



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Abteilung für Fremdsprachenlehrerausbildung
Deutschlehrerausbildung

EINE STUDIE ZUR FÖRDERUNG DER AKADEMISCHEN TEXTKOMPETENZ IM
KONTEXT DER DAF-LEHRERAUSBILDUNG

Nurcihan SÖNMEZ GENÇ

Dissertation

Ankara, 2021



Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En İyiyeye...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Yabancı Diller Eğitimi

Alman Dili Eğitimi

EINE STUDIE ZUR FÖRDERUNG DER AKADEMISCHEN TEXTKOMPETENZ IM
KONTEXT DER DAF-LEHRERAUSBILDUNG

ALMANCA ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME BAĞLAMINDA ALMANCA AKADEMİK
METİN EDİNCİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA

Nurcihan SÖNMEZ GENÇ

Doktora Tezi

Ankara, 2021

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne, Nurcihan SÖNMEZ GENÇ'nin hazırladığı “Almanca Öğretmeni Yetiştirme Bağlamında Almanca Akademik Metin Edincinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Araştırma” başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı, Alman Dili Eğitimi Bilim Dalında Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı Prof. Dr. Ali Osman ÖZTÜRK

Jüri Üyesi (Danışman) Prof. Dr. D. Çiğdem ÜNAL

Jüri Üyesi Doç. Dr. Bahar İŞİGÜZEL

Jüri Üyesi Dr. Öğretim Üyesi Emel ERİM

Jüri Üyesi Dr. Öğretim Üyesi Aysın KALAYCI

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından / / tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Selahattin GELBAL
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Abstract

Im Kontext der DaF-Lehrerbildung in der Türkei gründet der Zugang zum fachspezifischen Wissen weitgehend auf dem kompetenten Umgang mit schriftlichen Fachtextformen. Dieser Umgang beruht auf einem textgebundenen Wissen, welches mit einem spezifischen Subregister der Bildungssprache formuliert ist. Angesichts der Tatsache, dass in der Türkei an sechs von insgesamt sechzehn DaF-Lehrerbildungsstudiengängen der Fachunterricht in deutscher Sprache unterrichtet wird, sind Studierende während ihres Studiums innerhalb der deutschsprachigen Fachseminare stets im konzeptionell schriftlichen Bereich gefordert und bedürfen einer ausreichend ausgebildeten akademischen Textkompetenz. Vor diesem Hintergrund zeigt sich, dass die akademische Textkompetenz eine Schlüsselkompetenz ist, welche die Qualität des Wissenserwerbes im Kontext der DaF-Lehrerbildung maßgeblich beeinflusst. Trotz dieser hohen Bedeutung, zeigt die gegenwärtige Unterrichtspraxis an den deutschsprachigen DaF-Lehrerbildungsstudiengängen in der Türkei jedoch, dass diese Kompetenz im Unterricht nicht systematisch gefördert, sondern vielmehr einfach vorausgesetzt wird. Hiervon ausgehend, wird in dieser Dissertation ein integratives Kurskonzept mit digitalen Unterrichtsmaterialien präsentiert, welches anknüpfend an das Unterrichtsprinzip der Prozessorientierung und den Prozeduren des 3-Phasen-Modells von Schmölzer-Eibinger (2008) zur Förderung der akademischen Textkompetenz von angehenden DaF-Lehrkräften im Rahmen des Wahlfaches „Akademisches Deutsch“ entwickelt wurde. Ergänzend hierzu wurde zur empirischen Erfassung der Wirkungsweise dieser Förderung eine Fallstudie durchgeführt, dessen Augenmerk sowohl auf der Wirkungsweise dieser Förderung auf die Wahrnehmungen und Einstellungen angehender DaF-Lehrkräfte als auch auf dem Einfluss dieser Förderung auf die Realisierung der akademischen Textkompetenz lag. Die Ergebnisse dieser Fallstudie zeigten, neben einer faktischen Qualitätssteigerung innerhalb der Studentenessays, auch eine weitgehend positive Einwirkung auf die subjektiven Wahrnehmungen und Einstellungen angehender DaF-Lehrkräfte.

Schlüsselwörter: Förderung der akademischen Textkompetenz, Akademisches Deutsch als Wahlfach, Prozessorientierung, Deutschlehrerbildung, Deutsch als Fremdsprache.

Abstract

In the context of GFL teacher training in Turkey, access to pedagogical content knowledge is largely based on the competently handling of written academic text forms. In view of the fact that in Turkey, six of a total of sixteen GFL teacher training courses are taught in German, students in the German language courses face some difficulties when dealing with German academic texts and thus, need to develop their German academic text competence. Against this background, it can be seen that academic text competence is a key competence that significantly influences the quality of knowledge acquisition in the context of GFL teacher training. Despite this great importance, the current teaching practice in the GFL teacher training courses in Turkey shows that this competence is not systematically promoted in the classroom, but rather simply assumed. Based on this, a specially designed training model is presented, which is based on process-orientation approach and the procedures of the three stage model by Schmölzer-Eibinger (2008) to promote the academic text competence of prospective GFL teachers as part of the elective course "Academic German". In addition to this, a case study was carried out to empirically determine the effectiveness of process-oriented approach, which focused on the effect of this approach on the insights, perceptions and attributions of prospective GFL teachers as well as on the concrete influence of this approach on the realization of academic text competence. On the basis of an empirical analysis of focus groups, student essays and other questionnaires, it was possible to find out largely positive effects on the subjective perceptions of the students in addition to development in the quality of the student essays.

Keywords: Promotion of academic text competence, academic German as an optional subject, process orientation, German teacher training, German as a foreign language.

Öz

Türkiye'deki Almanca Öğretmenliği programlarında okuyan öğretmen adaylarının alan bilgilerine erişimleri ağırlıklı olarak verilen eğitimin kapsamında okutulan akademik metinlerin etkili bir biçimde çözümlenmesine dayanmaktadır. Bu çözümlemenin gerçekleştirilebilmesi için öğretmen adaylarının bu metinlerin yazıldığı dilde 'Bilişsel-Akademik Dil Yeterliliğine' erişmiş olmaları gerekmektedir. Bu 'Bilişsel-Akademik Dil Yeterliliği' ise ancak yeteri düzeyde gelişmiş bir 'Almanca Akademik Metin Edinci' ile sağlanabilmektedir. Türkiye'de 16 farklı devlet üniversitesinde yürütülmekte olan Almanca Öğretmenliği Lisans Programlarının altı tanesinin resmi öğretim dili Almanca olduğu göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen adaylarının Almanca yazılmış akademik kaynakları başarılı bir şekilde anlamak ve özümseyebilmeleri için iyi geliştirilmiş bir 'Almanca Akademik Metin Edincine' sahip olmaları gerektiği anlaşılmaktadır. Güncel lisans programlarının ders içeriklerine bakıldığında ise öğretmen adaylarının söz konusu edince zaten sahip olduğu varsayımından yola çıkılarak bu edincin sistemli bir şekilde geliştirilmediği anlaşılmaktadır. Ancak 'Almanca Akademik Metin Edinci' karmaşık bilişsel süreçler içermektedir ve bu nedenle özel olarak hazırlanmış eğitimlerle geliştirilmesi gerekmektedir. Bu çalışmada Almanca öğretmen adaylarının 'Akademik Metin Edincini' geliştirmek amacıyla, güncel lisans programlarına yeni eklenen 'Akademik Almanca' dersi için Schmölzer-Eibinger'in (2008) üç-aşamalı-ders modeli ve süreç temelli öğretim yaklaşımını esas alan dijital ders malzemeleri geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Bu araştırmanın temel amacı, geliştirilen malzemeler ile yürütülen süreç temelli eğitimin öğretmen adaylarının algı ve tutumları üzerindeki etkisinin yanısıra, bu eğitimin 'Akademik Metin Edincinin' üzerine olan etkisini de ortaya koymaktır. Bu amaca bağlı olarak, durum çalışması desenlerinden içe içe geçmiş tek durum araştırması gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, söz konusu eğitimin öğretmen adaylarının daha nitelikli metin çalışmaları oluşturmada somut etkisinin olduğu ve öğretmen adaylarının algıları ve tutumları üzerinde olumlu yönde etki yarattığı saptanmıştır.

Anahtar sözcükler: Almanca Akademik Metin Edincinin Geliştirilmesi, Akademik Almanca, Süreç Temelli Öğretim Yaklaşımı, Almanca Öğretmeni Yetiştirme, Yabancı Dil Olarak Almanca.

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich allen beteiligten Personen meinen großen Dank aussprechen, die mich bei der Anfertigung meiner Dissertation unterstützt haben.

Zuerst gebührt mein Dank Prof. Dr. D. Çiğdem Ünal, meiner Doktormutter, für die hervorragende Betreuung bei der Umsetzung der gesamten Arbeit. Jede Phase dieser Arbeit wurde von ihr intensiv, professionell und warmherzig begleitet. Insbesondere gilt mein Dank für die immer währende Unterstützung und Begleitung meines akademischen Werdeganges. Vor allem aber bedanke ich mich dafür, dass sie mir immer ein starkes Vorbild war und mich zu dieser Arbeit inspirierte.

Bei Assist. Prof. Dr. Emel Erim möchte ich mich ganz herzlich dafür bedanken, dass sie mir die Möglichkeit zur Untersuchungsdurchführung in ihrem Seminar gegeben und mich stets mit motivierenden Worten unterstützt hat.

Assoc. Prof. Dr. Bahar İşıgüzel danke ich für ihre fachlich kompetente Begleitung während der Erarbeitung meiner Dissertation und ihre stete Hilfsbereitschaft.

Ein besonderer Dank gilt allen Studierenden, ohne die diese Studie nicht möglich gewesen wäre. Mein Dank gilt insbesondere ihrer aktiven Teilnahmebereitschaft und ihren interessanten Beiträgen zu Zeiten der ersten Welle der Corona-Pandemie.

Mein ganz besonderer Dank gilt meiner Mutter Semra Sönmez und meinem Ehemann Berat İsmail Genç, die mir während der gesamten Zeit mit viel Verständnis und Geduld zur Seite standen.

Ich widme diese Arbeit meinem zu früh verstorbenen Vater Fikri Sönmez.

Inhaltsverzeichnis

Abstract	ii
Abstract	iii
Öz	iv
Danksagung	v
Tabellenverzeichnis	x
Abbildungsverzeichnis	xiv
Abkürzungsverzeichnis	xix
Teil 1 Einleitung	1
Problemstellung	2
Zielsetzung und Relevanz der Untersuchung	7
Untersuchungsproblem	8
Zentrale Problemstellung	9
Hypothesen	12
Beschränkungen	13
Begriffsbestimmungen	14
Teil 2 Theoretische Grundlagen und Forschungsstand	16
Zur Unterscheidung des allgemeinsprachlichen und akademischen Sprachgebrauchs	18
Die Fachprache im Kontext der universitären DaF-Lehrerbildung	22
Zum Textbegriff und zu den Kriterien der Textualität	25
Allgemeine Textartenklassifikationen	29
Klassifikation fachsprachlicher Textarten	30
Fachsprachliche Textarten eines universitären Studienganges	31
Definition und Schwierigkeiten der universitären Fachtextarbeit	34
Akademische Literalität als Voraussetzung und Ziel universitärer Bildung	37
Akademische Textkompetenz	39

Relevanz und Stellenwert der akademischen Textkompetenz im Kontext der DaF-Lehrerbildung	44
Traditionelle und innovative Ansätze zur Förderung der akademischen Textkompetenz	48
Prozessmodell nach Hayes und Flower	50
Prozessmodell nach Ludwig.....	54
Prozessmodell nach Spivey	55
Prozessmodell nach Chan	56
Die Prozessorientierung als Unterrichtsprinzip	59
Prozessorientierte Konzepte zur Förderung der akademischen Textkompetenz.....	63
Methoden-Werkzeuge prozessorientierter Unterrichtskonzepte.....	64
Förderungsmodell von Sieber	67
Förderungsmodell von Franken	68
Förderungsmodell von Schmolzer-Eibinger	69
Teil 3 Forschungsdesign	76
Vor der Anwendung des Unterrichtskonzeptes.....	82
Anwendung des Unterrichtskonzeptes	87
Nach der Anwendung des Unterrichtskonzeptes	89
Forschungsfeld und Stichprobe	91
Prozess der Datenerhebung	93
Datenerhebungsinstrumente.....	94
Konzeption des prozessorientierten Kurskonzepts	109
Erarbeitungsmodul	112
Themenmodul 1: Relevanz von Lernstrategien im DaF-Unterricht	131
Themenmodul 2: Rolle von Medien im DaF-Unterricht.....	149
Themenmodul 3: Einsatz von verschiedenen Sozialformen im DaF-Unterricht.....	161

Datenanalyse	169
Teil 4 Befunde und Diskussion	178
1. Problemstellung: Wie beurteilen die Studierenden die prozessorientierte Förderung ihrer akademischen Textkompetenz.....	178
2. Problemstellung: Welche Funktionen schreiben die Studierenden der prozessorientierten Förderung zu?	208
3. Problemstellung: Wie beurteilen die Studierenden die einzelnen Methoden-Werkzeuge des Kurskonzepts? Inwiefern tragen diese zur Förderung der akademischen Textkompetenz bei? Oder nicht bei?	216
4. Problemstellung: Welche subjektiv wahrgenommenen (Lern-)Erträge sehen die Studierenden in der prozessorientierten Förderung ihrer akademischen Textkompetenz?	236
5. Problemstellung: Welchen Einfluss hat die prozessorientierte Förderung auf die Realisierungsprozesse der akademischen Textkompetenz?	247
6. Problemstellung: Trägt die prozessorientierte Förderung zur einer Verbesserung der akademischen Textproduktion bei?	255
Teil 5 Schlussbetrachtung und Ausblick.....	264
1. Beurteilung der prozessorientierten Förderung.....	266
2. Funktionen der prozessorientierten Förderung	270
3. Beurteilung der im Zuge der prozessorientierung zum Einsatz gekommenen Methoden-Werkzeuge.....	271
4. Lernertäge der prozessorientierten Förderung	273
5. Einfluss der prozessorientierten Förderung auf die Realisierungsprozesse der akademischen Textkompetenz	274
6. Einfluss der prozessorientierten Förderung auf die akademische Textproduktion	275
Ausblick	277
Literaturverzeichnis	280
Anhang-A: Unterrichtsverläufe	307

Anhang-B: Fokusgruppen-Leitfaden.....	327
Anhang-C: WPQ-Fragebogen	329
Anhang-Ç: MASUS-Textbewertungsbogen	336
Anhang-D: Etik Komisyonu Onay Bildirimi.....	338
Anhang-E: Etik Beyanı	339
Anhang-F: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	340
Anhang-G: Dissertation Originality Report	341
Anhang-H: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	342



Tabellenverzeichnis

Tabelle 1	<i>Türkische Universitäten mit einem DaF-Lehramtsstudiengang</i>	3
Tabelle 2	<i>Fächerverteilung des aktuellen Curriculums für Deutschlehrausbildung (YÖK, 2021b)</i>	3
Tabelle 3	<i>Präzisierung der Problemstellung</i>	12
Tabelle 4	<i>Sieben Kriterien der Textualität (De Beaugrande & Dressler, 1981, S. 4 -22)</i>	27
Tabelle 5	<i>Merkmale und Funktion(en) allgemein fachsprachlicher Textsorten (Kraft & Roelcke, 2019c, S. 5)</i>	30
Tabelle 6	<i>Klassifizierung der universitären Fachtextsorten entsprechend ihrer Informationsart</i>	32
Tabelle 7	<i>universitäre Fachtextformen</i>	33
Tabelle 8	<i>Schwierigkeiten der Fachtextarbeit (nach Leisen, 2013a, S. 119)</i>	36
Tabelle 9	<i>Grundlegende Wissensbestände (nach Feilke, 1993, S. 18)</i>	41
Tabelle 10	<i>Prozessmodell nach Chan (2018b, S. 11)</i>	57
Tabelle 11	<i>Methoden-Werkzeuge (Leisen, 2013a, S. 92)</i>	65
Tabelle 12	<i>Drei-Säulen-Modell (Sieber, 2003, S. 219)</i>	68
Tabelle 13	<i>Transformationssprozesse und die dazugehörigen Fragen des Lesers/Schreibers (Franken, 2020, S. 14)</i>	68
Tabelle 14	<i>Drei-Phasen-Modell zur Förderung der Textkompetenz (nach Schmölzer-Eibinger, 2007b)</i>	72
Tabelle 15	<i>Übersicht über den Bezug der Problemstellungen mit den Erhebungsinstrumenten</i>	84
Tabelle 16	<i>Sitzungen der Fokussgruppeninterviews</i>	88
Tabelle 17	<i>Übersicht über die Einsatzanzahl der Datenerhebungsinstrumente</i> ...	89
Tabelle 18	<i>Überblick über den Kursverlauf und den Einsatz der Datenerhebungsinstrumente</i>	93
Tabelle 19	<i>Struktur des WPQ-Fragebogens nach Chan (2013, S. 114)</i>	107
Tabelle 20	<i>Bestandteile der Textsets</i>	111
Tabelle 21	<i>Informationskasten zur ersten Unterrichtseinheit des Erarbeitungsmoduls</i>	113
Tabelle 22	<i>Informationskasten zur zweiten Unterrichtseinheit des Erarbeitungsmoduls</i>	118

Tabelle 23	<i>Informationskasten zur dritten Unterrichtseinheit des Erarbeitungsmoduls</i>	124
Tabelle 24	<i>Items der Wahr oder Falsch - Aufgabe</i>	127
Tabelle 25	<i>Informationskasten zur ersten Unterrichtseinheit des Themenmoduls 1</i>	132
Tabelle 26	<i>Informationskasten zur zweiten Unterrichtseinheit des Themenmoduls 1</i>	140
Tabelle 27	<i>Informationskasten zur dritten Unterrichtseinheit des Themenmoduls 1</i>	144
Tabelle 28	<i>Informationskasten zur vierten Unterrichtseinheit des Themenmoduls 1</i>	148
Tabelle 29	<i>Informationskasten zur ersten Unterrichtseinheit des Themenmoduls 2</i>	150
Tabelle 30	<i>Informationskasten zur zweiten Unterrichtseinheit des Themenmoduls 2</i>	155
Tabelle 31	<i>Informationskasten zur dritten Unterrichtseinheit des Themenmoduls 2</i>	158
Tabelle 32	<i>Informationskasten zur vierten Unterrichtseinheit des Themenmoduls 2</i>	160
Tabelle 33	<i>Informationskasten zur ersten Unterrichtseinheit des Themenmoduls 3</i>	161
Tabelle 34	<i>Informationskasten zur zweiten Unterrichtseinheit des Themenmoduls 3</i>	165
Tabelle 35	<i>Informationskasten zur dritten Unterrichtseinheit des Themenmoduls 3</i>	167
Tabelle 36	<i>Überblick über die Anzahl der Methoden-Werkzeuge</i>	217
Tabelle 37	<i>Deskriptive Analyseergebnisse bezüglich Methoden-Werkzeugen aus der Wissensaktivierungsphase des prozessorientierten Kurskonzepts</i>	218
Tabelle 38	<i>Analyseergebnisse der inhaltsanalytischen Untersuchung der Methoden-Werkzeuge aus der Wissensaktivierungsphase</i>	219
Tabelle 39	<i>Deskriptive Analyseergebnisse bezüglich Methoden-Werkzeugen aus der Textkonstruktionsphase des prozessorientierten Kurskonzepts</i>	222
Tabelle 40	<i>Analyseergebnisse der inhaltsanalytischen Untersuchung der Methoden-Werkzeuge aus der Textkonstruktionsphase</i>	223

Tabelle 41 <i>Deskriptive Analyseergebnisse bezüglich Methoden-Werkzeugen aus der Textrekonstruktionsphase des prozessorientierten Kurskonzepts</i>	226
Tabelle 42 <i>Analyseergebnisse der inhaltsanalytischen Untersuchung der Methoden-Werkzeuge aus der Textrekonstruktionsphase</i>	227
Tabelle 43 <i>Deskriptive Analyseergebnisse bezüglich Methoden-Werkzeugen aus der Textfokussierungs- und –expansionsphase des prozessorientierten Kurskonzepts</i>	229
Tabelle 44 <i>Analyseergebnisse der inhaltsanalytischen Untersuchung der Methoden-Werkzeuge aus der Textfokussierungs- und –expansionsphase</i>	230
Tabelle 45 <i>Deskriptive Analyseergebnisse bezüglich Methoden-Werkzeugen aus der Texttransformationsphase des prozessorientierten Kurskonzepts</i>	233
Tabelle 46 <i>Analyseergebnisse der inhaltsanalytischen Untersuchung der Methoden-Werkzeuge aus der Texttransformationsphase des prozessorientierten Kurskonzepts</i>	234
Tabelle 47 <i>Items der 1. Sektion (Lesen der Aufgabenstellung)</i>	247
Tabelle 48 <i>Varianzanalysetabelle bezüglich der 1. Sektion (Lesen der Aufgabenstellung)</i>	248
Tabelle 49 <i>Items der 2. Sektion (Lesen der Textquellen)</i>	249
Tabelle 50 <i>Varianzanalysetabelle bezüglich der 2. Sektion (Lesen der Textquellen)</i>	250
Tabelle 51 <i>Items der 3. Sektion (Vor dem Schreiben)</i>	250
Tabelle 52 <i>Analysetabelle bezüglich der 3. Sektion (Vor dem Schreiben)</i>	251
Tabelle 53 <i>Items der 4. Sektion (Während des Schreibens)</i>	252
Tabelle 54 <i>Varianzanalysetabelle bezüglich der 4. Sektion (Während des Schreibens)</i>	252
Tabelle 55 <i>Items der 5. Sektion (Nach dem Schreiben)</i>	253
Tabelle 56 <i>Varianzanalysetabelle bezüglich der 5. Sektion (Nach dem Schreiben)</i>	254
Tabelle 57 <i>Inhalt der ersten Bewertungskategorie Nutzung der Textquellen</i>	256
Tabelle 58 <i>Analysetabelle bezüglich der ersten Bewertungskategorie Nutzung der Textquellen</i>	256
Tabelle 59 <i>Inhalt der zweiten Bewertungskategorie Struktur und Entwicklung des Textes</i>	258

Tabelle 60 <i>Analysetabelle bezüglich der zweiten Bewertungskategorie Struktur und Entwicklung des Textes</i>	258
Tabelle 61 <i>Inhalt der dritten Bewertungskategorie Akademischer Schreibstil</i>	260
Tabelle 62 <i>Analysetabelle bezüglich der dritten Bewertungskategorie Akademischer Schreibstil</i>	260
Tabelle 63 <i>Inhalt der vierten Bewertungskategorie Grammatikalische Korrektheit</i>	262
Tabelle 64 <i>Analysetabelle bezüglich der vierten Bewertungskategorie Grammatikalische Korrektheit</i>	262



Abbildungsverzeichnis

<i>Abb. 1.</i> Das begriffliche Umfeld der Bildungssprache (Feilke, 2012a, S.16)	17
<i>Abb. 2.</i> Alltagssprache und Bildungssprache (Leisen, 2018, S. 13)	19
<i>Abb. 3.</i> Doppel-Eisberg-Modell nach Cummins (aus Neugebauer & Nodari, 1999, S. 165)	20
<i>Abb. 4.</i> Die vier Quadranten des Sprachgebrauchs (adaptiert nach Portman-Tselikas & Schmölzer-Eibinger, 2008, S. 6)	21
<i>Abb. 5.</i> Bildungssprachliche Funktionen und grammatische Formen (Feilke, 2019, S. 3).....	35
<i>Abb. 6.</i> Kompetenzdimensionen und Kompetenzinhalte der akademischen Textkompetenz im engeren Sinne (nach Siebert-Ott, Schindler, Decker, Fischbach, Kaplan, 2015, S. 5).....	42
<i>Abb. 7.</i> Akademische Textkompetenz im engeren Sinne (nach Decker, Kaplan & Siebert-Ott, 2015, S. 9)	45
<i>Abb. 8.</i> Akademische Textkompetenz im weiteren Sinne (nach Fischbach, Schindler & Vetterick, 2014, S. 9)	47
<i>Abb. 9.</i> Prozessmodell nach Flower und Hayes (1981, S. 370) (Deutsche Übersetzung stammt aus Molitor-Lübbert, 1994, S. 1006)	51
<i>Abb. 10.</i> Das modifizierte Textproduktionsmodell von Hayes (1996, S. 49) (aus Becker-Mrotzek & Böttcher, 2006, S. 40)	53
<i>Abb. 11.</i> Prozessmodell nach Ludwig (1983, S.46) (aus Merz-Grötsch, 2014, S. 55)	54
<i>Abb. 12.</i> Grundtypen eines Fallstudienaufbaus (Holtmann, 2008, S. 74)	78
<i>Abb. 13.</i> Schematische Abbildung des Forschungsdesigns	81
<i>Abb. 14.</i> Konvergenz der Beweise (eigene Darstellung in Anlehnung an Yin, 2003, S. 100).....	91
<i>Abb. 15.</i> Altersspanne der UntersuchungsteilnehmerInnen	92
<i>Abb. 16.</i> Eröffnungsseite des Feedbackbogens	101
<i>Abb. 17.</i> Bewertung der Unterrichtsaktivitäten – Beispiel 1	102
<i>Abb. 18.</i> Bewertung der Unterrichtsaktivitäten – Beispiel 2	102
<i>Abb. 19.</i> Allgemeine Bewertung der Unterrichtssitzung – Beispiel 1	103
<i>Abb. 20.</i> Allgemeine Bewertung der Unterrichtssitzung – Beispiel 2	104
<i>Abb. 21.</i> Eröffnungsfenster des WPQ-Fragebogens	105

Abb. 22. Beispielsauschnitt aus dem WPQ-Fragebogen.....	106
Abb. 23. Grundstruktur des prozessorientierten Kurskonzepts	110
Abb. 24. Willkommensfenster des Kurskonzepts in der digitalen Lernplattform .	114
Abb. 25. Mind-Map zum Begriff „Akademisches Deutsch“	115
Abb. 26. Drag & Drop- Aufgabe: „Alltagsprache“ und „Akademische Sprache“ .	116
Abb. 27. Icon des Feedbackbogens	117
Abb. 28. Assoziogramm zum Begriff „Textkompetenz“	118
Abb. 29. Lückentextaufgabe (aus: Portman-Tselikas & Schmölzer-Eibinger, 2008, S. 5).....	119
Abb. 30. Ausschnitt aus dem Textpuzzle	120
Abb. 31. E-Mail von einem imaginären Kommilitonen	121
Abb. 32. Informationskasten: Zusammenfassung	122
Abb. 33. Redemittel für eine Zusammenfassung.....	122
Abb. 34. Gesprächsleitfaden für die Textbesprechung.....	123
Abb. 35. Typische Textsorten eines DaF-Lehramtsstudienganges	125
Abb. 36. Zuordnungsaufgabe	126
Abb. 37. Beispiel aus der Wahr oder Falsch - Aufgabe.....	126
Abb. 38. Textausschnitt aus einer Prüfungsklausur	128
Abb. 39. Fragen zum Text.....	128
Abb. 40. Konnektoren Mind-Map.....	129
Abb. 41. Hinweis-Pin für die korrekte Verwendung von Konnektoren	129
Abb. 42. Konnektoren – Liste	131
Abb. 43. Informationskasten zur Textsorte Essay	133
Abb. 44. Zuordnung von Titeln	134
Abb. 45. Fragen an den Text stellen (Textausschnitt aus: Ballweg et. al. 2013, S. 94)	135
Abb. 46. Fortsetzung des Textes mit eigenen Worten (aus: Ballweg et. al. 2013, S. 94)	136
Abb. 47. Ausschnitt aus dem Originaltext (aus: Ballweg et. al. 2013, S. 94)	137
Abb. 48. Organigramm	138
Abb. 49. Gliederungsraster zum Verfassen eines Essays.....	139
Abb. 50. Abbildung zur Veranschaulichung der Funktion Änderungen nachverfolgen im Word-Programm (Textausschnitt aus: Ballweg et. al. 2013, S. 94).....	141

Abb. 51. Bewertungsbogen für das Peer-Feedback.....	142
Abb. 52. Wissensaktivierung durch ein Cluster	145
Abb. 53. Wortliste der Wörtersuche.....	145
Abb. 54. Beispiel aus den Aufgabenarrangements zur Ergänzung von fehlenden Wörtern	146
Abb. 55. Ausschnitt aus dem Originaltext (links) und dem fehlerhaften Text (rechts) (aus: Rampillon, 1985, S. 18)	147
Abb. 56. Ausschnitt aus der vorgefertigten Vorteilsliste	148
Abb. 57. Bildimpuls aus der Wissensaktivierungsphase	150
Abb. 58. Zuordnungsaufgabe	151
Abb. 59. Zusammenfügen von Satzhälften	152
Abb. 60. Ausschnitt aus der PDF-Datei bezüglich der Ordnung von Textabschnitten (Textpassagen aus: Rösler & Würffel, 2017, S. 12)	152
Abb. 61. Abschreiben von Textabschnitten	153
Abb. 62. Schreiben nach einem Frageraster	154
Abb. 63. Brainstorming in Anlehnung an eine kritische Ausgangsfrage	155
Abb. 64. Ergänzung von Satzlücken	156
Abb. 65. Finden des passenden Satzes.....	157
Abb. 66. Ausschnitt aus der Exzerpt-Tabelle.....	158
Abb. 67. Sammeln und Ordnen von Aussagen und Argumenten	159
Abb. 68. Visualisierung der Sozialformen des Unterrichts.....	162
Abb. 69. Vertextung der Sozialformen.....	163
Abb. 70. Beschriftung von Textabschnitten (aus: Schwerdtfeger, 2007, S.47)...	164
Abb. 71. Übertragung der Textinformationen in eine Tabelle	164
Abb. 72. Sammeln von Pro- und Contra Argumente	166
Abb. 73. Redemittel für ein Essay	168
Abb. 74. Ablaufschema der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (aus: Kuckartz, 2016, S. 100)	170
Abb. 75. Häufigkeitsdiagramm zum Hauptcode <i>Positive Aspekte der prozessorientierten Förderung</i>	179
Abb. 76. Code-Subcodes-Segmente-Modell des Hauptcodes Positive Aspekte der prozessorientierten Förderung	183
Abb. 77. Häufigkeitsdiagramm zum Hauptcode <i>Negative Aspekte der prozessorientierten Förderung</i>	184

Abb. 78. Code-Subcodes-Segmente-Modell des Hauptcodes <i>Negative Aspekte</i> der prozessorientierten Förderung	187
Abb. 79. Kreisdiagramm zur Kategorisierung der positiven und negativen Gefühle	189
Abb. 80. Häufigkeitsdiagramm zum Hauptcode <i>Positive Gefühle</i> der Studierenden während der Durchführung der prozessorientierten Förderung.....	189
Abb. 81. Häufigkeitsdiagramm zum Hauptcode <i>Negative Gefühle</i> der Studierenden während der Durchführung der prozessorientierten Förderung.....	191
Abb. 82. Häufigkeitsdiagramm zum Hauptcode <i>Schwierigkeiten</i> der Studierenden während der Durchführung der prozessorientierten Förderung ...	193
Abb. 83. Code-Subcode-Segmente-Modell des Hauptcodes <i>Schwierigkeiten</i> der Studierenden während der Durchführung der prozessorientierten Förderung ...	196
Abb. 84. Häufigkeitsdiagramm zum Hauptcode <i>Allgemeine Bewertung</i> der zum Einsatz gekommenen digitalen Lernplattform.....	198
Abb. 85. Code-Subcodes-Segmente-Modell des Hauptcodes <i>Allgemeine Bewertung</i> der zum Einsatz gekommenen digitalen Lernplattform.....	201
Abb. 86. Häufigkeitsdiagramm zum Hauptcode <i>Erweiterung und Vermehrung</i> der Unterrichtsinhalte und -aktivitäten	203
Abb. 87. Häufigkeitsdiagramm zum Hauptcode <i>Reduktion und Vereinfachung</i> der Unterrichtsinhalte und -aktivitäten	204
Abb. 88. Häufigkeitsdiagramm zum Hauptcode <i>Erhalt und Optimierung</i> der Unterrichtsführung.....	206
Abb. 89. Häufigkeitsdiagramm zum Hauptcode <i>Funktionen der Prozessorientierung</i>	209
Abb. 90. Code-Subcodes-Segmente-Modell des Hauptcodes <i>Funktionen der Prozessorientierung</i>	213
Abb. 91. Häufigkeitsdiagramm zum Hauptcode <i>subjektiv wahrgenommene Lernerträge der Studierenden</i>	237
Abb. 92. Code-Subcodes-Segmente-Modell des Hauptcodes <i>subjektiv wahrgenommene Lernerträge der Studierenden</i>	241
Abb. 93. Häufigkeitsdiagramm zum Hauptcode <i>subjektive Wahrnehmungen zur Entwicklung der eigenen akademischen Textkompetenz</i>	243
Abb. 94. Code-Subcodes-Segmente-Modell des Hauptcodes <i>subjektive Wahrnehmungen zur Entwicklung der eigenen akademischen Textkompetenz</i> .	246

<i>Abb. 95.</i> Textausschnitte aus den Studenten-Essays	257
<i>Abb. 96.</i> Textausschnitte aus den Studenten-Essays	259
<i>Abb. 97.</i> Textausschnitte aus den Studenten-Essays	261



Abkürzungsverzeichnis

BICS: Basic Interpersonal Communicative Skills

CALP: Cognitive Academic Language Proficiency

DaF: Deutsch als Fremdsprache

MASUS: Measuring the Academic Skills of University Students -Rating Sheet

WPQ: Writing Process Questionnaire

YÖK: Yüksek Öğretim Kurulu



Teil 1

Einleitung

Universitäten sind Orte des Lernens und ihre zentrale Aufgabe besteht in der Lehre und Forschung. Das universitäre Wissen stellt versprachlichtes Wissen dar, welches textgebunden ist (Ehlich, 2003, S. 17; Kruse, 2010a, S. 37). Demzufolge verfügt jeder universitäre Studiengang über ein spezifisches Arsenal von unterschiedlichen Fachtexten (siehe Heinemann, 2000, S. 705). Insofern wird im Rahmen des Grundstudiums der Ausbildung von DaF-Lehrkräften in der Türkei, durch den Einsatz unterschiedlicher Fachtextformen darauf abgezielt, die Studierenden in das Gesamtwissen dieses Fachbereiches einzuführen und für das Studium und den zukünftigen Beruf zu qualifizieren. Bei diesen universitären Fachtexten handelt es sich um schriftliche Textformen, welche mit einem bildungssprachlichen Register formuliert sind und das Fundament jedes universitären Unterrichts bilden (Feilke, 2007, S. 32; Leisen, 2013a, S. 46; Barkowski & Krumm, 2010, S. 75). Angesicht der Tatsache, dass der souveräne Umgang mit diesen universitären Fachtexten sowohl das Ziel als auch die Voraussetzung für das Lernen im Studium bildet (Franken, 2020, S. 2; Schmölzer-Eibinger, 2007b, S. 1; Storch, 2009, S. 157; Zydati, 2005, S. 159), ist die Frage danach, wie der Zugang zu diesen Wissensbeständen zu fördern ist, von besonderem Interesse. In diesem Zusammenhang ist zu betonen, dass im tertiären Bildungskontext der Zugang zu den entsprechenden Wissensbeständen auf der kompetenten Nutzung von sprachlichen Kompetenzen gründet, die im kognitiv-akademischen Bereich (Cognitive Academic Language Proficiency; CALP) anzusiedeln sind (Cummins, 1991, S. 79). Ein kompetentes Sprachhandeln innerhalb des CALP- Bereiches setzt eine akademische Literalität voraus. Als Gradmesser der akademischen Literalität wird die akademische Textkompetenz eines Studierenden gewertet (Schmidlin und Feilke, 2005, S. 9). Unter der akademischen Textkompetenz werden die Fähigkeiten subsumiert, universitäre Fachtextformen selbständig zu lesen, das Gelesene mit den eigenen Kenntnissen in Beziehung zu setzen und die dabei gewonnenen Informationen und Erkenntnisse für das weitere Denken, Sprechen und Handeln nutzen zu können (vgl. Gantefort, 2013b, S. 53; Portmann-Tselikas, 2005, S. 2; Schmölzer-Eibinger 2013, S. 30). Die Förderung dieser Kernkompetenz stellt die vielleicht wichtigste Aufgabe jedes

Unterrichts dar (Feilke, 2000, S. 14). Schließlich stellt ihr Vorhandensein ein konstitutives Element der beruflichen Handlungskompetenz dar, da aus Texten schlau zu werden und auf Texte mit eigenen Texten reagieren zu können, einen Hauptteil ihres Studiums und ihrer Berufspraxis ausmachen wird (Kruse, 2010a, S.56; Ohm, 2014, S. 7). Aus all diesen Erwägungen ergibt sich, dass eine zeitgemäße Ausbildung von DaF-Lehrkräften nicht nur auf die Vermittlung von einem fachtheoretischen Wissen, sondern auch der Vermittlung von nachhaltig brauchbaren und lebenslang weiterentwickelbaren Kompetenzen, wie der akademischen Textkompetenz, abzielen muss (vgl. Bräuer, 2016, S. 232; Lombardi, 2011, S. 217). Während wissenskonservative Universitäten sich grundsätzlich auf die Vermittlung von kanonisierten Fachwissen beschränken, zielen wissensinnovative Universitäten auch darauf ab, ihre Studierenden zur selbständigen Gewinnung von bereits kanonisierten und neuem Wissen zu befähigen (Ehlich, 2003, S. 13). Hier setzt die Förderung der akademischen Textkompetenz an. Die Förderung dieser Kompetenz stellt mitunter nicht nur eine Förderungsmaßnahme dar, mit der die Fähigkeit, sich Strukturen und Funktionsweisen von Fachtexten zu erschließen und bestimmte rhetorische Bewegungen aktiv eingeübt wird, sondern mitunter auch einen wichtigen Schritt für die Akkulturation angehender DaF-Lehrkräfte in die fachliche Diskursgemeinschaft dar (Preußner & Sennewald, 2012, S. 16).

Problemstellung

Im Fokus dieser Arbeit stehen die türkischen DaF-Lehramtsstudiengänge, in der Deutsch als Unterrichtssprache genutzt wird. Derzeitig gibt es in der Türkei insgesamt 16 DaF-Lehramtsstudienlehrgänge (siehe YÖK, 2021a). Diese Studiengänge sind an die pädagogischen Fakultäten der jeweiligen Universität angebunden und richten sich bereits seit dem Studienjahr 1998/99 nach einem einheitlichen Curriculum (siehe dazu Maden, 2000). Es ist zu betonen, dass alle 16 türkischen DaF-Lehramtsstudiengänge zwar dasselbe Curriculum verfolgen, sich jedoch im Hinblick auf die genutzte Unterrichtssprache unterscheiden. Nach aktuellen Angaben des Türkischen Hochschulrates (YÖK, 2021b), werden die fachspezifischen Veranstaltungen zur Ausbildung von DaF-Lehrkräften, an sechs

dieser sechzehn Studienlehrgänge weitgehend in der deutschen Sprache unterrichtet (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1

Türkische Universitäten mit einem DaF-Lehramtsstudiengang

Name der Universität (Stadt)	
1. Anadolu Universität (Eskişehir)	9. Hakkari Universität (Hakkari)
2. Atatürk Universität (Erzurum)	10. İstanbul Universität (İstanbul)*
3. Bursa Uludağ Universität (Bursa)	11. Marmara Universität (İstanbul)*
4. Çukurova Universität (Adana)	12. Muğla Sıtkı Koçman Universität (Muğla)*
5. Dicle Universität (Diyarbakır)	13. Necmettin Erbakan Universität (Konya)
6. Dokuz Eylül Universität (İzmir)*	14. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Universität (Nevşehir)
7. Gazi Universität (Ankara)	15. Ondokuz Mayıs Universität (Samsun)
8. Hacettepe Universität (Ankara)*	16. Trakya Universität (Edirne)*

* Deutsch: Unterrichtssprache der Studienfächer der DaF-Lehrerausbildungsabteilung

Das grundlegende Ziel all der in Tabelle 1 genannten DaF-Lehramtsstudiengänge besteht primär darin, qualifizierte DaF-Lehrkräfte für den Primar- und Sekundarbereich auszubilden. Aufgrund der Tatsache, dass die Studierenden dieser Studiengänge bereits nach dem Absolvieren des vierjährigen Grundstudiums in den Lehrerberuf übergehen können, steht das aktuelle Curriculum des Grundstudiums im Mittelpunkt der Betrachtung. Dieses Curriculum wurde zuletzt 2018 seitens des türkischen Hochschulrates aktualisiert und bildet eine verbindliche Grundlage für alle DaF-Lehramtsstudiengänge (siehe YÖK, 2021b). Aus der folgenden Tabelle können die prozentuale Fächerverteilungsanzahl und die Verteilung der ECTS-Kreditpunkte des aktuellen Grundstudiums entnommen werden (siehe Tabelle 2).

