Sie bereits eine Sprachprüfung am Computer abgelegt?
- Haben Sie bereits eine Prüfung für den Hochschulzugang abgelegt (z.B. TestDaF, DSH, telc)?
- Haben Sie bereits den papierbasierten TestDaF abgelegt?
- Haben Sie bereits den digitalen TestDaF abgelegt?

2. Teil: Fragen zum Verfassen von Texten

(trifft voll zu, trifft eher zu, trifft eher nicht zu, trifft nicht zu)

1. Das Schreiben von Texten macht mir Spaß.
2. Das Schreiben von Texten bereitet mir Schwierigkeiten.
3. Man braucht für das Schreiben ein besonderes Talent.
4. Ich schreibe Texte allein.
5. Bevor ich anfangen zu schreiben, schreibe ich meine Ideen auf.
6. Mir fällt es beim Schreiben leicht, die Grammatik korrekt anzuwenden.
7. Wenn ich fertig bin, lese ich noch einmal meinen Text und überarbeite ihn.
8. Wenn ich fertig bin, hole ich mir Feedback (z.B. Verständlichkeit des Textes oder zu meinen Fehlern) von Freundinnen oder Kommilitonen und überarbeite dann den Text.
9. Ich weiß, worauf man bei einer Zusammenfassung einer Grafik und eines Textes achten muss.
10. Ich weiß, was die Anforderungen der Lehrer/innen an eine Zusammenfassung sind.
11. Ich habe schon einmal vor dem heutigen Unterricht Texte mit Freundinnen oder Kommilitonen kollaborativ, also gemeinsam, verfasst.
12. Das Feedback meines Kommilitonen/ meiner Kommilitonin (z.B. zur Verständlichkeit des Textes oder zu meinen Fehlern) haben mir beim heutigen Schreiben der Zusammenfassung geholfen.
13. Wie hilfreich fanden Sie das kollaborative Arbeiten für die Verbesserung Ihrer Schreibkompetenz? („sehr hilfreich“, „eher hilfreich“, „eher nicht hilfreich“, „überhaupt nicht hilfreich“)

3. Teil: Offene Fragen zum Schreibprozess

Beschreiben Sie kurz, wie Sie heute beim kollaborativen Schreiben vorgegangen sind.

Schritt 1:

Schritt 2:

Schritt 3:

Schritt 4:

...

1. Wie sind Sie in der **Planungsphase** vorgegangen?
2. Wie sind Sie beim **Schreiben des Textes** vorgegangen?
3. Wie sind Sie beim **Überprüfen des Textes am Ende** vorgegangen?
4. Was ist Ihnen heute beim kollaborativen Schreiben bzw. bei der Zusammenarbeit mit Ihrem Kommilitonen/Ihrer Kommilitonen besonders aufgefallen? (z. B. Was fanden Sie besonders hilfreich/nützlich/produktiv oder unproduktiv?)