Tabelle 2

Fächerverteilung des aktuellen Curriculums für Deutschlehrerausbildung (YÖK, 2021b)

Fächergruppierungen des Grundstudiums	Theorie	Praxis	Kredit	ECTS	Stunden-anzahl	Prozent
1. Berufswissen (Türk. Meslek Bilgisi)	44	12	50	92	56	34
2. Allgemeinkultur (Türk. Genel Kültür)	26	2	27	42	28	19
3. Fachausbildung (Türk. Alan Eğitimi)	68	0	68	106	68	47
Gesamt:	138	14	145	240	152	100

Bei der Betrachtung der prozentualen Fächerverteilung wird ersichtlich, dass sich das Grundstudium zum größten Anteil mit 47% aus dem fachspezifischen Unterricht der DaF-Lehrerausbildungsabteilung zusammensetzt. Diese Fächer werden von Akademikern der DaF-Lehrerausbildungsabteilung in deutscher Unterrichtssprache erteilt und zielen darauf ab, die Studierenden mit Kenntnissen und Kompetenzen zu den grundlegenden Teilbereichen der DaF-Didaktik und Methodik auszustatten. Neben dieser zentralen Fachgruppierung setzt sich das Grundstudium mit 19% aus Studienfächer zur Allgemeinkultur und mit 44% zum Berufswissen zusammen. Bei diesen beiden Fächergruppierungen handelt es sich um obbligatorische Vorlesungen und Seminare, welche von externen akademischen Lehrpersonal weitgehend in Türkisch unterrichtet werden und unabhängig von der studierten Fachrichtung von allen Studierenden der erziehungswissenschaftlichen Fakultät absolviert werden müssen. Bei einer genauen Betrachtung der fachspezifischen Studienfächer der DaF-Lehrerausbildung innerhalb des Curriculums zeigt sich, dass diese in einer spezifischen Anordnung auftreten (siehe YÖK, 2021b). Im ersten Studienjahr sind z.B. hauptsächlich auf die Sprachpraxis ausgerichtete Lehrveranstaltungen wie z. B. *Sprechfertigkeit I und II*, *Schreibfertigkeit I und II*, *Lesefertigkeit I und II* und *Grammatik der Deutschen Sprache I und II* vorhanden. Des Weiteren befinden sich im ersten Studienjahr obligatorische Einführungsveranstaltungen, wie z.B. *Einführung in die Erziehungswissenschaften*, *Bildungspsychologie*, *Bildungsphilosophie*, *Atatürks Prinzipien und Geschichte der Revolution I und II*. Diese Veranstaltungen werden von dem akademischen Lehrpersonal der Pädagogischen Fakultät, der Sprachhochschule oder der Türkisch-Abteilung in Türkisch unterrichtet. Im Hinblick auf die Anordnung der Unterrichtsfächer des ersten Studienjahres ist zu erkennen, dass in den ersten beiden Semestern des Grundstudiums zunächst darum bemüht ist, die grundlegenden fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeiten (Basic Interpersonal Communicative Skills; BICS) der Studierenden durch die Durchführung von sprachpraktischen Unterricht mit kommunikativ orientierten Aufgaben zu fördern (siehe Akdoğan, 2000; Erişkon-Cangil, 2000; Maden, 2000). Des Weiteren zeigt sich, dass ab dem dritten Semester bis auf das Studienfach *Grammatik der deutschen Sprache III* weitgehend keine weiteren Studienfächer zur Sprachpraxis, sondern maßgeblich Studienfächer zur Einführung in die fachlichen Themenbereiche der Deutschlehrerausbildung angeboten werden. Als Beispiele

sind u.a. anzuführen: *Deutsche Literatur I, Lern- und Lehrmethoden des Deutschunterrichts, Sprachwissenschaft I*. So werden beginnend mit dem dritten Semester, neben den obligatorischen Veranstaltungen der pädagogischen Fakultät, hauptsächlich fachspezifische Studienfächer erteilt, die auf Entwicklung eines fachdidaktischen und berufspraktischen Wissens abzielen. Bei diesen in deutscher Sprache unterrichteten Studienfächern handelt es sich im Wesentlichen um einen deutschsprachigen Fachunterricht (vgl. Leisen, 1994, S. 9). Dies bedeutet, dass die Studierenden spätestens mit dem Beginn des dritten Semesters im Rahmen dieser Studienfächer mit einer sich von der Alltagssprache unterscheidenden Fachsprache umgehen können müssen (siehe Roelcke, 2019, S. 1). In einem deutschsprachigen Fachunterricht bilden Fachtexte die zentralen Mittel der Wissensvermittlung und der Umgang mit diesen entscheidet über den Bildungserfolg (vgl. Dittmann et. al. 2003, S. 156). Es handelt sich bei diesen Textformen, um komplexe Textäußerungen, welche mit einem bildungssprachlichen Register formuliert sind und einen fach- bzw. tätigkeitspezifischen Sachverhalt widerspiegeln (Roelcke, 1999, S. 22). Somit kann der Schluss gezogen werden, dass die deutsche Sprache im Kontext der türkischen DaF-Lehrerausbildung sowohl als ein Spracherwerbsbereich als auch als Studienobjekt fungiert (vgl. Rösler, 2001, S. 1158). Angesichts des Aufbaus dieses Curriculums lässt sich feststellen, dass die Studierenden der DaF-Lehrerausbildung nach dem Aufbau ihrer kommunikativen Basiskompetenzen in den deutschsprachigen Fachunterricht entlassen werden. Es besteht hinsichtlich des Grundstudiums der DaF-Lehrerausbildung folglich ein Konzept, welches sprachpraktische Fächer und das deutschsprachige Fachstudium voneinander trennt. Denn während in den sprachpraktischen Fächern hauptsächlich mit kommunikativen Lehrwerken und Aufgaben dialogisch, kreativ-assoziativ und fehlertolerant gearbeitet und es primär um das sprachliche Handeln in Situationen des zielsprachlichen Alltags geht, müssen sich die Studierenden in den fachbezogenen Fächern unter Bezugnahme zur einer fachinhärenten Methodik mit unterschiedlichen deutschsprachigen Fachtexten arbeiten und Aufgaben systemkonform lösen (Gladitz et. al., 2015, S. 5). Demnach werden die Inhalte der sprachpraktischen Fächer nicht gezielt mit den fachlichen Studieninhalten und deren sprachlichen Anforderungen verzahnt. Aufgrund der Tatsache, dass die Fachtextarbeit in einem fremdsprachlichen Lehr- und Lernkontext eine sui generis Situation mit hohen Anforderungen darstellt, zeigt sich, dass die Studierende meist

nicht über ein geeignetes bildungssprachliches Register und einer ausreichend entwickelten akademischen Textkompetenz verfügen, mit denen sie sich diesen Anforderungen nachkommen können (Brinkschulte, 2012, S. 68; Kruse, 2010a, S. 149). Das Ausblenden von fachsprachlicher Inhalte im sprachpraktischen Unterricht führt folglich dazu, dass viele Studierende mit dem Übergang in den deutschsprachigen Fachunterricht oft vergleichbare Schwierigkeiten haben sich den neuen Anforderungen zu stellen (Balci, 1996, S. 65; Becker-Mrotzek & Schindler, 2007, S. 18; Brinkschulte, 2012, S. 73). So erweisen sich die zuvor erworbenen kommunikativen Basisfähigkeiten als ungenügend für die kognitive Verarbeitung der Inhalte der fachbezogenen Studienfächer (Fandyrch, 2007, S. 283; Göpferich, 2016a, S. 280). Diese in mündlichen Dialogen oft nicht erkannte Ungenügen stellt eine Form der verdeckten Sprachschwierigkeiten dar (Ricart-Brede, 2019, S. 2; Knapp 1999, S. 33). Diesbezüglich zeigt sich, dass viele der Studenten trotz eines hochmotivierten Einstieges ins Studium und deutlichen Erfolgen im alltäglichen Bereich (BICS), mit dem Beginn des deutschsprachigen Fachunterrichts erhebliche Schwierigkeiten damit haben, sich den schriftsprachlichen Anforderungen eines deutschsprachigen Fachunterrichts zu stellen (siehe Gündoğar, 2009, S. 98; Hatipoğlu, 2015, S. 70). Dies wird seitens der Studierende oft als eine frustrierende Situation erlebt, wobei die Studierenden sich selbst die Defizite in der schriftsprachlichen Kommunikation als ein subjektiver Misserfolg zurechnen (Ehlich 2003, S. 25). Hinsichtlich der Förderung der akademischen Textkompetenz zeigt sich in dieser Beziehung, dass in vielen Köpfen der an universitären Bildungseinrichtungen tätigen akademischen Lehrkräften, die äußerst hartnäckige und selten explizierte Erwartung vorliegt, dass Studierende die akademische Textkompetenz mit dem Erwerb der Hochschulreife bereits als Teil einer allgemeinen Studierfähigkeit erworben haben und diese nicht eigens gefördert werden muss (vgl. Bohle, 2016, S. 26; Göpferich, 2016a, S. 275; Stary & Kretschmer, 1994, S. 40). Es herrscht in Anbetracht der ungenügenden Textkompetenz von Studierenden eine allgegenwärtige und internationale Rhetorik des Tadelns und Beschwerens, jedoch wird wenig gemacht, um zu hinterfragen, wie man in diese Situation hineingeraten ist und wie man aus dieser wieder hinaus geraten kann (Erhart, 2012, S. 37). Die implizite Erwartung, dass die akademische Textkompetenz im Laufe des Studiums nebenbei miterworben werden wird, ohne sie gezielt einzuüben, legt den Grundstein einer *Swim oder Sink Didaktik*, in der es

weniger studentische Kompetenz ist, die den Erfolg des kompetenten Umgangs mit Texten im Studium ermöglicht, als schiere Not (Kruse, 2010b, S. 4). Dementsprechend wird die Arbeit mit Fachtexten im Studium meist im Kontext von Prüfungen unter Druck praktiziert und nicht als Medium des eigenständigen Lernens verstanden (vgl. Bohle, 2016, S. 36; Dittmann et. al. 2003: 160). Bedauerlicherweise mündet das Fehlen einer ausreichend ausgebildeten akademischen Textkompetenz in einer Beeinträchtigung der kognitiven und intellektuellen Entwicklung der Studierenden und der Eintritt in die Welt der Wissenschaft bleibt vielen versperrt (Kruse & Jakobs, 1999, S. 24; Portmann-Tselikas & Schmölzer-Eibinger, 2008, S. 16). Diese sich bis heute fortschreitende Illusion führt dazu, dass die Relevanz der akademischen Textkompetenz im universitären Bereich kaum thematisiert wird und gezielte Förderungsangebote unvollständig und unzureichend bleiben (Ehlich, 2011, S. 17; Fandyrch, 2007, S. 283; Thonhauser, 2007, S. 18). Es besteht ein starkes Bedürfnis nach der Erfassung und empirischen Analyse gelingender Förderungsmaßnahmen, die tiefergehend und fundiert Aufschluss über die akademische Textkompetenz und dessen didaktischen Unterstützungsbedarf geben (Ballweg et. al., 2016, S. 137; Bohle, 2016, S. 17; Fandyrch, 2007, S. 278).

Zielsetzung und Relevanz der Untersuchung

Angesichts der konstitutiven Bedeutung der akademischen Textkompetenz für den Bildungserfolg, wird die Notwendigkeit einer gezielten Förderung dieser Kernkompetenz ersichtlich. Diese Förderung sollte nicht isoliert, sondern vor Ort, d.h. im fachlichen Ausbildungskontext integrativ und prozessorientiert durchgeführt werden (vgl. Ballweg et. al., 2016, S. 166; Leisen, 2013a; S. 165; Ohm et. al., 2007, S. 11; Ohm, 2014, S. 17). Es ist zu betonen, dass die Literalitätsforschung aufgezeigt hat, dass der Prozess der Textproduktion, einen komplexen Vorgang bildet, der mehrere dynamische Teilprozesse miteinschließt (siehe Baumann, 2003; Portmann-Tselikas, 2005; Knorr, 2016, S. 251). Demgemäß muss der Fokus einer zeitgemäßen Förderung der akademischen Textkompetenz weniger auf abgeschlossenem Textprodukt, sondern verstärkt auf der Förderung der kognitiven Vorgänge liegen, die den Rezeptions- und Produktionsprozess eines Textes begleiten (Ballweg, 2015, S. 77). Aus dieser Orientierung erwächst der Vorteil für die Lehr- und Lernbarkeit der akademischen Textkompetenz (Merz-Grötsch, 2014,

S. 69). Bezugnehmend auf die türkischen DaF-Lehramtstudiengänge gilt somit, die Studierenden möglichst vor dem Beginn des deutschsprachigen Fachunterrichts mit den kognitiven Vorgängen bzw. Prozessen der Textentstehung vertraut zu machen und ihre akademische Textkompetenz in einem integrativ gestalteten Unterrichtskontext prozessorientiert zu fördern.

Das Ziel dieser Arbeit ist zu einem die Präsentation eines integrativen Kurskonzepts und zugehörigen Unterrichtsmaterialien, welche anknüpfend an das innovative Unterrichtsprinzip der Prozessorientierung und den Prozeduren des 3-Phasen-Modells von Schmölzer-Eibinger (2008) zur Förderung der akademischen Textkompetenz von angehenden DaF-Lehrkräften entwickelt wurde. Darüber hinaus zielt diese Arbeit auf Grundlage der empirischen Analyse von Fokusgruppen, Studentenarbeiten und weiterer Fragebögen, die im Kontext der Anwendung des entwickelten Unterrichtskonzeptes erhoben wurden, darauf ab, die Einsichten, Wahrnehmungen und Attribuierungen von angehenden DaF-Lehrkräften hinsichtlich des durchgeführten Förderunterrichts zu erfassen. Dieses Anliegen stellt einen wichtigen Schritt dar, um die Wirkungsweise prozessorientierter Förderarbeiten zu erfassen und zukünftige Trainingsangebote entsprechend der empirisch ermittelten Erkenntnisse abzustimmen und systematische Hilfen für das Lehrpersonal in entsprechenden Unterrichtskontexten anbieten zu können.

Untersuchungsproblem

Aufgrund der noch defizitären Forschungslage zur Förderung der akademischen Textkompetenz im Kontext einer deutschsprachigen DaF-Lehrerbildung, ist es vorgesehen, eine explorative Annäherung an das Thema zu wählen. Zu diesem Zweck wurde ein prozessorientiertes Kurskonzept für das Wahlfach *Akademisches Deutsch* (Türk. *Akademik Almanca*) des Curriculums der DaF-Lehrerbildung entwickelt und dessen Einsatz empirisch untersucht. Es handelt sich bei diesem Wahlfach um ein neues Wahlfach, welches mit der Curriculumsrevision im Jahre 2018 seitens des türkischen Hochschulrates, erstmals in das aktuelle Wahlfachpool der Deutschlehrerbildung integriert wurde (siehe YÖK, 2021b). Die Ziele dieses neuen Wahlfachseminars lauten unter anderem wie folgt: Einführung der angehenden DaF-Lehrkräfte in die Textsorten der DaF-Didaktik-Methodik und deren Eigenschaften; Betrachtung und Anwendung von

unterschiedlichen Lese- und Schreibtechniken; Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen für akademische Zwecke; Vermittlung der gezielten Planung des akademischen Textproduktionsprozesses (ebd.). Angesichts dieser Zielsetzungen wird ersichtlich, dass dieses neue Seminar die besten Voraussetzungen für die gezielte Förderung der akademischen Textkompetenz bietet. Da es sich allerdings noch um ein recht neues Seminar handelt, fehlen konkrete Unterrichtsmaterialien bzw. Lehrbücher, welche sich auf den vorliegenden DaF-Lehrerausbildungskontext beziehen und direkt einsetzbar sind. Trotz eines klaren Plädoyers für die gezielte Förderung der akademischen Textkompetenz im universitären Ausbildungskontext und dem Vorhandensein einer Anzahl verschiedener methodisch-didaktisch fundierter Unterrichtsmodelle, stellt das Fehlen von empirischen Studien und Untersuchungen zum tatsächlichen Einsatz und zur kontextuellen Nutzbarkeit entsprechender Modelle, einen ständigen Kritikpunkt in der aktuellen Literalitätsforschung dar (siehe Akalın, 2017; Ballweg, 2015; Bohle, 2016; Fandyrch, 2007; Feilke, 2002; Grieshaber, 2010b; Heppinar & Uzuntaş, 2017; Imgrund & Radisch, 2014; Jammerneegg, 2011; Knorr & Nardi, 2011; Kruse & Jakobs, 1999; Portmann-Tselikas & Schmölzer-Eibinger, 2008). Ausgehend von der Forderung zur Entwicklung von modellbasierenden Unterrichtsmaterialien bzw. –konzepten, zielt die vorliegende Arbeit mit der Darlegung eines prozessorientierten Kurskonzepts und der Erfassung der Einsichten, Wahrnehmungen und Attribuierungen von angehenden DaF-Lehrkräften hinsichtlich des durchgeführten Förderunterrichts darauf ab, einen konkreten Beitrag zur Förderung der akademischen Textkompetenz von angehenden DaF-Lehrkräften zu leisten.

Zentrale Problemstellung

In Anbetracht der Tatsache, dass deutschsprachige Fachtextformen das Fundament des Unterrichts an den DaF-Lehramtsstudiengänge bilden, wird die Bedeutung und der Einfluss einer ausreichend entwickelten akademischen Textkompetenz auf die Qualität der Lehrerausbildung ersichtlich. Angesichts dessen, dass selbst bezüglich des muttersprachlichen Lehr- und Lernkontextes, ein breites Spektrum von Verständnisproblemen und Ausdrucksschwierigkeiten hinsichtlich der Arbeit mit Fachtextformen formuliert wird (siehe Feilke, 2000, S. 14), wird ersichtlich, dass in einem fremdsprachlichen Lehr- und Lernkontext, höhere

Anforderungen und Schwierigkeiten vorhanden sind. Nichtsdestotrotz zeigt die Betrachtung der gegenwärtigen Unterrichtspraxis an den fokussierten DaF-Lehramtsstudiengängen jedoch, dass der Unterricht an den Sprachvorbereitungsklassen und der sprachpraktischen Studienfächer im Grundstudium, unter der Nutzung kommunikativer Lehrwerke mit alltagbezogenen Themen, weitgehend auf die Förderung kommunikativer Basiskompetenzen abzielt. Eine genauere Betrachtung der formulierten Ziele und Inhalte der oben genannten Unterrichtsveranstaltungen zeigt, dass das ein Verständnis zur gezielten Vorbereitung der Studierenden auf die fachsprachlichen Anforderungen ihres Studiums fehlt. Das Ausblenden der Notwendigkeit einer fachsprachlichen Förderung endet folglich in einer ungenügenden Vorbereitung der Studierenden auf die fachsprachlichen Anforderungen des Grundstudiums. Obwohl Balci in seiner Publikation „Deutsch als Unterrichtssprache bei germanistischen Lehrveranstaltungen?“ bereits 1996 betont, dass das Nutzen der deutschen Sprache als Unterrichtssprache, für die Entwicklung eines fundierten Fachwissens und fachsprachlicher Ressourcen von großer Relevanz ist und darauf verweist, dass die Studierenden deutschsprachiger Studiengänge meist nicht die erwarteten sprachlichen Voraussetzungen mitbringen, sind bis heute keine umfassenden Maßnahmen getroffen wurden, um diesem Problem entgegenzuwirken. Die erstmalige Integration des Wahlfaches „Akademisches Deutsch“ in das aktuelle Curriculum der Deutschlehrausbildung ist ein erstes Indiz dafür, dass sich auch in der Türkei allmählich ein Verständnis dazu entwickelt, dass das Vorliegen eines akademischen Literalitätsprofils keine Selbstverständlichkeit bildet und akademische Sprachkompetenzen, wie der akademischen Textkompetenz, gezielt zu fördern sind (siehe YÖK, 2021b).

Um den Status einer wissensinnovativen DaF-Lehrerausbildung erreichen zu können (vgl. Ehlich, 2003, S. 13), müssen die unterrichtspraktischen Möglichkeiten zur Förderung einer akademischen Textkompetenz, in besonderem Fokus der Optimierungsmaßnahmen der DaF-Lehramtsstudiengänge stehen. Die Frage danach, wie die akademische Textkompetenz, also die Fähigkeit sich in der Welt der Texte zu orientieren und die eigenen sprachlichen Ressourcen als ein Werkzeug des Denkens, Kommunizierens und Lernens zu nutzen (Portmann-Tselikas & Schmölzer-Eibinger, 2008, S. 14), zu fördern ist, ist hierbei von

besonderem Interesse. Zumal die Entwicklung und Erforschung von entsprechenden didaktisch-methodisch begründeten Unterrichtskonzepten eine der wichtigsten Aufgaben des universitären Unterrichts bilden sollte (vgl. Feilke, 2000, S. 14), stellt dies jedoch bis heute insbesondere in der DaF-Lehrerbildung der Türkei, noch ein unerforschtes Gebiet dar. Zwar liegen in der Türkei bereits neuere Studien und Untersuchungen bezüglich des akademischen Schriftsprachgebrauchs im universitären Kontext vor (siehe Demir, 2017; Ekmekçi, 2017; Kan, 2017; Konyar, 2019; Seyedi, 2019), allerdings fehlt es an empirischen Studien, welche sich auf die entsprechende Förderung der Zielgruppe angehender DaF-Lehrkräfte konzentrieren. In diesem Zusammenhang wird in empirischen Studien aus dem englisch- und deutschsprachigen Raum nachdrücklich betont, dass sich das Unterrichtsprinzip der Prozessorientierung für die Förderung der akademischen Textkompetenz bewährt hat und darauf verwiesen, dass die Konzeption zeitgemäßer Unterrichtskonzepte prozessorientiert auszulegen sind (siehe Feilke, 2002; Fischbach, Schindler & Siebert-Ott, 2015; Galbraith, 1999; Gillet, Hammond, Martala, 2009; Göpferich, 2016a; Hufeisen, 2008; Schmölzer-Eibinger, 2008; Kruse & Ruhmann, 2006; Sieber 2005; Thonhauser, 2008; Witschel 2017).

Ausgehend von der oben aufgeführten Problemstellung und der Beschreibung des Sachverhaltes im vorliegenden Fall, lässt sich die zentrale Fragestellung dieser Dissertationsarbeit wie folgt formulieren:

- Wie wirkt sich eine prozessorientierte Förderung auf die akademische Textkompetenz angehender DaF-Lehrkräfte aus?

Teilprobleme. Zur Beantwortung dieser zentralen Fragestellung soll den unten dargelegten Teilproblemen nachgegangen werden (siehe Tabelle 3).

Tabelle 3

Präzisierung der Problemstellung

Zentrale Problemstellung: Wie wirkt sich eine prozessorientierte Förderung auf die akademische Textkompetenz angehender DaF-Lehrkräfte aus?	
Teilprobleme:	
1.	Wie beurteilen die Studierenden die prozessorientierte Förderung ihrer akademischen Textkompetenz?
2.	Welche Funktionen schreiben die Studierenden der prozessorientierten Förderung zu?
3.	Wie beurteilen die Studierenden die einzelnen Methoden-Werkzeuge des Kurskonzepts? Inwiefern tragen diese zur Förderung der akademischen Textkompetenz bei? Oder nicht bei?
4.	Welche subjektiv wahrgenommen (Lern-)Erträge sehen die Studierenden in der prozessorientierten Förderung ihrer akademischen Textkompetenz?
5.	Welchen Einfluss hat die prozessorientierte Förderung auf die Realisierungsprozesse der akademischen Textkompetenz?
6.	Trägt die prozessorientierte Förderung zur einer Verbesserung der akademischen Textproduktion bei?

Die Beantwortung dieser Teilprobleme gewährleistet sowohl einen Einblick in die subjektiven Einsichten, Wahrnehmungen und Attribuierungen der angehenden DaF-Lehrkräfte, als auch eine Einsicht auf den expliziten Einfluss des durchgeführten Förderungsunterrichts auf die Realisierungsprozesse der akademischen Textkompetenz dieser Studierenden.

Hypothesen

Mit dem Ziel, die Studierenden gezielt auf die fachlichen Inhalte der Deutschlehrausbildung vorzubereiten, besteht die Ausgangshypothese dieser Arbeit in der Annahme, dass sich das unter der Beachtung des Unterrichtsprinzips der Prozessorientierung und den Prozeduren des 3-Phasen-Modells zur Förderung der Textkompetenz (siehe Schmölzer-Eibinger, 2008) entwickelte Unterrichtskonzept, seitens der Studierenden als sinnvoll und fördernd gewertet werden wird. In diesem Zusammenhang wird erwartet, dass die Studierenden eine aktive Beteiligung am Unterricht vorlegen werden und dass der Einsatz dieses Unterrichtskonzeptes positive Auswirkungen auf die akademische Textkompetenz dieser Studierenden haben wird. Darüber hinaus wird auch davon ausgegangen,

dass die Studierenden aufgrund ihrer positiven Wertschätzung des Unterrichts, auch den Datenerhebungsprozess dieser Arbeit mit Engagement unterstützen werden.

Anlehnend an das Forschungsdesign dieser Studie wird auch angenommen, dass sich die Auswahl der Datenerhebungsinstrumente als zweckmäßig erweisen und die Befunde aus der vollzogenen Datenerhebung eine wissenschaftliche Grundlage für eine interessante und ergebnisreiche Schlussbetrachtung liefern wird. Die Grunderwartung dieser Studie ist es, durch den Einsatz eines zielgruppenspezifischen Unterrichtskonzeptes und der empirischen Erfassung der Einsichten, Wahrnehmungen und Attribuierungen der angehenden DaF-Lehrkräfte einen konstruktiven Beitrag für die Entwicklung und Untersuchung zukünftiger Förderungsmaßnahmen zu leisten.

Beschränkungen

Die Beschränkungen der vorliegenden Arbeit können unter folgenden Punkten zusammengefasst werden:

- Im Mittelpunkt dieser Arbeit stehen lediglich schriftliche Fachtexte, da diese das universitäre Lernen und dessen Anforderungen in besonderer Weise prägen. Die Beschäftigung mit entsprechenden mündlichen Textformen würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen.
- Die Entwicklung einer adäquat entwickelten akademischen Textkompetenz stellt einen lebenslangen Entwicklungsprozess dar. Daher ist der im Rahmen dieser Untersuchung genutzte Zeitraum nicht ausreichend, um festzustellen, ob sich die akademische Textkompetenz der angehenden Lehrkräfte nachhaltig entwickelt hat. Dieser genutzte Zeitraum gewährleistet daher einen Einblick auf den Einfluss der durchgeführten Förderung.
- Es liegen bis heute keine Unterrichtskonzepte bzw. -materialien vor, welche auf die Förderung der akademischen Textkompetenz von türkischen DaF-Lehramtsstudierenden abzielen. Das im Rahmen dieser Untersuchung eingesetzte Unterrichtskonzept wurde seitens der Forscherin dieser Arbeit in Eigenarbeit entwickelt. Demgemäß haben die im Rahmen dieser Arbeit

entwickelten Materialien einen experimentellen Charakter und es besteht die Möglichkeit zur Revidierung und Idealisierung der Unterrichtsmaterialien.

- Eine weitere Beschränkung dieser Arbeit bezieht sich auf Generalisierbarkeit der Ergebnisse im Hinblick auf die Anzahl der Untersuchungsteilnehmer (N=35).

Begriffsbestimmungen

Zum besseren Verständnis der vorliegenden Dissertation werden im Folgenden die zentralen Begriffe dieser Arbeit kurz erläutert:

Bildungssprache. Der Begriff *Bildungssprache* bezeichnet im erziehungswissenschaftlichen Kontext die *Sprache des Erkennens und Lernens* (Feilke 2012, S. 5). Nach Vollmer & Thürmann (2010, S.110) handelt es sich bei der Bildungssprache auch um einen Ausdruck jener sprachlichen Anforderungen in fachlichen Lernkontexten, hinter denen sich komplexe Herausforderungen in der Verwendung von Sprache als kognitiven Werkzeug verbergen.

Fachsprache. Die Fachsprache bildet ein Sub-Register der Bildungssprache. Der Begriff Fachsprache umfasst somit die Gesamtheit aller sprachlicher Mittel, die in einem bestimmten Fachkreis für die Kommunikation von in diesem Bereich tätigen Personen genutzt wird.

Text. Ein Text ist ein thematisch und/oder funktional orientierter, kohärenter sprachlicher oder sprachlich-figürlicher Komplex, der mit einer bestimmten Kommunikationsabsicht geschaffen wurde, eine erkennbare kommunikative Funktion erfüllt und eine inhaltlich und funktional abgeschlossene Einheit bildet.

Fachtext. Ein Fachtext stellt als eine zusammenhängende, sachlogisch gegliederte und abgeschlossene komplexe Textäußerung einer Fachsprache dar, die ein tätigkeitspezifischen Sachverhalt widerspiegelt, situativ adäquate sprachliche Mittel verwendet und durch visuelle Mittel, wie Symbole, Formen, Gleichungen Graphiken und Abbildungen ergänzt werden kann.

Akademische Textkompetenz. Die akademische Textkompetenz lässt sich zusammenfassend als eine Schlüsselkompetenz des Lernens definieren, mit der unterschiedliche Texte als Grundlage und Medium des Lernens genutzt werden können (vgl. Feilke, 2019, S. 2; Schmölzer-Eibinger, 2013, S. 30). Es handelt sich

hierbei um die individuelle Fähigkeit, schriftlich vorliegende akademische Texte verstehend zu lesen, zum eigenen Lernen zu nutzen und eigene Texte textsortenangemessen schriftlich verfassen zu können, definieren.

Prozessorientierung. Mit dem Begriff *Prozessorientierung* wird ein Unterrichtsprinzip der zeitgenössischen Literalitätsdidaktik *bezeichnet*, welches sich auf das poetische Lehren und Lernen des Verfassens von Texten bezieht (vgl. Sieber, 2005; Witschel, 2017). Dieses Unterrichtsprinzip beruht auf der Annahme, dass der Textproduktionsprozess einen Problemlöseprozess darstellt, der lediglich durch das komplexe Zusammenwirken unterschiedlicher kognitiver Phasen gelöst werden kann (vgl. Kruse & Ruhmann, 2006, S. 13).



Teil 2

Theoretische Grundlagen und Forschungsstand

In der Türkei wird an sechs von insgesamt sechzehn DaF-Lehrerausbildungsstudiengängen der Fachunterricht in deutscher Sprache unterrichtet (siehe YÖK, 2021a). In diesem Zusammenhang bildet Deutsch die Bildungssprache dieser Studiengänge. Mit dem Begriff *Bildungssprache* bzw. dem im Englischen genutzten Synonym *academic language* (Gogolin 2012, S. 162) wird auf die Spezifik der im Schul- und Bildungskontexten genutzten sprachlichen Register verwiesen, die sich im Hinblick auf die genutzten spezifischen lexikalisch-semanticen und syntaktischen Merkmalen von der Alltagssprache stark unterscheidet (siehe Danilenko, 2014, S. 43; Morek & Heller 2019, S. 1; Ortner, 2019, S. 1). Mit Blick auf den heutigen Gebrauch des Begriffs *Bildungssprache* zeigen sich zwei unterschiedliche Verwendungsweisen. Demgemäß wird aus soziologischer bzw. soziolinguistischer Perspektive mit dem bildungssprachlichen Register der Sprachgebrauch der Gebildeten und gesellschaftlichen Oberschicht als ein Ausdruck eines kulturellen Kapitals beschrieben, welches in der familialen Sozialisation vererbt wird und von den weniger gebildeten Schichten ausgeschlossen sind (Feilke, 2019, S. 1; Gogolin, 2013, S. 7). Demgegenüber betrachtet man aus der erziehungswissenschaftlichen-linguistischen Perspektive das bildungssprachliche Register als dasjenige sprachliche Register, welches zum erfolgreichen Durchlaufen einer Bildungsinstitution erforderlich ist und auf die individuellen bildungssprachlichen Kompetenzen von Lernenden verweist, welche die jeweils zu beobachtende Performanz im jeweiligen bildungssprachlichen Register bedingen (Gantefort 2013a, 71; Gogolin & Lange 2011, S. 107). Kurzum bildet die Bildungssprache im erziehungswissenschaftlichen Kontext die *Sprache des Erkennens und Lernens* (Feilke 2012b, S. 16). Nach Vollmer & Thürmann (2010, S.110) handelt es sich bei der Bildungssprache auch um einen Ausdruck jener sprachlichen Anforderungen in fachlichen Lernkontexten, hinter denen sich komplexe Herausforderungen in der Verwendung von Sprache als kognitiven Werkzeug verbergen.

Im universitären Kontext werden dem Gebrauch der Bildungssprache kommunikative, epistemische und soziolinguistische Funktionen zugeschrieben

(Jostes et. al., 2019, S. 23). Folglich verfolgt die Bildungssprache nicht nur eine kommunikative Funktion, indem sie z.B. zur Vermittlung der fachlichen Inhalte der DaF-Lehrerbildung beiträgt, sondern stellt zugleich auch ein Werkzeug des Denkens im Fach dar und erfüllt somit auch eine epistemische oder kognitive Funktion. Darüber hinaus stellt ihre Beherrschung auch eine sozialsymbolische Funktion dar, da ihr Gebrauch ein Eintritt in Welt der Wissenschaft ermöglicht (vgl. Morek & Heller, 2012, S. 70; Jostes et. al., 2019, S. 22). Wie aus der folgenden Abbildung 1 ersichtlich, tangiert sich das Umfeld des bildungssprachlichen Registers sowohl mit der Schriftsprache und der Schulsprache (siehe Abb. 1):

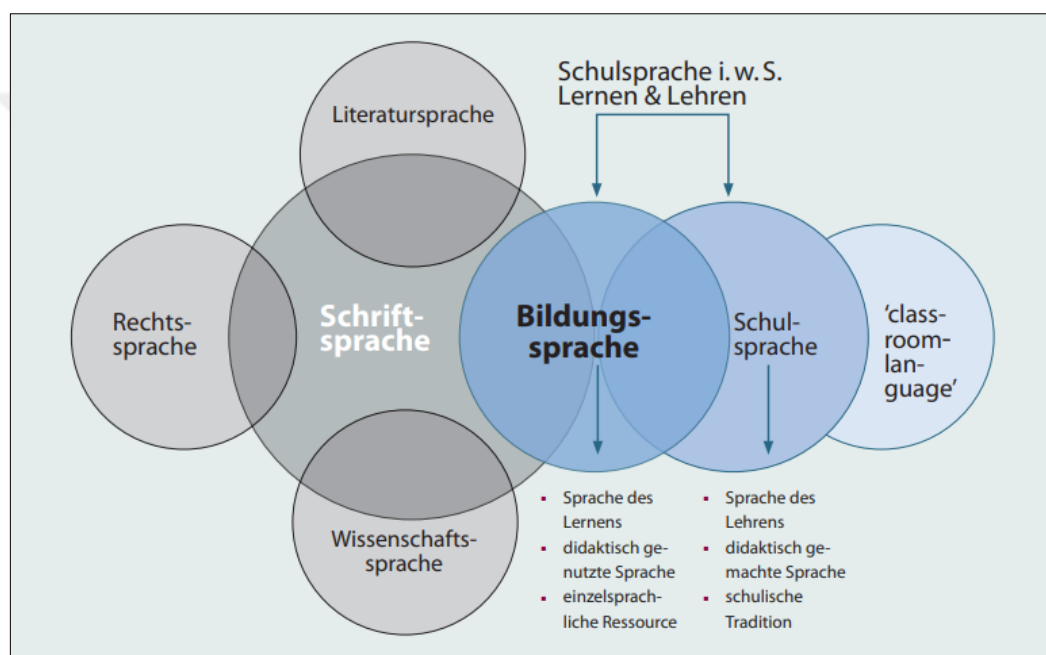


Abb.1. Das begriffliche Umfeld der Bildungssprache (Feilke, 2012a, S. 6)

Wie aus der Abbildung 1 hervorgeht, bezieht sie die Bildungssprache auf alle Sprachvarianten bzw. Sub-Register, die in der schulischen und universitären Bildung, die für Zwecke des Unterrichtens gebraucht werden. Dementsprechend lässt sich die Bildungssprache in unterschiedliche Sub-Register weiter unterteilen, die in den verschiedenen Domänen oder einem fachbezogenen Unterricht gebraucht werden (Gogolin, 2013, S. 11). Zu diesen sog. Sub-Registern zählen unter anderem die Fachsprache, symbolische Sprache, Unterrichts- und Bildsprache (siehe Lang-Groth, 2019, S. 1; Pöhlmann-Lang 2015, S. 105). Am Anfang des schulischen Lebens entspricht der Gebrauch der Bildungssprache noch sehr weitgehend dem Alltagssprachgebrauch, mit der zunehmenden

Ausdifferenzierung der Unterrichtsbereiche bzw. Fächer und wachsender Komplexität der Inhalte, entfernt sich dieser schulische Sprachgebrauch immer mehr von dem Alltäglichen und wandelt sich in einen bildungssprachlichen Gebrauch, der von einer konzeptionellen Schriftlichkeit gekennzeichnet ist (vgl. Feilke, 2019, S. 1; Gogolin, 2012, S. 163). Demzufolge muss im Laufe des Bildungsalters die am Beginn der Schulbildung gebrauchte situationsgebundene, an Mündlichkeit und Alltagssituationen orientierte Sprache sukzessiv in eine durch abstrakte Denkformen und konzeptuelle Schriftlichkeit geprägte Bildungssprache umgebaut werden (Schmölzer-Eibinger, 2011, S. 33). Hieraus wird deutlich, dass Lernende insbesondere im universitären Ausbildungskontext stets im konzeptionell schriftlichen Bereich gefordert sind. Der universitäre Bildungsalltag ist von dem Bereich der Schriftlichkeit stark bestimmt und die Studierenden sind während ihres gesamten Studiums immer dazu gefordert, den schriftsprachlichen Anforderungen ihres Fachbereichs nachzukommen (Pöhlmann-Lang 2015, S. 107). In diesem Zusammenhang weist der kanadische Erziehungswissenschaftler Cummins (1979) als Erster auf die unterschiedlichen Anforderungen zwischen dem alltäglichen Sprachgebrauch und dem Gebrauch der Sprache im Rahmen des Bildungsprozess zum Einsatz kommende Sprache, also der Bildungssprache auf.

Zur Unterscheidung des allgemeinsprachlichen und akademischen Sprachgebrauchs

Im Rahmen seiner Mehrsprachigkeitsforschungen entwickelte Cummins bereits 1979 ein Konzept, in dem die sprachlichen Register unter der Beachtung des Anwendungszweckes, dem Bereich der Alltagssprache und den Bereich der Bildungssprache zugeordnet werden. Diese systematische Unterteilung der sprachlichen Register erwies für die Erforschung des Spracherwerbs und Sprachenlernens im DaF- und DaZ-Bereich äußerst fruchtbar und hat immer noch einen beherrschenden Einfluss auf die aktuelle Fremdsprachenforschung (Hufeisen & Riemer, 2010, S. 744). Dementsprechend werden gegenwärtig insbesondere im Rahmen des Teilgebiets *Educational Linguistics* der Angewandten Linguistik die sprachlichen Register in die sog. Konzepte *BICS* (Engl. Basic Interpersonal Communicative Skills; auch genannt: Conversational Language Proficiency) und *CALP* (Engl. Cognitive Academic Language Proficiency; auch genannt: Academic

Language Proficiency) aufgeteilt (siehe Cummins, 1979, 1991). Die folgende Abbildung skizziert die Unterscheidung zwischen BICS und CALP (siehe Abb. 2).

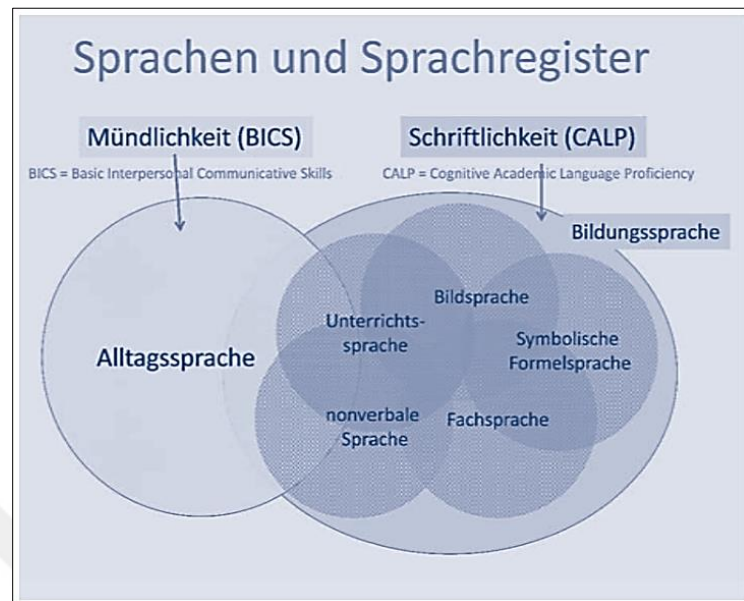


Abb. 2. Alltagssprache und Bildungssprache (Leisen, 2018, S. 13)

Wie der Abbildung 2 zu entnehmen, umfassen die BICS-Kompetenzen die von der Mündlichkeit geprägte sprachliche Register der Alltagssprache und die CALP-Kompetenzen umfassen die von der Schriftlichkeit geprägte Register der Bildungssprache (Beyer, 2015, S. 1). Mit den BICS-Kompetenzen werden die meist mündlich durchgeführten Sprachhandlungskompetenzen beschrieben, die ein Lerner im alltäglichen Leben gebraucht bzw. einsetzt, um sich in der mündlichen Alltagskommunikation zu verständigen und einfache persönliche Kommunikation bestreiten zu können (Cummins, 1979, S. 202). Demhingegen werden mit den CALP-Kompetenzen all jene Sprachkompetenzen subsumiert, die eng mit kognitiven Kompetenzen und akademischer Leistung korrelieren und dem Register der Bildungssprache zuzuordnen sind (Ricart-Brede, 2019, S. 1). Der CALP-Bereich umfasst somit alle bildungsbezogenen sprachlichen Register, die im kognitiv akademischen Bereich unabdingbar an das Lernen gebunden sind und zur Bewältigung der schriftsprachlichen Herausforderungen erforderlich sind (Leisen, 2018, S. 13). In Anlehnung an diese Unterscheidung konstruiert Cummins (1984) im Hinblick auf den Erwerb einer Zweit- oder Fremdsprache auch das sog. *Doppel-Eisberg-Modell* (siehe Abb. 3).

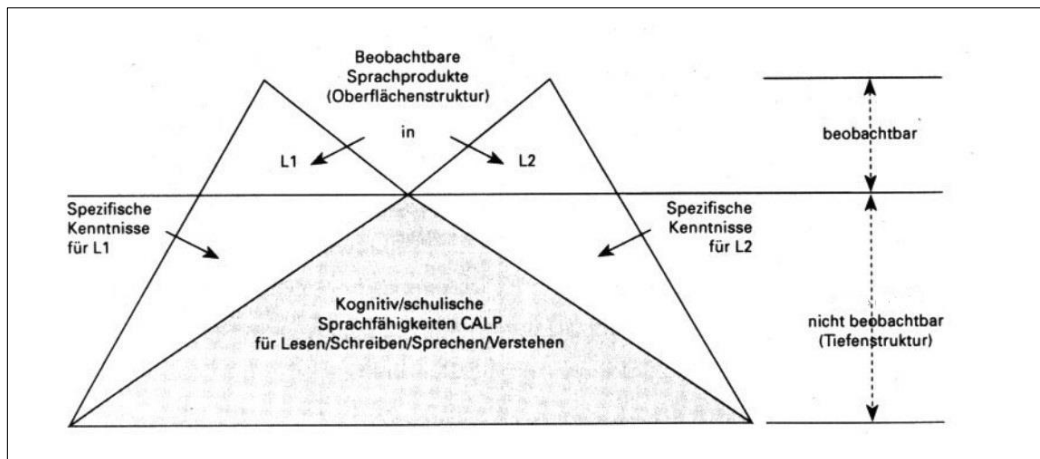


Abb.3. Doppel-Eisberg-Modell nach Cummins (1984) (Deutsche Übersetzung stammt aus Neugebauer & Nodari, 1999, S. 165)

Im Zusammenhang mit der Interdependenzhypothese betont Cummins (1984, S. 3f) durch dieses Doppel-Eisberg-Modell, dass sich die erst- und fremdsprachlichen Kompetenzen einander bedingen und dass ihnen eine gemeinsame Kompetenz die sog. *Common Underlying Proficiency* (kurz: CUP), also ein allgemeines sprachunabhängiges Kompetenzniveau für abstrakte Sprache, zugrunde liegt (Ballis, 2018, S. 275). Wie auch aus der Abbildung 3 zu entnehmen, wird diese Vorstellung bildlich als die gemeinsame Basis eines Eisberges dargestellt, welcher über zwei aus dem Wasser ragende Eisbergspitzen verfügt. Diese Spitzen symbolisieren die BICS-Kompetenzen im Erst- und Zweit- bzw. Fremdsprachenbereich (Ricart-Brede, 2019, S. 3). Mit diesem Modell wird darauf verwiesen, dass die Entwicklung des CALP-Bereich sowohl mit der Erst- als auch der Zweit- bzw. Fremdsprache entwickelt werden kann, und dass der CALP-Bereich das Fundament für die Ausbildung sprachlicher Kompetenzen bildet (Neugebauer & Nodari, 1999, S: 165). Roessingh (2006, S. 92) betont in diesem Zusammenhang, dass kompetente Lerner ihre kognitiv-akademischen Sprachfähigkeiten im CALP-Bereich, sowohl im L1- und L2- Kontext dermaßen entwickelt haben, dass ihre Sprachfähigkeiten im BICS-Bereich nur 10% ihres sprachlichen Leistungsvermögens ausmachen. Angesichts dieses Modells wird ersichtlich, dass der Erwerb von Kompetenzen im CALP-Bereich sowohl in muttersprachlichen als auch in fremdsprachlichen Kontexten eine unentbehrliche Voraussetzung für die bildungs- und gesellschaftspolitische Teilhabe in der Schule, in der Universität, im Beruf und in dem öffentlichen Leben bildet (vgl. Föhr, 2018, S. 6; Habermann, 1977,

S. 40). Der Erwerb der CALP- Kompetenzen gestaltet sich jedoch weitaus komplizierter als die der BICS-Kompetenzen (Hufeisen & Merkelbach, 2018, S. 4; Hufeisen & Riemer, 2010, S. 745). Zur besseren Beschreibung dieses Sachverhaltes wird im Folgenden auch das sog. *Theoretical Framework* vorgestellt, welches Cummins in einer späteren Publikation (1991) in Hinsicht auf diesen Sachverhalt entwickelt hat. Bei dem *Theoretical Framework* (Cummins 1991, S. 79) handelt es sich um ein Koordinatensystem in dem die BICS- und CALP-Konzepte verortet, weiter ausgefächert und detaillierter beschrieben werden. Hierbei wird über die horizontale Achse die kontextuelle Einbettung und über die vertikale Achse das kognitive Anspruchsniveau einer kommunikativen Aktivität bzw. einer bestimmten Sprachhandlung erfasst (siehe Abb. 4).

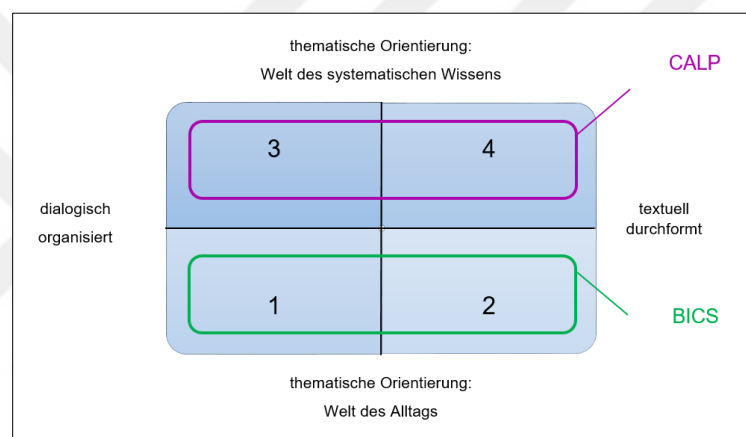


Abb. 4. Die vier Quadranten des Sprachgebrauchs (adaptiert nach Portmann-Tselikas & Schmölzer Eibinger, 2008, S. 6)

Wie aus der Abbildung 4 erkennbar, wird der Sprachgebrauch eines Individuums vier prototypischen Quadranten zugeordnet. Hierbei umfasst der erste Quadrant vor allem den Bereich der mündlichen Alltagskommunikation. Dies bildet den Bereich der Kommunikation, in dem alle Menschen in einer Gesellschaft bis zu einem gewissen Grad übereinkommen und auch den Bereich, der in fast jedem Fremdsprachenunterricht insbesondere den Anfängerunterricht dominiert. Der erste Quadrant stellt somit den Ausgangspunkt der sprachlichen Entwicklung dar, welcher eine *kommunikative Basiskompetenz* (BICS: basic interpersonal communication skills) erfordert (Portmann-Tselikas & Schmölzer-Eibinger, 2008, S. 6; Schmölzer-Eibinger 2013, S. 27). Der zweite Quadrant umfasst den Sprachgebrauch im Bereich der schriftlichen Alltagskommunikation. Prototypische Texte dieses Quadranten stellen beispielsweise schriftliche Alltagserzählungen

oder Zeitungstexte dar. Der Sprachgebrauch innerhalb dieser ersten beiden Quadranten gilt als nicht akademisch oder kognitiv anspruchsvoll und ist gekennzeichnet von einem kommunikativ-dialogisch, kontextuell gebundenen Sprachgebrauch, welcher sich mit den Merkmalen, wie einer geringen Verbindung von Sprachstrukturen, geringer Komplexität und einer geringen lexikalischen Spezifik charakterisieren lässt (Roessingh, 2006, S. 93; Jostes et. al. 2019, S. 22). Demgegenüber ist der Sprachgebrauch im dritten Quadranten zwar nicht textuell, jedoch weitgehend mündlich und dialogisch geprägt und hat im Vergleich zu den ersten beiden Quadranten einen Bezug zu einem strukturierten, übergreifenden Wissen. Prototypisch sind hier z.B. Interviews, Vorträge bzw. Referate. Der vierte Quadrant bildet einen Gegenpol zum ersten Quadranten. Der Sprachgebrauch dieses Quadranten gilt als akademisch anspruchsvoll und zeichnet sich durch eine deskriptiv, dekontextualisierte und monologische Textualität aus, die durch eine hohe Verdichtung von komplexen lexikalisch spezifischen Strukturen gekennzeichnet ist (ebd.). Der vierte Quadrant ist demnach sowohl durch eine Textualität als auch an einer Orientierung am systematischen Wissen gekennzeichnet. Es handelt sich bei diesem Quadranten um den prototypischen Bereich schriftlicher Texte, die in einer Bildungs- bzw. Fachsprache verfasst sind (Portmann-Tselikas & Schmölzer-Eibinger, 2008, S. 8). Der Umgang mit derartigen Texten stellt sowohl im muttersprachlichen als auch im fremdsprachlichen Lernkontext ein komplexes Handlungsfeld dar und es zeigt sich, dass Studierende häufig Probleme mit der Arbeit derartiger Texte haben (Dittmann et. al., 2003, S. 180). Vor der detaillierteren Darlegung der oben angerissenen Probleme der universitären Fachtextarbeit, sollen im Folgenden zunächst die Fachsprache und die Fachtexte im Lichte der universitären Ausbildung von DaF-Lehrkräften behandelt werden.

Die Fachsprache im Kontext der universitären DaF-Lehrerbildung

In der Fachsprachenforschung besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass keine einheitliche und allgemeingültige Definition des Begriffs Fachsprache vorzulegen ist (Drumm, 2018, S. 19). Die Fachsprache wird beginnend mit den 1930er Jahren historisch betrachtet unter drei verschiedenen Fachsprachenkonzeptionen erläutert. Dementsprechend haben sich neben dem systemlinguistischen Modell (seit etwa 1930 bis heute), auch das

pragmalinguistische und das kognitionslinguistische Funktionsmodell (beide seit den 1990er Jahren bis heute) etabliert (siehe Roelcke 2019). Diese unterschiedlichen Konzeptionen bzw. Ansätze haben jeweils unterschiedliche Präferenzen und fokussieren sich auf unterschiedliche Merkmale und Funktionen einer Fachsprache. So wird in dem systemlinguistischen Modell die Fachsprache als ein von der Alltagssprache zu unterscheidendes sprachliches System eines Fachkreises akzeptiert und es wird die terminologische Exaktheit, Eindeutigkeit, syntaktische und textuelle Explizitheit dieser Sprache untersucht (Roelcke 2019, S. 1). Im pragmalinguistischen Kontextmodell dagegen liegt der Fokus weitgehend auf dem Fachtext als ein Werkzeug des kommunikativen Handelns (Feilke, 2000, S. 14; Heinemann, 2008, S. 138; Nardi, 2011, S. 178). In diesem Zusammenhang bildet der konkrete Verwendungszusammenhang bzw. die kommunikativen Verhältnisse, in denen sich die fachliche Kommunikation vollzieht den Untersuchungsgegenstand dieses Konzeptes (Flinz, 2019, S. 3). Die kotextuellen und kontextuellen Zusammenhänge von Fachtexten ergeben sich folglich aus dem Verwendungszusammenhang einer fachlichen Kommunikation (vgl. ebd.). Die jüngste Konzeption, das sog. *kognitionslinguistische Funktionmodell*, stellt die kognitiven Anlagen des Menschen, also das menschliche Wissen, und dessen Verarbeitung und den Transfer in das Zentrum des Interesses (Roelcke 2019, S. 1). Aufgrund dieser unterschiedlichen Zugänge ist es bisher nicht gelungen, eine einheitliche und eindeutige Definition für den Begriff Fachsprache aufzustellen (Kraft & Roelcke, 2019a, S. 4). Nichtsdestotrotz wird die im Rahmen des systemlinguistischen Modells erstmals formulierte Fachsprache-Definition von Hoffmann (1987, S. 170) weiterhin weitgehend genutzt, da diese Definition sowohl eine Annäherung an das pragmalinguistische als auch an das kognitionslinguistische Funktionmodell beinhaltet:

Fachsprache – das ist die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung zwischen den in diesem Bereich tätigen Menschen zu gewährleisten.

Entsprechend dieser Definition sind Fachsprachen als Subsprachen eines Gesamtsprachensystems zu verstehen, in denen phonologische, morphologische und lexikalische Elemente sowie syntaktische und textuelle Phänomene eine funktionelle zusammenhängende Einheit bilden (Kraft & Roelcke, 2019, S. 6). Diese

Einheiten dienen dazu, Sachverhalte und Erscheinungen eines Fachbereiches möglichst präzise zu benennen und zielen auf die Verschnellerung und Verbesserung der Verständigung innerhalb einer fachorientierten Expertengruppe (Flinz, 2019, S. 3; Roelcke, 2019, S. 1). Als Synonym für den Begriff *Fachsprache* werden im deutschsprachigen Raum häufig auch die Begriffe Technolekt, Fachlekt, Expertensprache, Fachjargon, Sekundärsprache, Berufssprache, Arbeitssprache, Handwerkssprache, Gruppensprache, Sekundarsondersprache, Teilsprache, Sondersprache oder Spezialsprache verwendet (siehe Byrdziak, 2012, S. 18; Fluck, 1985, S. 11). Grießhaber (2010a, S. 38) verweist auf das Vorhandensein unterschiedlicher Formen einer Fachsprache und betont, dass diese Formen jeweils eine eigenständig entwickelte sprachliche Schöpfung eines bestimmten Fachkreises darstellen, die über eine spezifische Lexik, Fachtermini, spezifische Kollokationen und meist über komplexe Partizipalkonstruktionen, unpersönliche Satz- und Passivkonstruktionen verfügen. So bildet beispielsweise *Deutsch für Medizin* die Fachsprache der Ärztinnen und Ärzte. Dieses Gesamtsprachensystem wird wiederum in sich selbst in weitere Subsprachen aufgegliedert (z.B. Deutsch für Augenärztinnen und -ärzte oder Kinderärztinnen und -ärzte etc.) (vgl. Kraft & Roelcke, 2019b). Das gleiche gilt z.B. auch für Deutsch für Agrar und Landwirtschaft, Deutsch für Tourismus, Deutsch für Maschinenbau oder Deutsch für Bauwesen etc. Vor diesem Hintergrund stellt die *Sprache der DaF-Didaktik und Methodik* die übergeordnete Fachsprachenbezeichnung von DaF-Lehrkräften und dem akademischen Lehrpersonal der DaF-Lehrerausbildungsabteilungen dar. Diese Subfachsprache könnte man folglich auch als *Deutsch für DaF-Lehrkräfte* und in weitere Formen, wie z.B. *Deutsch der Linguistik* oder *Deutsch der Literaturdidaktik* unterteilen. Zwar fehlen bis heute empirische Untersuchungen, in denen die sprachlichen Merkmale dieser Fachsprache auf Wort-, Satz- und Textebene umfassend systematisch dargelegt werden. Jedoch gibt es bereits eine Auflistung der Fachbegriffe bzw. des Bildungswortschatzes dieser Subsprache. Diese sind z.B. in dem *Wörterbuch Pädagogik* von Genç (2012) und dem *Glossar – Fachsprache für DaF-Lehrkräfte* aufzufinden, welches 2015 seitens des Goethe-Instituts im Rahmen der Deutsch Lehren Lernen Reihe entstanden ist. Ein Blick in den fachspezifischen Bildungswortschatz zeigt, dass die Fachsprache der DaF-Lehrkräfte nicht nur durch komplexe Fachbegriffe wie z.B. *Curriculum*, *Lernerautonomie*, *Lerneraktivierung*, *Lernerorientierung*, *Plenum*, *Progression* oder

Sozialformen gekennzeichnet ist, sondern auch bildungssprachliche relevante Verben (wie z.B. definieren, zusammenfassen, erklären etc.) oder Konnektoren und Adverbien (wie z.B. deshalb, folglich, jedoch, damit, somit etc.) (vgl. Feilke, 2019, S. 1) enthält. Diese Form der Fachsprache wird demgemäß sowohl für die fachspezifische Kommunikation in Fachkontexten als auch für die Wissensvermittlung zwischen Akademikern, angehenden und tätigen DaF-Sprachlehrkräften genutzt (vgl. Eging, 2014, S. 432). Das in dieser Fachsprache erarbeitete Wissen stellt stets ein mit der bildungssprachlichen Grammatik formuliertes textgebundenes Wissen dar (Feilke, 2019, S. 1). Folglich gründet der Zugang zu diesem Wissen und die Akkulturation in die fachliche Diskursgemeinschaft, auf dem kompetenten Umgang mit fachsprachlichen Textsorten (Ehlich, 2003, S. 17; Kruse, 2003, S. 107; Preußner & Sennewald, 2012, S. 16).

Zum Textbegriff und zu den Kriterien der Textualität

Vor der genaueren Betrachtung fachsprachlicher Textsorten ist es sinnvoll, zunächst den allgemeinen Textbegriff aus dem Blickwinkel der Textlinguistik zu beschreiben. Die Textlinguistik bildet eine noch recht junge Teildisziplin der Angewandten Linguistik. Die Anfänge dieser eigenständigen Disziplin liegen in den 60er Jahren und ihr historischer Werdegang lässt sich in drei Hauptphasen einteilen. Die Begründer der Textlinguistik übten in den 1960er Jahren eine an der Syntax orientierte Textlinguistik durch, d.h. ein Text wurde zunächst als eine syntaktisch korrekte Folge von Sätzen und Satzteilen verstanden. Nach dieser Auffassung ging man davon aus, dass Sätze konstituierende Segmente bilden und die Erzeugung eines Textes auf einer gelungenen syntaktisch-semantischen Verflechtung gründet. Demzufolge galt die Ansicht, dass die Textbildung durch das Regelsystem einer Sprache gesteuert wird und lediglich auf allgemeine, sprachsystematisch zu erklärende Gesetzmäßigkeiten zurückzuführen ist (Gansel & Jürgens, 2007, S. 35). Anfang der 70er Jahre kam es durch die pragmatische Wende zum Wechsel von dieser systemorientierten Betrachtung hin zur kommunikations- und funktionsbezogenen Textbetrachtung (vgl. Fix, 2008, S. 15; Topbaş & Yılmaz, 2019, S. 403). Demnach wurde die oben beschriebene transphrastische Phase zunächst von der kommunikativ-pragmatischen und anschließend von der kognitivistischen Phase abgelöst (siehe Adamzik, 2016). Im

Rahmen der kommunikativ-pragmatischen Phase wurde der Text weniger als eine Zusammensetzung aus kleineren sprachlichen Regelementen, sondern als eine ganzheitliche Einheit verstanden und die Umstände des sprachlich-kommunikativen Handelns in Form von Texten rückte in den Vordergrund des Interesses (Fix, 2008, S. 15). In der anschließenden kognitivistischen Phase rückten letztendlich die kognitiven Verarbeitungsprozesse der Textproduktion in den Fokus der Textlinguistik (Burgess, 2010, S. 3). Resümierend ist festzuhalten, dass die Textlinguistik heute eine unumstrittene Disziplin bildet und dass ihr historischer Entwicklungsverlauf vor allem von zwei großen theoretisch zentrierten Aufgabenstellungen gekennzeichnet ist. So widmete sie sich in ihren Anfängen insbesondere der Betrachtung des Textes als ein regelgeleitetes System. In einem später einsetzenden und bis heute andauernden Prozess untersucht sie die musterhaften Ausprägungen des Phänomens Text im Kontext einer Sprach- und Kulturgemeinschaft als Form eines gemeinsamen Handelns und richtet ihren Blick auch auf die Erfassung und Entwicklung von kognitiven Vorgängen der Textproduktion (vgl. Fix, 2008, S. 17; Spolders, 2006, S.3). Unabhängig von der Motivation, mit denen diverse Untersuchungen im historischen Verlauf der Textlinguistik durchgeführt wurden, bildete der *Text* stets den zentralen Untersuchungsgegenstand der Textlinguistik. Ein Blick in die Literatur zeigt, dass aufgrund dieser unterschiedlichen Erkenntnisinteressen auch kein allgemeingültiger und einheitlicher Textbegriff vorzufinden ist. Um dennoch ein allgemeines Verständnis und offenen Zugriff zum Textbegriff schaffen zu können, bietet es sich zunächst an, die fast klassisch gewordenen sieben Textualitätskriterien von De Beaugrande und Dressler (1981) in Betracht zu ziehen (siehe Tabelle 4).

Tabelle 4

Sieben Kriterien der Textualität (De Beaugrande & Dressler, 1981, S. 4 -22)

Textualitätskriterien	Beschreibung
1. Kohäsion	betrifft die Art, wie die Komponenten des Oberflächentextes grammatisch miteinander verbunden sind.
2. Kohärenz	betrifft die Funktionen, durch die die Komponenten der Textwelt, d.h. die Konstellation von Konzepten (Begriffen) und Relationen (Beziehungen), welche dem Oberflächentext zugrundeliegen, für einander gegenseitig zugänglich und relevant sind.
3. Intentionalität	bezieht sich auf die Einstellung des Textproduzenten, der einen kohäsiven und kohärenten Text bilden will, um die Absichten seines Produzenten zu erfüllen, d.h. Wissen zu verbreiten oder ein in einem Plan angegebenes Ziel zu erreichen.
4. Akzeptabilität	betrifft die Einstellung des Textrezipienten, einen kohäsiven und kohärenten Text zu erwarten, der für ihn nützlich oder relevant ist.
5. Informativität	bezieht sich auf das Ausmaß der Erwartetheit bzw. Unerwartetheit oder Bekanntheit bzw. Unbekanntheit der dargebotenen Textelemente.
6. Situationalität	betrifft die Faktoren, die einen Text für eine Kommunikationssituation relevant machen.
7. Intertextualität	betrifft die Faktoren, welche die Verwendung eines Textes von der Kenntnis eines oder mehreren vorher aufgenommenen Texte abhängig macht.

De Beaugrande und Dressler (1981) definierten insgesamt sieben Kriterien, mit denen schriftsprachliche Äußerungen als Text oder als kein Text gewertet werden können. Diesbezüglich betonen diese Wissenschaftler (De Beaugrande & Dressler 1981, S. 8), dass innerhalb dieser sieben Textualitätskriterien die Kohäsion und die Kohärenz *text-zentrierte* Kriterien darstellen, da ihre Operationen direkt das Textmaterial selbst betreffen. Die restlichen Kriterien sind als *verwender-zentrierte* Kriterien zu verstehen, da sie sich auf die Aktivität der Text-Kommunikation zwischen den Textproduzenten und –rezipienten beziehen. Darüber hinaus wird hervorgehoben, dass das übergeordnete Ziel beim Verfassen eines Textes in der Erzielung einer Effektivität (d.h. Hinterlassen eines starken Eindruckes beim Rezipienten) und einer Angemessenheit (d.h. Übereinstimmung eines Textes zwischen seinem Kontext und der Art und Weise, wie die sieben Kriterien im Text vorliegen) unterliegt (1981, S. 14). Eine umfassendere Darlegung dieser sieben Kriterien können auch aus den Arbeiten von Danilenko (2014, S. 19ff), Fix (2008, S. 21 ff) und Stein (1998, S. 78ff) entnommen werden. Im Laufe der Zeit gerieten die sieben Textualitätskriterien in starke Kritik und es entstand die Auffassung, dass diese grundlegenden Kriterien nicht als absolute Voraussetzung für die Texthaftigkeit bzw. Textualität zu nehmen sind, sondern bloß als Beschreibungsdimensionen für die Betrachtung von wesentlichen Eigenschaften

prototypischer Texte, also in Form einer Richtschnur für Beschreibung und Untersuchung von Texten, genutzt werden sollten (vgl. Fix, 2008, S. 19; Heinemann, 2008, S. 137; Kraft & Roelcke, 2019c, S. 6). Nichtsdestotrotz stellen nach Adamzik (2016, S. 57) diese sieben Kriterien bisher dennoch immer noch den erfolgreichsten Versuch dar, die Merkmale von Texten zu erfassen. Demgemäß bieten diese Kriterien insbesondere im Hinblick auf die Klassifizierung von fachsprachlichen Texten eine wesentliche und sinnvolle Orientierungsgrundlage, da es mit ihnen gelingt, die Merkmale nichtfachlicher und fachlicher Texte zu beschreiben. Angesichts neuerer wissenschaftlicher Erkenntnisse und Entwicklungen innerhalb der Textlinguistik wird für eine stetige und sich aktualisierende Ergänzung bzw. Erweiterung dieses Merkmalkatalogs plädiert (z.B. durch die Kriterien *Kulturalität*, *Multimedialität*, *Prototypikalität* oder *Diskursivität*) (Adamzik, 2016, S. 57; Fix, 2008, S. 20; Heinemann, 2008, S. 137). Im Hinblick auf die sieben Textualitätskriterien und die Plädoyers zur Erweiterung dieser Kriterien zeigt sich, dass die Zusammenstellung notwendiger und hinreichender Merkmale für die Kategorie *Text* in Form einer allgemeingültigen und einheitlichen Definition weder sinnvoll noch möglich ist (Adamzik, 2016, S. 41). Um dennoch ein allgemeines Verständnis zum Textbegriff schaffen zu können, eignet sich insbesondere die umfassende Textdefinition von Fix (2008, S. 17). Sie definiert den Text als eine Verkettung von Sätzen, als Satzfolge mit einer Funktion, als thematische Einheit, als ein Mittel sprachlichen Handelns und ein auf Wissensvoraussetzungen angewiesenes Konstrukt. Ehlich (2011, S. 18) unternimmt auch den Versuch den Textbegriff in seinen Grundzügen zu definieren:

Texte sind eine Antwort auf die Verflüchtigung der sprachlichen Handlung in ihrem Vollzug. In Texten wird sprachliches Handeln verdauert und so überlieferungsfähig in Raum und Zeit. Die Diachronie und Diatopie der sprachlichen Handlung gelingt durch Text.

Nach Göpferich (1995, S. 56) ist ein Text ein thematisch und/oder funktional orientierter, kohärenter sprachlicher oder sprachlich-figürlicher Komplex, der mit einer bestimmten Kommunikationsabsicht geschaffen wurde, eine erkennbare kommunikative Funktion erfüllt und in sich eine inhaltlich und funktional abgeschlossene Einheit bildet.

Allgemeine Textartenklassifikationen. Jeder Text stellt in sich eine individuelle und einzigartige Erscheinung dar (Adamzik, 2008, S. 145). Dennoch ist es möglich, Texte entsprechend ihrer gemeinsamen Merkmale in unterschiedliche Textgenres bzw. Textarten zu unterteilen. Ein Textgenre bezeichnet im Wesentlichen eine Textart, die sich in bestimmten rhetorischen Situationen herausgebildet und strukturell verfestigt hat (Kruse, 2010a, S. 71). Die elementarste Grundunterscheidung von Textarten gründet auf der Klassifikation von Texten entweder als *literarisch-fiktionale Texte* oder als *nicht literarisch-fiktionale Gebrauchs-, Sach-, Fach- und Informationstexte* (Fischer, 2009, S. 14). Gegenüber dieser sehr gängigen Unterscheidung empfiehlt Adamzik (2008, S. 155f) eine Grobunterscheidung von Textsorten vorzunehmen, bei der die Texte sog. fünf Welten zugeordnet werden (*Standartwelt, Welt des Spiels/der Fantasie, Welt des Übersinnlichen, Welt der Wissenschaft und Welt der individuellen Sinnfindung*). Im vorliegenden Zusammenhang liegt der Fokus auf den Texten aus der *Welt der Wissenschaft*. Texte die dieser wissenschaftlichen Welt angehören, beziehen sich nicht nur auf Textformen, die über die Entdeckung bzw. die Produktion wissenschaftlicher Erkenntnisse und Theorien berichten (wie z.B. Forschungsberichte, Ergebnisse empirischer Untersuchungen etc.), sondern auch auf Texte, die das Wissen systematisieren und für verschiedene Anwendungsbereiche zugänglich und brauchbar machen (wie z.B. Einführungen, Lehr- und Handbücher) (Stary & Kretschmer, 1994, S. 7; Tupaj, 2005, S. 40). Diese wissenschaftlichen Texte gehören zur großen Gruppe der Fachtexte (Stary & Kretschmer, 1994, S. 14). Die vorliegende Arbeit setzt genau an dieser Gruppe an, da der Umgang mit dieser Textart über den Erfolg im Studium entscheidet. Denn unabhängig davon, ob es sich um einen Sprach- oder Fachunterricht handelt, bilden unterschiedliche Fachtextformen stets den Ausgangspunkt und das Ziel weitgehend jeder universitären Unterrichtsveranstaltung (vgl. Feilke, 2000, S. 14; Storch, 2009, S. 157). In diesem Zusammenhang betont Zydatiś (2005, S.159), dass „selbst da, wo im Unterricht gesprochen wird [...] die Vermittlung und Aneignung von Wissen bzw. im Medium von Texten“ erfolgt. Zum Verständnis dessen, was unter dem Begriff *Fachtext* zu verstehen ist, werden im folgenden Kapitel eine Begriffsdefinition und Klassifikation fachsprachlicher Textsorten dargelegt.

Klassifikation fachsprachlicher Textarten. Roelcke (1999, S. 85) definiert einen Fachtext, als eine zusammenhängende, sachlogisch gegliederte und abgeschlossene komplexe fachsprachliche Textäußerung, die ein tätigkeitspezifischen Sachverhalt widerspiegelt, situativ adäquate sprachliche Mittel verwendet und durch visuelle Mittel, wie Symbole, Formen, Gleichungen Graphiken und Abbildungen ergänzt werden kann. Es handelt also um abgegrenzte, inhaltlich und grammatikalisch zusammenhängende Äußerungen und Textformen, welche mit den spezifischen sprachlichen Mitteln einer Fachsprache schriftlich formuliert sind (Barkowski & Krumm, 2010, 75). Es ist zu betonen, dass es sich bei Fachtexten nicht einfach um sprachliche Behälter handelt, die Fachwissen enthalten, sondern als eine Form einer schriftlichen Konversation eines Fachkreises zu verstehen sind (Kruse, 2010a, S. 52). In Anlehnung an die Arbeiten von Kniffka und Roelcke (2016, S. 96f) und Brinkers (2001, S. 105ff) haben Kraft und Roelcke (2019c, S. 5) insgesamt sechs allgemeine Fachtextsorten gemeinsam mit ihren charakteristischen Merkmalen und Hauptfunktionen in Form einer Tabelle herausgearbeitet (siehe Tabelle 5).

Tabelle 5

Merkmale und Funktion(en) allgemein fachsprachlicher Textsorten (Kraft & Roelcke, 2019c, S. 5)

Fachtexttyp	Merkmale	Beispiele	(Haupt-)Funktion
Aktualisierende Texte	Verbreitung von bisher unbekannten Informationen an ein Fachpublikum	Forschungsmonografie, Versuchsprotokoll, Fachzeitschriftenartikel	Darstellungs- und Informationsfunktion
Konfirmierende Texte	Bereits bekannte Informationen für weniger spezialisiertes Publikum zugänglich machen	Hochschullehrbücher, Einführungsbücher, Schulbücher, Produktinformationen	
Sanktionierende Texte	Verbreitung von Anweisungen mit verbindlicher Befolgung	Gesetz, Verordnung, Vertrag	Appel- und Obligationsfunktion
Regulierende Texte	Verbreitung von Anweisungen mit nicht-verbindlicher Befolgung	Bedienungsanleitung, Kochrezepte	Appelfunktion
Komprimierende Texte	Auswahl treffen und Zusammenfassen von fachlicher Informationen und Instruktion	Enzyklopädie, Wörterbuch, Zusammenfassung	Informationsfunktion

Evaluierende Texte	Auswahl treffen und Bewerten von fachlicher Informationen und Instruktion	Gutachten, Urkunden, Zeugnis	Deklarationsfunktion
--------------------	---	---------------------------------	----------------------

Wie aus der Tabelle 5 zu entnehmen, ist es möglich Fachtexttypen entsprechend ihrer Merkmale voneinander abzugrenzen. Jedoch ist zu betonen, dass diese Zuordnung nicht immer trennscharf vollzogen werden kann, da confirmierende Fachtexte zugleich auch als regulierende Fachtexte eingestuft werden können (z.B. der Beipackzettel eines Medikaments) (Kraft & Roelcke, 2019c, S. 6). Im Hinblick auf den universitären Kontext lässt sich angesichts der oben dargelegten Tabelle bereits erahnen, dass je nach Studiengang unterschiedliche Fachtexte zum Einsatz kommen.

Fachsprachliche Textarten eines universitären Studienganges. Jeder universitäre Studiengang verfügt über ein unterschiedliches Arsenal an Fachtextsorten. Diese Fachtextsorten dienen der Vermittlung, Archivierung, Tradierung und Konstitution des Wissens des jeweiligen Studienganges (Schmölzer-Eibinger, 2011, S. 36). Im Kontext der universitären Lehrerbildung werden die zum Einsatz kommenden Fachtextsorten grob in zwei Gruppen aufgeteilt (Ehlich, 2003, S. 24). In die erste Gruppe gehören alle rein didaktischen Genres, die dem Lernen im Fach dienen und explizit für oder durch die Studierenden konzipiert wurden (hierzu gehören z.B. Lehrbücher, Einführungen, Essay, Seminar- oder Hausarbeiten). Folglich sind diese Fachtexte auch als die Lehr- und Lerntexte des jeweiligen Studienganges zu bezeichnen. Ihre Funktionen liegen vor allem darin, Novizen in das Gesamtwissen des jeweils vorliegenden Fachbereichs einzuführen und in einem mehrere Jahre umfassenden Prozess die Studierende für das Studium und für den zukünftigen Beruf zu qualifizieren (Ehlich, 2003, S. 24). Zur zweiten Gruppen gehören demgegenüber alle Fachtextformen, die der wissenschaftlichen Wissenskommunikation im Fach dienen. Die Arbeit mit diesen primär forschungsbezogenen Genres (wie z.B. Forschungsartikel, Monographien oder Literaturberichte), setzen bereits vorliegende Grundlagenkenntnisse im Fach voraus und sind für die Textarbeit in den späteren Semester des Grundstudiums zu empfehlen (Kruse, 2010a, S. 71; Parker & Zacharias, 2019, S. 16). Neben dieser grundlegenden Zweiteilung universitärer Fachtextsorten zeigt sich, dass es weitere Differenzierungs- bzw.

Klassifikationsformen vorliegen. Zum Beispiel schlagen Stray & Kretschmer (1994, S. 15) in Anlehnung an die Arbeit von Jesse (1975) eine Klassifizierung vor, in der universitäre Fachtextsorten entsprechend ihrer Informationsart in die Gruppen Primär-, Sekundär und Tertiärliteratur unterteilt werden (siehe Tabelle 6).

Tabelle 6

Klassifizierung der universitären Fachtextsorten entsprechend ihrer Informationsart

Informationsart	Informationsstatus		
	veröffentlicht	quasi-veröffentlicht	unveröffentlicht
primär (Originalinformation)	Zeitungen Zeitschriften Fachbücher Tagungsberichte	Reports Vorabdrücke Dissertationen Habilitationsschriften	Fachvorträge Manuskripte
sekundär (geordnete Information über Originalinformation)	Referate Bibliographien Verlagskataloge	Bibliothekskataloge Datenbanken	private Literaturkarteien
tertiär (grundsätzlich zusammenfassende Information; Wissen)	Lehrbücher Handbücher Enzyklopädien Tabellenwerke	Datenkompilationen	Vorlesungen Kurse

Die Tabelle 6 zeigt, wie universitäre Fachtextformen entsprechend ihrer Informationsart und der Art ihrer Veröffentlichung kategorisiert werden können. Um auch einen Einblick in die inneren Kriterien der universitären Fachtextsorten erhalten zu können, ist es sinnvoll, diese Texte entsprechend ihrer gemeinsamen inhaltlichen Merkmale und Funktionen in Gruppen einzuteilen. Angelehnt an die Beschreibung der vier universitären Fachtexttypen von Heinemann (2000, S. 705) sowie unter der Berücksichtigung der Auflistung der wichtigsten universitären Fachtextsorten von Ehlich (2003, S. 18ff), Kruse (2010, S. 48ff) und dem umfassenden Glossar von Stary und Kretschmer (1994, S. 20ff), werden in der Tabelle 7 die universitären Fachtextformen entsprechend ihrer inhaltlichen Merkmale dargelegt.

Tabelle 7

universitäre Fachtextformen

<i>Fachtexttyp</i>	Beschreibung	Beispiele
Theoriebezogene Texte	Textsorten, die im Rahmen eines wissenschaftlichen Diskurses für die Informationsermittlung bzw. –vermittlung genutzt werden	Forschungsmonografien, schriftliche wiss. Referate, Fachzeitschriftenartikel, wissenschaftliche Artikel in Enzyklopädien, Festschriften, Handbücher, Kolumne, Rezensionen, Tagungsband, Lexika - Wörterbücher, Abstracts, Versuchsprotokolle, Magister- & Dissertationsarbeiten
Wissenschaftspraktische didaktische Texte	Textsorten, die für die Wissensvermittlung an ein weniger spezialisiertes Publikum genutzt werden	Einführungsbücher, Hochschullehrbücher, Vorlesung- und Seminarkonzeptionen; Rahmenlehrpläne für Vorlesungen und Seminare, Literatur-Listen, Lehrmaterialien, Reader, Vorlesungsmit- & –nachschriften, Essays, Exzerpte, Referate, Protokoll, Zusammenfassungen, Handouts, schrift. Referate, Klausuren, Seminar- & Hausarbeiten, Praktikumsberichte, Hochschulrahmengesetze, Verordnungen, Erlasse, Berichte, Verwaltungsgliederungspläne, Mitteilungen, Institutswebsites, Bekanntmachungen, Urkunden, Zertifikate, Anträge, Formulare und Verwaltungshandbücher.
Studentische Schrift-Texte:	Textsorten, die seitens der Studierenden mit dem Ziel der Wissensaufnahme und –verarbeitung produziert werden	
Organisierende Textsorten	Textsorten, welche für die Verwaltungskommunikation innerhalb der Universität genutzt werden	

Aus der Tabelle 7 geht hervor, dass im universitären Kontext grundsätzlich vier Fachtext-Typen vorzufinden sind. Diese vier Fachtext-Typen bilden in sich jeweils auch eine Subgruppe der von Kraft und Roelcke definierten (2019c) allgemeinen Fachtextsorten-Typen (siehe Tabelle 6). Diesbezüglich gehört der erste Typ der universitären Fachtexte im Wesentlichen der Gruppe der aktualisierenden Texte an und umfasst somit alle Fachtextformen, denen ein wissenschaftliches Sprachhandeln unterlegt ist. Es handelt sich hierbei um universitäre Fachtexte, die im Rahmen einer fachlichen Diskursgemeinschaft, für die Vermittlung wissenschaftlicher Informationen und empirischer

Analyseergebnisse genutzt werden (Heinemann, 2000, S. 705). Die zweite Typisierung der universitären Fachtexte *wissenschaftspraktische didaktische Textsorten* werden für die Vermittlung von wissenschaftlichen Kenntnissen und Methoden an Studierenden genutzt und stellen somit eine Untergruppe der konfirmierenden Texte dar. Demgegenüber werden mit den Texten der dritten Typisierung *studentische Schrift-Texte* alle Fachtextformen subsumiert, die seitens der Studierenden mit dem Ziel einer Wissensaufnahme und –verarbeitung produziert werden und als eine Subform der komprimierenden Texte zu bezeichnen sind. Hingegen beziehen sich die universitären Texte der dritten Typisierung auf die Verwaltungskommunikation zwischen der jeweiligen Institution, Hochschule und Universitätsleitung und können der Gruppe der sanktionierenden Fachtexte zugeordnet werden.

Definition und Schwierigkeiten der universitären Fachtextarbeit. Die Inszenierung von Fachtextarbeit im universitären Unterrichtskontext lässt sich als eine „Arbeit an, mit und nach Texten“ (Piepho, 1990, S. 4) definieren. Wie im vorherigen Kapitel ausgeführt, basiert das fachliche Lernen und die Reproduktion des erlernten Fachwissens der DaF-Lehrerbildung auf unterschiedlichen Fachtextformen. Die Fachtextarbeit bildet somit den Kern des universitären Unterrichts (Föhr, 2018, S. 4). Die Zielsetzungen zur Durchführung der Fachtextarbeit können je nach Studiengang variieren. Nach Kruse (2010, S. 56ff) besteht das übergeordnete Ziel jeder universitären Fachtextarbeit jedoch grundsätzlich in der Wissenserarbeitung und dem erfolgreichen Ablegen von schriftlichen Prüfungen und Abschlussarbeiten in Ablehnung an das aus der Fachtextarbeit gewonnene Wissen. Demgemäß müssen Studierenden dazu fähig sein, dass zuvor aus Fachtexten erarbeitete Wissen in unterschiedlichen Prüfungskontexten auch angemessen wiedergeben bzw. zeigen, ob sie disziplinspezifischen Kommunikationsformen ihres Faches beherrschen.

Die Schwierigkeiten dieser universitären Fachtextarbeit liegen in der Komplexität von Fachtexten begründet. Fachtexte haben einen spezifischen Aufbau und sind von einer hohen Dichte an Fachbegriffen sowie durch syntaktisch komplexe Strukturen gekennzeichnet (Feilke, 2007, S. 32; Leisen, 2013a, S. 46). Aus diesem Grund fällt vielen Lernenden, sowohl im muttersprachlichen als auch fremdsprachlichen Kontext, die Arbeit mit Fachtexten sehr schwer (vgl. Budde,

2016, S. 50). Insbesondere Studierende eines fremdsprachlichen Lehr- und Lernkontextes werden oft mit einer Verstehensproblematik konfrontiert, dessen Komplexität ihnen oft nicht bewusst ist und für dessen Lösung sie nicht eigens geschult wurden (vgl. Demir & Genç, 2019, S. 38; Mitterhuber, 2008, S. 20; Seyedi, 2019, S. 31; Schmölzer-Eibinger, 2013, S. 27). Es handelt es sich bei dieser Verstehensproblematik weniger um fachlich-inhaltliche Probleme, sondern um sprachliche Probleme, welche auf die komplizierte Ausdrucksweise bzw. die bildungssprachliche Grammatik und den spezifischen Aufbau der Fachtexte zurückzuführen sind (Leisen & Seyfarth, 2006, S. 9; Leisen 2013a, S. 117). Zu Recht hebt Feilke (2019, S. 3) in diesem Zusammenhang hervor, dass Fachtexte mit einer komplexen bildungssprachlichen Grammatik formuliert sind und grundsätzlich dazu dienen, Aussagen zu explizieren, zu verdichten, zu verallgemeinern oder zu diskutieren (siehe Abbildung 5).

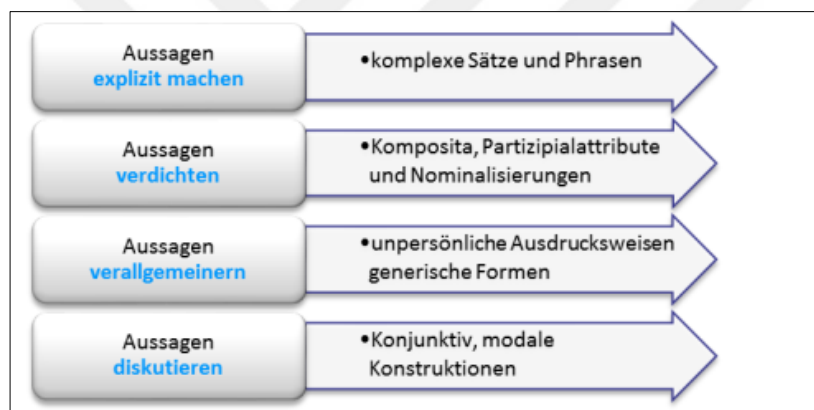


Abb. 5. Bildungssprachliche Funktionen und grammatische Formen (Feilke, 2019, S. 3)

Die Abbildung 5 zeigt, mit welchen bildungsgrammatischen Formen die genannten Aussagefunktionen korrelieren. Zudem betont Feilke auch (2019, S. 3), dass die Schwierigkeiten der fremdsprachlichen Fachtextarbeit nicht nur mit dem Auswendiglernen bzw. dem Erwerb von bildungssprachlichen Ausdrücken zu überwinden sind, sondern auch die Kenntnis der Bedingungen für ihren adäquaten Gebrauch in textpragmatischen Zusammenhängen notwendig ist. Ferner können die Schwierigkeiten der fremdsprachlichen Fachtextarbeit auch im Hinblick auf die Wort-, Satz- und Textebene in Betracht gezogen werden (siehe Tabelle 8):

Tabelle 8

Schwierigkeiten der Fachtextarbeit (nach Leisen, 2013a, S. 119)

Schwierigkeiten auf der Wortebene
• viele Fachbegriffe • die Verwendung von Adjektiven auf –bar, -los, -arm, -reich, usw. und mit dem Präfix nicht stark, schwach... • viele Komposita • viele Verben mit Vorsilben • viele substantivierte Infinite • fachspezifische Abkürzungen
Schwierigkeiten auf Satzebene
• Konditionalsätze, Finalsätze und Konsekutivsätze als bevorzugte Nebensatztypen • viele verkürzte Nebensatzkonstruktionen • unpersönliche Ausdrucksweise • Verwendung von komplexen Attributen anstelle von Attributsätzen • erweiterte Nominalphrasen • unvermeidliche Verwendung von Passiv und Passiversatzformen
Schwierigkeiten auf der Textebene
• rückverweisende Verwendung eines Pronomens auf den vorherigen Satz • uneindeutige Verwendung von Pronomen

Das Vorhandensein der in der Tabelle 8 dargelegten Schwierigkeiten wird auch durch die Ergebnisse unterschiedlicher empirischer Untersuchungen bestätigt (siehe Auf der Maur Arentes Tomé, 2015; Chan, 2018b, Franken, 2020; & Schmölzer-Eibinger, 2007a). Innerhalb dieser Untersuchungen wird im Hinblick auf die universitäre Fachtextarbeit stets auf den Unterschied zwischen Lernenden mit einer hohen oder niedrigen akademischen Textkompetenz verwiesen. So zeigen die Untersuchungsergebnisse der genannten Arbeiten z.B., dass Lernende die über eine hohe akademische Textkompetenz verfügen, besser mit den Schwierigkeiten der Fachtextarbeit umgehen können und somit auch dazu befähigt sind, qualitativ und quantitativ bessere Texte zu produzieren. So wird z.B. auch ersichtlich, dass Lernende mit einer niedrigen akademischen Textkompetenz große Schwierigkeiten darin haben, Textveränderungen und -überarbeitungen auf der Textebene vorzunehmen. Die Aufmerksamkeit weniger versierter Lernender liegt demnach fast ausschliesslich auf der Wortebene und größere Sinnzusammenhänge werden meistens außer Acht lassen (Schmölzer-Eibinger 2007a, S. 211). Darüber hinaus zeigt sich, dass Lernende mit einer niedrigen akademischen Textkompetenz auch erhebliche Probleme dabei haben Ideen miteinander zu verbinden und aufgrundessen häufig dazu neigen, die Ideen bzw. Textstrukturen vorliegender

Texte einfach zu kopieren oder Ideen aus vorliegenden Texten ohne einen Sinnbezug wieder zu geben (Chan, 2018b, S. 12).

Bei der Betrachtung dieser Zielsetzungen und Schwierigkeiten der universitären Textarbeit stellt sich die Frage, ob diese Arbeit eine wissenschaftliche oder akademische Form der Fachtextarbeit darstellt. An dieser Stelle muss betont werden, dass die Fachtextarbeit im Rahmen des Grundstudiums der DaF-Lehrerbildung keine wissenschaftliche, sondern akademische Fachtextarbeit darstellt. So konstatiert Jakobs (2003, S. 173), dass die Fachtextarbeit im Studium sich zwar an den Normen der wissenschaftlichen Textproduktion orientiert, jedoch nicht als wissenschaftlich sondern als eine akademische Form der Fachtextarbeit darstellt. Jegliche Fachtextformen die innerhalb der Textarbeit des Grundstudiums der DaF-Lehrerbildung zum Einsatz kommen, bilden insofern *Trainingstexte* (Ehlich, 2003, S. 26). Dittmann et. Al. (2003, S. 156) betonen, dass die Studierenden erst mit dem Abschluss des Grundstudiums, während der Erstellung ihrer Master- oder Doktorarbeit eine wissenschaftliche Fachtextarbeit durchführen können. Folglich orientiert sich die Fachtextarbeit im Grundstudium zwar an den fachspezifischen Vertextungsnormen, unterliegt jedoch nicht den besonderen Geltungsansprüchen und Gütekriterien des Produzierens von wissenschaftlichen Texten, welche sich an eine Fachöffentlichkeit richten (siehe Bohle, 2016; Janich, 2016). Abschließend ist festzuhalten, dass die Arbeit mit universitären Fachtexten einen wichtigen Teilbereich der akademischen Literalitätsforschung bilden. Aus diesem Grund wird die akademische Literalitätsforschung vor dem Hintergrund der universitären Ausbildung von DaF-Lehrkräften näher erläutert.

Akademische Literalität als Voraussetzung und Ziel universitärer Bildung

Im Allgemeinen bezeichnet der Begriff *Literalität* (Entlehnung aus dem Englischen: *Literacy*) die Bezüge, die Menschen zur Schrift und Schriftsprache aufbauen und umfasst die gesamten Kompetenzen, Gewohnheiten und Kommunikationsformen, die auf dem Schriftsprachengebrauch beruhen (Kruse, 2010a, S. 15). Innerhalb literaler Gesellschaften bildet die *Literalität* im Wesentlichen eine idealisierte Vorstellung davon, wie Texte sinnerfassend zu lesen und situationsadäquat zu verfassen sind. Im Allgemeinen beschäftigt sich die Literacy-Forschung mit der Frage, wie die Sicherung und Weiterentwicklung einer literalen Gesellschaft zu gewährleisten ist und über welche literalen Kompetenzen

ein Individuum verfügen muss, damit er oder sie ein lebenswertes Leben führen kann (Schmölzer –Eibinger, 2010, S. 1130; Sieber, 2005, S. 396). Nach Kruse (2003, S. 95) ist die Entwicklung der Literalität ein explizites oder implizites Ziel aller Bildungseinrichtungen. Hierbei ist zu betonen, dass die Fundamente der Literalität bereits in der Vorschule bzw. Grundschule gelegt werden. Die Weiterentwicklung dieser primären Literalität umfasst jedoch nicht allein die Schule, sondern alle Einflüsse aus der Familie, Vorschulzeit, Peer-Groups und Medien, die in irgendeiner Weise das Verhältnis zur Schriftsprache beeinflussen (Kruse, 2007, S. 124). Am Anfang der Literalitätsbildung zielt man im schulischen Kontext somit zunächst auf den Erwerb einer sog. *Emergent Literacy*, also den elementaren Erwerb der Schriftsprache (Erwerb der schriftsprachlichen Kompetenzen, die für graphemisch-orthographische aber auch für visuelle und motorische Kontrolle des Lesens und Schreibens) ab. Anschließend wird im Laufe der Schulbildung versucht, diese elementare Form der Literalität durch das gezielte Einüben textorientierter Handlungs- und Ausdrucksfähigkeiten Stufe für Stufe weiter auszubilden (Feilke, 1993, S. 17). Das primäre Ziel der Literalitätsentwicklung in dieser Lebensphase besteht primär vor allem in dem Erwerb sozialer, emotionaler, kognitiver und sprachlicher Fähigkeiten, die zur Kommunikation mit Texten benötigt werden (Feilke, 2001, S. 34). Mit dem Eintritt in die Universität muss diese grundlegende Form der Literalität jedoch in eine *akademische Literalität* umgewandelt werden. Diese *akademische Literalität* umfasst die Kompetenz, im Kontext einer universitären Ausbildungsdisziplin mit Texten gestaltend, analysierend, kreativ und abstrahierend umgehen zu können. Es geht also um die Kompetenz zur Produktion, Rezeption und Distribution wissenfähiger Informationen und deren Anwendung auf die Fragen einer Profession (Bräuer, 2016, S. 233). Die Bezeichnung *akademische Literalität* wird parallel zum englischen *Academic Literacy* somit als ein Sammelbegriff für die spezifischen Schreib- und Lesekompetenzen im Hochschul-, Universitäts- und Wissenschaftskontexten verstanden und bezieht sich auf den Schriftgebrauch innerhalb verschiedener Wissenschaftszweige bzw. Fachdisziplinen, welche unter Abhängigkeit der intellektuellen Traditionen, Forschungsmethoden, Medien und Kommunikationsformen stehen (Kruse, 2010a, S. 15).

Das amerikanische Hochschul- bzw. Universitätssystem nimmt hinsichtlich der Etablierung des Begriffs *akademische Literalität* bzw. *Academic Literacy* eine Vorreiterrolle ein, da im Rahmen dieser Bildungssysteme, als erstes ein Verständnis für die akademische Literalität herausgebildet und unterschiedliche Grundansätze zur Förderung der akademischen Literalität, wie beispielsweise *Writing Across the Curriculum* (WAC) und *Writing in the Disciplines* (WID), entwickelt wurden (vgl. Göpferich, 2016b, S. 42; Kruse, 2010a, S. 2; Kruse & Chitez, 2012, S. 71; Thonhauser, 2007, S. 17). Es ist hervorzuheben, dass in der deutschsprachigen Literalitätsforschung neben dem Begriff *akademische Literalität* auch die Begriffe *Schriftlichkeit*, *Literatität* oder *Sachfachliteratät* genutzt werden (siehe Danilenko, 2014; Feilke, 2011; Thonhauser, 2020; Zabal, Martin, Klaukien, Rammstedt, Baumert & Klieme, 2013; Zydatiś 2002 & 2005). Darüber hinaus wird die akademische Literalität in deutschsprachigen Kontexten auch gerne unter dem Begriff *akademische Textkompetenz* abgehandelt (Kruse und Chitez 2012, S. 58). Die Vielfalt dieser Begriffe ist auf die unterschiedlichen fachlichen Kontexte und verschiedenen Zugängen zur Schriftlichkeit zurückzuführen. So hebt Thonhauser (2007, S. 18) z.B. hervor, dass diese Begriffe nicht im Gegensatz zueinander stehen, sondern gewissermaßen die terminologischen und konzeptuellen Kehrseiten derselben Medaille darstellen. Insofern bildet die Bezeichnung *akademische Literalität* insbesondere in pädagogischen und didaktischen Zusammenhängen eine große Projektionsfläche für unterschiedliche bildungstheoretische Kernideen (Feilke, 2011, S. 3) und umfasst mehrere Dimensionen wie z.B. die Verwendung unterschiedlicher Textgenres zur Wissenskommunikation, das Durchführen varrierender Literalitätspraktiken innerhalb verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen oder die Einübung und Vermittlung literaler Praktiken, also das Training mit disziplinären Formen des Sprachgebrauchs bzw. des Umgangs mit Texten etc. (Kruse, 2010b, S. 2). Nach Feilke (2001, S: 12) besteht der höchste Zielpunkt der einer akademischen Literalität in der Fähigkeit eines Individuums eine *konzeptionelle Schriftlichkeit* vorlegen zu können. Darunter wird die Fähigkeit verstanden, Texte zu verfassen, die über eine maximale formale (sprachstrukturelle) Absicherung des Vestehens bzw. über eine maximale Kontextunabhängigkeit verfügen.

Akademische Textkompetenz. Die Entwicklung des Begriffs *akademische Textkompetenz* ist auf die in den 60er Jahren beginnende englischsprachige

Feldforschung zur akademischen Literalität zurückzuführen (Thonhauser, 2007, S. 17). Unter dem Begriff akademische Textkompetenz wird ein Kompetenzfeld verstanden, das dem Schreiben übergeordnet ist und neben dem Schreiben auch das Lesen sowie den Umgang mit Schriftzeugnissen einer Wissenskultur beinhaltet und die Teilhabe am Diskurs einer Disziplin gewährleistet (Ballweg, Kuhn & Hertweck, 2016, S. 137; Kruse & Chitez, 2012, S. 58). Im Allgemeinen werden unter dem Determinativkompositum *Textkompetenz*, die Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden, die ein Individuum benötigt, um Texte zur Wissensaneignung, Wissensverarbeitung nutzen und erfolgreich eigene Texte verfassen zu können (vgl. Siebert-Ott, Schindler, Decker, Fischbach & Kaplan, 2015). Portmann-Tselikas und Schmölzer Eibinger (2008, S. 5) formulieren folgende Definition:

Der erste Teil des Kompositums „Textkompetenz“ bezeichnet einen Gegenstandsbereich: Es geht um Texte, um Textuelles, um Textualität – und damit um etwas, was dem Bereich der Schriftlichkeit nahesteht, auch wenn es sich nicht immer mit ihm deckt. Der zweite Teil – Kompetenz – bringt es auf den Punkt, worum es hier hauptsächlich geht: Es ist die individuelle Fähigkeit, Texte lesen, schreiben und zum Lernen nutzen zu können.

Ausgehend von dieser Definition kann die akademische Textkompetenz als eine im universitären Kontext unabdingbare Fähigkeit definiert werden, die es ermöglicht, universitäre Textformen selbständig zu lesen, das Gelesene mit den eigenen Kenntnissen in Beziehung zu setzen und die dabei gewonnenen Informationen und Erkenntnisse für das weitere Denken, Sprechen und Handeln zu nutzen (vgl. Portmann-Tselikas, 2005, S. 2; Steinhoff, 2007, S.79). So haben die Orientierung an den Erkenntnissen der Textlinguistik und Untersuchungen zur akademischen Literalität in den letzten Jahren dazu beigetragen, dass die Lese- und Schreibfertigkeit im Hinblick auf das Produzieren bzw. Verfassen von Texten nicht mehr gesondert zu betrachten sind, sondern gleichermaßen in den Blick genommen werden müssen (Ballis, 2018, S. 271). Dieses neue Verständnis wird unter dem noch recht neuen Begriff *akademische Textkompetenz* zusammengefasst (vgl. Weidacher, 2007, S. 40; Witschel, 2017, S. 22). Angesichts dieser Begriffsbestimmung wird ersichtlich, dass dieser neue Begriff eine Konzeption sprachlicher Fertigkeiten impliziert, die sich von dem traditionellen Verständnis des Fremdsprachenunterrichts entfernt. So legt die traditionelle Aufgliederung der sprachlichen Kompetenzen in vier Grundfertigkeiten, meist die didaktische Perspektive nahe, diese vier Grundfertigkeiten auch jeweils für sich zu

betrachten und zu fördern (Thonhauser, 2007, S. 19). Eine genauere Betrachtung der Kommunikationssituationen in der Schule oder in der Universität zeigt jedoch, dass diese Fertigkeiten, sehr oft im Verbund bzw. als Fertigkeitskombinationen auftreten. Genau hier setzt die akademische Textkompetenz an und verkörpert in sich eine besondere Form einer Sprachhandlungskompetenz, in der die Fertigkeiten Lesen und Schreiben eng aufeinander bezogen sind bzw. in einem sich gegenseitig beeinflussenden und voneinander abhängigen Verhältnis auftreten (vgl. Lutjeharms, 2010, S. 982; Portmann-Tselikas, 2002, S. 14). Schmidlin und Feilke (2005, S. 9) bezeichnen die akademische Textkompetenz als ein „Gradmesser“ für die akademische Literalität. Das Verfügen über einer akademischen Textkompetenz indiziert folglich ein Wissen, welches für die effiziente Arbeit mit schriftlicher Texte bzw. für das Erreichen einer akademischen Literalität erforderlich ist (vgl. Feilke, 2001; Portmann-Tselikas & Schmölzer Eibinger, 2008; Steinhoff, 2007). Dieses in die Realisierung einer akademischen Textkompetenz involvierte Gesamtwissen lässt sich in vier verschiedene Wissenbestände gliedern (siehe Tabelle 9).

Tabelle 9

Grundlegende Wissenbestände (Feilke, 1993, S. 18)

1. Soziales Wissen
ein soziales Wissen über die normativen Rahmenbedingungen der Kommunikation und die Geltungsbereiche allgemeiner kommunikativer Werte wie Objektivität, Aufrichtigkeit und Verständlichkeit
2. Welt-Wissen
ein nicht primär sprachliches, sondern enzyklopädisches Welt-Wissen und Kenntnisse
3. Strukturwissen
ein sprachlich-mikrostrukturelles lexikalisches und syntaktisches Strukturwissen, das sich nach Maßgabe eines sprachlich makrostrukturellen auf Kommunikationszwecke und Textfunktionen orientierte Wissens entwickelt und differenziert
4. Literales Routinewissen
Ein routiniertes, praktisches Wissen über Orthographie und Interpunktion wie auch über den Prozess und die Subprozesse der Schreibhandlung als einer spezifischen Form der Texterzeugung bzw. -produktion

Die in der Tabelle 9 dargelegten Wissenbestände stehen während der Realisierung der akademischen Textkompetenz in einer engen Wechselbeziehung und ein Individuum bzw. Lernernder mit einer hohen akademischen Textkompetenz zeichnet sich durch die gezielte und effiziente Koordination derartiger

Wissensbestände aus (siehe dazu auch Dittman, 2003, S. 157). Neben dieser Modellierung von Feilke (1993, S. 18) haben Siebert-Ott et. al. (2015, S. 5) in Anlehnung an die in der Deutschdidaktik entwickelten Kompetenzmodelle von Ossner (2006, 2008), Becker-Mrotzek & Schindler (2007) und Schindler & Siebert-Ott (2013) ein Kompetenzmodell entwickelt, mit dem sie versuchen, die in die Realisierung einer akademischen Textkompetenz involvierten Kompetenzen und deren Inhalte detaillierter zu beschreiben (siehe Abb. 6).

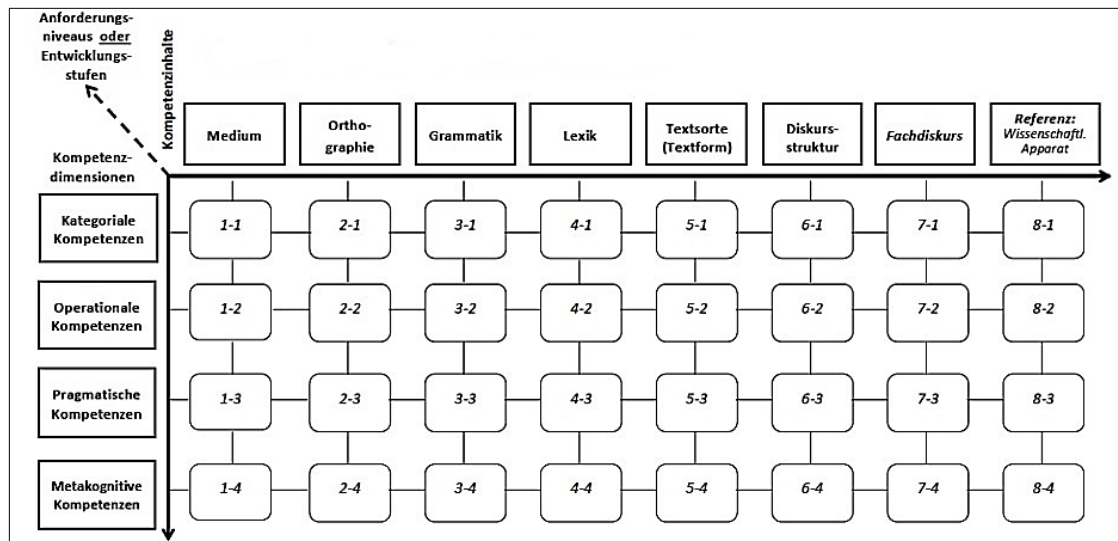


Abb. 6. Kompetenzdimensionen und Kompetenzinhalte der akademischen Textkompetenz im engeren Sinne (nach Siebert-Ott, Schindler, Decker, Fischbach, Kaplan, 2015, S. 5)

Aus der Abbildung 6 geht hervor, dass in die Realisierung der akademischen Textkompetenz vier Kompetenzdimensionen involviert sind. Es handelt sich hier um die *kategoriale Kompetenz*, *operationale Kompetenz*, *pragmatische Kompetenz* und *metakognitive Kompetenz* (ebd.). Mit dem Begriff *kategoriale Kompetenz* wird z.B. die Nutzung des deklarativen Wissens beschrieben. Hierbei geht es darum, z.B. das Wissen zur Rechtschreibung oder zum befragten Inhalt adäquat einsetzen zu können. Die *operationale Kompetenz* beschreibt die Nutzung eines Problemlösungswissens. Es geht also darum, dass der Verfasser sich den Anforderungen eines Schreibauftrags und den damit auftretenden Problemen stellen kann und fähig dazu ist, selbständig eine Lösung bzw. eine Handlungsstrategie zu entwickeln. Demgegenüber bezieht sich die *pragmatische Kompetenz* auf das Heranziehen eines prozeduralen Wissens. Dieses Wissen zeigt sich z.B. darin, dass der Verfasser eines Textes vor dem eigentlichen Beginn der Formulierungsarbeit

ein Schreibplan entwickelt und während bzw. nach der Textproduktion den eigenen Text überarbeitet. Die metakognitive Kompetenz bezieht sich auf die motivationale, volitionale und soziale Bereitschaft das vorliegende Schreibproblem zu lösen (vgl. Decker, Kaplan & Siebert-Ott, 2015, S. 7; Weinert, 2001, S. 27; Ossner, 2008, S. 32). Neben den oben erläuterten Subkompetenzen der akademischen Textkompetenz beinhaltet dieses Kompetenzmodell auch acht Kompetenzinhalte (siehe Abb. 6). Diese acht Kompetenzinhalte (*Medium*, *Orthographie*, *Grammatik*, *Lexik*, *Textsorte (Textform)*, *Diskursstruktur Fachdiskurs & Referenz - wissenschaftlicher Apparat*) legen die Anforderungsbereiche dar, dessen Inhalte bei der Realisierung der akademischen Textkompetenz idealerweise erfüllt bzw. beachtet werden sollten (Decker, Kaplan & Siebert-Ott, 2015, S. 7). Mit dem Kompetenzinhalt *Medium* wird auf den jeweils genutzten Kommunikationsmodus (gesprochen, geschrieben, gebärdet) und auf das Übertragungs- bzw. Speichermedium Bezug (z.B. Papier oder elektronische Speichermedien) genommen. Die Anforderungsbereiche *Orthographie*, *Grammatik*, *Lexik* und *Textsorte (Textform)* beziehen sich auf die sprachliche Korrektheit und Angemessenheit des geschriebenen bzw. zu schreibenden Textes. Die *Diskursstrukturierung* und der *Fachdiskurs* beziehen sich demgegenüber auf die erfolgreiche Beteiligung an einem fachlichen Diskurs zu einem gewählten Thema auf der Grundlage der Lektüre und Produktion von Texten. Dieser Anforderungsbereich unterliegt der Vorstellung, dass Studierende ihre subjektive Perspektive mit den Perspektiven aus einem wissenschaftlichen Diskurs in Beziehung setzen können. Der letzte Anforderungsbereich *Referenz-Wissenschaftlicher Apparat* bezieht sich auf die adäquate Zitation von Experten gebotenen Inhalten zum fachlichen Diskurs. Innerhalb dieses Anforderungsbereichs liegt das Augenmerk auf den Geltungsansprüchen und Gütekriterien des wissenschaftlichen Arbeitens und das Offenlegen von Inhalten durch Zitationen oder das Angeben von Referenzen. (vgl. ebd.). Im Wesentlichen verdeutlichen die oben präsentierten Modelle, dass das Produzieren eines Textes im universitären Kontext vielen Anforderungen unterliegt und einen komplexen Koordinierungsprozess unterschiedlicher Wissensbestände und Fähigkeiten darstellt. Nach Schmölzer-Eibinger (2011, S. 143) müssen zur Erreichung einer dementsprechenden effizienten Koordination im Vorfeld unterschiedliche Entwicklungsstadien bereits durchlaufen sein. So muss dem Lernenden der

Übergang vom performativen und funktionalen Stadium der Textproduktion hin zum epistemischen Stadium, d.h. das Nutzen von Texten als Mittel zum Wissenserwerb, bereits im Vorfeld gelungen sein. Hieraus ergibt sich, dass die bei einem Lernenden vorliegende Textkompetenz in seinen Textprodukten sichtbar ist (Schmidlin & Feilke, 2005, S. 9). Das bedeutet also, dass es möglich ist, die Textkompetenz eines Lernenden unter Betrachtung bestimmter Indikatoren zu konstatieren. Diesbezüglich können speziell in Bezug auf die Textkompetenz auch die von Schmölzer-Eibinger (2011, S. 147ff) formulierten sechs Indikatoren *Perspektivenwechsel und Strategienvielfalt, Bedeutungskonstruktion im Kontext, Fokussierung auf Kernaussagen, Themenvielfalt und Textkohärenz, Veränderung am Text* und *sprachliche Variation* als Richtschnur genutzt werden. Es ist hervorzuheben, dass die Entwicklung der akademischen Textkompetenz nicht als ein mit der schulischen oder der universitären Ausbildung abschließbares, sondern als ein lebenslang offenes und dynamisches weiterzuentwickelndes Handlungssystem zu verstehen ist (Ehlich, 2011, S. 18; Kruse, 2007, S. 137; Preußner & Sennewald, 2012, S. 17).

Relevanz und Stellenwert der akademischen Textkompetenz im Kontext der DaF-Lehrerbildung. Angesichts der Tatsache, dass selbst in einem Unterricht, in dem überwiegend gesprochen wird, die Vermittlung von bildungs- und berufsrelevanten Begriffen, Konzepten, Kategorien und Inhalten aus einer Textbasis erfolgt (Göpferich 2016a, S. 275), kristallisiert sich die Relevanz über das Verfügen einer ausreichend entwickelten akademischen Textkompetenz im Kontext deutschsprachiger DaF-Lehramtsstudiengänge. Demgemäß befähigt das Verfügen über eine akademische Textkompetenz eine angehende DaF-Lehrkraft nicht nur darin, an der fachlichen Kommunikation teilzunehmen und die Fachtextformen ihres Studienganges als Lerngrundlage zu nutzen, sondern macht sie auch selbstständiger und stellt einen wirksamen Schritt für die akademische Selbstsozialisation dieser Lehrkräfte dar (vgl. Feilke, 2007, S. 30; Kruse, 2007, S. 133). Es ist daher nicht verwunderlich, dass diese Kompetenz, sowohl im muttersprachlichen als auch im fremdsprachlichen Kontext als eine *Schlüsselkompetenz des Lernens* bezeichnet wird (vgl. Drahot-Szabó, 2020, S. 391; Schmölzer-Eibinger, 2007a, S. 207). Vor diesem Hintergrund verweisen Siebert-Ott et. al. (2014, S. 207) darauf, dass die Entwicklung der akademischen

Textkompetenz in lehrerbildenden Studiengängen eine doppelte Herausforderung darstellt. Demnach wird zu einem erwartet, dass die Lehramtsstudierenden ihre eigenen Textkompetenzen, entsprechend den Anforderungen der von ihnen studierten Fächer entwickeln und zum anderen sollen diese Studierenden auch grundlegende fachliche Kompetenzen entwickeln, die sie in die Lage versetzen, in dem von ihnen angestrebten Berufsfeld, die Textkompetenzen von Schülerinnen und Schülern zu bewerten, zu beurteilen und zu fördern. Im Zuge dieser doppelten Herausforderungen empfiehlt es sich, die akademische Textkompetenz von Lehramtsstudierenden als *akademische Textkompetenz im engeren* und im *weiteren Sinne* zu unterscheiden (siehe Decker, Kaplan & Siebert-Ott, 2015, S.1). Unter der *akademischen Textkompetenz im engeren Sinne* werden die Fähigkeiten zusammengefasst, welche notwendig sind, um sich den schriftlichen Anforderungen des Studiums selbst zu stellen und die im Studium zu erwerbenden Fachkompetenzen zu erlangen. Aus der folgenden Abbildung kann der optimale Realisierungsablauf der akademischen Textkompetenz im engeren Sinne entnommen werden (siehe Abb. 7):

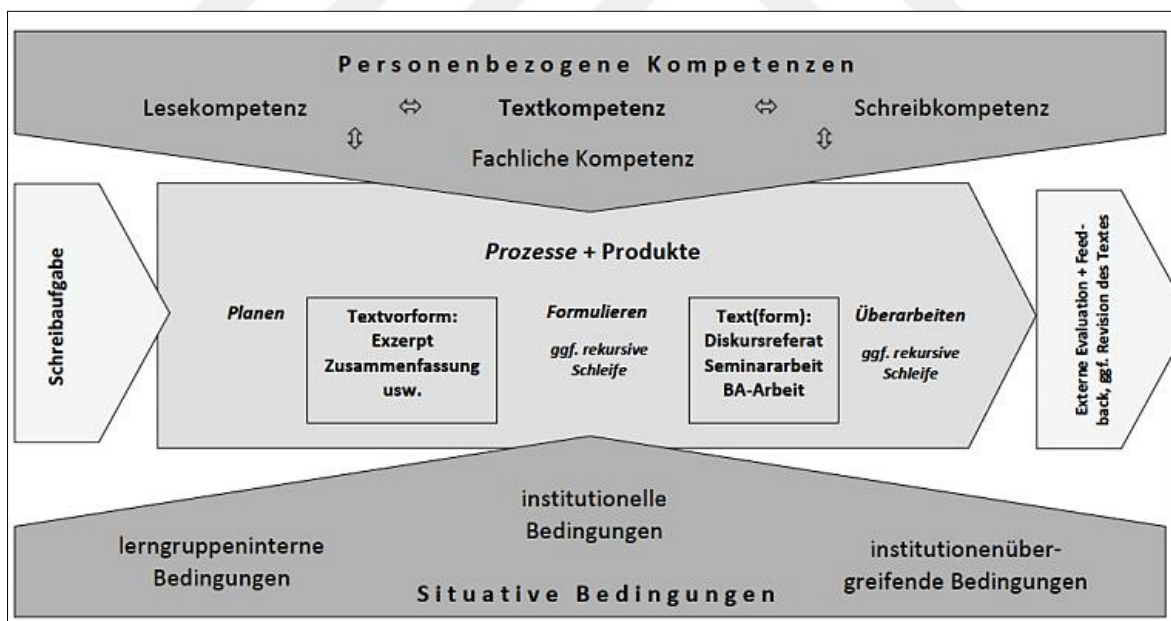


Abb. 7. Akademische Textkompetenz im engeren Sinne (nach Decker, Kaplan & Siebert-Ott, 2015, S. 9)

Wie aus der Abbildung 7 hervorgeht, wirken viele unterschiedliche Faktoren und mehrere Prozesse auf die Produktions- und Rezeptionsprozesse der Textproduktion. Die Realisierung dieser Kompetenz beruht sonach auf der

effizienten Durchführung drei unterschiedlicher kognitiver Prozesse, die den Produktionsprozess einer universitären Textarbeit von Beginn bis zur Beendigung der Textarbeit begleiten (Planen, Formulieren und Überarbeiten) und in einem sich gegenseitig beeinflussenden und voneinander abhängigen Verhältnis auftreten (Schmölzer-Eibinger, 2010, S. 1131). Der Ablauf dieser kognitiven Prozesse steht sowohl unter dem Einfluss der personenbezogenen Kompetenzen des Lernenden als auch der jeweils vorliegenden situativen Bedingungen (siehe Abb. 7). Mit Blick auf die oben dargelegte Abbildung ist es wichtig zu betonen, dass Decker, Kaplan und Siebert-Ott (2015, S.9) bei der Modellierung der akademischen Textkompetenz im engeren Sinne, sowohl die akademische Textarbeit als auch die wissenschaftliche Form der Textarbeit in Betracht ziehen. Während sich die akademische Textarbeit, d.h. die Arbeit mit und an Fachtexten im Rahmen des Grundstudiums bezieht, stellt die wissenschaftliche Form der Textarbeit eine Textarbeit dar, welche sich unter Beachtung der wissenschaftlichen Normen abwickelt und die Absicht verfolgt, für eine Fachöffentlichkeit publiziert zu werden (vgl. ebd.). Diese zweiteilige Unterscheidung liegt darin begründet, dass die Lehramtstudierenden in Deutschland ohne die Abfertigung einer Bachelorarbeit nicht in den Lehrerberuf übergehen können. Wie bereits in den vorherigen Teilen dieser Arbeit betont wurde, können die DaF-Lehramtstudierenden in der Türkei bereits nachdem Absolvieren des Grundstudiums ohne das Anfertigen einer wissenschaftlichen Arbeit in den Beruf übergehen. Wichtig zu betonen ist in diesem Zusammenhang, dass der Fokus der vorliegenden Arbeit sich auf die akademische Fachtextarbeit richtet, also das Erfassen und Verstehen und Wiedergeben von schriftlich niedergelegten Fachinhalten, die für den universitären Ausbildungsweg verwertbar sind. Besonders hervorzuheben ist, dass der oben beschriebenen zweigliedrigen Modellierung der akademischen Textkompetenz, die Annahme zu Grunde liegt, dass die akademische Textkompetenz im engeren Sinne im Verlauf des Studiums zunächst aufgebaut und weiter ausdifferenziert werden muss, damit überhaupt sich die Möglichkeit dazu ergibt, eine akademische Textkompetenz im weiteren Sinne zu entwickeln. Die Textkompetenz im weiteren Sinne bezieht sich somit auf die Fähigkeiten einer im Beruf tätigen Lehrkraft, Schülertexte fachlich und pädagogisch-didaktisch adäquat zu rezipieren, fördernd zu beurteilen und zu benoten (Siebert-Ott, Schindler,

Decker, Fischbach & Kaplan 2015, S. 7). Die folgende Abbildung legt die Prozesse der akademischen Textkompetenz im weiteren Sinne dar (siehe Abb. 8):

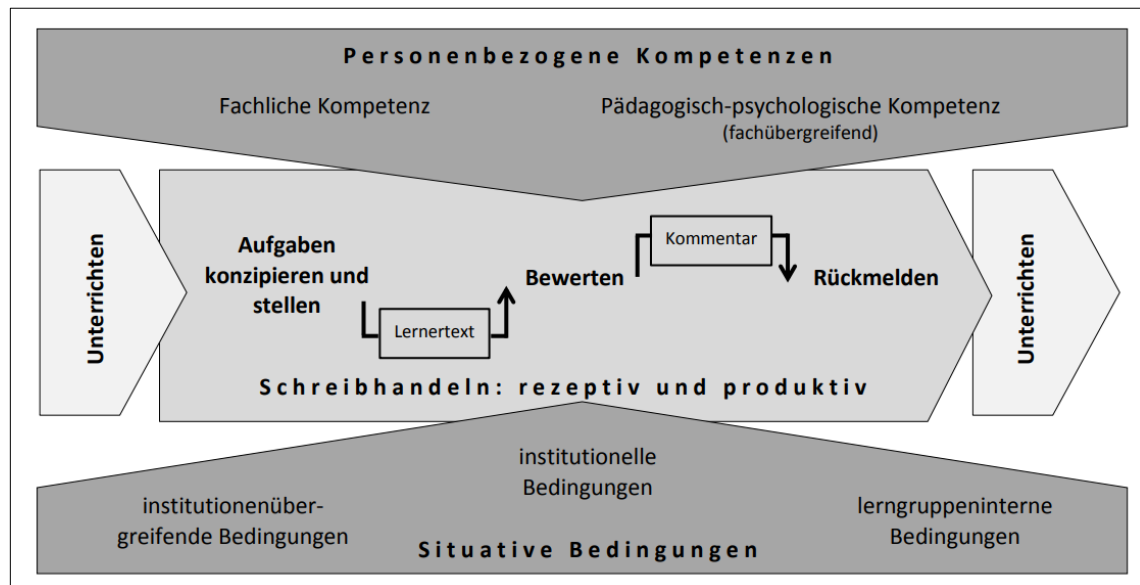


Abb. 8. Akademische Textkompetenz im weiteren Sinne (Fischbach, Schindler & Vetterick, 2014, S. 9)

Aus der Abbildung 8 ergibt sich, dass diese Form der Textkompetenz für die Konzeption von Aufgaben, Bewertung und Besprechen von Schülertexten herangezogen wird. Darüber hinaus setzt diese Form der Textkompetenz auch voraus, dass bei der tätigen Lehrkraft ein Wissen zur Heterogenität in der Klasse und vorhanden ist und entsprechend notwendige Förderungsmaßnahmen eingetroffen werden können (ebd.). Um den Rahmen der Arbeit nicht zu sprengen, werden keine weiteren Inhalte und Bereiche der akademischen Textkompetenz im weiteren Sinne weiter erfasst. Die im weiteren Verlauf der Arbeit genutzte akademische Textkompetenz – Bezeichnung bezieht sich stets auf die im ersten Glied beschriebene Kompetenz, also der akademischen Textkompetenz im engeren Sinne. Eine angehende DaF-Lehrkraft, die über eine der akademischen Textkompetenz verfügt, besitzt somit auch all jene Schemata, Strategien und Techniken, die notwendig sind, um den Anforderungen seines Studiums gerecht zu werden (vgl. Portmann-Tselikas, 2002, S. 15). Die akademische Textkompetenz hat insofern eine epistemische bzw. wissenskonstruierende Funktion, welche die Qualität der Lehrerbildung maßgeblich beeinflusst (Göpferich, 2016a, S. 277). Dementsprechend stellt die akademische Textkompetenz im Rahmen der DaF-Lehrerbildung eine unentbehrliche Grundlage für die Mitverfolgung, Teilnahme

und Mitgestaltung des fachlichen Diskurses dar (Ossner, 2008, S. 19). Man kann auch sagen, dass die erfolgreiche Beteiligung an dem fachlichen Diskurs der DaF-Lehrerbildung auf dem Vorhandensein einer ausreichend entwickelten akademischen Textkompetenz beruht (vgl. Schmölzer-Eibinger, 2008, S. 52; 2010, S. 1134). Angesichts dieser großen Bedeutung der akademischen Textkompetenz für den Bildungserfolg, zeigt die gegenwärtige Unterrichtspraxis an den deutschsprachigen DaF-Lehramtsstudiengängen in der Türkei jedoch, dass diese Schlüsselkompetenz, also die Fähigkeit sich in der Welt der Texte zu orientieren und die eigenen sprachlichen Ressourcen als ein Werkzeug des Denkens, Kommunizierens und Lernens zu nutzen (Portmann- Tselikas & Schmölzer-Eibinger, 2008, S. 14), nicht systematisch aufgebaut, sondern vielmehr einfach vorausgesetzt wird (vgl. Morek & Heller, 2012, S. 78; Jostes et. al. 2019. S. 22). Wie bereits im einleitenden Teil dieser Arbeit beschrieben wurde, stellt das Fehlen einer systematischen Förderung der akademischen Textkompetenz für die Studierenden meist eine oft kaum wahrgenommene, jedoch ausschlaggebende Schwierigkeit im Rahmen ihres Studiums dar (vgl. Kruse & Jakobs, 1999, S. 26; Portmann-Tselikas & Schmölzer-Eibinger, 2008, S. 16). Diesbezüglich hebt Kruse (2010b, S. 4) hervor, dass es sich bei der akademischen Textkompetenz um keine unter Unterrichtung auswendig zu lernende Kompetenz handelt und sie sich nur durch eine Einübung in handlungs- und erfahrungsorientierte Unterrichtsformen herausbilden kann. Im folgenden Kapitel wird ein Einblick in die traditionellen und innovativen Ansätze zur Förderung der akademischen Textkompetenz gegeben.

Traditionelle und innovative Ansätze zur Förderung der akademischen Textkompetenz

Die Untersuchungen zur Förderung der akademischen Textkompetenz lassen sich bis in die Anfänge der 70er Jahre zurückverfolgen. Historisch betrachtet zeigt sich jedoch, dass es innerhalb der damaligen Förderungsversuche Schwierigkeiten darin gab, eine begriffliche Abgrenzung für diese Kompetenz durchzuführen. Die Konsolidierung und Etablierung dieser Schlüsselkompetenz bildete ein lang empfundenes Desiderat der Literalitätsforschung (Feilke, 1993, S. 19). Namentlich wurde der Begriff *Textkompetenz* bzw. *akademische Textkompetenz* erst in den 90er Jahren ins Zentrum der Betrachtung gerückt (Bohle, 2016, S. 29; Portman-Tselikas, 2002). Rückblickend auf diese noch kurze

Forschungsgeschichte der Textkompetenz lässt sich erkennen, dass innerhalb der diesbezüglichen Literalitätsforschung zwei unterschiedliche Positionen gegenüberstehen. Dementsprechend herrschte bis Anfang der 70er Jahre die Überzeugung vor, dass die Produktion eines Textes aus den drei linear nacheinander ablaufenden Teilschritten *Planen*, *Niederschreiben* und *Verbessern* bestand (vgl. Kruse, 2003, S. 102). Die Aufgabe der damaligen Literalitätsdidaktik bestand darin, die Merkmale guter Texte zu erfassen und ihr Fokus lag fast weitgehend auf der Betrachtung bzw. Verbesserung des abgeschlossenen Schreibproduktes (Merz-Grötsch, 2014, S. 52). Aufgrund ihrer starken Orientierung an den Normen und Formen des fertig produzierten Textes wurde dieser traditionell produktorientierte Ansatz unter dem Begriff *Produktorientierung* zusammengefasst (Heinemann, 2008, S. 139; Kruse & Ruhmann, 2006, S. 13). Allerdings geriet diese Position im Zuge eines Paradigmenwechsels innerhalb der Literatilitätsforschung, auch als kognitive Wende bezeichnet, in die Kritik, Texte bloß als Gefäße für Inhalte zu betrachten und lediglich Muster für deren Reproduktion zu unterrichten (Bräuer, 2000, S. 13). So konstatiert Antos (1988, S. 37), dass man mit den herkömmlichen Textbewertungskriterien, bei denen die Grammatik- und Rechtschreibfehler höher bewertet werden als der Inhalt, die Komplexität und Kohärenz eines Textes und mit den daraus folgenden Unterrichtskonzepten, bei denen lediglich das Endprodukt der Textproduktion und dessen formalen Korrektheit ins Zentrum gestellt wird, nicht weit gekommen war und es auch nicht werden wird. Insbesondere wird diesem Ansatz vorgeworfen, schnell zu Formendogmatismus und zur Blockade der Lerner Kreativität zu führen (Kruse, 2003, S. 100). Folglich kam es ausgelöst von der kognitiven Wende in der Literatilitätsforschung, verstärkt in den 90er Jahren, zu einem Paradigmenwechsel von der *Produkt-* zur sog. *Prozessorientierung* (Bohle, 2016, S. 29). Diese kognitive Wende stand weitgehend unter der Einflussnahme kognitiver Wissenschaften und der kognitiven Psychologie, welche beginnend mit den 80er Jahren dazu führten, dass innerhalb der Literalitätsforschung große Anstrengungen unternommen wurden, um etwas Licht in die Verarbeitung von Erfahrungen, Eindrücken und Informationen zu bringen und Fragen zur genaueren Konzeptualisierung der akademischen Textkompetenz immer mehr an Gewicht gewannen (Sieber, 2005, S. 384). Am Anfang dieses Paradigmenwechsels bestand zunächst ein starkes Bedürfnis nach Prozessmodellen, welche die jeweils relevanten Verarbeitungskonstituenten bzw. -

prozesse des Rezipierens und Produzierens von Texten in ihrer Art und ihrem Zusammenwirken nach systematisch explizieren (Kuhn, 1987, S. 8). Folglich erhielten Forschungen zur Entwicklung von Modellen zur Beschreibung der Textproduktionsprozesse ab den 80er Jahren einen großen Entwicklungsschub und man begann vor allem in den USA damit an, die kognitiven Prozesse zu untersuchen, die den Rezeptions- und Produktionsprozess von Texten begleiten (siehe Flower & Hayes, 1980, 1981; Hayes, 1996; Ludwig, 1983; Shaw & Weir, 2007; Spivey, 1990, 1997). Die Ermittlung dieser Prozesse stellt im Kontext der Prozessorientierung einen sehr wichtigen Schritt dar, da mit ihr die kognitiven Prozesse bestimmt werden können, die notwendig sind, um den komplexen Vorgang der Textproduktion bewältigen zu können (Merz-Grötsch, 2014, S. 20, Witschel, 2017, S. 43). Folglich bestand das zentrale Ziel derartiger Untersuchungen in der Erfassung, Systematisierung und Analyse der kognitiven Prozesse, um so Rückschlüsse auf die Möglichkeiten zur Förderung der akademischen Textkompetenz ziehen zu können (Schmidlin & Feilke, 2005, S. 8). Um nachvollziehen zu können, wie komplex ein fremdsprachlicher Textproduktionsprozess ist, werden im Folgenden ohne einen Anspruch auf Vollständigkeit zu nehmen, exemplarische Prozessmodelle präsentiert, die im Rahmen unterschiedlicher prozessorientierter Literalitätsstudien konzipiert wurden.

Prozessmodell nach Hayes und Flower. Das bis heute noch als Ur- bzw. Basismodell der Textproduktion genutzte Modell wurde von Flower und Hayes entwickelt (1981). Die Forscher versuchten zu ermitteln, welche kognitiven Prozesse ein idealer Autor, also ein Schreiber der über eine hohe akademische Textkompetenz verfügt, während seiner Textproduktion realisiert (siehe Abb. 9).

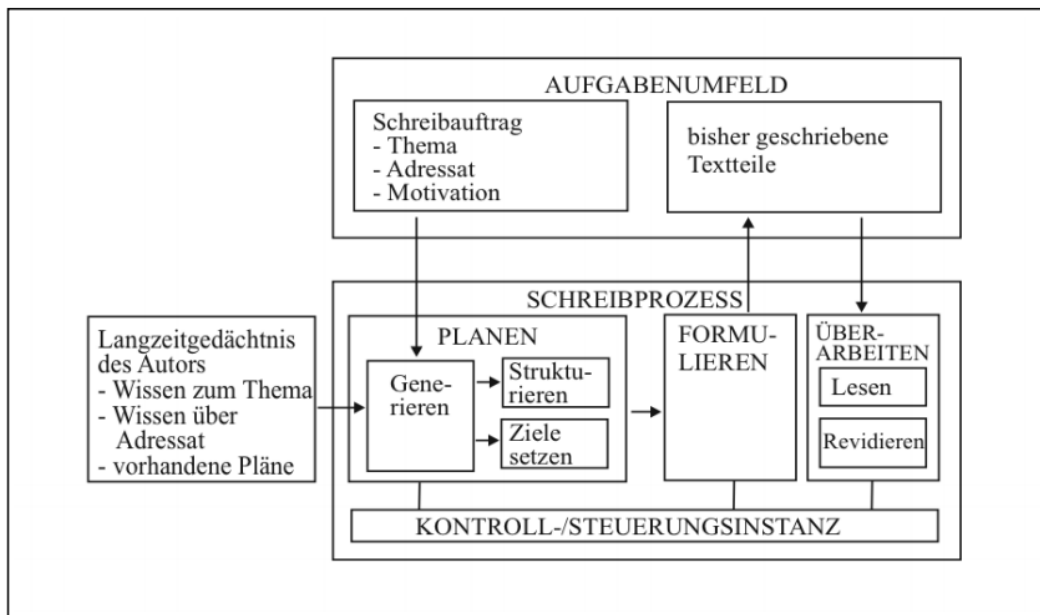


Abb. 9. Prozessmodell nach Flower und Hayes (1981, S. 370) (Deutsche Übersetzung stammt aus Molitor-Lübbert, 1994, S. 1006)

Zunächst ist zu betonen, dass in diesem kognitionspsychologisch orientierten Modell die Erfüllung bzw. Abfertigung einer Schreibaufgabe als ein zu bewältigendes Problem angesehen wird. Dieses Modell involviert folgende drei Grundelemente: *Aufgabenumgebung*, *Langzeitgedächtnis des Autors* und den eigentlichen *Schreibprozess* (Flower & Hayes, 1981, S. 369). Die zu erarbeitende Aufgabe ist in ein bestimmtes *Aufgabenumfeld* eingebettet. Dieses Umfeld umfasst zu einem die Aufgabenstellung, das in Relation mit einer bestimmten *Themenstellung*, einer *Leserschaft* und einer *Schreibmotivation* steht. Zum anderen werden auch *bisher geschriebene Textteile*, dazu zählen beispielsweise die ersten Notizen, erste Sätze und erste Textfragmente, dem sog. Aufgabenfeld zugeordnet (Sieber, 2003, S. 212). Zur Bewältigung der vorliegenden Aufgabenstellung greift der Autor auf seine Wissensbestände in seinem Langzeitgedächtnis zurück. Hierzu zählen z.B. das *Wissen über das Thema*, über den *Adressaten* und das *Wissen über Schreibpläne und Textsorten* (Merz-Grötsch, 2014, S. 53). Flower und Hayes betonen (1981, S. 368), dass sich der eigentliche Schreibprozess bzw. das Produzieren eines Textes in drei rekursiven Grundprozessen verläuft. Sonach beginnt das Verfassen eines Textes mit dem sog. *Planungsprozess*. Hierbei greift der Schreiber unter Beachtung der vorliegenden Schreibaufgabe auf seine vorhandenen Wissensbestände zurück und beginnt damit Ideen für die eigene

Textproduktion zu sammeln, prüfen, bewerten und zu verwerfen. Während dieses Prozesses beginnt der Schreiber auch gleichzeitig damit an, ein *Schreibziel zu formulieren* und Ideen entsprechend dieses Schreibziels zu gliedern. In der nachfolgenden *Formulierungsphase* erfolgt der eigentliche Schreibprozess. Der Schreiber beginnt damit, Textfragmente zu textfähigen Sätzen auszubauen und seine Textproduktion unter Beachtung des gestellten Schreibzieles stets zu reflektieren und zu kontrollieren. Während des Ablaufs dieser drei Teilprozesse überwacht eine sog. kognitive Kontrollinstanz, der sog. *Monitor*, den Gesamtprozess der Textherstellung (siehe Abb. 9). Das Modell von Flower und Hayes (1981) galt in den 80er als revolutionär, da der Schreibprozess erstmals lediglich als eine von vielen Komponenten der Textproduktion präsentiert wurde (Merz-Grötsch, 2005, S. 88). Darüber hinaus legten Flower und Hayes zum ersten Mal ein Modell dar, bei dem Textrevisionsprozesse auch Beachtung fanden und der rekursive Charakter der Subprozesse der Textproduktion betont wurde (Witschel, 2017, S. 45). Nichtsdestotrotz geriet das Ur-Modell von Flower und Hayes in Kritik, da es einige Faktoren, welche für das Lernen des Schreibens von Texten unabdingbar sind, nicht ausreichend berücksichtigte. Dazu zählen z.B. die unausreichende Beachtung des schreibenden Individuums und dessen individuellen Schreibumgebung und – voraussetzungen (vgl. Becker-Mrotzek & Böttcher, 2006, S. 26, Knorr, 2016, S. 260). Überdies wird z.B. auch kritisiert, dass sich das Modell an einer Idealvorstellung bzw. an einem Expertenkönnen orientiert (vgl. Perrin & Jakobs, 2007, S. 187; Sieber, 2005, S. 390). Unter Betrachtung der oben genannten Kritikpunkte erweiterte Hayes selbst das frühe Modell (siehe Abb. 10).

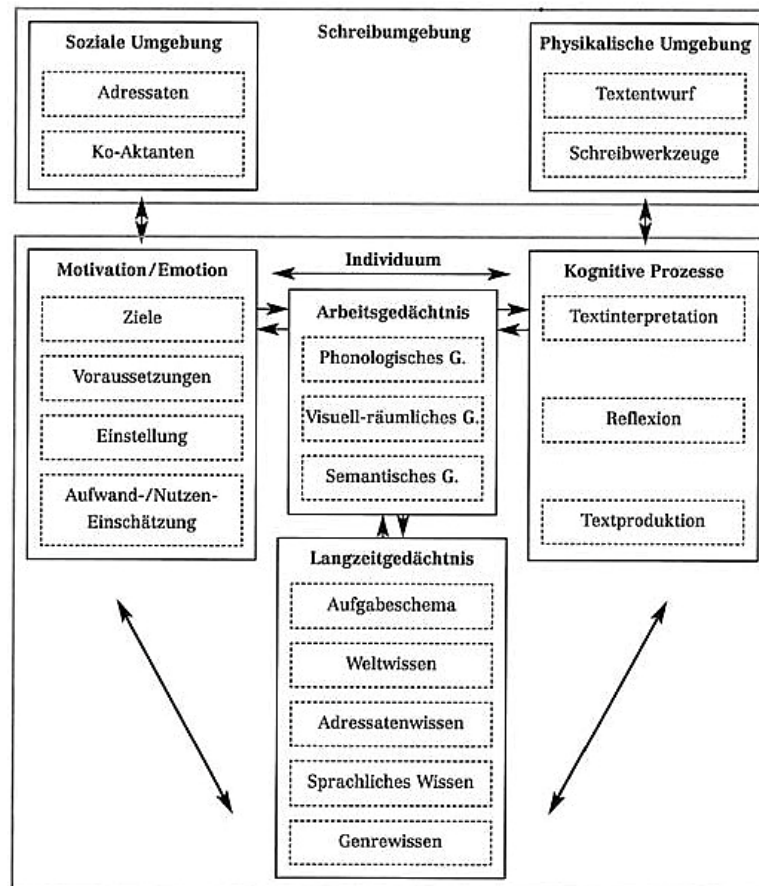


Abb. 10. Das modifizierte Textproduktionsmodell von Hayes (1996, S. 49) (Deutsche Übersetzung stammt aus Becker-Mrotzek & Böttcher, 2006, S. 40)

Bei der Betrachtung des modifizierten Modells von Hayes (1996) wird ersichtlich, dass dem schreibenden Individuum und dessen Umgebung mehr Beachtung geschenkt wird. So wird in dem modifizierten Modell auch dargelegt, dass das schreibende Individuum unter dem Einfluss der Komponenten Motivation und Emotion, dem Arbeits- und Langzeitgedächtnis und der kognitiven Prozesse steht. Darüber hinaus lässt sich auch erkennen, dass das Basismodell um die Komponenten Langzeitgedächtnis, sprachliches Wissen und Genrewissen erweitert wurde. Mit dieser Erweiterung wird ersichtlich, dass in dem modifizierten Modell auch davon ausgegangen wird, dass Schreibende mit einer niedrigen akademischen Textkompetenz häufig nicht über ein entsprechendes Wissen verfügen und dementsprechend Hilfestellungen bzw. Förderungsmaßnahmen benötigen (Witschel, 2017, S. 47). Außerdem lässt sich auch erkennen, dass der physikalischen und sozialen Umgebung, als auch dem motivationalen Bereich und den kognitiven Prozessen, auch Beachtung geschenkt wird (siehe Abb. 10). Sonach

spielen die Motivierung zur Bearbeitung einer Aufgabenstellung und das Bewusstsein über die kognitiven Prozesse während der Texterstellung eine wichtige Rolle. Diesbezüglich betonen Becker-Mrotzek und Böttcher (2006, S. 41), dass es SchreibnovizInnen häufig einer entsprechenden Routinebildung und Automatisierung fehlt und verwiesen darauf, dass beim Produzieren eines Textes die gezielte revidierende Bearbeitung von Textentwürfen und das bewusste Heranziehen von unterschiedlichen Strategien, Techniken bzw. Handlungsverfahren einen unabdingbaren Schritt einer effizienten Textproduktion bilden. Darüber hinaus ist auch darauf zu verweisen, dass Hayes (1996, S. 18) in dem modifizierten Modell verstärkt darauf hindeutet, dass das Lesen und Schreiben eng miteinander verknüpft sind und beide Kompetenzen zentral für die Produktion eines Textes sind (vgl. dazu auch Witschel, 2017, S. 57).

Prozessmodell nach Ludwig. Eine weitere relativ frühe Modifizierung des Grundmodells von Flower und Hayes (1980) findet sich auch bei Ludwig (1983) (siehe Abb. 11).

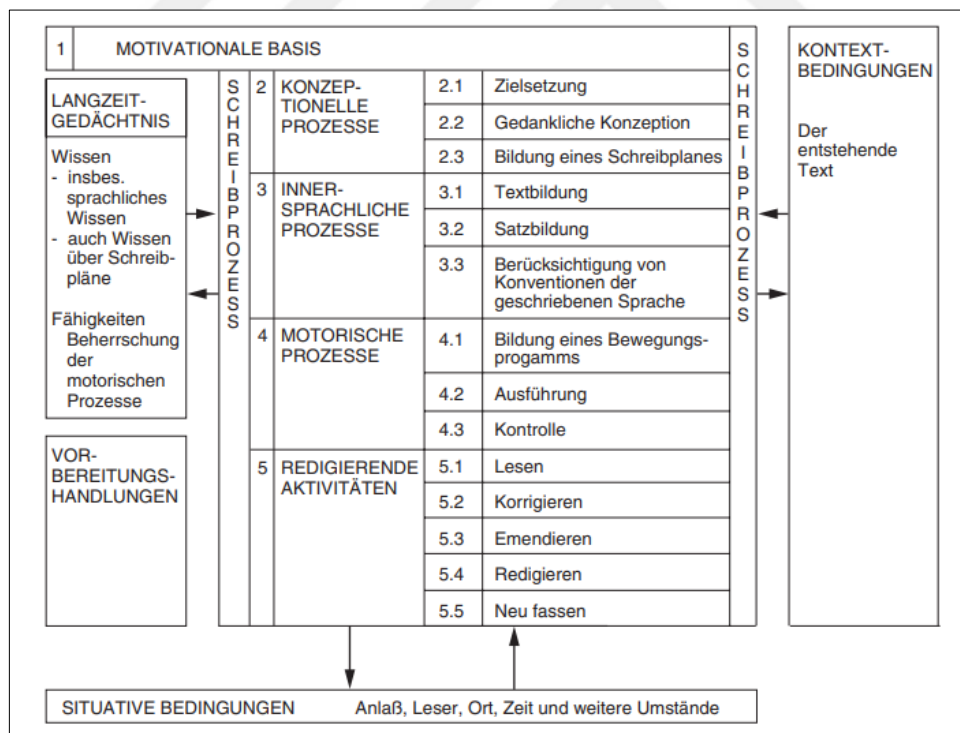


Abb. 11. Prozessmodell nach Ludwig (1983, S. 46; aus: Merz-Grötsch, 2014, S. 55)

Ludwig (1983) erweitert das Grundmodell von Flower und Hayes (1980) vor allem mit den Komponenten motivationale Basis, die konzeptionellen und innersprachlichen Vorgänge, motorische Prozesse und redigierende Aktivitäten. In

diesem Modell sticht insbesondere die Komponente *redigierende Aktivitäten* hervor. Dementsprechend erteilt Ludwig (1983, S. 67) dem Überarbeiten bzw. Revidieren von Texten eine zentrale Schlüsselfunktion zu. Mithin wird in diesem Modell auch darauf verwiesen, dass der Überarbeitungsprozess in jedem Subprozess der Textproduktion stattfinden kann. Hierbei ist zu beachten, dass diese Überarbeitungsprozesse sich nicht nur auf die Verbesserung formaler Fehler auf der Textoberfläche beziehen (wie z.B. Nachträge, Korrekturen und Verbesserungen auf der Buchstaben-, Wort- und Satzebene), sondern auch auf die Revisionen in Form von Redigierungen und Reformulierungen auf der Textebene (Merz-Grötsch, 2014, S. 56).

Prozessmodell nach Spivey. Im Rahmen der angloamerikanischen L1-Forschung entwickelte Spivey (1990, 1997) das sog. „Discourse synthesis“-Modell (Deutsch: Diskurssynthese). Spivey's Modell legt eine weitere Modifizierung des Grundmodells von Flower und Hayes (1980) dar. Das hervorstechende Merkmal dieses Modells ist die starke Betonung der sog. *hybriden literalen Handlung* während der Textproduktion (Spivey, 1990, S. 259). Spivey (1990, S. 257) erläutert diese hybride literale Handlung folgendermaßen:

Because reading and writing processes blend and co-occur, it would be inaccurate to try to portray these intentional acts of composing from sources as a linear two-step kind of procedure in which a person reads a source text simply for comprehension in a textdriven kind of way before beginning the process of writing. Acts of composing from sources are hybrid acts of literacy in which writing influences reading and reading influences writing. The hybrid act of composing from sources is central to literacy, but it has been neglected in research. The past two decades have seen a surge of research contributing to our understanding of writing processes and reading processes, but little attention has been given to composing from sources, even though using texts as sources is very common way of going about writing and very common reason for reading.

Anhand dieser Aussagen wird deutlich, dass das Lesen und Schreiben während der Textproduktion sehr eng miteinander verwoben ist. Demzufolge stellen das Lesen und Schreiben zwar keine identischen Prozesse dar, weisen jedoch Ähnlichkeiten auf, da beide die Konstruktion einer Textbedeutung zum Ziel haben (Franken, 2020, S. 3). Spivey (1997, S. 146) bezeichnet das Schreiben eines Textes als eine sog. Diskurssynthese, welche auf einem dreistufigen Prozess gründet, in dem die Studierenden das aus ihrem Leseprozess gewonnene Wissen in einen Schreibprozess transformieren müssen. Diese drei Subprozesse lassen sich als (a)

Auswahl (englisch: selecting; das Auswählen relevanter Inhalte aus mehreren Textquellen); (b) *Organisation* (englisch: organising; das Organisieren der Inhalte unter Beachtung des vorliegenden Schreibziels) und (c) *Verknüpfung* (englisch: connecting; das Verknüpfen der Inhalte aus den verschiedenen Textquellen und Generieren von Verbindungspunkten zwischen den vorliegenden Ideen) zusammenfassen. Demnach entsteht durch die Organisation, Auswahl und Verknüpfung von Inhalten aus verschiedenen Textquellen ein neuer Text. In diesem Zusammenhang betont Spivey (1990, S. 10), dass vor allem die Fähigkeit, Ideen aus unterschiedlichen Textquellen für das Schreiben des eigenen Textes nutzen bzw. transformieren zu können, einer der wichtigsten Komponenten des Textproduktionsprozesses darstellt. Spivey (1990) zeigt auch, dass Schreiber mit einer hohen Textkompetenz erfolgreich darin sind, zwischen wichtigen und weniger wichtigen Ideen aus den Textquellen zu unterscheiden und dazu fähig sind, diese in ihren Texten mit ihren eigenen in Verbindung zu setzen.

Prozessmodell nach Chan. Chan (2013) entwickelt in Anlehnung an die Arbeiten von Flower und Hayes (1981), Field (2004), Kellog (1996), Spivey (1990) und Shaw und Weir (2007) eines der aktuellsten Prozessmodelle, welches sich insbesondere auf den fremdsprachlichen Textproduktionsprozess im universitären Kontext bezieht. Dieses Modell unterscheidet sich vor allem durch die detaillierte Beschreibung der Prozesse im Hinblick auf die einzelnen kognitiven Textproduktionsprozesse (siehe Chan, 2013, S. 20). Nach Chan (2018b, S. 11) werden bei der Realisierung der akademischen Textkompetenz insgesamt 11 Prozesse durchgeführt, welche sich unter den fünf kognitive Phasen: 1. Konzeptualisierung (conceptualisation), 2. Bedeutungskonstruktion (meaning construction), 3. Organisation von Ideen (organising ideas), 4. Überwachung und Überarbeitung des Textes auf unterer Ebene (low-level monitoring and revising) und 5. Überwachung und Überarbeitung des Textes auf oberer Ebene (high level monitoring and revising) zusammenfassen lassen (siehe Tabelle 10).

Tabelle 10

Prozessmodell nach Chan (2018b, S. 11)

Cognitive Phases	Processes
1. Conceptualisation	- Task representation - Macro- planning
2. Meaning construction	- Global careful reading - Selecting relevant ideas - Connecting ideas from multiple sources
3. Organising ideas	- Organising intertextual relationship between ideas - Organising ideas in a textual structure
Monitoring and Revising	- Monitoring and revising during text production at low-level
4. Low- Level Monitoring and Revising	- Monitoring and revising during text production at high-level
5. High Level Monitoring and Revising	- Monitoring and revising after text production at low-level - Monitoring and revising after text production at high-level

In diesem Modell bildet die *Konzeptualisationsphase* die erste Phase der Textproduktion und umfasst im Wesentlichen die Entwicklung einer anfänglichen mentalen Repräsentation bzw. erster Bedeutungskonstruktion bezüglich der zu bearbeiten Aufgabenstellung. Insofern schafft sich der Schreiber eines Textes durch das Rezipieren der vorliegenden Aufgabenstellung zunächst ein erstes Verständnis. Es handelt sich bei diesem Rezipieren auch um einen Interpretationsprozess, da der Schreiber die jeweils zu bearbeitende Aufgabenstellung unter den gegebenen Voraussetzungen und eigenen Wissenbeständen interpretiert (Chan, Bax & Weir, 2017, S.4). Darüber hinaus ist in erste Phase der Textproduktion auch eine Planungsphase auf der Makroebene involviert. Demgemäß überlegt der Schreiber des Textes unter Betrachtung der vorliegenden Aufgabenstellung, welche Vorgehensweise für das erfolgreiche Abschließen dieser notwendig ist. Diesbezüglich betont Chan (2013, S. 24), dass die Bedeutungskonstruktions- und Planungsphase unabdingbar für die erfolgreiche Bewältigung der Aufgabenstellung sind und verweist darüber hinaus auch darauf, dass Studierende mit einer hohen akademischen Textkompetenz, im Vergleich zu Studierenden mit einer niedrigen Textkompetenz, erfolgreicher darin sind,

vorliegenden Aufgabenstellungen und den Zweck der bereitgelegten bzw. zu nutzenden Textequellen richtig zu interpretieren (Chan, 2018b, S. 12).

In der zweiten Phase *Bedeutungskonstruktion* konstruiert der Schreiber des Textes unter Beachtung der in Aufgabenstellung bereitgestellten kontextbezogenen Hinweise, dem eigenem Hintergrundwissen und/oder aus den Informationen aus vorliegender Textquellen eine Bedeutungskonstruktion für den zu erstellenden Text. Dementsprechend kommen im Rahmen dieser Phase unterschiedliche Leseverfahren, wie z.B. das globale, suchende oder detaillierte Lesen, zum Einsatz. Anschließend werden die durch das Leseverfahren ermittelten Ideen und Informationen aus den Textquellen bewertet und für das Generieren neuer Bedeutungen genutzt (Chan, 2013, S. 24).

In der darauffolgenden *Organisationsphase* führt der Schreiber eine provisorische Organisation von Ideen durch. Im Rahmen dieser Organisationsphase werden sowohl die Ideen innerhalb der einzelnen Texte, als auch die Ideen aus unterschiedlichen bzw. mehreren Textquellen miteinander in Relation gesetzt (Chan, 2013, S. 25). Es geht also darum, Ideen zu ordnen, um so zu bestimmen zu können, welche Ideen eine zentrale bzw. weniger zentrale Bedeutung für den eigenen zu erstellenden Text erhalten.

Die vierte und fünfte Phase der Textproduktion umfasst die *Überwachung und Überarbeitung des Textes auf niedriger und auf hoher Ebene*. Im Rahmen der Überwachungs- und Überarbeitungsphase des Textes auf unterer Ebene, konzentriert sich der Schreiber auf die Textgenauigkeit, wie z.B. auf das Befolgen von grammatischen Regeln und auf das Vorhandensein von Rechtschreibfehlern. In der Überwachungs- und Überarbeitungsphase des Textes auf hoher Ebene konzentriert sich der Schreiber auf den Aufbau des Textes, also der Textkohärenz. Insofern legen die vierte und fünfte Phase der Textproduktion, Textbearbeitungsphasen dar, in denen der Schreiber die Qualität seines eigenen Textes überprüft und überarbeitet. Es ist zu betonen, dass diese beiden Phasen zu jedem Zeitpunkt des Textproduktionsprozesses auftreten können. So können sie bereits vor der Textproduktion mental durchgeführt werden oder eventuell auch während oder nach der Textproduktion (Chan, 2013, S. 25). In diesem Bezug zeigen Chan's Untersuchungen, dass im Kontext der fremdsprachlichen Textproduktion, dem Aspekt der Überwachung und Überarbeitung meist nur wenig oder gar keine

Aufmerksamkeit geschenkt wird. Darüber hinaus zeigen Chans Untersuchungsergebnisse auch (2013; S. 165), dass Studierende mit einer hohen Textkompetenz, fast alle elf Prozesse während der Textproduktion einsetzten, wohingegen Studierende mit einer weniger ausgebildeten Textkompetenz bzw. niedrigen Textkompetenz viele Phasen gar nicht oder weniger häufig durchführen.

Bei der Betrachtung der oben präsentierten Prozessmodelle zeigt sich, dass das Basismodell von Flower und Hayes für die Ermittlung der Textproduktionsprozesse, sowohl im Hinblick auf den muttersprachlichen als auch im fremdsprachlichen Kontext, als Ausgangsbasis diene und im Rahmen unterschiedlicher Untersuchungen entweder weiter aufgefächert oder ergänzt wurde (Feilke, 2008, S. 5). Neben den oben präsentierten Prozessmodellen werden auch häufig die Modelle von Bereiter (1980, S. 84), Börner (1987, S. 1347) und Krings (1992, S. 70) zitiert. All diesen genannten und oben präsentierten Modellen ist gemeinsam, dass sie sich an dem Basismodell orientierten und von der traditionellen Produktorientierung eindeutig abgrenzen (Waltraud-Vonwald, 2014, S. 24). Sie alle zeigen, dass der Textproduktionsprozess nicht einfach als eine linear ablaufende Umkehrung der Rezeption von Texten zu verstehen ist, sondern in nahezu jeder Hinsicht voraussetzungsreicher und komplexer ist und einer gezielten Förderung bedarf (Schmölzer-Eibinger, 2011, S. 97). Nach Sieber (2005, S. 393) ist man trotz dem Vorhandensein zahlreicher Prozessmodelle jedoch, insgesamt immer noch weit davon entfernt, über eine brauchbare Modellierung des Textproduktionsprozesses zu verfügen, die sowohl entwicklungs- wie auch kontextsensitiv ist, jedoch liegen den bereits entwickelten Modellen viele Elemente vor, die für eine wirkungsvolle Förderung der akademischen Textkompetenz herangezogen werden können.

Die Prozessorientierung als Unterrichtsprinzip

Die Hinwendung zum Prozess der Texterzeugung wird aus heutiger Sicht als die *Aufklärungs-Phase* der Literalitätsforschung- und -didaktik gewertet (Feilke 1993, S. 24). Es handelt sich bei dem Begriff *Prozessorientierung* folglich um einen Schlüsselbegriff der zeitgenössischen Literalitätsdidaktik, welche die traditionelle produktorientierte Form der Textkompetenzförderung revolutionierte (Kruse & Ruhmann, 2006, S. 13). Mit der Entstehung dieses innovativen Ansatzes entwickelte sich zum ersten Mal das Verständnis, dass der Prozess der

Textproduktion, einen komplexen und dynamischen Vorgang bildet und einem Problemlösungsprozess gleicht (vgl. Bohle, 2016, S. 29; Knorr, 2016, S. 251). Diese Komplexität dieses Vorgangs beschreibt Knapp (1999, S. 32) unter anderem wie folgt:

Die Produktion von eigenen Texten ist eine komplexe Aufgabe, bei der konzeptionelle Prozesse (Zielsetzungen, gedankliche Konzeption, Bildung eines Schreibplanes), innersprachliche Prozesse (Textbildung, Satzbildung, Orientierung an Konventionen geschriebener Sprache), motorische Prozesse (Bildung eines Bewegungsprogramms, Ausführungen) und redigierende Tätigkeiten (Nachträge, Korrekturen, Verbesserungen, Umsetzungen, Neufassungen) stattfinden.

Wie anhand dieser Beschreibung ersichtlich wird, stellt das Produzieren eines adäquaten Textes einen komplexen Selbstmanagementprozess dar, dessen Realisierung auf einem komplexen Zusammenspiel sprachlicher, organisatorischer und kognitiver Wissensbestände beruht (Becker-Mrotzek, 2004, S. 208; Kruse, 2010b, S. 5). Zu Recht beschreiben Flower und Hayes (1980, S. 3) die Produktion eines Textes daher auch als einen *Jongleuraskt*. Die effektive Navigation aller am Textproduktionsprozess beteiligten Komponenten gründet auf dem Vorhandensein einer ausreichend entwickelten akademischen Textkompetenz (vgl. Knorr & Nardi, 2011, S. 9; Kruse, 2003, S. 101; Kruse & Chitez, 2012, S. 65; Merz-Grötsch, 2014, S. 24). Insofern stellt die Zerlegung des Gesamtprozesses der Textproduktion einen großen Verdienst der prozessorientierten Literalitätsforschung und –didaktik dar, da mit ihr sich die Möglichkeit dazu ergibt, die Textkompetenz im Rahmen eines Unterrichts zu systematisch und gezielt fördern (vgl. Ballweg, 2015, S. 77; Knorr, 2016, S. 251, Kruse & Ruhmann, 2006, S. 14; Merz-Grötsch, 2014, S. 20; Molitor-Lübbert, 1989, S. 279). Mit der Orientierung an den prozeduralen Grundmuster des Textproduktionsprozesses erwächst somit der Vorteil für die Lehr- und Lernbarkeit der akademischen Textkompetenz und es ergibt sich auch die Möglichkeit, weniger versierten Studierenden zu ermöglichen, die eigenen Textproduktionsprozesse zu überschauen und zu überarbeiten (vgl. Merz-Grötsch, 2014, S. 69; Perrin & Jakobs, 2007, S. 191; Thonhauser, 2010, S. 1036). Der Grundgedanke eines prozessorientierten Unterrichtes basiert somit auf der Annahme, dass das Produzieren von Texten erlernbar ist und die Aufgabe der diesbezüglichen Didaktik liegt darin, vielfältige Wege aufzuzeigen, wie Lernende im Unterricht fachlich fundiert auf dem Weg, Texte zu verfassen, beratend begleitet werden können

(Merz-Grötsch, 2014, S. 8). Göpferich (2016a, S. 276), Erhart (2012, S. 38) und Dittmann et. al. (2003, S. 156) betonen, dass insbesondere die Hochschuleinrichtungen und Universitäten im angelsächsischen Bildungsraum eine Vorreiterrolle einnehmen, was die unterrichtspraktische Förderung der akademischen Textekompetenz betrifft. Demzufolge liegen in diesen Institutionen teilweise bereits seit Jahrzehnten prozessorientierte Unterrichtsangebote vor und bilden einen festen Bestandteil der Studiengänge. Demgegenüber würden die europäischen Länder diesbezüglich gut mehr als 30 Jahre zeitversetzt viele Entwicklungsstufen erst neu durchlaufen (Bohle, 2016, S. 17; Brinkschulte, 2012, S. 59; Kruse & Ruhmann, 2006, S. 13). Derzeitig wird die Prozessorientierung auch im europäischen Bildungsraum hoch wertgeschätzt und es wird darauf verwiesen, dass sich die schrittweise vorgehende Bearbeitung der einzelnen Textproduktionsphasen als äußerst sinnvoll, das Lernen erleichternd und produktivitätssteigernd erwiesen hat (Feilke, 2002, S. 21; Leisen, 2013a, S. 165; Ortner, 2000, S. 351; Witschel, 2017, S. 50). Die Prozessorientierung als Unterrichtsprinzip lässt sich in ihren Grundzügen folgendermaßen erläutern:

Die Theorie und Praxis des Schreibens in der Schule bezeichnet man – erstens – dann als prozessorientiert, wenn das Verfassen von Texten als komplexer Vorgang verstanden wird, dessen Teilprozesse im Unterricht nachhaltig beachtet werden. Bei der Textproduktion lassen sich Teilprozesse unterscheiden – etwa konzeptionelle Prozesse, Vorgänge des Formulierens, des Ausführens von Inskribierens sowie des Überprüfens und Überarbeitens. [...] Die einzelnen Teilprozesse verlaufen dabei nicht ausschliesslich und streng sukzessiv, sondern pendeln interaktiv zwischen verschiedenen Ebenen hin und her; sie sind jederzeit wiederholbar und ausserdem auf sich selbst beziehbar.

Schlüssig eröffnen sich – zweitens- aus einer solchen Sicht des Gegenstandes Möglichkeiten, die gesamte Unterrichtsgestaltung prozessorientiert anzulegen. [...] Innerhalb eines so konturierten Unterrichts wird es möglich, Schreiben und die schriftliche Reflexion dieser Tätigkeiten über die gegenwärtige Praxis hinaus erheblich auszuweiten. [...]

Über die Grundentscheidung und die Unterrichtsgestaltung hinaus ergeben sich – drittens- an einem weiteren bedeutsamen Punkt Möglichkeiten, das Schreiben in der Schule prozessorientiert zu fassen – nämlich hinsichtlich der curricularen Planung. Dabei zielen die curricularen Erwägungen darauf ab, Schülern auf möglichst vielfältige und anregende Weise Zugänge zu verschiedenen Schreibfunktionen zu eröffnen und sie zu erfolgsversprechenden Schreibstrategien zu ermutigen (Baurmann, 2003, S. 254).

Es ist auffallend, dass in diesem Zitat von dem Eröffnen von vielfältigen und anregenden Zugängen die Rede ist. Demzufolge muss in einem prozessorientierten Unterricht die aktiv betriebene Arbeit an und mit Texten den Kern des Unterrichts ausmachen und die Lernenden sollten wie in einer Werkstatt den Anspruch darauf haben, gezeigt zu bekommen, wie ein Problem, wie z.B. die Erledigung eines schriftlichen Auftrags, Schritt für Schritt gelöst werden kann und welche Strategien und Werkzeuge hierfür eingesetzt werden können (Feilke, 2011, S. 14; Föhr, 2018, S. 4; Sieber 2005, S. 398). Folglich muss es in einem entsprechenden Unterricht vor allem darum gehen, denn Lernenden entsprechend der Textproduktionsphasen, möglichst viele unterschiedliche Arbeitstechniken und Vorgehensweisen anzubieten, so dass jeder Lernende für sich selbst experimentieren bzw. erfahren kann, mit welchen er oder sie die eigene Textproduktion am besser bewältigen kann (Dreier-Koch, Hipfl, Kucera & Weissenbacher, 2019, S. 13). Diesbezüglich weisen Perrin und Kruse (2002, S. 10) darauf hin, dass Lernenden einen *Koffer mit Werkzeugen, mit Techniken und Strategien* benötigen. Neben diesem Koffer benötigen sie jedoch auch das Wissen und Können darüber, wie diese Werkzeuge laufend neu aufeinander abzustimmen sind und wie sie ihren Koffer für neue Aufgaben neu packen können (ebd.). Texte produzieren zu lernen heißt also, aus vielfältigen Instrumenten und Vorgehensweisen auswählen zu dürfen, mit ihnen experimentieren, um für sich herauszufinden, welche Methoden und Arbeitstechniken dabei helfen, die eigenen Textproduktionen erfolgreich zu gestalten (Merz-Grötsch, 2014, S. 68). Wichtig ist festzuhalten, dass das Ziel eines prozessorientierten Unterrichts, unabhängig davon welches konkrete unterrichtspraktische Umsetzungskonzept bzw. -modell genutzt wird, nicht nur in der Fertigstellung eines adäquaten Textes besteht, sondern dass das Sammeln von Erfahrungen und Eindrücken auf dem *Weg zum Text* auch ein eigenes Ziel der Prozessorientierung darstellt (Feilke, 2002, S. 21).

Wie sich die prozessorientierte Textarbeit konkret in der Unterrichtspraxis gestalten kann, wird im nächsten Kapitel mit Hilfe der Beschreibung unterschiedlicher didaktisch-methodischer Konzepte der Prozessorientierung beschrieben.

Prozessorientierte Konzepte zur Förderung der akademischen Textkompetenz. Der wichtigste praktische Effekt des prozessorientierten Ansatzes an den Hochschulen und Universitäten ist die Entstehung einer reichen Palette von fundierten Anregungen und didaktischen Modellen, wie ein Unterricht zur Förderung der akademischen Textkompetenz professionell und wirkungsvoll gestaltbar gemacht werden kann (vgl. Knorr, 2012, S. 255; Kruse, 2003, S. 102). Obwohl eine zunehmende Differenzierung derartiger methodischen und didaktischen Modelle festzustellen ist, zeigt sich, dass sich diese oft sehr gleichen, teils ablösen, teils aber auch als wechselseitige Ergänzung oder in Kombination praktiziert werden können (Bohle, 2016, S. 18; Schmidlin & Feilke, 2005, S. 15). Allen Modellen gemeinsam ist, dass sie dieselben übergeordneten Ziele und Voraussetzungen verfolgen. Diese Ziele bestehen unter anderem in der Befähigung zur Navigation von Lese- und Schreibprozessen, in der Vermittlung von Teilkompetenzen wie dem Planen, Formulieren, Überarbeiten und Strukturieren, der Identifikation und Optimierung persönlicher Strategien, der Vermittlung von Werkzeugen und Hilfsmitteln für das Produzieren von Texten, dem Personalisieren des Textproduktionsprozesses und der Entwicklung von effektiven Beratungshilfen (Kruse, 2003, S. 102). Innerhalb dieser Konzepte bildet die Gestaltung des Unterrichts an den Potenzialen, Lernvoraussetzungen und Interessen der Lernenden eine wichtige Voraussetzung (vgl. Becker- Mrotzek, 1997, S. 294; Preußner & Sennewald, 2012 S. 16). Im Wesentlichen versuchen alle prozessorientierten Ansätze eine unterrichtspraktische Antwort zur Betrachtung der Sachverhalte in Texten (Was schreiben?), den textuellen Realisierungen (Wie schreiben?), und die Organisation des Schreibprozesses (Wie organisieren?) zu geben (Sieber, 2005, S. 391). Diese Modelle gelten insbesondere als innovativ und wertvoll, da sie das Lesen und Schreiben im Ensemble betrachten und darauf abzielen, diese Fähigkeitskomplexe im Sinne der Realisierung einer akademischen Textkompetenz systematisch aufeinander zu beziehen (vgl. Perrin & Jakobs, 2007, S. 181). Im weiteren Verlauf dieser Arbeit werden ohne einen Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben, drei unterschiedliche Unterrichtsmodelle erläutert, welche den oben dargelegten Beschreibungen entsprechen und im tertiären Bildungskontext problemlos eingesetzt werden können. Vor der Erläuterung der im Rahmen der Prozessorientierung entwickelten Unterrichtsmodelle, wird jedoch zunächst ein kurzer Überblick über die Werkzeuge der Textarbeit gegeben. Dies liegt darin

begründet, dass die zu präsentierenden Modelle trotz unterschiedlicher Verlaufsabläufe, inhaltlich weitgehend auf der Ausübung unterschiedlicher Werkzeuge abzielen.

Methoden-Werkzeuge prozessorientierter Unterrichtskonzepte. Zur Förderung der akademischen Textkompetenz bedient man sich innerhalb unterschiedlicher Unterrichtskonzepte konkreter Methoden-Werkzeuge der Spracharbeit (Leisen, 1994, S. 62). Bei diesen Methoden-Werkzeugen handelt es sich um methodische Trittsteine bzw. Unterstützungshifen, welche die Lernenden bei der Bewältigung eines Problems unterstützen (vgl. Becker-Mrotzek & Böttcher, 2006, S. 30; Leisen, 2018, S. 17). Leisen (2013a, S. 30) bezeichnet diese Werkzeuge auch als „sprachliche Leiter“ und betont, dass was sich dem Lerner als eine sprachliche Leiter zeigt, für die Lehrkraft im Wesentlichen eine Umsetzung eines bestimmten Methoden-Werkzeuges darstellt. Hiermit helfen die Methoden-Werkzeuge insbesondere Lernenden mit einer niedrigen Textkompetenz dabei, sich den schriftlichen Anforderungen eines Fachunterrichts zu stellen (Leisen, 2013a, S. 30). In der Literatur gibt es unterschiedliche Begriffsbezeichnungen und Kategorisierungen von Methoden-Werkzeugen. Beispielsweise bezeichnen Becker-Mrotzek und Böttcher (2006, S. 30) Methoden-Werkzeuge als allgemein als methodische Vorgehenspläne, die für die Abarbeitung bestimmter Textproduktionsphasen herangezogen werden. Demgegenüber unterscheidet Ornter (2000, S. S. 351) zwischen aktivitätszerlegenden und produktzerlegenden Methoden-Werkzeuge und betont, dass es sich hierbei um bewährte Verfahren zur Bewältigung spezifischer Schreibanlässe und potentieller Schreibschwierigkeiten handelt. Unter den aktivitätszerlegeden Methoden-Werkzeugen wird das Schreiben eines Textes als eine organisierte, gezielt bewirtschaftete und schrittweise voranschreitende Parallelaktion verstanden. Als Beispiele für aktivitätszerlegende Methoden-Werkzeuge können z.B. das Anlegen einer Mind-Map oder eines Clusters genannt werden. Demgegenüber beziehen sich die produktzerlegenden Methoden-Werkzeuge auf die Wiederaufnahme und Überarbeitung von bereits verfassten Texten. Diesbezüglich stellt z.B. die Bearbeitung eines Textpuzzles ein produktzerlegendes Methoden-Werkzeug dar (vgl. Ortner, 2000, S. 379). Leisen stellt mit seinen wissenschaftlichen Publikationen „Handbuch des deutschsprachigen Fachunterrichts (DFU) (1994) und „Handbuch Sprachförderung

im Fach“ (2013) einen umfangreichen Methoden-Werkzeugkasten der Sprachförderung bzw. Spracharbeit zur Verfügung, mit dessen Anwendung die Realisierung eines sprachsensiblen, praxisnahen und sprachfördernden Fachunterricht erleichtert und ermöglicht werden soll. Leisen (2013a; S. 92) unterteilt hierbei die Methoden-Werkzeuge in die zwei Kategorien Methoden-Werkzeuge in *Lehrer-* und *Lernerhand* (siehe Tabelle 11).

Tabelle 11

Methoden-Werkzeuge (Leisen, 2013a, S. 92)

Methoden-Werkzeuge	
in Lehrerhand	in Lernerhand
sind Werkzeuge, die - vom Lehrer geplant und erstellt werden; - beim Einsatz in der Hand des Lehrers liegen und ergebnisfester sind.	sind Werkzeuge, die - vom Lehrer geplant und erstellt werden; - beim Einsatz in der Hand des Lerners liegen und ergebnisfester sind.
Funktion	
dienen als methodisches Gestaltungsmittel für einen lehrergelenkten Unterricht zur - effektiven Wissensvermittlung; - konzentrierten Unterrichtsführung; - intensiven Lehrer-Lerner-Fachkommunikation.	dienen als didaktisches Anregungsmaterial für einen handlungsorientierten Unterricht zur - Förderung der Schüleraktivitäten; - Entlastung des Lehrers; - Förderung der Fachkommunikation unter Lernern.
Merkmale	
- sind zeitökonomisch; - sind geeignet für den Unterricht in gleicher Front; - sind gut geeignet für Einzelarbeit; - haben oft Arbeitsblattcharakter; - sind oft als Kopiervorlage wiederfindbar; - sind gut geeignet für Übungszwecke; - unterstützen den Frontralunterricht.	- sind zeitintensiv im Unterrichtseinsatz; - sind binnendifferenzierend; - sind nur zeitweilig einsetzbar; - sind vielfältig und unterschiedlich; - sind oft aufwändig in der Vorbereitung; - sind meistens sehr materialaufwändig; - sind oft auf Partner- und Gruppenarbeit ausgerichtet.
Beispiele	
Name (Kurzdefinition)	Name (Kurzdefinition)
- Wortliste (Liste wichtiger Wörter und Fachbegriffe)	- Thesentopf (Sammlung von Pro-Kontra-Thesen als Ausgangspunkt zum Verfassen eines Essays)

- Textpuzzle (ungeordnet vorgegebene Sätze, Satzteile oder Einzelwörter zum zusammensetzen) - Wortfeld (Gerüst aus ungeordnet vorgegeben Wörtern) - Fehlersuche (in Bilder oder Texte bewusst eingeblaute Fehler herausfinden) - Organigramm (Visualisieren von Handlungs- oder Inhaltsabläufen)	- Begriffsnetz (bildhafte, nicht lineare Darstellung von Begriffen und Beziehungen in einer Netzstruktur) - Gestufte Lernhilfen (Angebot von zunehmend umfangreicheren Hilfen zur einer Aufgabe) - Virtuelle Schreibkonferenz (Lernende tauschen sich in einem Computerdialog über ihre Texte aus)
---	--

Wie aus der Tabelle 11 zu entnehmen ist, handelt es sich bei Methoden-Werkzeugen in Lehrerhand um methodische Unterrichtselemente, welche die Unterrichtsführung in die Hand des Lehrers legen und somit die Führung eines einen konzentrierteren und zeit ökonomischeren Unterrichts ermöglichen. Leisen betont (2013a, S. 92), dass diese Methoden-Werkzeuge zwar sehr vorschreibend sind und manchmal den Charakter einer *drill und practice*-Übung haben, jedoch tragen sie zur einer effektiven Wissensvermittlung und zur einer Sprachproduktion mit hoher sprachlicher Richtigkeit bei. Hingegen tragen Methoden-Werkzeuge in Lernerhand nachweislich zur Steigerung der Schüleraktivität bei und fördern insbesondere die Kommunikation unter den Lernenden (Leisen, 2013a, S. 91). Es ist zu betonen, dass diese Methoden-Werkzeuge untereinander keine Hierarchie aufweisen bzw. als gut oder weniger gut bezeichnet werden können (Leisen, 1994, S. 62). Bei der Auswahl von Methoden-Werkzeugen muss die Lehrkraft darauf achten, diese im richtigen Verhältnis einzusetzen (Leisen, 2013a, S. 169).

An dieser Stelle ist es wichtig zu betonen, dass es sich bei Methoden-Werkzeuge nicht um Unterrichtsmethoden bzw. –konzepte handelt. Die didaktischen Unterrichtsmodelle bilden einen originären Bestandteil eines bestimmten Fachbereichs und konstituieren eine bestimmte Vorgehensweise. Methoden-Werkzeuge hingegen sind Werkzeuge, die zur Umsetzung von methodischen Unterrichtsmodellen oder –konzepten benutzt werden können. Dementsprechend macht der Einsatz eines oder mehrerer Methoden-Werkzeuge allein keine Spracharbeit, sondern erst dessen sinnvolle und didaktisch begründete Einbindung in ein didaktisches Unterrichtsmodell bzw. -konzept (Leisen, 1994, S. 159). Darüber hinaus ist zu betonen, dass es im Bereich der Spracharbeit keine Musterlösungen oder idealen Methoden-Werkzeug-Konstellationen gibt. Dementsprechend können Methoden-Werkzeuge vielseitig eingesetzt werden und

sind nicht auf spezielle Unterrichtssituationen beschränkt (Leisen, 2013a, S. 91). Ein adäquater Einsatz von Methoden-Werkzeuge wird sichergestellt, indem sich die Lehrkraft folgende Fragen stellt: „Welche unterrichtliche Situation habe ich mit den Lernenden zu bewältigen?“, „Wozu brauche ich dieses Werkzeug?“ und „Was will ich erreichen?“ (Leisen, 2013b, S. 6). Überdies ist zu beachten, dass der Einsatz von den Methoden-Werkzeugen niemals ein Selbstzweck darstellen darf, sondern nur dann eingesetzt werden sollte, wenn es dem Fachlernen und der Kommunikation im Fach dient (Leisen, 2013a, S. 169). Im Kontext der Förderung der akademischen Textkompetenz wird die Integration von Methoden-Werkzeugen in Aufgabenarrangements unterschiedlicher Unterrichtsmodelle bzw. –konzepte als sehr erfolgsversprechend betrachtet und sehr empfohlen (siehe Baurmann, 2003, S. 257; Witschel, 2017, S. 51). So betont Merz-Grötsch (2014, S. 8), dass die Aufgabe eines Unterrichts zur Förderung der Textkompetenz unter anderem darin besteht, den Lernenden in allen Teilprozessen der Textentstehung unterschiedliche Methoden-Werkzeuge zugänglich zu machen. In diesem Sinne bildet die Arbeit mit Texten ein bestimmtes unterrichtliches Handwerk und wie bei einem normalen Handwerksberuf, sind auch im Bereich der Textproduktion geeignete Werkzeuge erforderlich, um professionell bzw. effektiv arbeiten zu können (vgl. Leisen, 2013a, S. 90). Abschließend lässt sich sagen, dass Methoden-Werkzeuge die Lehrkräfte darin unterstützen, die Lernenden in inhaltsgebundene, kommunikative und kooperative Situationen zu bringen, in denen sie aktiv handeln müssen (Leisen, 2013a, S. 93).

Förderungsmodell von Sieber In dem Drei-Säulen-Modell von Sieber (2003) gestaltet sich der Förderungsunterricht durch die Abarbeitung eines Schreib-, Überarbeitungs- und einem Beurteilungsprozesses (siehe Tabelle 12).

Tabelle 12

Drei-Säulen-Modell (Sieber, 2003, S. 219)

Schreibprozesse	Überarbeitungsprozesse	Beurteilungsprozesse
Klare Vorstellung über den Schreib Anlass gewinnen	Abstand zum Text gewinnen	Texte von andern zur Kenntniss nehmen
Sammeln und planen von Inhalten	Dissonanzen entdecken	Über Textqualitäten reden lernen
Schreibprozesse mehrphasig anlegen	Alternativen finden	Vor der Fremd- zur Selbstbeurteilung

Das Drei-Säulen-Modell von Sieber (2003) stellt ein inhaltsunabhängiges und flexibles Unterrichtsmodell dar, welches man als Lehrkraft unter Beachtung der genannten drei Grundprozesse selbst mit Inhalten füllen kann. Nach diesem Modell sollte die Förderung einer Textkompetenz mit einem Schreibprozess beginnen, in dem das Gewinnen von einer Vorstellung zum zu produzierenden Text, das Sammeln und Planen von Inhalten und das mehrphasige Anlegen der Schreibprozesse involviert ist. Anschließend sollen Lernende im Rahmen eines Überarbeitungsprozesses zunächst einen Abstand zu ihren Texten gewinnen und somit dazu angeregt werden Dissonanzen zu entdecken und Alternativen zu finden. In der anschließenden Phase sollen die Lernenden über die Textqualität der produzierten Texte reden und eine Fremd- und Selbstbeurteilung durchzuführen.

Förderungsmodell von Franken. Franken (2020, S. 14) präsentiert ein Förderungsmodell, in dem ein Lernender seinen Text entsprechend der Transformationsprozesse der Textproduktion, gezielt aus der Perspektive als Leser und Schreiber betrachten muss (siehe Tabelle 13).

Tabelle 13

Transformationssprozesse und die dazugehörigen Fragen des Lesers/Schreibers (Franken, 2020, S. 14)

Transformationsprozesse	in der Rolle des Lesers	in der Rolle des Schreibers
Organisieren	- Welche Textsorten liegen vor? - Welche Superstruktur hat der Text? - Welche rhetorische Struktur hat der Text?	- Welche Textsorte will ich verfassen? - Welche Superstruktur und rhetorische Struktur soll der Text haben, um dem Leser die relevanten Informationen zu vermitteln?
Auswählen	- Welche Relevanz haben die Texte untereinander?	- Welche Informationen sind relevant für den Leser?

Verknüpfen	- Welche Informationen sind wichtig, um den Text als solches zu verstehen? - Welche Informationen sind relevant, um die Aufgaben zu lösen, für mein Leseziel? - Welche Verknüpfungen gibt es zwischen den Inhalten der Texte? - Welche Inhalte ergänzen sich? - Welche Verknüpfungen gibt es zwischen den Informationen eines Textes? - Welche Schlussfolgerungen ergeben sich daraus? - Wie können diese Verknüpfungen und Schlussfolgerungen für den Leser sichtbar gemacht werden? - Wie kann der Leser durch den Text geführt werden?
------------	---

Franken (2020, S. 14) plädiert somit dafür, den Unterricht entsprechend der Transformationsprozesse *Organisieren*, *Auswählen* und *Verknüpfen* zu gestalten. Dementsprechend sollen die Lernenden durch die gezielt angeleitete Beantwortung der in der Tabelle dargelegten Fragen und dem Einsatz unterschiedlicher Werkzeuge im Textproduktionsprozess unterstützt werden.

Förderungsmodell von Schmölzer-Eibinger. Schmölzer-Eibinger (2011, S. 15) betont, dass es sich bei Förderung der Textkompetenz in einem fremdsprachlichen Lernkontext, um einen in der Literalitätsdidaktik bislang stark vernachlässigten Lernbereich handelt, und dass die meisten bisher verfügbaren Forschungsarbeiten zwar durch spracherwerbstheoretische, sozialwissenschaftliche oder erziehungswissenschaftliche Zugänge gekennzeichnet sind, Fragen des institutionell gefördertern Wissenserwerbs in der Zweit- oder Fremdsprache jedoch weitgehend ausblenden. Mit dieser Kritik an das Fehlen von Unterrichtskonzepten, welche eine konkrete und unterrichtspraktische Förderungsmöglichkeit darlegen, entwickelt Schmölzer-Eibinger (2007b) das sog. *3-Phasen-Modell zur Förderung der Textkompetenz*. Dieses Modell entwickelt sie im Rahmen ihrer Arbeiten zur sog. *Literalen Didaktik* (siehe Schmölzer-Eibinger, 2007a, 2007b, 2008, 2010, 2011, 2013). Bei der *Literalen Didaktik* handelt es sich um eine didaktische Konzeption, welche von Schmölzer-Eibinger auf der Grundlage empirischer Arbeitsergebnisse aus der Zweitspracherwerbsforschung, der Kognitionspsychologie, der Sozio- und der Textlinguistik sowie der Schreib- und Literalitätsforschung entwickelt wurde. Das übergeordnete Ziel dieser Didaktik besteht darin, die Lernenden dazu befähigen, sich in der Welt der Texte zu orientieren und Texte sowohl im Sprachunterricht als auch im Fachunterricht als ein Instrument des Lernens nutzen zu können (Schmölzer-Eibinger, 2011, S. 176). Da

die Welt der Texte den Lernenden oft nicht vertraut ist, zielt die *Literale Didaktik* darauf ab, grundlegende literale Praktiken und Strategien im rezeptiven und produktiven Umgang mit Texten zu schulen, welche unabhängig von der Komplexität der Texte, den textsortenspezifischen Merkmalen und den fachlichen Inhalten, beherrscht werden müssen (Schmölzer-Eibinger, 2007a, 215). Hierbei ist zu betonen, dass diese Form der Didaktik die Vereinfachung von fremdsprachlichen Texten nicht beabsichtigt, sondern darauf abzielt, die Lernenden dazu zu befähigen, auch sprachlich und inhaltlich komplexere Texte zu verstehen und für das eigene Lernen zu nutzen (Auf der Maur Arantes Tomé, 2015, S. 63; Schmölzer-Eibinger, 2007a, S. 215). Dementsprechend werden die Ziele einer *Literalen Didaktik* folgend zusammengefasst (Schmölzer-Eibinger, 2011, S.176f):

Die Lernenden sollen dazu befähigt werden,

- sich im Symbolfeld des Unterrichts zu orientieren, d.h. fachspezifische Informationen im Kontext rein verbal konstituierter Zusammenhänge verstehen und selbst schriftlich und mündlich kohärent darstellen zu können;
- sich am literalen Diskurs in der Klasse beteiligen, d.h. soziokulturell geprägte literale Praktiken zu verstehen und verwenden zu können;
- eine schriftsprachlich geprägte Sprache in unterschiedlichen Sprachhandlungssituationen zu verwenden, d.h. mit einer textgeprägten Sprache sowohl im Mündlichen als auch im Schriftlichen umgehen zu können;
- fachsprachliche Texte zu verstehen und wiederzugeben, d.h., über Kenntnisse der Herstellung von Textkohärenz und Textstrukturierung zu verfügen;
- strukturierte, zusammenhängende Texte zu schreiben, d.h. über Kenntnisse der Herstellung von Textkohärenz und der Textstrukturierung zu verfügen;
- das schulisch vermittelte Wissen mit dem eigenen Vorwissen zu verknüpfen, d.h. Informationen nicht bloß zu reproduzieren, sondern auch mit den eigenen Kenntnissen zu einem Thema verknüpfen zu können;

- Texte für das weitere Denken und Lernen zu nutzen, d.h. Texte vor dem Hintergrund eigener Fragestellungen zu rezipieren, zu interpretieren, zu bewerten und mit anderen Texten in Beziehung setzen zu können.

Zur Realisierung dieser Ziele wird empfohlen das 3-Phasen-Modell zur Förderung der Textkompetenz einzusetzen (Schmölzer-Eibinger, 2011, S. 177). Dieses Modell kann sowohl im muttersprachlichen als auch im fremdsprachlichen Kontext zur Förderung der akademischen Textkompetenz herangezogen werden (vgl. Schmölzer-Eibinger, 2007a, S. 214). Diese Förderung erfolgt in diesem Modell anhand unterschiedlicher Aufgaben, in denen die Prozesse des Lesens, Verstehens und Produzierens von Texten systematisch aufeinander bezogen und integriert sind. Es geht dabei nicht nur darum, Texte zu lesen und zu schreiben, sondern auch über Texte zu kommunizieren und Textinhalte in eigenen Worten verständlich wiederzugeben (Schmölzer-Eibinger, 2011, S.178). Schmölzer-Eibinger (2008, S. 33) definiert ihr 3-Phasen-Modell zur Förderung der Textkompetenz als ein lernerorientiertes, vielseitiges, einfach handzuhabendes und in den unterschiedlichsten Lernkontexten verwendbares didaktisches Modell. Insofern setzt die Anwendung dieses Modells im Unterricht einen Mechanismus in der Arbeit an Texten in Gang, der intensive sprach- und inhaltsgerichtete Lernprozesse auslöst und es Lernenden erleichtert, anhand von Texten im Unterricht zu lernen (ebd.). Das Modell umfasst die drei systematisch aufeinander bezogenen und miteinander vernetzten Komponenten Wissensaktivierung, Arbeit an Texten und Texttransformation (siehe Tabelle 14).

Tabelle 14

Drei Phasen Modell zur Förderung der Textkompetenz (nach Schmölzer-Eibinger, 2007b)

Phase	Inhalt/Erläuterung
1. Wissensaktivierung	- Aktivierung des Vorwissens, der Erfahrungen, Kenntnisse oder von spontanen Gedanken zu einem bestimmten Thema
2. Arbeit an Texten	a) Textkonstruktion b) Textrekonstruktion c) Textfokussierung & Textexpansion
3. Texttransformation	- Nutzen der vorhandenen Textinhalte- bzw. -bedeutungen für das Schreiben eines Textes mit einer anderen Textfunktion

Die Phase der *Wissensaktivierung* zielt darauf ab, die Gedanken, Assoziationen und die vorhandenen Erfahrungen und Kenntnisse der Lernenden zu einem Thema aufzurufen und für die Arbeit an einem Text verfügbar zu machen. Hierbei empfiehlt es sich z.B. Aufgaben bzw. Methoden-Werkzeuge auszuwählen, welche spontane Ideen und Emotionen der Lernenden und ihre vorhandenen Sachkenntnisse bezüglich eines bestimmten Themas freisetzen (vgl. Schmölzer-Eibinger, 2008; S. 29). Demgemäß bietet die Aktivierung des bereits vorhandenen Vorwissens und die Auffrischung bzw. systematische Vermittlung eines inhaltlich relevanten Hintergrundwissens bezüglich eines Textthemas, den Lernenden die besten Chancen, auch ein gutes Schreibprodukt bzw. einen adäquaten Text zu verfassen (Leisen, 2013a, S. 159). Hierbei wird insbesondere der Einsatz Aufgabenarrangements bzw. Methoden-Werkzeuge empfohlen, welche das assoziative Schreiben oder Sprechen über das jeweils vorliegende Thema ermöglichen (Merz-Grötsch, 2014, S. 70). Zur Durchführung dieses Teilschrittes können z.B. Methoden-Werkzeuge wie ein Assoziogramm, Cluster, ein Bildimplus oder das Stellen von Lernerfragen an ein Textitel oder kurzen Textausschnittes herangezogen werden (siehe Leisen 2013a).

Die zweite Phase *Arbeit an den Texten* bildet den Kernbereich des 3-Phasen-Modells. Im Wesentlichen zielen die Aufgabenarrangements dieser Phase darauf ab, die Lernenden dazu anzuregen, Texte aus unterschiedlichen Perspektiven wahrzunehmen und in verschiedenen Kontexten zu reflektieren, zu rekonstituieren, zu überarbeiten oder neu zu konstituieren (Schmölzer-Eibinger, 2008; S. 30). Die im Rahmen dieser Phase eingesetzten Aufgaben bzw. Methoden-Werkzeuge

fordern die Lernenden zur Selektion, Fokussierung und Abstraktion von Textinformationen auf und leiten sie dazu an, diese in einer sachadäquaten und nachvollziehbaren Weise miteinander zu verknüpfen. Hierbei erfolgt die Arbeit an den Texten in den drei Stufen *Textkonstruktion*, *Textrekonstruktion*, *Textfokussierung* und *Textexpansion* erfolgt. Im Folgenden werden diese drei Stufen konkretisiert:

1. *Textkonstruktion*: Innerhalb der ersten Stufe erhalten die Lernenden Textfragmente, die sie vervollständigen müssen. Bei diesen Textfragmenten kann es sich um einzelne Sätze, Absätze oder kurze Textpassagen handeln. Um die Textfragmente ergänzen zu können werden die Lernenden dazu aufgefordert, die vorhandenen Textteile immer wieder auf Neue zu lesen, zu überprüfen, zu überarbeiten oder zu verbessern (Schmölzer-Eibinger, 2008, S. 30). Beispielweise können im Rahmen dieser Stufe Methoden-Werkzeuge wie z.B. ein Lückentext, Forsetzen von Textpassagen oder Textabschnitten zum Einsatz kommen (siehe Leisen 2013a; Merz-Grötsch, 2014).
2. *Textrekonstruktion*: In der zweiten Stufe der Textarbeit werden die Lernenden dazu aufgefordert, den Text, den sie gelesen haben, möglichst genau zu rekonstruieren. Zu diesem Ziel sollten Aufgaben angeboten werden, welche die Lernenden dazu auffordern, den Text mehrfach und ggf. aus unterschiedlichen Perspektiven zu lesen, Sinnzusammenhänge zu überprüfen und zu verdeutlichen (Schmölzer-Eibinger, 2008, S. 31). Dementsprechend können neben Aufgaben zum Erfassen und Verarbeiten von Textinhalten, auch Aufgaben angeboten werden, die produktive Fähigkeiten der kohärenten Darstellung von Information schulen. Hierbei können z.B. das Textpuzzle, das Aufteilen eines Textes in einzelne Absätze oder das Ordnen und Abschreiben von Textabschnitten eingesetzt werden (siehe Leisen 2013a; Merz-Grötsch, 2014).
3. *Textfokussierung & Textexpansion*: Die im Rahmen der dritten Stufe eingesetzten Aufgaben sollen die Lernenden dazu auffordern, relevante Informationen in einem Text zu erkennen, miteinander zu verbinden und zu erweitern. Demgemäß werden die Lernenden gezielt dazu angeleitet, die Sinneinheiten und Textelemente zu selektieren, zu interpretieren, zu löschen oder zu reorganisieren. Um die Fähigkeit des Fokussierens von

Informationen zu schulen, müssen die Lernenden darin geschult werden, z.B. die zentralen Hypothesen/ Fragestellungen oder die wichtigsten Informationen eines Textes herausarbeiten und zusammenfassen zu können (Schmölzer-Eibinger, 2008, S. 32). Es geht darum, dass die Lernenden die Texte aufmerksamer lesen und dementsprechend auch verarbeiten. Hierbei können beispielsweise Methoden-Werkzeuge eingesetzt werden, die zum Formulieren von Überschriften, zum Übertragen der Textinformationen in ein Organigramm und zum Suchen nach bestimmten Informationen oder Schlüsselwörtern in den Texten auffordern (siehe Leisen 2013a; Merz-Grötsch, 2014).

In der dritten Phase *Texttransformation* des 3-Phasen-Modells zur Förderung der Textkompetenz geht es darum, Texte aus ihren ursprünglichen Kontexten herauszulösen und in neue Kontexte zu transferieren. Die zuvor rekonstruktiv-produktiv bearbeiteten Texte dienen in dieser Phase als Impuls für die Neukonzeption von eigenen Texten (Schmölzer-Eibinger, 2008, S. 33). Um die Lernenden bei dem Produzieren von neuen Texten zu unterstützen, können beispielsweise Methoden-Werkzeuge, wie das Schreiben nach einer vorgegeben Gliederung/Frageraster oder das Nutzen einer Redemittel-Liste herangezogen werden (siehe Leisen 2013a; Merz-Grötsch, 2014).

Bei der Betrachtung des Aufbaus dieses Modells zeigt sich, dass die Prozesse des Lesens, Verarbeitens und Produzierens eines Textes, in konkrete und aufeinander bezogene Handlungsaktivitäten integriert werden. Durch dieses Vorgehen wird vor allem darauf abgezielt, jene kognitiven Prozesse anzuregen und zu intensivieren, die im Umgang mit Texten besonders lernwirksam sind (Schmölzer-Eibinger 2007b, S. 10). Dementsprechend geht in einem nach dem 3-Phasen-Modell geführten Unterricht vor allem darum, die Lernenden darin zu fördern (Schmölzer-Eibinger, 2011, S.178):

- Textelemente zu rekonstruieren, zu tilgen, zu ergänzen, neu zu kombinieren bzw. zu erweitern;
- relevante Informationen zu erkennen, mit anderen Informationen zu verknüpfen und logisch-schlüssig darzustellen;

- komplexe Sinnstrukturen in einem Text zu verstehen und in eigenen Texten aufzubauen;
- metasprachliche und metakognitive Aktivitäten zu entwickeln und sowohl Texte als auch Textproduktionsprozesse kritisch zu reflektieren.

Die gezielte Anregung und Intensivierung der oben genannten kognitiven Prozesse (kurz formuliert: Selektieren, Fokussieren, Abstrahieren, Reorganisieren von Informationen und das Erkennen und Herstellen von Textkohärenz) führt die Lernenden schrittweise an ein höherstufiges Niveau ihrer Textkompetenz (Schmölzer-Eibinger, 2011, S.177).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass nach dem 3-Phasen-Modell gestalteter Unterricht, die Möglichkeit bietet, einen schüleraktivierenden Unterricht durchzuführen, indem die individuelle Wissenskonstruktion gezielt gefördert wird und ein koordinierter Wissens- und Spracherwerb stattfindet. In diesem Sinne werden ausgehend von dem Leitgedanken, dass das aktive Sprachhandeln sich nachhaltig positiv auf die Leistungen der Lernenden ausübt, werden die Lernenden im Rahmen des 3-Phasen-Modells gezielt dazu aufgefordert, die vorliegende Unterrichtssprache aktiv, situations- und kontextadäquat zu verwenden (Schmölzer-Eibinger, 2011, S. 180). Darüber hinaus legt das 3-Phasen-Modell zur Förderung der Textkompetenz ein Unterrichtmodell dar, indem das Sprachlernen mit dem Sachlernen miteinander verknüpft werden. Es geht nicht nur der Frage nach, wie Inhalte als Vehikel für den Spracherwerb genutzt werden können, sondern auch der Frage, wie Lernende gezielt dabei unterstützt werden können, die jeweilige Fremd- bzw. Zweitsprache für die Bewältigung der komplexen sprachlichen Anforderungen im Fachunterricht einzusetzen (Schmölzer-Eibinger, 2007a, S. 217; 2007b, S. 12).

Teil 3

Forschungsdesign

„Wer nicht gewahr werden kann, dass *ein Fall* oft Tausende wert ist, und sie alle in sich schließt, wer nicht das zu fassen und zu ehren imstande ist, was wir Urphänomene genannt haben, der wird weder sich noch anderen jemals etwas zur Freude und zum Nutzen fördern können.“

Johann Wolfgang von Goethe

Die vorliegende Dissertation beschäftigt sich mit der Förderung der akademischen Textkompetenz angehender DaF-Lehrkräfte durch das Unterrichtsprinzip der Prozessorientierung. Aufgrund des Prozesscharakters dieses Förderungsunterrichtes und ausgehend von der zentralen Forschungsfrage wie sich die prozessorientierte Förderung auf die akademische Textkompetenz von angehenden DaF-Lehrkräften auswirkt, erfolgte die Auswahl des Fallstudienansatzes als Forschungsstrategie. Dementsprechend wurde das methodische Forschungsdesign dieser Dissertation entsprechend der Grundsätze und Prinzipien der Einzelfallstudie (engl. Case Study) ausgelegt (siehe Schögel & Tomczak, 2009, S. 87). Im weiteren Verlauf dieses Kapitels werden die allgemeinen Grundzüge dieses Forschungsansatzes, der realisierte Fallstudien-Grundtyp und das spezifische Forschungsdesign der vorliegenden Studie erläutert.

Zunächst ist zu betonen, dass die Fallstudienforschung einen offenen und komplexen Forschungsansatz der empirischen Sozialforschung verkörpert. (Hering & Schmidt, 2014). Die Fallstudienforschung zeichnet sich dadurch aus, dass ein Phänomen im seinem realweltlichen Kontext, durch ein möglichst umfassendes Spektrum von Erhebungs- und Analysemethoden erfasst wird, um so eine Antwort auf die forschungsleitende Problemstellung der Untersuchung zu finden (Yin, 2003, S. 13). Aufgrund der Tatsache, dass die wissenschaftliche Literatur bis heute keine einheitliche Definition zur Fallstudienforschung hervorgebracht hat, wird versucht, diese Form der Forschung vielmehr anhand unterschiedlicher Merkmale und Aufgabenbereiche zu beschreiben (Meyer, 2003, S. 475). Es ist zu betonen, dass die Fallstudienforschung gegenwärtig dennoch als ein eigenständiger Ansatz zu betrachten und nicht auf den Status einer Forschungstechnik oder einer Voruntersuchung zu reduzieren ist (Kraimer, 2004, S. 51). Es handelt es sich bei diesem Forschungsansatz, um eine sog. umfassende *Meta-Methode* bzw. *Forschungsstrategie*, bei der eine oder mehrere abgrenzbare Falleinheit(en) in ihren

Binnenstrukturen und Umweltverhältnissen, durch die Kombination unterschiedlicher Erhebungsverfahren und Datenquellen umfassend verstanden werden soll (vgl. Hackl, 2019, S. 4; Hering & Schmidt, 2014, S. 529). In seinen wesentlichen Grundzügen charakterisiert Yin (2003, S. 13f.) die Fallstudienforschung als eine umfassende Forschungsstrategie, die sich mit speziellen Situationen beschäftigt, in denen deutlich mehr Variablen von Interesse sind und betont diesbezüglich, dass diese Form der Forschung mit Informationen aus mehreren Datenquellen versorgt werden muss. Meyer (2003, S. 478) betont, dass Fallstudien sich in der empirischen Forschung insbesondere dafür eignen, wenn die Komplexität des jeweils analysierten Phänomens hoch, die zu überprüfenden Hypothesen multidimensional und nicht durch einfache ein- oder niedrigdimensionalen Zusammenhänge bzw. mit einer einzigen Erhebungs- und Analyseverfahren dargestellt werden können. Die besondere Stärke von Case Studies liegt somit darin begründet, dass innerhalb dieser Untersuchungsformen nicht nur eine einzige Erhebungs- und Auswertungstechnik in den Vordergrund gestellt wird, sondern ein ganzer Prozess, in dem eine konkrete praktische Herausforderung, möglichst realitätsnah und umfassend durchleuchtet wird (Hackl, 2019, S. 5). Nach Kraimer (2004, S. 51f) setzt die Fallstudienforschung dort an, „wo etwas los ist – am Ort der Lebenspraxis“ und schaut danach, was dort originär vorhanden ist. Es handelt es sich bei der Fallstudienforschung folglich um eine komplexe Forschungsstrategie, in der mit einer strategischen Kombination verschiedener Datenquellen und Analyseverfahren darauf abgezielt wird, eine modellbildende Gesamtinterpretation darzulegen. Das methodische Vorgehen und die Auswahl der Erhebungs- und Auswertungsmethoden richtet sich folglich nach dem Forschungsinteresse und dem zu untersuchenden Fall, dies bedeutet, dass die Prinzipien, die das forschungsmethodische Vorgehen einer Fallstudie anleiten, sich aus der jeweiligen Forschungsmethodologie zur Fallrekonstruktion ergeben und deshalb nicht standardisiert sind (ebd.). Während sich verschiedene Forschungsmethoden gerade dadurch auszeichnen, dass ihre Analyseergebnisse auf den Daten einer Informationsquelle basieren und mit Hilfe einer Analyseverfahren untersucht werden, zeichnet sich die Fallstudienmethode vor allem durch die Kombination sowohl quantitativer als auch qualitativer Datenerhebungstechniken im Rahmen eines übergeordneten Untersuchungskontextes aus (Schögel & Tomczak, 2009, S. 79). Die aus

unterschiedlichen Informationsquellen erhobenen Daten werden schließlich innerhalb der Fallstudienanalyse gemäß des Prinzips der Triangulation regelgerecht ausgewertet, um so ein mehrdimensionales Bild von der analysierten Fallsituation zu erhalten (vgl. Eisenhardt, 1989, S. 534; Mayring, 2002, S. 142; Schögel & Tomczak, 2009, S. 90; Yin, 2003, S. 13f.). Quantitative und qualitative Methoden werden folglich nicht als Gegensätze oder konkurrierende Verfahren betrachtet, sondern stellen sich ergänzende Alternativen und Informationsquellen der empirischen Fallstudienforschung dar (Borchardt & Göthlich, 2009, S. 46). So wird davon ausgegangen, dass das Anlegen einer umfassenden Datenbank und das Heranziehen unterschiedlicher Analyseverfahren nicht nur den Vorteil einer analytischen Tiefe mit einer hohen konzeptionellen Validität und Reliabilität mit sich bringt (Flyvbjerg, 2011, S. 314; Yıldırım & Şimşek, 2005, S. 285), sondern es auch ermöglicht, die komplexen Zusammenhänge und kausalen Wechselwirkungen innerhalb des analysierten Phänomen bzw. des Falles zu beleuchten und kontextbezogenes Wissen zu generieren (Lamker, 2014, S. 9f.). In diesem Zusammenhang ist ein *Fall* als eine eigenständige Untersuchungseinheit zu verstehen (Yin, 2003, S. 23). Es kann sich hierbei beispielsweise um ein Wesen, eine Veranstaltung, eine Entscheidung, ein Program oder auch ein Unterrichtskonzept handeln (ebd.). Grundsätzlich wird in der Fallstudienforschung zwischen Mehrfall- und Einzelfallstudien eine Unterscheidung getroffen (siehe Abb. 12).

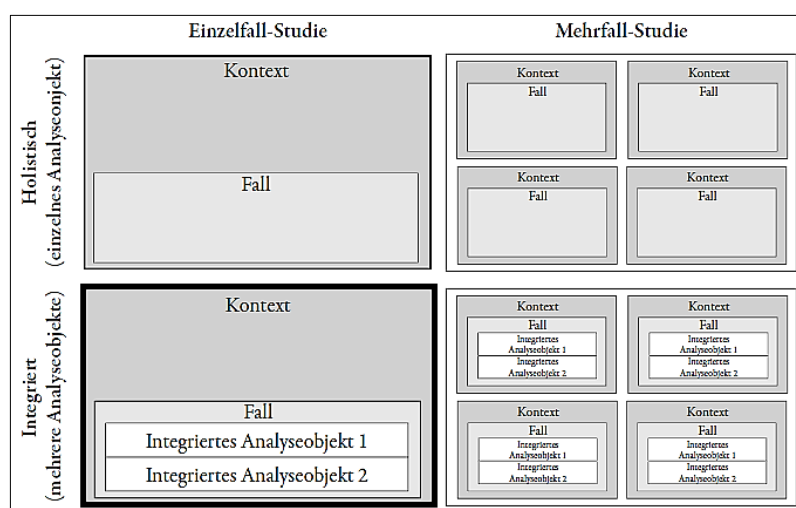


Abb. 12. Grundtypen eines Fallstudienaufbaus (Holtmann, 2008, S. 74)

Wie aus der obenstehenden Abbildung 12 ersichtlich, werden Fallstudien entsprechend einer 2x2 Matrix in vier Grundtypen eingeteilt. Demgemäß werden Fallstudien einerseits als *Einzel-* oder *Mehrfallstudien* und andererseits entsprechend der Anzahl ihrer Analyseobjekte, als *holistische* oder *integrierte* bzw. *eingebette* Fallstudien kategorisiert (Holtmann, 2008, S. 74). Es ist zu betonen, dass sich der Fall einer Einzelfallstudie bzw. die Fälle einer Mehrfalleinzelstudie sich grundsätzlich stets in einem größeren Kontext bewegen (Lamker, 2014, S. 14). Im Rahmen eines holistischen Designs wird ein Fall oder mehrere Fälle ganzheitlich analysiert, d.h. es wird auf eine eingehende Analyse bestimmter Einzelfragestellungen verzichtet und die resultierende Theorie ist auf einem hohen Abstraktionsgrad angesiedelt (Schögel & Tomzcak, 2009, S. 87). Demgegenüber wird in integrierten bzw. eingebetteten Fallstudiendesign das empirische Datenmaterial genutzt, um einzelne Teilaspekte im Kontext eines Falles bzw. mehrerer Fälle differenzierter zu analysieren (ebd.). Innerhalb dieser vier Grundtypen bildet der dritte Grundtyp, also die *eingebette Einzelfallstudie* (engl. *embedded case study design*) (Yin, 2003, S. 43) den relevanten Typ der vorliegenden Untersuchung (siehe schwarze Hervorhebung in Abb. 12). Dieser Grundtyp der Fallstudienforschung richtet ihren Blick auf ein Phänomen in seinem komplexen realen Kontext und eignet sich unter anderem insbesondere für das systematische Durchführen einer Untersuchung, in dem beispielsweise ein theoretisches Grundgerüst bzw. Konzept getestet wird, um so kontextbezogene und aussagekräftige Informationen und Merkmale zu generieren, welche in nachfolgenden Schritten als Impulse für die kontextbezogene Optimierung der getesteten Theorie bzw. des Konzeptes und für die Neukonzeption weiterer Theorien und Konzepte herangezogen werden können (Hackl, 2019, S. 4; Borchardt & Göthlich, 2009, S. 36; Lamker, 2014, S. 38). Im Rahmen einer *eingebetten Einzelfallstudie* bewegt sich der untersuchte Fall in einem bestimmten Kontext und es findet eine Fokussierung auf mehrere feingliedrigere Analyseeinheiten bzw. –objekte innerhalb dieses Einzelfalles statt (Holtmann, 2008, S. 74; Hering & Schmidt, 2014, S. 531). Durch die fokussierte Untersuchung dieser eingebetteten Einheiten bzw. Objekten, auch bezeichnet als Fallsegmente (Imgrund & Radisch, 2014, S. 263), wird darauf abgezielt, eine Gesamtinterpretation zu entwickeln, dessen Erkenntnisse auf den Ergebnissen mehreren Datenquellen beruhen und im Sinne einer Datentriangulation zusammengeführt wurden (vgl. Krammer 2004, S. 52;

Yin, 2003, S. 13f.). Jeder dieser ausgehend vom Forschungsinteresse ausgewählten eingebetteten Analyseeinheiten können entsprechend ihrer Beschaffenheit mit einer unterschiedlichen Datenerhebungs- und –analyseform untersucht werden (Yin, 2003, S. 24). In diesem Zusammenhang warnen Yin (2003, S. 43) und Lamker (2014, S. 15) jedoch davor, eine zu detaillierte Untersuchung der eingebetteten Analyseeinheiten durchzuführen, da dies die Gefahr birgt, dass die Untersuchung in zu viele Teile zerfranst wird und der Bezug dieser Analyseeinheiten untereinander und der Rückbezug zum jeweiligen Gesamtfall schwierig werden kann. Erkennbar ist, dass die eingebettete Einzelfallstudie keine standardisierte Methode darstellt und die Durchführung einer Untersuchung viele planerische Herausforderungen an die Forscher mit sich bringt (Hackl, 2019, S. 9). Aufgrund dieser Tatsache, stellt die Kreation eines umfassenden Forschungsdesigns, welches primär mit einem motivierten Forschungsinteresse an einem abgrenzbaren Untersuchungsfall startet, einen unabdingbaren Schritt einer angemessenen Fallstudie dar (Hering & Schmidt, 2014, S. 529). Vor diesem Hintergrund und der Berücksichtigung der grundlegenden Fallstudienschritte (siehe Göthlich, 2003, S. 8; Yin 2003, S. 28; Yıldırım & Şimşek, 2005, S. 277) wurde eine schematischen Abbildung des Forschungsdesigns der vorliegenden Fallstudie entworfen (siehe Abb. 13).

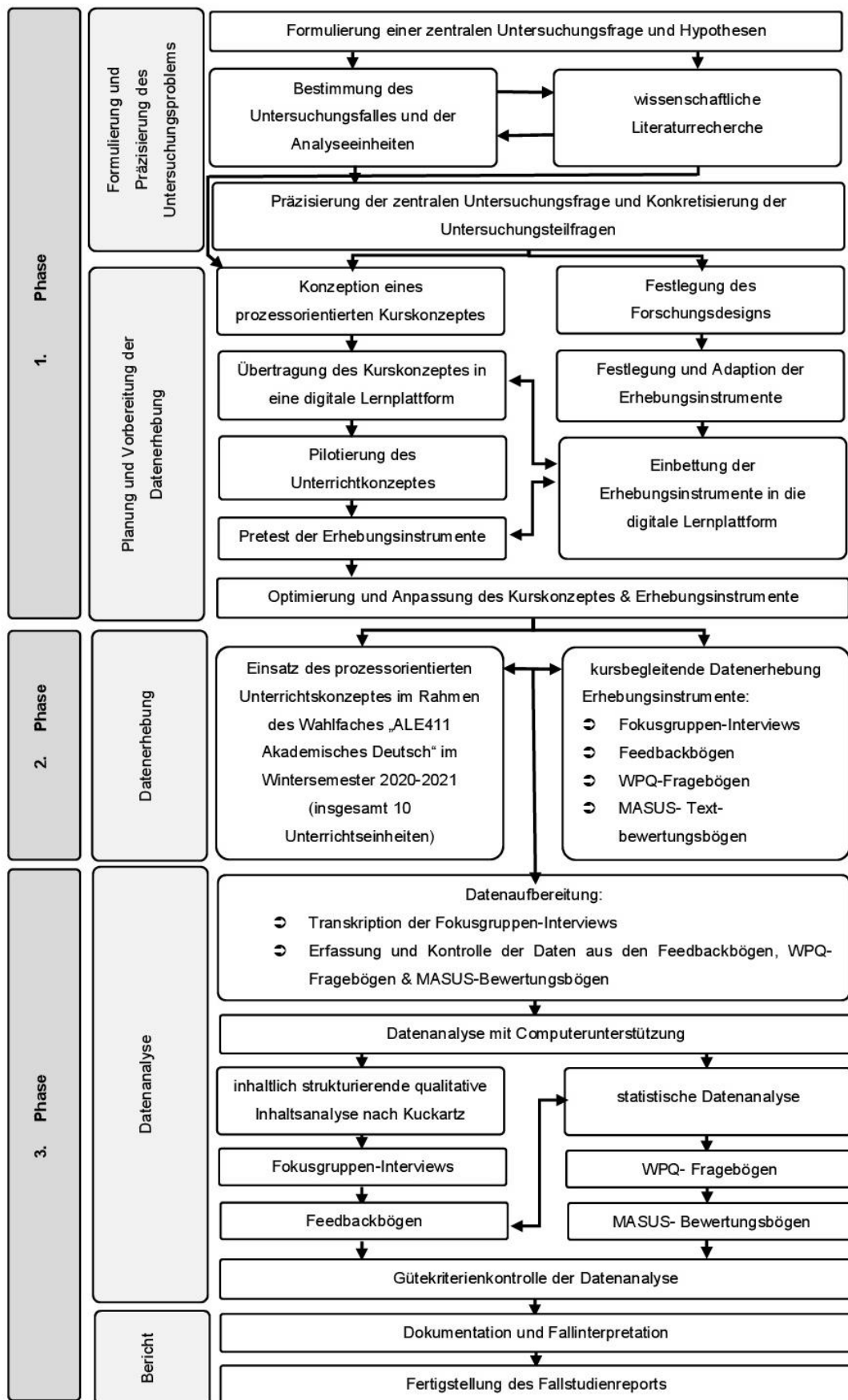


Abb. 13. Schematische Abbildung des Forschungsdesigns

Insgesamt betrachtet zeigt die Abbildung 13, dass das Forschungsdesign dieser Fallstudie insgesamt drei Grundphasen umfasst: 1. Phase: *Vor der Anwendung des Unterrichtskonzeptes*; 2. Phase: *Anwendung des Unterrichtskonzeptes*; 3. Phase: *Nach der Anwendung des Unterrichtskonzeptes*. Innerhalb dieser drei Grundarbeitsphasen sind wiederum fünf Komponenten vorhanden: 1. *Formulierung und Präzisierung des Untersuchungsproblems*; 2. *Planung und Vorbereitung der Datenerhebung*; 3. *Datenerhebung*; 4. *Datenanalyse*; 5. *Bericht*. Im Folgenden werden die Inhalte der einzelnen Arbeitsschritte des oben abgebildeten Forschungsdesigns umfassend beschrieben. Diese Beschreibung dient lediglich dazu, die Gesamtlogik der Fallstudie zu verstehen. Eine detailliertere Beschreibung bestimmter Elemente, wie z.B. der konkreten Kursinhalte, der Datenerhebungsinstrumente oder der Analyseverfahren befindet sich in den weiteren Teilkapiteln dieser Arbeit.

Vor der Anwendung des Unterrichtskonzeptes

Die erste Arbeitsphase *Vor der Anwendung des Unterrichtskonzeptes* umfasst die zwei Arbeitskomponenten *Formulierung und Präzisierung des Untersuchungsproblems* und *Planung und Vorbereitung der Datenerhebung*.

Die Komponente *Formulierung und Präzisierung des Untersuchungsproblems* begann entsprechend der Anforderungen an eine angemessene Fallstudie, mit einem motivierten Interesse daran, wie man die akademische Textkompetenz von angehenden DaF-Lehrkräfte im Rahmen eines deutschsprachigen Grundstudiums in der Türkei fördern kann. Ausgehend von diesem Forschungsinteresse, welches auf die Beobachtungen und Erfahrungen der Forscherinnen dieser Arbeit zurückzuführen ist, wurde eine vorläufige Fragestellung formuliert „Wie kann die akademische Textkompetenz angehender DaF-Lehrkräfte im Rahmen des Grundstudiums prozessorientiert gefördert werden?“. Diese vorläufige Problemstellung stellte den Startpunkt der Fallstudie dar (vgl. Hering & Schmidt, 2014, S. 529). Die Relevanz eines derartigen motivierten Forschungsinteresses in der Fallstudienforschung beschreibt Flyvbjerg (2006, S. 242) folgendermaßen aus:

Good social science is problem-driven and not methodology driven, in the sense that it employs those methods that for a given problem best help answer the research questions at hand.

Ausgehend von der vorläufigen Fragestellung wurde eine umfassende wissenschaftliche Literaturrecherche durchgeführt und damit begonnen das theoretische Grundgerüst der Studie aufzubauen (vgl. Yin, 2003, S. 33). Im Zuge dieser Literaturrecherche wurde eine Präzisierung der Fragestellung durchgeführt und damit begonnen ein Forschungsdesign zu entwickeln (vgl. Hering & Schmidt, 2014, S. 537). Die präzierte Problemstellung der Fallstudie lautet: „Wie wirkt sich eine prozessorientierte Förderung auf die akademische Textkompetenz angehender DaF-Lehrkräfte aus?“. Auf Basis dieser zentralen Problemstellung erfolgte eine gezielte bzw. informationsbasierte Bestimmung des Untersuchungsfalles (Flyvberg, 2006, S. 230; Lamker, 2014, S. 23). Demzufolge bezieht sich der Untersuchungsfall der vorliegenden Einzelfallstudie auf die Durchführung eines prozessorientierten Förderungsunterrichts bzw. des Einsatzes eines prozessorientierten Unterrichtskonzeptes zur Förderung der akademischen Textkompetenz angehender DaF-Lehrkräfte im Rahmen eines DaF-Lehramtsstudienganges in der Türkei. Die Konzentration dieser Studie liegt auf der empirischen Erfassung, der Wahrnehmung und Attribuierung dieser Förderung seitens der angehenden DaF-Lehrkräfte und der Ermittlung des Einflusses dieser Förderung auf die akademische Textkompetenz der UntersuchungsteilnehmerInnen im Laufe eines Semesters. In diesem Zusammenhang setzt die vorliegende Fallstudie an die bestehenden Erkenntnisse bezüglich des Unterrichtsprinzipes der *Prozessorientierung* an und stellt einen weiteren Schritt dar, möglichst konkrete und empirisch begründete Handlungsweisen für die zukünftige Unterrichtspraxis an lehrerbildenden DaF-Studiengängen abzuleiten (vgl. Yin, 2003, S. 23). Nach der Auswahl des Falles wurden unter der näheren Betrachtung der vorliegenden Rahmenbedingungen und des Untersuchungskontextes Prämissen für die Untersuchungsdurchführung gesetzt (vgl. Göthlich, 2003, S. 8; Lamker, 2014, S. 16). Entsprechend der Untersuchungslogik der Fallstudie und in Zusammenarbeit mit der DaF-Lehrerausbildungsabteilung der Hacettepe Universität wurde schließlich die Entscheidung getroffen, das prozessorientierte Unterrichtskonzept im Rahmen des Wahlfaches „Akademisches Deutsch“ des Grundstudiums seitens einer an dieser Abteilung tätigen Dozentin zum Einsatz kommen zu lassen. Entsprechend der vorliegenden Rahmenbedingungen und des aktuellen Untersuchungskontextes wurden auch die in dem zu untersuchenden Fall integrierten Analyseeinheiten

festgelegt. Im vorliegenden Fall bilden die Wahrnehmung und Attribuierung der am Förderunterricht teilnehmenden Studierenden die erste und die Untersuchung des Einflusses dieses Förderungsunterrichts auf die akademische Textkompetenz dieser Studierenden die zweite integrierte Analyseeinheit des untersuchten Falles. Zur fokussierten Untersuchung dieser Analyseeinheiten wurden ausgehend von der zentralen Problemstellung, insgesamt sechs Teilprobleme präzisiert und es wurde festgelegt, welche Erhebungsinstrumente für Datengenerierung herangezogen werden, damit eine detaillierte und erfolgreiche Beantwortung dieser Teilprobleme und letztendlich der zentralen Problemstellung durchgeführt werden kann (vgl. Yıldırım & Şimşek, 2005, S. 282). Aus der Tabelle 15 können neben der zentralen Problemstellung auch der Bezug zwischen den Teilfragen und der Datenerhebungsinstrumente entnommen werden.

Tabelle 15

Gemeinsame Übersicht über die Problemstellungen und Erhebungsinstrumente

Zentrale Problemstellung: Wie wirkt sich eine prozessorientierte Förderung auf die akademische Textkompetenz angehender DaF-Lehrkräfte aus?	
Teilprobleme:	Erhebungsinstrumente:
1. Wie beurteilen die Studierenden die prozessorientierte Förderung ihrer akademischen Textkompetenz?	➤ Fokusgruppeninterview ➤ Feedbackbögen
2. Welche Funktionen schreiben die Studierenden der prozessorientierten Förderung zu?	
3. Wie beurteilen die Studierenden die einzelnen Methoden-Werkzeuge des Kurskonzepts? Inwiefern tragen diese zur Förderung der akademischen Textkompetenz bei? Oder nicht bei?	
4. Welche subjektiv wahrgenommen (Lern-)Erträge sehen die Studierenden in der prozessorientierten Förderung ihrer akademischen Textkompetenz?	
5. Welchen Einfluss hat die prozessorientierte Förderung auf die Realisierungsprozesse der akademischen Textkompetenz?	➤ WPQ-Fragebogen ➤ MASUS-Textbewertungsbogen
6. Trägt die prozessorientierten Förderung zur einer Verbesserung der akademischen Textproduktion bei?	

Aus der obigen Tabelle geht hervor, dass im vorliegenden Fall verschiedene, d.h. sowohl qualitative als auch quantitative Datenerhebungsinstrumente bzw. –

techniken, im Rahmen eines übergeordneten Untersuchungskontextes kombiniert werden. Es ist betont, dass grundsätzlich keine Einschränkungen darin bestehen, mit welchen Datenquellen und Techniken Fallstudien kombiniert werden (Lamker, 2014, S. 32; Schögel & Tomczak, 2009, S. 79). Ausgehend von dem eigenen Forschungsinteresse wurde somit ein Methoden-Mix durchgeführt, bei dem die Daten aus unterschiedlichen Quellen trianguliert werden (Göthlich, 2003, S. 10). Dieser Datentriangulationsprozess eröffnete der Forscherin dieser Arbeit die Möglichkeit, verschiedene Facetten des untersuchten Falles aus unterschiedlichen Perspektiven zu beleuchten (vgl. Hering & Schmidt, 2014, S. 534). Unter anderem konnte die subjektive Wahrnehmung der Studierenden, durch das Heranziehen der Erkenntnisse zum Einfluss des Förderunterrichts auf die akademische Textkompetenz empirisch bestätigt werden. Das Heranziehen unterschiedlicher Daten- bzw. Beweisquellen steigerte somit die Gültigkeit der endgültigen Aussage dieser Studie maßgeblich (vgl. Yin, 2003, S. 85).

Nach der Präzisierung der Problemstellung und Festlegung der Datenerhebungsinstrumente wurde im folgenden Schritt *Planung und Vorbereitung der Datenerhebung* die Studie mit einem zweifachen Weg vorangetrieben. Angesichts der Forderung nach einem idiosynkratisch zu gestalteten Forschungsdesign, wurden sowohl bei der Planung des Datenerhebungsverfahrens, als auch bei der Konzeption des prozessorientierten Kurskonzepts, die Ergebnisse vorheriger wissenschaftlicher Arbeiten und die Erkenntnisse der wissenschaftlichen Literatur zur prozessorientierten Förderung der akademischen Textkompetenz in Betracht gezogen und innovierend in das Forschungsdesign der Studie integriert (vgl. Yin, 2003, S. 26). Wie aus der Tabelle 14 bereits zu erkennen ist, dienten die Ergebnisse vorher durchgeführter empirischer Arbeiten, welche eine Relation mit der prozessorientierten Förderung der akademischen Textkompetenz aufweisen, als ein wichtiger Ausgangspunkt bei der Festlegung der Datenerhebungsinstrumente und der Konzeption des prozessorientierten Kurskonzepts. Mithin wurden die Prinzipien der *Prozessorientierung* und das im Rahmen der Prozessorientierung entwickelte *3-Phasen-Modell zur Förderung der Textkompetenz* von Schmölzer-Eibinger (2007), als Ausgangsbasis für die Konzeption des Unterrichtskonzeptes, als auch für die Entwicklung des Leitfadens der Fokussgruppeninterviews und der Feedbackbogen-

Formats genutzt. Darüber hinaus fungierten der WPQ-Fragebogen von Chan (2013) und der MASUS-Textbewertungsbogen von Bonanno und Jones (2007) nicht nur als Datenerhebungsinstrumente, sondern die in diese Instrumente involvierten Erkenntnisse, gaben auch einen wichtigen Impuls für die Entwicklung des Interviewleitfadens. So wurden nach der Einholung der Einverständniserklärungen den oben genannten Forschern und der Genehmigung der Ethikkommission, sowohl der von Chan (2013) entwickelte WPQ-Fragebogen (siehe Appendix G), als auch der MASUS-Textbewertungsbogen von Bonanno und Jones (2007) (siehe Appendix H) unter der Beachtung eines Drei-Schritte-Verfahrens für den türkischen Gebrauch adaptiert (siehe Hançer, 2003, S. 50). Demgemäß wurden die englischen Erhebungsinstrumente zunächst von der Forscherin in Türkische übersetzt. Anschließend wurde eine Dozentin, welche an der Englischlehrerabteilung einer staatlichen Universität tätig ist, darum gebeten, die türkische Übersetzung ins Englische zu übersetzen. Die hierbei entstandene Übersetzungen wurde wieder mit der Originalversion verglichen und entsprechend optimiert. Darüber hinaus wurden die adaptierten Versionen der Erhebungsinstrumente auch mit einer kleinen Gruppe von angehenden DaF-Lehrkräften getestet und diskutiert. Im Anschluss hieran wurden nach der Entwicklung eines prozessorientierten Unterrichtskonzeptes, welches sich dafür eignet, ein Semester lang im Rahmen des wöchentlich zwei Unterrichtsstunden geführten Wahlfaches „Akademisches Deutsch“ eingesetzt zu werden, die entwickelten Unterrichtsinhalte auf die digitale Moodle-Lernplattform der Hacettepe Universität übertragen. Es ist hervorzuheben, dass diese Übertragung nicht aus einer einfachen Kopierung der konzipierten Kursinhalte auf die Lernplattform bestand. Die Lernplattform wurde folglich nicht nur im Sinne eines einfachen Speicherungssystems genutzt, aus dem die Kursinhalte heruntergeladen und separat bearbeitet werden. Es wurde durch einen Gebrauch von den in die Lernplattform integrierten digitalen Aufgabentools, darauf abgezielt, eine interaktive Lernumgebung zu gestalten, in der eine schrittweise und interagierende Bearbeitung der einzelnen Aufgaben stattfindet (siehe Kapitel: Konzeption des prozessorientierten Kurskonzepts). Parallel wurden auch die Erhebungsinstrumente der Fallstudie digitalisiert und mit in den Kursverlauf auf der digitalen Lernplattform eingebettet. Die Kursinhalte auf dieser Lernplattform wurde erstmals im Frühlingssemester 2020-2021 pilotiert. Die hierbei erhaltenen Erkenntnisse wurden für die Optimierung des Kurskonzepts und der Erhebungsinstrumente genutzt.

Anwendung des Unterrichtskonzeptes

Die zweite Arbeitsphase *Anwendung des Unterrichtskonzeptes* umfasst die Datenerhebungsphase dieser Fallstudie. Insofern kam das zuvor entwickelte Unterrichtskonzept im Wintersemester 2020-2021, im Rahmen des Wahlfaches „Akademisches Deutsch“ der DaF-Lehrerausbildungsabteilung der Hacettepe Universität, unter der Teilnahme von insgesamt 35 Studierenden zum Einsatz. Es ist zu betonen, dass dieses Unterrichtskonzept, in der Form eines Fernunterrichts wöchentlich durchgeführt wurde. Hierfür wurden für die wöchentliche Behandlung der Kursinhalte, zusätzlich ein Videokonferenztool mit in den Kursverlauf integriert und im Wochenrhythmus genutzt. Als Videokonferenzdienst diente das Program Microsoft Teams (kurz: MS Teams). Es handelt sich hierbei um ein weitgehend kostenloses Kollaborations-, Kommunikations- und Videokonferenz Tool des Unternehmens Microsoft (siehe Luber & Witmer- Goßner, 2020). Insofern startete mit dem Kursbeginn auch die Datenerhebungsphase der Studie (siehe Tabelle 17). Diesbezüglich ist zu betonen, dass die am Wahlfach teilnehmenden Studenten bereits in der ersten Unterrichtssitzung darüber informiert wurden, dass es vorgesehen ist, parallel zum Kursverlauf eine Studie durchzuführen, in der unterschiedliche Datenerhebungsinstrumente zum Einsatz kommen werden. Alle Studierenden die an dieser Förderung teilnehmen wollten, erhielten in dieser Woche eine schriftliche Teilnahmebestätigung, in der alle Details der Datenerhebung und die genauen Kontaktdaten zu den Forscherinnen dieser Arbeit mit abgedruckt waren. Da es sich noch um die erste Kurswoche handelte, hatten Studierende, welche nicht an dieser Förderung teilnehmen wollten, noch die Möglichkeit dieses Wahlfach abzuwählen und ein anderes Wahlfach zu belegen. In der ersten Unterrichtswoche wurden den Studierenden beispielhaft der Feedbackbogen zur ersten Unterrichtssitzung präsentiert und im Plenum erklärend erläutert. Insofern wurde den Studierenden auch erklärt, dass sie darum gebeten werden, den wöchentlich durchgeführten Unterricht durch die Bearbeitung eines entsprechenden Feedbackbogens zu bewerten. Im Laufe des Semesters wurden die Studierenden nach der Bearbeitung eines Themenmoduls, dazu aufgefordert ein Essay zu verfassen, welches eine kritische Ausgangsfrage bezüglich des zuvor bearbeiteten Themenbereichs enthielt. Demnach verfassten die Studierenden im Rahmen des Wahlfaches, mit einem Zeitabstand von drei Wochen, insgesamt drei unterschiedliche Essays. Nachfolgend an die drei Unterrichtssitzungen, die sich

dem Verfassen eines Essays widmeten, wurden die Studierenden im direkten Anschluss an die Fertigstellung der Essays, darum gebeten, den WPQ-Fragebogen auszufüllen (siehe Appendix G). Für Bearbeitung dieses Fragebogens wurde den Studierenden mindestens eine Stunde Zeit gewährt. Darüber hinaus wurden am Abend des Tages an dem die Studierenden ihre Essays verfasst hatten, Fokusgruppen-Interviews mit dem teilnehmenden Studierenden durchgeführt. Es handelt sich bei dieser Form des Interviews, um ein moderiertes Diskursverfahren, bei dem eine Kleingruppe durch einen Informationsinput zur Diskussion über ein bestimmtes Thema angeregt wird (Schulz, 2012, S. 9). In diesem Sinne kontaktierte die Forscherin dieser Arbeit bereits nach der zweiten Unterrichtssitzung alle teilnehmenden Studierenden und organisierte an den Abenden der drei Unterrichtssitzungen, in denen ein Essay verfasst hatten, jeweils ein bis zwei Fokusgruppeninterview-Sitzungen (siehe Tabelle 16).

Tabelle 16

Sitzungen der Fokussgruppeninterviews

Datum	Fokusgruppeninterview-Sitzungen	Teilnehmeranzahl:	Interviewdauer:
26.11.2020	➤ 1. Sitzung	7	1:15:32
	➤ 2. Sitzung	7	0:59:30
24.12.2020	➤ 3. Sitzung	7	1:11:12
	➤ 4. Sitzung	5	01:07:58
21.01.2021	➤ 5. Sitzung	6	01:00:57

Die Moderation der Interviewsitzungen wurden von der Forscherin dieser Arbeit unter der Nutzung eines Gesprächsleitfadens durchgeführt (siehe Appendix F). Zur Aufzeichnung der Interview-Sitzungen wurde die Videokonferenzfunktion des MS-Teams Programmes genutzt. Wie die Tabelle 16 zeigt, lag die Interviewdauer zwischen ca. 60 bis 75 Minuten. Für jede Interviewsitzung waren mindestens sieben Teilnehmer vorgehessen. Im direkten Anschluss aller Interviews wurde von der Forscherin Postskriptums angefertigt, in dem die Interviewsituation und Besonderheiten der jeweiligen Sitzung festgehalten wurden (vgl. Kuckartz, 2016, S. 204). Darüber hinaus wurde im Rahmen der Datenerhebungsphase auch bereits damit begonnen, die von den Studierenden verfassten Essays mit dem MASUS-Textbewertungsbogen zu untersuchen. Eine fokussierte Betrachtung der

Essays mit diesem Bewertungsbogen fand jedoch, in der dritten Arbeitsphase der Fallstudie statt. Die folgende Tabelle zeigt zusammenfassend die im Rahmen der zweiten Arbeitsphase zum Einsatz gekommen Erhebungsinstrumente und die Gesamtanzahl ihres Einsatzes dar.

Tabelle 17

Übersicht über die Einsatzanzahl der Datenerhebungsinstrumente

Nr.	Erhebungsinstrument	Art der Daten	Anzahl
1.	Fokussgruppeninterview	qualitativ	jeweils fünf Sitzungen mit 5 bis 7 Studierenden
2.	WPQ-Fragebogen	quantitativ	3 x 35 = 105
3.	Feedbackbogen	qualitativ - quantitativ	273
4.	MASUS-Textbewertungsbogen	quantitativ	3 x 35 = 105

Der Tabelle 17 lässt sich entnehmen, dass eine reiche Datenfülle vorhanden ist (siehe Yıldırım & Şimşek, 2005, S: 286). In diesem Zusammenhang ist hervorzuheben, dass die generierten Datendateien, im Sinne einer Beweisgrundlage, entsprechend der Anforderungen der Fallstudienforschung, in einer formellen und vorzeigbaren Datenbank in elektronischer Form zusammengelegt wurden (siehe Göthlich, 2003, S. 11; Hackl, 2019, S. 7; Yin, 2003, S. 101). Demgemäß wurde in der vorliegenden Studie ein besonderer Wert auf die gezielte Generierung von computergestützten Datendateien gelegt. So wurden die durch ein Videokonferenztool aufgezeichneten Interviews und durch digitale Fragebogen-, Bewertungs- und Feedbackformulare generierten Datendateien gemeinsam mit den elektronisch angefertigten Studentenessays mit dem Cloud-Dienst OneDrive in einem Rohdatenbank-Ordner zusammengeführt.

Nach der Anwendung des Unterrichtskonzeptes

Die dritte und letzte Arbeitsphase dieser Fallstudie umfasst die Kompetenzen *Datenanalyse* und *Bericht*. In Bezug auf die Datenanalysephase dieser Arbeit von einer Mixed Methods Studie mit einem Parallel-Design zu sprechen (siehe Baur, Kelle & Kuckartz, 2017, S. 14f., Kelle, 2017, S. 58; Kuckartz, 2017, S. 165; Toraman, 2021, S. 14). Das primäre Ziel der diesbezüglich durchgeführten Datenanalyse besteht darin, sowohl qualitative als auch quantitative Daten zu untersuchen, zu

kategorisieren, tabellarisch darzustellen und miteinander zu kombinieren bzw. zu integrieren, um so Antworten auf die am Beginn der Studie formulierten Problemstellungen herauszuarbeiten (Yin, 2003, S. 109). Diesbezüglich ist zunächst zu betonen, dass vor dem Beginn der eigentlichen Analyse die erhobenen Daten für die computergestützte Auswertung aufbereitet werden mussten. Insofern wurden die Video-Dateien der Fokusgruppen-Interviews, unter Beachtung der Transkriptionsregeln für die computergestützte Auswertung (Kuckartz, 2016, S. 164) mit Hilfe der MAXQDA-Software transkribiert. Schließlich wurden auch die mittels der Microsoft Forms App erhobenen Datendateien des WPQ-Fragebogens, der Feedbackbögen und der MASUS-Bewertungsbögen kontrolliert und für die computerunterstützte Auswertung in Microsoft Excel-Dateien zusammengeführt. Für die Analyse der qualitativen Datenquellen, d.h. der Fokusgruppen-Interviews und der Feedbackbögen wurde erneut die MAXQDA-Software eingesetzt. Im Rahmen der Datenanalyse wurde die von Kuckartz (2016, S. 97-121) formulierten Schritte zur inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse durchgeführt. Demgegenüber wurden die quantitativen Datenquellen dieser Arbeit, d.h. die Daten des WPQ-Fragebogens, des MASUS-Textbewertungsbogen und des quantitativen Teils der Feedbackbögen mit der IBM SPSS-Statistikprogramm (Version 26.0) ausgewertet. Eine kleinschrittige Beschreibung dieser zwei Analysemethoden befindet sich im Kapitel zur Datenanalyse. Im Allgemeinen ist im Hinblick auf die Datenanalyse hervorzuheben, dass unter Beachtung des individuellen Verlaufs der Studie, dem gesetzten Untersuchungsziels und den zuvor formulierten Problemstellungen eine *allgemeine Analysestrategie* verfolgt wurde (vgl. Hackl, 2019, S. 7). Folglich wurden unter Beachtung dieser Strategie, wichtige Taktiken der Fallstudienforschung, wie die Untersuchung von Mustern und deren Vergleich innerhalb der erfassten Datenmaterialien (auch genannt: *pattern matching*) und die Bildung von kausalen Erklärungsketten in Anlehnung an diese Muster, angewendet (siehe Lamker, 2014, S. 29; Yin, 2003, S. 120ff). Durch das gezielte Zusammenführen der entwickelten Muster, welche aus der Analyse unterschiedlichens Datenmaterials stammen, wurde auf das Erreichen einer sog. *Konvergenz der Beweise* abgezielt (Yin, 2003, S. 100).

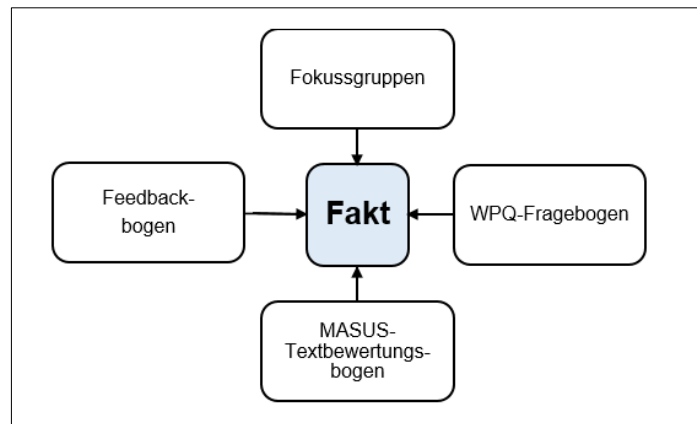


Abb. 14. Konvergenz der Beweise (eigene Darstellung in Anlehnung an Yin, 2003, S. 100)

Wie aus der Abbildung 14 zu entnehmen ist, gründet die Beweisgrundlage der Arbeit auf der Zusammenführung der Analyseergebnisse vier unterschiedlicher Datenquellen. Das Zusammenführen dieser Ergebnisse stellt die Grundlage für die Formulierung einer *analytischen Generalisierung* dar (Lamker, 2014, S. 16; Yin, 2003, S. 10; Yildirim & Şimşek, 2005; S. 289). Diese als empirisch abgesicherte Generalisierung bildet im Wesentlichen das Kernstück des Fallstudienberichtes. Innerhalb der vorliegenden Fallstudie wurde für die Darlegung der Befunde das *Frage-und-Antwort-Format* ausgewählt (siehe Göthlich, 2003, S. 12; Yin, 2003, S. 148). Demzufolge wird nach der Beantwortung der einzelnen Teilfragen ein Rückschluss zur zentralen Problemstellung gezogen. Mit der abschließenden Beantwortung der zentralen Forschungsfrage wird darauf abgezielt, planerisch-konzeptionelle Handlungsempfehlungen für die universitäre Unterrichtspraxis zu präsentieren und darüber zu berichten, wie das prozessorientierte Unterrichtskonzept optimiert und damit anknüpfungsfähiger für die vorliegenden und zukünftigen Unterrichtskontexte gemacht werden kann.

Forschungsfeld und Stichprobe

Das Forschungsfeld und die Stichprobe der vorliegenden Studie sind zurückzuführen auf die zentrale Problemstellung und die damit einhergehende gezielte Fallauswahl. Hiervon ausgehend umfasst das Forschungsfeld im weiteren Sinne den universitären Ausbildungskontext von DaF-Lehrkräften im Rahmen eines Grundstudiums, welches unter den Regelungen des Türkischen Hochschulrates steht und dessen Fachunterricht in deutscher Sprache erteilt wird. Im engeren Sinne

bildet das im Wintersemester 2020-2021 angebotene Wahlfach „Akademisches Deutsch“ (Türkisch: Akademik Almanca) das Forschungsfeld bzw. -kontext der Arbeit. In Hinsicht auf die Stichprobe dieser Fallstudie ist betont, dass die alle Studierenden des oben beschriebenen Grundstudiums die Grundgesamtheit bildet, aus der durch ein regelgeleitetes Zufallsverfahren eine einfache Zufallsstichprobe gezogen wurde (vgl. Ludwig-Mayerhofer, 2015, S. 4). Die Stichprobe dieser Fallstudie setzt sich insgesamt 35 DaF-Lehramtsstudierenden zusammen, welche sich im dritten Semester ihres Grundstudiums befinden und sich freiwillig dazu entschieden haben an dem Wahlfach „Akademisches Deutsch“ teilzunehmen. Innerhalb dieser 35 Untersuchungsteilnehmer befinden sich 24 Frauen (68,6%) und 11 Männer (31,4%). Die Altersspanne der Untersuchungsteilnehmenden liegt zwischen 20 und 46 Jahren (siehe Abb. 15).

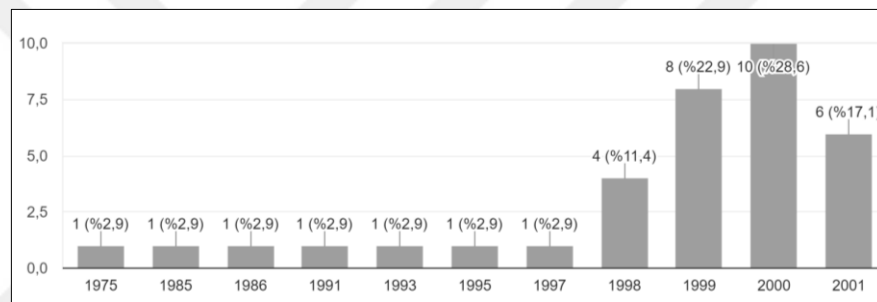


Abb.15. Altersspanne der UntersuchungsteilnehmerInnen

Aus der Abbildung 15 geht hervor, dass der größte Anteil der Studierenden mit 28,6% (N=10) 21 Jahre alt ist. Darüber hinaus zeigt sich, dass sich das Alter der Untersuchungsteilnehmenden maßgeblich zwischen 20 und 23 Jahren bewegt. Des Weiteren ist in Bezug auf die Untersuchungsteilnehmenden auch zu betonen, dass 34 (97,1%) dieser insgesamt 35 Studierenden angaben, dass sie die deutsche Sprache im Rahmen ihrer Schulbildung in einem deutschsprachigen Land gelernt haben. Lediglich ein Studierender (2,9%) hat die deutsche Sprache in der Türkei erlernt. Dies lässt darauf schließen, dass es sich bei dem UntersuchungsteilnehmerInnen weitgehend um die Kinder von Rückkehrerfamilien aus einem deutschsprachigen Land handelt. Insgesamt zeigt sich, dass die Gesamtheit der Studierenden vor dem Beginn des Grundstudiums ausschließlich an einem schulischen Unterricht teilgenommen hat. Demgemäß hat keiner dieser Studierenden vor dem Beginn des Grundstudiums an einer tertiären Bildung teilgenommen. Insofern sind diese Studierenden im Rahmen der universitären

Fachveranstaltungen erstmals in einem institutionellen Kontext dazu gefordert, einen akademischen Gebrauch der deutschen Sprache auszuüben.

Prozess der Datenerhebung

Der Datenerhebungsprozess dieser Fallstudie wurde bereits im Rahmen der Darlegung des Forschungsdesigns kurz erläutert (siehe S.81). Dieses Kapitel zielt darauf ab, eine detailliertere Übersicht des Datenerhebungsprozesses zu präsentieren. Aus der Tabelle 18 können der datierte Ablauf des Kursverlaufes und Datererhebungsprozess abgelesen werden.

Tabelle 18

Überblick über den Kursverlauf und den Einsatz der Datenerhebungsinstrumente

Nr.	Datum der Unterrichts-sitzung	Kursinhalt:	Datenerhebungsinstrument
1.	08.10.2020	➤ Kennenlernen der digitalen Lernplattform ➤ Einführung in die Akademische Literalität	➤ Feedbackbogen
2.	15.10.2020	➤ Einführung in die akademische Textkompetenz	➤ Feedbackbogen
3.	22.10.2020	➤ Einführung in die Textsorten der DaF-Lehrerausbildung	➤ Feedbackbogen
4.	29.10.2020	➤ Nationaler Feiertag (Tag der Republik) ➤ Weiterarbeit an dem Thema „Textsorten der DaF-Lehrerausbildung“: Fokussierung auf die Textsorte: Essay	-
5.	05.11.2020	➤ Arbeit am Modul: Relevanz von Lernstrategien im DaF-Unterricht	➤ Feedbackbogen
6.	12.11.2020	➤ Arbeit am Modul: Relevanz von Lernstrategien im DaF-Unterricht	➤ Feedbackbogen
7.	19.11.2020	➤ Arbeit am Modul: Relevanz von Lernstrategien im DaF-Unterricht	➤ Feedbackbogen
8.	26.11.2020	➤ Verfassen eines Essays zum Themenbereich: Relevanz von Lernstrategien im DaF-Unterricht	➤ WPQ-Fragebogen ➤ Fokussgruppeninterview (zwei Sitzungen) ➤ MASUS-Textbewertungsbogen
9.	03.12.2020	➤ Arbeit am Modul: Rolle von Medien im DaF-Unterricht	➤ Feedbackbogen
10.	10.12.2020	➤ Arbeit am Modul: Rolle von Medien im DaF-Unterricht	➤ Feedbackbogen
11.	17.12.2020	➤ Arbeit am Modul: Rolle von Medien im DaF-Unterricht	➤ Feedbackbogen
12.	24.12.2020	➤ Verfassen eines Essays zum Themenbereich: Rolle von Medien im DaF-Unterricht	➤ WPQ-Fragebogen ➤ Fokussgruppeninterview (zwei Sitzungen) ➤ MASUS-Textbewertungsbogen
13.	13.12.2020	➤ Arbeit am Modul: Einsatz von	➤ Feedbackbogen

14.	07.01.2021	➤ verschiedenen Sozialformen im DaF-Unterricht ➤ Arbeit am Modul: Einsatz von verschiedenen Sozialformen im DaF-Unterricht	➤ Feedbackbogen
15.	21.01.2021	➤ Verfassen eines Essays zum Themenbereich: Rolle von Medien im DaF-Unterricht	➤ WPQ-Fragebogen ➤ Fokussgruppeninterview (eine Sitzung) ➤ MASUS-Textbewertungsbogen

Wie aus der Tabelle 18 ersichtlich wird, stand der Datenerhebungsprozess dieser Studie in einer direkten Relation mit dem Ablauf eines prozessorientierten Kurskonzepts. Insgesamt geht aus der Tabelle 18 somit hervor, dass die Untersuchungsteilnehmer während der Anwendung des entwickelten Kurskonzepts, wöchentlich an jeweils einer Unterrichtssitzung teilnahmen und den durchgeführten Unterricht mit Hilfe eines vorgefertigten Feedbackbogens bewerteten. Darüber hinaus zeigt die Tabelle 18 in Bezug auf die Datenerhebungsphase auch, dass die Studierenden nach der Arbeit an unterschiedlichen Themenmodulen in einem zeitlichen Abstand von drei bis vier Wochen jeweils ein Essay verfasst haben. Im direkten Anschluss an die Unterrichtssitzungen die sich dem Verfassen eines Essays widmeten, wurden die Studierenden ergänzend dazu gebeten den WPQ-Fragebogen auszufüllen. Insgesamt verfassten die Untersuchungsteilnehmer in diesem Zusammenhang drei unterschiedliche Essays und vervollständigten insgesamt drei Mal den WPQ-Fragebogen. Außerdem ist zu erkennen, dass alle UntersuchungsteilnehmerInnen im Laufe des Semesters an einer Interviewsitzung teilgenommen haben. Angesichts der Bedeutung des prozessorientierten Kurskonzepts für die Datenerhebungsphase bzw. für die gesamte Fallstudie, widmet sich das folgende Kapitel der Beschreibung des entwickelten Kurskonzepts.

Datenerhebungsinstrumente

Die folgenden Kapitel umfassen die Beschreibung der vier Datenerhebungsinstrumente, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit zur Datengenerierung herangezogen wurden.

Fokusgruppen-Interview. Die Fokusgruppen-Interviews stellen ein wichtiges Erhebungsinstrument der vorliegenden Fallstudie dar. Im Rahmen der Erläuterung des Forschungsdesigns der Studie wurden bereits nähere

Informationen bezüglich der Durchführung und Anzahl und Dauer der einzelnen Interviewsitzungen gegeben (siehe Tabelle 16 auf Seite 88). Im Folgenden wird eine kurze Definition und Beschreibung dieser Erhebungsmethode und die Entwicklung des eigenen Fokussgruppen-Gesprächsleitfadens beschrieben. Es ist zu betonen, dass die Datenerhebungsmethode der Fokusgruppen-Interviews zunächst weitgehend im amerikanischen Raum für Marktforschungszwecke Anwendung fand. Als Erfinder der Fokusgruppen gilt der US-amerikanische Soziologe Merton, der insbesondere mit seinem 1956 erschienen als klassisch geltenen Buch *The Focused Interview* zur Etablierung dieser Datenerhebungsmethode in der qualitativen Sozialforschung beitrug (siehe Merton et. al, 1956). Seit den 1980'er Jahren haben sich Fokusgruppen auch im europäischen Raum im Rahmen sozialwissenschaftlicher Forschung zu einem Standarddatenerhebungsverfahren entwickelt (vgl. Henseling, Hahn & Nolting, 2006, S. 10; Tausch & Menold, 2015, S. 5). Es handelt sich bei Fokussgruppen (engl. focus group), um eine moderierte Form einer Gruppendiskussion, welches sich unter Bezugnahme zu einem bestimmten vorgegebenen Thema an einem Leitfaden orientiert (Schoch, 2016, S. 2). Anders als in Einzelinterviews wird in Fokussgruppen Wert auf den interaktiven Aspekt der Datensammlung gelegt, d.h. die Konfrontation mit der Wahrnehmung, Meinungen und Ideen andere Teilnehmer wird als ein deutliches Plus an Informationen gewertet (Koch, 2012, S. 21). Demzufolge entsteht in Fokusgruppen ein gruppendynamischer Prozess, welcher zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit dem interessierenden Untersuchungsgegenstand führt, da die Teilnehmer ihre eigenen Meinungen gegenüber den anderen TeilnehmerInnen begründen müssen bzw. sich durch das Aufeinandertreffen unterschiedlicher Wahrnehmung und Ansichten gedanklich gegenseitig befruchten können (Institut für Wertprozessmanagement und Marketing der Universität Innsbruck, 2003, S. 1). Diese Datenerhebungsmethode eignet sich vor allem zur Generierung, Überprüfung, Weiterentwicklung von Unterrichtskonzepten und Ideen (vgl. Henseling et. al. 2006, S. 13). Die Durchführung von Fokusgruppen gilt in einem entsprechenden Forschungskontext als besonders nützlich, da durch sie Erkenntnisse über die Wahrnehmung, Attribuierung, Wünsche und Akzeptanz gezielt und direkt aus den relevanten Zielgruppen generiert und diese generierten Inhalte als Grundlage zur Weiterentwicklung eines bereits erstellten Unterrichtskonzeptes oder für die Entwicklung weiterer Unterrichtskonzepte und

Handlungsempfehlungen genutzt werden können (ebd.). Die Diskussionsgruppen einer Fokusgruppe sollten aus mindestens vier bis zu höchstens zwölf Personen bestehen (siehe Çokluk, Yılmaz & Oğuz, 2011, S. 100). Die Auswahl der TeilnehmerInnen einer Fokusgruppen-Interviewsitzung richtet sich prinzipiell nach der Art der interessierenden Fragestellung. Zwar betonen Morgan und Bottorf (2010, S. 579) mit dem Satz „There is no single right way to do focus groups“, dass entsprechend des jeweiligen Forschungskontextes vielfältige Durchführungswege von Fokusgruppen genutzt werden können, gemeinsam ist allen jedoch, dass sich die Teilnehmer dieser Gruppen zumindestens hinsichtlich eines Merkmals (z.B. im Hinblick auf ihre Ausbildung, ihres Berufes, ihrer Produktnutzung, Mitgliedschaft in einem Verein, Zugehörigkeit zu einer bestimmten Akteursgruppe) über einen ähnlichen Hintergrund verfügen (Henseling et. al., 2006, S. 14; Schoch, 2010, S. 6). Denn trotz sich unterscheidender Merkmale innerhalb der TeilnehmerInnen steigt in Gruppen mit sog. *Gleichgesinnten* (z.B. von derselben Krankheit Betroffenen, dasselbe Produkt seit gewisser Zeit nutzender Kunden oder Studierender desselben Studienganges) die Bereitschaft, offener über ein Thema bzw. Gegenstand zu sprechen und die Teilnehmer empfinden sich eher als handelnde Subjekte und weniger als Objekte einer Ermittlung, wie es meist in Einzelinterviews der Fall ist (Tausch & Menold, 2015; S. 5). Im vorliegenden Fall stellt der Ausbildungskontext an der DaF-Lehrerausbildungsabteilung das gemeinsame Merkmal der Fokusgruppen-TeilnehmerInnen dar. Ausgehend von diesem gemeinsamen Merkmal und dem Angebot des Förderunterrichts in Sinne eines freiwilligen Wahlfaches konnte dementsprechend auch auf ein ausreichendes Maß an Interesse und Involvement an dem interessierenden Untersuchungsgegenstand, d.h. der prozessorientierten Förderung der akademischen Textkompetenz, geschlossen werden. Vor diesem Hintergrund wurde vor der Durchführung der Fokusgruppen ein Gesprächsleitfaden entwickelt, welcher während der Moderation als roter Faden diente. Die Fragen dieses Leitfadens ergaben sich aus der Zielsetzung bzw. Ausgangsfrage der Fallstudie (vgl. Schloch, 2010, S. 7). Dementsprechend wurden insgesamt 23 offene Fragen formuliert, welche jeweils fünf Kategorien (*Eröffnung des Interviews*, *Einführung* und *Übergang* in den Themengegenstand des Interviews, *Beantwortung der Schlüsselfragen bzw. Kernfragen* und *Abschluss des Interviews*) zugeordnet werden können (vgl. Şahin, 2009, S. 52). Entsprechend dieser fünf Kategorien beginnt das Interview mit einer

Eröffnungsfrage. Es ist zu betonen, dass der Leitfaden in der Muttersprache der Studierenden (d.h. Türkisch) formuliert wurde (siehe Appendix F). Entsprechend der vorliegenden Umstände bzw. auf Anfrage der Moderation wurden auch die deutsche Übersetzung dieser Fragen genutzt. Darüber hinaus ist zu betonen, dass für alle Interview-Sitzungen die Videokonferenz-Funktion des MS-Teams Programmes genutzt wurde. In diesem Sinne können die durchgeführten Interviews auch als sog. *Online Fokusgruppensitzungen* bezeichnet werden, welche heutzutage als eine stark empfohlene methodische Innovation der Fokusgruppenmethode zu betrachten sind (Schloch, 2010, S. 9). Wie die Tabelle 15 zeigt, lag die Interviewdauer zwischen ca. 60 bis 75 Minuten. Für jede Interviewsitzung waren mindestens sieben bis acht Teilnehmer vorgehoben. Sowohl am Beginn des Kurses als auch am Beginn der Kalenderwoche, in der die jeweilige Interview-Sitzung stattfinden sollte, wurden die teilzunehmenden Studierenden im Voraus von der Forscherin dieser Arbeit telefonisch kontaktiert und es wurde Ihnen der Link für die Videokonferenzsitzung zugeschickt. Nichtsdestotrotz kam an den Tagen der Interviewsitzungen jedoch dennoch dazu, dass einige Studierenden plötzlich nicht mehr zu erreichen waren oder sich krank meldeten. Aus diesem Grund wurde beispielsweise die dritte Interviewsitzung mit sieben statt acht Teilnehmenden durchgeführt. Einer der Studenten konnte nicht mehr erreicht werden. In der vierten Interviewsitzung nahmen drei Studierende nicht an der Sitzung teil. Zwei dieser Studierenden konnten aus gesundheitlichen Gründen nicht teilnehmen und eine Studentin hatte sich umentschieden und wollte trotz Zustimmung zu Beginn des Kurses, doch nicht mehr an der Interviewsitzung teilnehmen. In der letzten Interviewsitzung sollten ursprünglich sieben Studenten teilnehmen. Jedoch nahmen insgesamt sechs Studenten teil, darunter war auch ein Student der in der vorherigen Sitzung krank war. Darüber hinaus ist zu betonen, dass während der Durchführung der Fokussgruppeninterviews viel Wert daraufgelegt wurde, dass die Interviewsitzungen in einer positiven und entspannten Stimmung verlaufen. So wurde gleich am Anfang der Interviewsitzungen darauf geachtet, dass das Klima zwischen den Teilnehmenden möglichst offen und tolerant ist (vgl. Schetula & Gallego Carrera, 2012, S. 94). Hierzu wurden die Studierenden z.B. nochmals darauf aufmerksam gemacht, dass die Gespräche anonymisiert werden und vor dem eigentlichen Start bzw. Beginn der Videoaufnahme des Interviews wurden gezielt kurze informelle Unterhaltungen geführt (z.B. über das Wetter, über die

Corona-Pandemie). Darüber hinaus ladete die Moderatorin die Studierenden im Vorfeld auch dazu ein, sich etwas zu essen oder trinken zu holen. Durch dieses gezielte Vorgehen gelang es eine angstfreie Atmosphäre zu schaffen, so dass alle Studierenden entspannt am Interview teilnehmen konnten (vgl. Çokluk et. al. 2011, S. 104). Diesbezüglich bat ein Student z.B. darum, während des Interviews eine Tasse Tee trinken zu dürfen und eine andere Studentin nahm gemeinsam mit ihrer in ihrem Schoß sitzenden Katze teil. Während des Interviews wurde auch darauf geachtet, dass jeder Studierende zum Wort kommt und das Gespräch nicht nur von einem oder mehreren Studierenden dominiert wird (vgl. Çokluk et. al., 2011; S. 102). Entsprechend der Fragekategorien des Interviews begann das eigentliche Interview mit einer Eröffnungsfrage: *Hallo, vielen Dank, dass Sie sich die Zeit genommen haben, heute an unserem Treffen teilzunehmen. Im Mittelpunkt unserer Interviews stehen Ihre Meinungen zu den Inhalten und Aktivitäten des Seminars ALE411 Akademisches Deutsch. Bevor wir mit dem Interview beginnen, möchte ich, dass sich jeder kurz vorstellt.* Diese Frage zielt darauf ab, die TeilnehmerInnen auf das Gespräch vorzubereiten und sorgt dafür, dass sie sich willkommen fühlen. Im Anschluss an diese Eröffnungsfrage wurde eine Einführungsfrage formuliert: *Sie haben heute ein Essay zum Thema X verfasst. Haben Sie beim Verfassen Ihres Essays verschiedene bzw. bestimmte Schritte verfolgt?* Mit dem Stellen dieser Frage werden die Studierenden auf das Kernthema des Interviews aufmerksam gemacht und zum Nachdenken über dieses Thema angeregt (Şahin, 2009, S. 52). Da die Interviews im Anschluss an die Unterrichtssitzungen stattfanden, in denen Essays verfasst wurden, konnten sich die Studierenden noch gut daran erinnern, ob oder welche Schritte sie beim Verfassen Ihrer Essays durchgeführt haben. Nach einer kurzen Besprechung dieser sich voneinander unterscheidenden Antworten, wurde eine Übergangsfrage in das Interviewgespräch geleitet: *Denken Sie, dass solche Schritte wichtig sind? Wenn ja, warum?* Es zeigte sich, dass die Mehrheit der Studierenden bestimmte Schritte angewendet hatte und diese auch als wichtig für die erfolgreiche Bearbeitung der Essayfrage wertete. Im Anschluss an diese Übergangsfrage wurden die Kernfragen des Interviews eingeführt. Diese wurden folgendermaßen formuliert: *„Im Rahmen des Kurses ALE411 Akademisches Deutsch haben Sie gelernt, dass man beim Verfassen eines Textes idealerweise die Schritte Vorbereitung, Planung, Erstellung und Verbesserung des Textes durchführen sollte. Lassen Sie uns diese Schritte kurz besprechen. Haben Sie heute*

*beim Verfassen Ihres Essays eine Vorbereitung für Ihre Textarbeit durchgeführt? Wenn ja, was haben Sie genau gemacht?“. Nachdem jeder Studierende darüber berichtet, ob und welche Vorbereitungsschritte er oder sie durchgeführt hat, wird folgende weiterführende Frage gestellt: „Haben die im Rahmen des Kurses durchgeführten Aktivitäten bzw. Werkzeuge Ihnen einen Nutzen bei der Vorbereitung Ihrer Textarbeit gebracht? Wenn ja, welche haben Ihnen hierbei geholfen und wie? (Oder nicht?)“. Dieses zweiteilige Frageformat wurde für jeden einzelnen Schritt der Texterstellung wiederholt, d.h. diesselben Fragen wurden mit Hinblick auf die Texterstellungsschritte *Planung, Erstellung und Verbesserung des Textes* wiederholt. Im Anschluss wurden die Studierenden nach den wahrgenommenen Funktionen, Vorteilen und Nachteilen des prozessorientierten Unterrichts befragt. Diesbezüglich kamen beispielsweise folgende Fragen zum Einsatz: „Der Kurs ALE411 Akademisches Deutsch wurde unter Beachtung der zu eben besprochenen einzelnen Textverfassungsschritte, also entsprechend des Unterrichtsprinzips der Prozessorientierung gestaltet. Denken Sie, dass die Prozessorientierung ein Unterrichtsprinzip darstellt, welches unbedingt für die Förderung der akademischen Textkompetenz eingesetzt werden sollte? Warum? Warum nicht?; Was sind Ihrer Meinung nach die Funktionen dieser Methode bzw. Prinzipes?; Was sind Ihrer Meinung nach die Vorteile dieser Methode? Warum?; Was sind Ihrer Meinung nach die Nachteile dieser Methode? Warum?“. Entsprechend der dargelegten Reihenfolge wurden die oben präsentierten Fragen schrittweise diskutiert. Im nächsten Schritt wurden die TeilnehmerInnen hinsichtlich des Einsatzes der Moodle-Lernplattform befragt. Hierbei kamen folgende Fragen zum Einsatz: „Im Rahmen des Kurses wurde die Moodle-Lernplattform für die Durchführung des Unterrichts genutzt. Halten Sie die Durchführung der Unterrichtsaktivitäten zur Förderung Ihrer akademischen Textkompetenz durch die Moodle-Lernplattform für nützlich? Wenn ja, wie? Wenn nein, wie?; Denken Sie, dass die wöchentliche Durchführung von Feedbacks nützlich ist? Wenn ja, wie? Wenn nein, wie?“. Im weiteren Verlauf des Interviews kamen allgemeinere Fragen zum Unterricht zum Einsatz. So wurden die Studierenden z.B. danach gefragt, was sie besonders gerne im Unterricht gemacht haben oder was sie nicht besonders gerne gemacht haben. Im darauffolgenden Schritt wurde die Studierenden hinsichtlich des individuell wahrgenommenen Lerngewinns befragt: „Denken Sie, dass sich Ihre akademische Textkompetenz durch die Teilnahme an diesem Kurs*

verbessert hat? Wenn ja, wie hat sich Ihrer Meinung ihre Textkompetenz verbessert? Wenn nein, warum hat sich Ihre Textkompetenz nicht verbessert?“. Nach der Beantwortung dieser Frage wird das Interview mit der Abschlussfrage „Gibt es etwas, was Sie noch bezüglich des Förderungsunterrichts mitteilen oder fragen möchten?“ und einer Bedankung zur Teilnahme beendet.

Feedbackbogen. Ein weiteres wichtiges Datenerhebungsinstrument dieser Fallstudie bilden die wöchentlich zum Einsatz gekommenen Feedbackbögen. Diese Feedbackbögen wurden von den Forscherinnen dieser Arbeit in Eigenarbeit entwickelt. Für die Entwicklung dieser Feedbackbögen wurde das Forms-Tool des Google-Drive Filehosting-Dienstes des Unternehmens Google LLC. Genutzt, mit dem kostenlos Online-Befragungen erstellt werden können. Entsprechend der Zielsetzung der Arbeit, wurde für zehn Unterrichtswochen jeweils ein Feedbackbogen entwickelt, mit dem die Studierenden den durchgeführten Unterricht im Allgemeinen und dessen einzelnen Aktivitäten bewerten und kommentieren können. Für die drei Unterrichtssitzungen, welches sich dem Schreiben eines Essays widmeten, wurden keine Feedbackbögen angefertigt, da die Studierenden im Anschluss dieser Sitzungen den WPQ-Fragebogen ausfüllen und an Fokusgruppen teilnehmen sollten. Diese Feedbackbögen enthielten offene und geschlossene Fragen zum wöchentlich durchgeführten Unterricht, verfügten über dasselbe Format und wurden in Moodle-Lernplattform eingebettet. Demgemäß wurde am Ende jeder Unterrichtssitzung jeweils ein Feedbackbogen freigeschaltet, welcher sich direkt unter den Aufgaben des wöchentlich durchgeführten Unterrichts befand (siehe Abb. 27). Die Einbettung der Feedbackbögen in die Moodle-Lernplattform ermöglichte eine überschaubare und praktische Bearbeitung, d.h. die Studierenden wurden nicht über einen Link auf eine andere Webseite weitergeleitet und konnten sich unter Betrachtung des Kursverlaufes direkt den Feedbackbogen bearbeiten. Die folgende Abbildung zeigt das erste Fenster, welches sich nach dem Anklicken des Feedback-Icons öffnete (siehe Abb. 16).



Haftalık Ders Değerlendirme Formu

Bu çalışma, Hacettepe Üniversitesi, Almanca Öğretmenliği Anabilim Dalı tarafından aday öğretmenlerin Almanca Akademik Yazım Yetisini Geliştirilmesine yönelik katılım düzeylerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Detaylı bilgi için Hacettepe Üniversitesi Alman Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı öğretim üyesi Prof. Dr. D. Çiğdem Ünal'a (E-Mail: cunai@hacettepe.edu.tr) veya Hacettepe Üniversitesi Alman Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı doktora öğrencisi Nurchan Sönmez Genç'e (E-Mail: nurchan.sonmez@hacettepe.edu.tr) danışabilirsiniz.

Yönerge: Bu formda yer alan soruların hiçbirinde doğru veya yanlış cevap yoktur. Sizden bu hafta "ALE 411 Akademik Almanca" dersi kapsamında yürütülen etkinlikleri değerlendirmeniz istenmektedir. Akademik Almanca Yazım Yetisini geliştirmek amacıyla uygulanan etkinlikleri değerlendirirken, her bir maddede yer alan ifadelere yönelik görüşlerinizi en iyi yansıtan seçeneği işaretleyiniz. Daha sonra 1-2 cümle ile neden o seçeneğini işaretlediğinizi açıklayan yorumda bulununuz. Lütfen sorulara içtenlikle cevap veriniz.

"X" adlı etkinliği Almanca Akademik Yazım Yetimi geliştirmesi açısından faydalı buldum.

1= Kesinlikle Katılmıyorum
 2= Katılmıyorum
 3= Kararsızım
 4= Katılıyorum
 5= Kesinlikle Katılıyorum

* Gerekli

Abb. 16. Eröffnungsseite des Feedbackbogens

Wie aus der Abbildung 16 zu entnehmen ist, enthält das Eröffnungsfenster allgemeine Informationen bezüglich der Zielsetzung der Fallstudie und die Kontaktdaten der Forscherinnen dieser Arbeit. Demgemäß werden die Studierenden darüber aufgeklärt, was mit dem Einsatz der Feedbackbögen bezweckt wird und darum gebeten, die Fragen aufrichtig zu bewerten. Der Feedbackbogen zielt zunächst darauf ab, dass die Studierenden die wöchentlich zum Einsatz gekommenen Aktivitäten bzw. Werkzeuge daraufhin bewerten, ob sie diese als förderlich für die Entwicklung ihrer akademischen Textkompetenz einschätzen. Vor der konkreten Ausführung des Feedbackbogens wird in diesem Eröffnungsfenster anhand der Darlegung einer beispielhaften Aussage „*Ich finde die X-Aktivität für die Entwicklung meiner akademischen Textkompetenz fördernd.*“ gemeinsam mit der zu nutzenden 5-stufigen, bipolaren Likert-Skala präsentiert. Hierbei kommt eine Likert-Skala zum Einsatz, bei der der Wert 1 eine starke Ablehnung und der Wert 5 eine starke Zustimmung repräsentiert (vgl. Butz, 2014; S. 12). Die verbalen Bezeichnungen der numerischen Skala lauten folgendermaßen: 1. Stimme überhaupt nicht zu; 2. Stimme nicht zu; 3. Stimme weder zu noch lehne ich ab, 4. Stimme zu, 5. Stimme voll und ganz zu. Die Erfassung des Grades der Zustimmung oder Ablehnung der befragten Studierenden dient hierbei der Erfassung der persönlichen Wahrnehmung

bezüglich der eingesetzten Unterrichtsaktivitäten für die Förderung der akademischen Textkompetenz. Nach dem Lesen des Eröffnungsfensters wird mit einem Anklicken eines Weiter-Buttons der eigentliche Feedbackbogen geöffnet. Hierbei erscheint jeweils eine Bezeichnung für jede zu bewertende Aktivität. Zur Unterstützung des Rückerinnerungsvermögens wurde versucht möglichst unter jedes Frage-Item eine Abbildung oder einen Ausschnitt aus der besagten Aktivität einzufügen. Diesbezüglich sind unten zwei unterschiedliche Beispiele abgebildet (siehe Abb. 17 und Abb. 18).

1.) "Dersin girişinde verilen soru hakkında fikirler üretmek" („Brainstorming“) adlı etkinliği Akademik Almanca Yazım Yetimi geliştirmesi açısından faydalı buldum. *

1 2 3 4 5

Kesinlikle Katılmıyorum ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Kesinlikle Katılıyorum

1.a) 2-3 cümle ile neden o seçeneğini işaretlediğinizi açıklayan yorumda bulununuz: *

Yorumunuz:

Yanıtınız

Abb. 17. Bewertung der Unterrichtsaktivitäten - Beispiel 1

5.) "Metinlerin içerisinde önemli bulunan metin içeriklerini bir altını tablosuna aktarmak" („Exzerpt-Tabelle“) adlı etkinliği Akademik Almanca Yazım Yetimi geliştirmesi açısından faydalı buldum. *

Überlegen Sie die folgenden markierten Stellen aus dem dem Texten in der folgenden Exzerpt-Tabelle:

	wichtige Stellen	zusätzliche	Notizen
Text			
Autor			

1 2 3 4 5

Kesinlikle Katılmıyorum ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Kesinlikle Katılıyorum

5.a) 2-3 cümle ile neden o seçeneğini işaretlediğinizi açıklayan yorumda bulununuz: *

Yorumunuz:

Yanıtınız

Abb. 18. Bewertung der Unterrichtsaktivitäten - Beispiel 2

Die Abbildungen 17 und 18 zeigen, dass die Studierenden nach der Bearbeitung der Likert-Skala ergänzend dazu aufgefordert werden, ihre Item-Auswahl mit zwei bis drei Sätzen zu kommentieren bzw. zu begründen. Entsprechend dieses präsentierten Prinzips werden schließlich alle eingesetzten Aktivitäten bewertet. Die genauen Bezeichnungen der wöchentlich bewerteten Unterrichtsaktivitäten können aus den Unterrichtsverläufen im Anhang dieser Arbeit entnommen werden (siehe Appendix E). Nach der Bewertung der einzelnen Aktivitäten werden die Studierenden im nächsten Schritt dazu aufgefordert, den wöchentlich durchgeführten Unterricht im Allgemeinen zu kommentieren. Die hierbei zum Einsatz kommenden Fragen stellen eine Adaption des Unterrichtsevaluationsbogens dar, der unter der Zusammenarbeit von Kale und Ünal entwickelt wurde (siehe Kale, 2017, S. 155). Bei der Bearbeitung dieser offenen Fragen werden die Studierenden im ersten Schritt zunächst darum gebeten, die vorgeführten Fragen mit ein bis zwei Sätzen zu beantworten und zu begründen. Diesbezüglich werden die Studierenden zuerst danach befragt, was sie diese Woche im Unterricht durchgeführt haben und was sie gelernt haben (siehe Abb. 19).

Abb. 19. Allgemeine Bewertung der Unterrichtssitzung- Beispiel 1

Anschließend werden die Studierenden danach gefragt, was sie in der jeweiligen Unterrichtssitzung besonders gut bzw. erfolgreich durchgeführt haben. Zusätzlich werden die Studierenden auch um eine kurze Begründung dieser Antwort gebeten (siehe Abb. 20).

Abb. 20. Allgemeine Bewertung der Unterrichtssitzung- Beispiel 2

Entsprechend des in der Abbildung 20 präsentierten Fragenformats werden die Studierenden im weiteren Verlauf des Feedbackbogens danach gefragt, was sie z.B. mit Gefallen oder mit keinem Gefallen durchgeführt haben. Im letzten Schritt werden die Studierenden darum gebeten, darüber zu berichten, wie sie sich in der entsprechenden Unterrichtssitzung gefühlt haben und nach ihren Empfehlungen und Ratschlägen bezüglich der durchgeführten Unterrichtssitzung gefragt. Nach der Beantwortung der vorliegenden Fragen können die Studierenden den Feedbackbogen durch das Anklicken des Abschicken-Buttons beenden. Die bearbeiteten Feedbackbögen werden schließlich im Google-Drive Filehosting-System automatisch gespeichert.

WPQ-Fragebogen. Der WPQ-Fragebogen (Writing Process Questionnaire; Deutsche Übersetzung: Schreibprozess-Fragebogen; Türkische Übersetzung: Yazma Süreci Anketi) stellt ein weiteres wichtiges Datenerhebungsinstrument dieser Studie dar. Dieser Fragebogen stellt das ein Ergebniss der Dissertation von Chan (2013) dar und hat in unterschiedlichen Forschungskontexten eine hohe Validität und Reliabilität vorgelegt (siehe Chan et. al. 2017; Chan 2018a, 2018b). Dieses Erhebungsinstrument zielt auf die Erfassung der wichtigsten kognitiven Prozesse bzw. Schlüsselprozesse ab, welche während des Verfassens eines akademischen Textes im Rahmen eines fremdsprachlichen Lernkontextes stattfinden (Chan, 2013, S. 103). Dementsprechend wurde dieser Fragebogen speziell im Hinblick auf Studierende entwickelt, die dazu gefordert, in einem fremdsprachlichen Studium in Anlehnung an das Wissen aus unterschiedlichen Fachtexten, einen neuen Text (wie beispielsweise ein Essay) zu verfassen. Die Originalsprache des Fragebogens ist Englisch. Nach der Einholung der Nutzungs-

und Übersetzerlaubnis von Chan wurde der Fragebogen für den türkischen Gebrauch adaptiert (siehe Appendix G). Für die Erstellung und Anwendung des adaptierten Fragebogens wurde das Forms-Tool des Google-Drive Filehosting-Dienstes des Unternehmens Google LLC für genutzt. Nach der Fertigstellung der digitalen Version dieses Fragebogens, wurde dieser in den Kursverlauf auf der Moodle-Lernplattform eingebettet. Demgemäß wurden die Studierenden im direkten Anschluss an drei Unterrichtssitzungen, in denen sie ein Essay verfasst hatten, darum gebeten den WPQ-Fragebogen zu bearbeiten. Die folgende Abbildung zeigt das Eröffnungsfenster des WPQ-Fragebogens, welches allgemeine Informationen zur Studie und die Kontaktdaten der Forscherinnen dieser Arbeit enthält (siehe Abb. 21).



Abb. 21. Eröffnungsfenster des WPQ-Fragebogens

Nach der Betrachtung des Eröffnungsfensters werden die Studierenden im ersten Teil des Fragebogens zunächst um persönliche Informationen gebeten. Hierbei geht es darum, dass die TeilnehmerInnen ein persönliches Kenn- bzw. Codewort erstellen, mit dem die Daten richtig zugeordnet werden können, ohne die Anonymität der Teilnehmer zu verletzen (siehe Tittel, 2014, S. 1). Dementsprechend werden die Studierenden darum gebeten, die ersten Buchstaben des Namens ihrer Mutter, die ersten Buchstaben des Namens ihres Vaters, ihr Geburtsjahr und Geschlecht anzugeben. Durch diese Angaben entsteht für jeden Teilnehmer ein Codewort (z.B. SEFI88K). Die eigentliche Bearbeitung des Fragebogens beginnt im Anschluss an diese Informationsangabe. Vor dieser Bearbeitung wird den

Studierenden eine informative Angabe zur Bearbeitung des Fragebogens vorgelegt (siehe Abb. 22).

B. Yazma Süreci Anketi

Yönerge:
İfadeler; sizin ne yapmanız gerektiği ya da başka insanların ne yaptıklarına göre DEĞİL, her bir ifadenin sizin metin yazma sürecinizi ne kadar iyi anlattığına göre işaretlemeniz önemlidir. BU BİR SINAV DEĞİLDİR. Aşağıdaki ifadelerin hiçbirinin doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Elde ettiğiniz puan ders notlarınızı hiçbir şekilde etkilemeyecektir.

Dil öğrenme tecrübeleriniz ve ihtiyaçlarınıza göre farklı bir metin yazma süreci uyguluyor olabilirsiniz. Burada sunulan ifadeler, metin yazma süreçleri ile ilgili genel ifadelerdir. "Düşük" bir puan yetersiz bir öğrencisi olduğunuz anlamına gelmez.

Lütfen sorulara içtenlikle cevap veriniz ve sizi en iyi ifade eden seçeneği işaretleyiniz.

4 Kesinlikle katılıyorum
3 çoğunlukla katılıyorum
2 çoğunlukla katılmıyorum
1 Kesinlikle katılmıyorum

1. Görev açıklamasının okunması

1.1 Yazacağım metinle ilgili görev açıklamasının tümünü dikkatlice okudum *

1
2
3
4

Kesinlikle Katılmıyorum

☐
☐
☒
☐

Kesinlikle Katılıyorum

1.2 Metnimin verilen görev açıklaması ile bağlantılı ve uygun olması için neler yazmam gerektiğini düşündüm. *

1
2
3
4

Kesinlikle Katılmıyorum

☐
☐
☐
☐

Kesinlikle Katılıyorum

Abb. 22. Beispielsausschnitt aus dem WPQ-Fragebogen

Entsprechend der in der Abbildung 22 dargelegten Formats werden alle Items bearbeitet. Nach der vollständigen Bearbeitung des WPQ-Fragebogens können die Studierenden diesen durch das Anklicken des Abschicken-Buttons beenden. Die seitens der Studierenden bearbeiteten Fragebögen werden schließlich im Google-Drive Filehosting-System automatisch gespeichert. Entsprechend der oben erläuterten Logik, wurde der WPQ-Fragebogen im Laufe des Semesters von den UntersuchungsteilnehmerInnen mit einem Zwischenzeitraum von mindestens drei bis vier Unterrichtswochen insgesamt drei Mal bearbeitet (siehe Tabelle 18). Hinsichtlich der Struktur des WPQ-Fragebogens ist zu betonen, dass dieser über fünf Sektionen umfasst, denen insgesamt 48 geschlossene und fünf offene Frage-Items untergeordnet werden. Die fünf Phasen dieses Fragebogens repräsentieren die fünf kognitiven Phasen, die mit der Realisierung der akademischen Textkompetenz einhergehen (vgl. Chan, 2018b, S.

11). Eine umfassende Erläuterung dieser Phasen wurde im Rahmen der Beschreibung des Prozessmodells von Chan, bereits in dem vorherigen Kapitel dieser Arbeit dargelegt auf Seite 56 dargelegt. Die Struktur des WPQ-Fragebogens beruht auf diesen fünf Phasen. Die folgende Tabelle legt die Struktur des WPQ-Fragebogens gemeinsam mit den nummerierten Items im Hinblick auf dieser kognitiven Phasen und Prozesse dar (siehe Tabelle 19).

Tabelle 19

*Struktur des WPQ-Fragebogens nach Chan (2013, S. 114)**

kognitive Phasen	kognitive Prozesse	Sektionen des WPQ-Fragebogens					Item-Nr.
		Lesen der Aufgaben - stellung	Lesen der Text- quellen	Vor	Während	Nach	
				dem Schreiben			
Konzeptualisierung	Betrachtung der Aufgaben- stellung	1.4	2.6		4.4		8
	Makro - Planung	1.2	2.13		4.6		
		1.3 1.5					
Bedeutungs- konstruktion	sorgfältiges Lesen der Textquellen	1.1	2.1		4.5		11
			2.2				
			2.4				
			2.5				
			2.7				
	Verbund von Ideen und Generierung neuer Ideen & Bedeutungen		2.9 2.12		4.2 4.3		
Organisation von Ideen	Organisation		2.3 2.8 2.10 2.11	3.1 3.2 3.3 3.4	4.1		9
Überwachung und Überarbeitung des Textes auf unterer Ebene	Überarbeitun g des Textes auf unterer Ebene				4.12 4.13 4.14 4.16	5.12 5.13 5.15 5.16	8
Überwachung und Überarbeitung des Textes auf oberer Ebene	Überarbeitun g des Textes auf oberer Ebene				4.7 4.10 4.11 4.8 4.9 4.14	5.7 5.10 5.11 5.8 5.9 5.14	12

**eigene Übersetzung*

Mit der Betrachtung dieser Tabelle wird ersichtlich, dass Chan (2018a, S. 83), dass Verfassen eines Textes im Rahmen eines Studiums, entsprechend der Logik der Prozessorientierung, aus einem wechselseitigen und ineinandergreifenden

Zusammenspiel von Lese- und Schreibprozessen charakterisiert. Angesichts der Komplexität dieses Prozesses stellt der Entwurf eines derart soliden und bewährten Erhebungsinstrumentes einen besonderen Verdienst der Dissertation von Chan (2013) für die Durchführung weiterer empirischer Untersuchungen dar.

MASUS-Textbewertungsbogen. Der von Bonanno und Jones (2007) entwickelte MASUS –Textbewertungsbogen (Measuring the Academic Skills of University Students -Rating Sheet; Türkische Übersetzung: Üniversite Öğrencilerinin Akademik Becerileri Değerlendirme Ölçeği) stellt ein diagnostisches Erhebungsinstrument dar, welches auf die Erfassung der akademischen Literalitätskompetenzen abzielt. Demgemäß wird durch eine kriteriengeleitete Betrachtung, der in einem Studentenessay vorgelegten akademischen Textkompetenz, also der Performanz eines Studierenden ein Essay zu verfassen, versucht, den Grad seiner oder ihrer akademischen Literalität bzw. das vorliegende akademische Literalitätsprofil zu erfassen (vgl. Bonanno & Jones, 2007, S. 1). Es handelt sich bei dem MASUS-Bewertungsbogen um ein vielseitiges Instrument, welches zur Erfassung der akademischen Textkompetenz von Studierenden aus unterschiedlichen Fachbereichen genutzt werden kann. In diesem Sinne hat sich dieses Instrument nicht nur im Rahmen unterschiedlicher Literalitätsforschungen, sondern auch im Hinblick auf empirische Studien, aus verschiedenen universitären Fachbereichen wie beispielsweise der Architektur, Rechtswissenschaft, Betriebswirtschaftslehre, Pharmazie, Medizin, Buchhaltung und Steuerberatung als ein bewährtes Datenerhebungsverfahren erwiesen (siehe Bonanno & Jones, 2007, S. 10; Jones, Krass, Holder & Robinson, 2000, S. 69; Palmer, Levett-Jones, Smith & McMillian, 2018, S. 70). Aufgrund der Tatsache, dass die Originalsprache des Bewertungsbogens Englisch ist, wurde nach einer Einholung der Nutzungs- und Übersetzungserlaubnis wurde der Fragebogen für den türkischen Gebrauch adaptiert (siehe Appendix H). Dieser Bewertungsbogen verfügt über vier Bewertungskategorien: 1. Nutzung der Textquellen; 2. Struktur und Entwicklung des Textes; 3. Akademischer Schreibstil; 4. Grammatikalische Korrektheit (siehe Bonanno & Jones, 2007, S. 13). Die vier zu bewertenden Kategorien sind wiederum jeweils drei bis vier Deskriptoren zugeordnet, die den Inhalt der jeweiligen Bewertungskategorie weiter auffächern. Jeder dieser vier Kategorien wird anhand einer vierstufigen Likert-Skala quantitativ bewertet. Die vier Punkte dieser Likert-

Skala repräsentieren folgende Bewertungswerte: 1: schlecht / erhebliche Probleme/ ungenau/ unangemessen; 2: befriedigend / einige Probleme/ oft ungenau/ oft unangemessen; 3. gut/ kleinere Probleme/ hauptsächlich zutreffend/ weitgehend angemessen; 4. exzellent /keine Probleme / genau zutreffend/ sehr angemessen. Im vorliegenden Untersuchungskontext wurde der MASUS-Bewertungsbogen zur Bewertung der Studentenessays herangezogen, welche am Ende jedes Themenmoduls verfasst wurden. Darüber hinaus wurde das von Bonanno und Jones (2007, S. 24) befürwortete Instruktionsformat für die Darlegung der Essay-Ausgangsfrage auch für den eigenen Untersuchungskontext übernommen.

Konzeption des prozessorientierten Kurskonzepts

Die Konzeption des prozessorientierten Kurskonzepts zur Förderung der akademischen Textkompetenz von angehenden DaF-Lehrkräften stellt ein wichtiges Ergebniss dieser Fallstudie dar. Zugleich bildet die Konzeption dieses Unterrichtskonzeptes auch eine konkrete Antwort auf den in der Literatur genannten Bedarf nach der Entwicklung methodisch-didaktisch begründeter Unterrichtskonzepte bzw. -materialien für die universitäre Unterrichtspraxis. Es ist wichtig zu betonen, dass dieses Unterrichtskonzept von der Forscherin dieser Arbeit in Eigenarbeit entwickelt wurde. Die Prinzipien der Prozessorientierung und die Arbeitsprozesse des 3-Phasen-Modells zur Förderung der Textkompetenz von Schmölzer-Eibinger (2008) bilden den Ausgangsimpuls für die Entwicklung dieses Kurskonzepts (siehe S. 72). Um den in der einschlägigen Literatur genannten Forderungen nachzukommen und um der Gefahr entgegen zu wirken, einen Förderunterricht durchzuführen, der die fachliche Inhalte der Deutschlehrerausbildung ausblendet, wurden gezielt unterschiedliche Fachtexte in Form von Textsets als Arbeitsbasis herangezogen, die einen inhaltlichen Bezug zum Fachpensum der Deutschlehrerausbildung haben und deren fachliche Themeninhalte als ein Ausgangspunkt für eine Diskussion genutzt werden können (vgl. Fandrych 2007: 283; Lupo u.a. 2012: 433). Dementsprechend wurde ein Konzept entwickelt, welches über eine viergliedrige Grundstruktur verfügt (siehe Abb. 23)

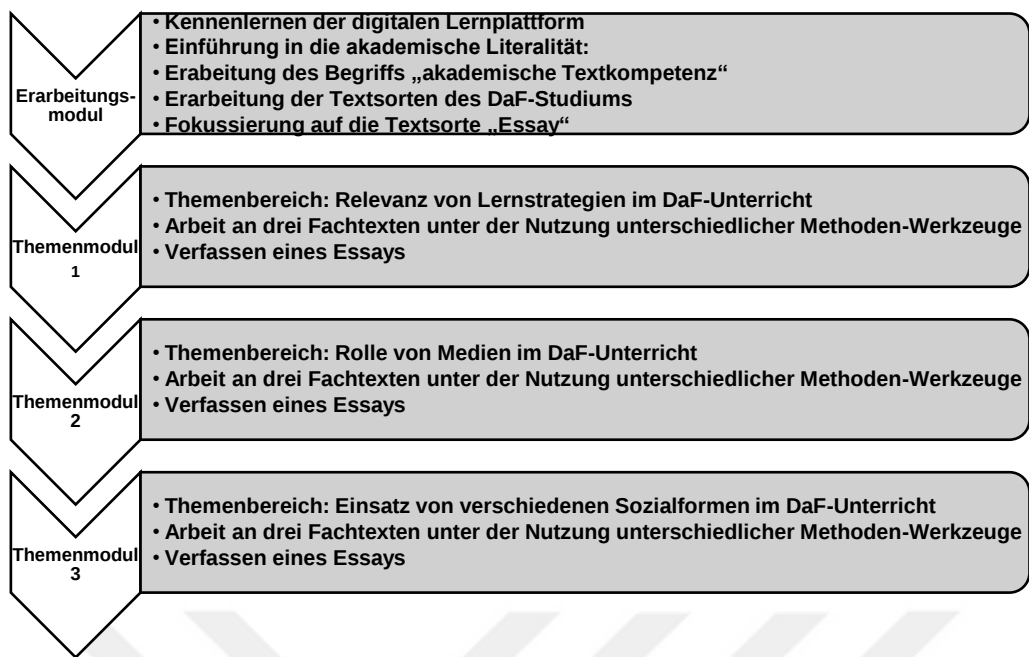


Abb. 23. Grundstruktur des prozessorientierten Kurskonzepts

Bei der Betrachtung der Grundstruktur des Kurses in Abbildung 23 kann man feststellen, dass zunächst eine Erarbeitungsphase stattfindet. In dieser Erarbeitungsphase werden die Studierenden hinsichtlich der Themen *akademische Literalität*, *akademischen Textkompetenz* und *Textsorten der DaF-Lehrerbildung* mit besonderem Fokus auf die Textsorte *Essay* sensibilisiert. Im Anschluss die Erarbeitungsphase erfolgt eine prozessorientierte Arbeit an drei unterschiedlichen Themenmodulen, welche stets mit der Anfertigung eines themenbezogenen Essays enden. Innerhalb dieser drei Themenmodule dienen drei unterschiedliche Textsets als Textbasis für die Durchführung des prozessorientierten Unterrichts. Aus der folgenden Tabelle können die Inhalte der unterschiedlichen Textsets entnommen werden (siehe Tabelle 20).

Tabelle 20

Bestandteile der Textsets

Themenbereich:	Textnummer:	Bestandteile der Textsets:	
a. Relevanz von Lernstrategien im DaF-Unterricht	1	Titel:	Lernstrategien ¹
		Textsorte:	Auszug aus einem Lehrbuch
	2	Titel:	Warum soll man Lerntechniken vermitteln? ²
		Textsorte:	Auszug aus einer Monographie
	3	Titel:	Grenzen und Missverständnisse bei Lernstrategien ³
		Textsorte:	Auszug aus einem Lehrbuch
b. Rolle von Medien im DaF-Unterricht	1	Titel:	Lernmaterialien und Medien: Eine erste Annäherung ⁴
		Textsorte:	Auszug aus einem Lehrbuch
	2	Titel:	Medien im Fremdsprachenunterricht – Drei DaF-Lehrer berichten über den Medieneinsatz in ihrem eigenen Unterricht ⁵
		Textsorte:	Fiktiver Interviewtext
	3	Titel:	Die Funktion von Medien im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht ⁶
		Textsorte:	Auszug aus einem Handbuch
c. Einsatz von verschiedenen Sozialformen im DaF-Unterricht	1	Titel:	Sozialformen: Überblick ⁷
		Textsorte:	Auszug aus einem Handbuch
	2	Titel:	Einsatz von Arbeits- und Sozialformen ⁸
		Textsorte:	Auszüge aus einem Lehrbuch
	3	Titel:	Die Sozialformen des Unterrichts ⁹
		Textsorte:	Zeitschriftenaufsatz

Für die Bearbeitung der in Tabelle 20 dargelegten einzelnen Themenmodule wurden mindestens drei bis vier Unterrichtswochen genutzt. Insofern wurden die entwickelten Unterrichtsinhalte im Wochenmodus jeweils eine Doppelstunde (2X40 Minuten) lang im Rahmen des Wahlfaches „Akademisches Deutsch“ angewendet. Darüber hinaus ist zu betonen, dass während der Konzeption des Kurskonzepts viel Wert daraufgelegt wurde, in jeder Unterrichtssitzung möglichst unterschiedliche Übungsformen und Arbeitstechniken zum Einsatz kommen zu lassen (vgl.

¹ Ballweg, S., Drumm, S., Hufeisen, B., Klippel, J., Pilypaitytė, L. (2013): Lernstrategien. In Ende, K. (Hrsg.), *Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch? 2. Deutsch Lehren Lernen* (S. 94-96). München: Goethe-Institut und Klett.

² Rampillon, U. (1985). Warum soll man Lerntechniken vermitteln? In Rampillon, U. (Hrsg.), *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht. Forum Sprache* (S. 18-21). München: Hueber.

³ Bimmel, P. & Rampillon, U. (2000): Grenzen und Missverständnisse bei Lernstrategien In Bimmel, P. & Rampillon, U. (Hrsg.), *Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23* (S. 60-61). München: Goethe-Institut.

⁴ Rösler, D. & Würffel, N. (2017): Lernmaterialien und Medien: Eine erste Annäherung. In Ende, K. (Hrsg.), *Lernmaterialien und Medien. Deutsch Lehren Lernen. Band 5* (S. 12-14). München: Goethe Institut und Klett.

⁵ Erstellt von der Verfasserin dieser Arbeit

⁶ Rösler, Dietmar (2010): Die Funktion von Medien im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. In Krumm H. J., Fandrych, C., Hufeisen, B. & Riemer, C. (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (1. Halbband)* (S. 1199-1200). Berlin: De Gruyter Mouton.

⁷ Schwerdtfeger, I. C. (2007). Sozialformen: Überblick. In Bausch, K. R., Christ, H., Krumm, H. J. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 247-251). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

⁸ Funk, H., Kuhn, C., Skiba, D., Spaniel-Weise, D. & Wicke, E. W. (2017): Einsatz von Arbeits- und Sozialformen. In: Ende, K. (Hrsg.), *Aufgaben, Übungen, Interaktion. Deutsch lehren lernen. Band 4* (S. 57-58). München: Goethe Institut und Klett.

⁹ Nuhn, H. E. (2000). Die Sozialformen des Unterrichts. *Pädagogik*, 52(2), 10-13.

Thonhauser, 2010, S. 1036). Diese Übungsformen und Arbeitstechniken sind als ein *Koffer mit Werkzeugen, Techniken und Strategien* zu verstehen, welcher den Lernenden gemeinsam mit dem Wissen, wie diese Werkzeuge laufend neu aufeinander abzustimmen sind, an die Hand gegeben werden muss (Kruse & Perrin 2002: 10). Mit dem Einsatz vielfältiger Werkzeuge, Techniken und Strategien wurde darauf abgezielt, dass die Studierenden während der Arbeit an verschiedenen Texten und der Textproduktion die Möglichkeit dazu erhalten, mit vielfältigen Werkzeugen, Techniken und Strategien experimentieren zu können, um so für sich selbst herauszufinden, welche ihnen dabei helfen, die individuellen Textproduktionen in der Zukunft erfolgreich zu gestalten (vgl. Bräuer, 2016, S. 235; Merz-Grötsch, 2014, S. 68).

Im Folgenden wird entsprechend der Grundstruktur des prozessorientierten Kurskonzepts ein umfassender Einblick in die Inhalte der einzelnen Unterrichtssitzungen gegeben. Die tabellarischen Unterrichtsverläufe der unten präsentierten Unterrichtssitzungen können im Tabellenformat aus dem Appendix E abgelesen werden. Darüber hinaus ist auch darauf zu verweisen, dass die im Rahmen des Kurskonzepts zum Einsatz kommenden Abbildungen, Grafiken und Icons entweder in Eigenarbeit erstellt oder über die kostenlose Google-Bildersuche Abbildungen genutzt wurden, die der Creative-Commons-Lizensen unterliegen. Die Quellenverweise der dementsprechend genutzten Bilder sind aus dem zusätzlichen Abbildungsquellenverzeichnis im Anhang des Literaturverzeichnisses dieser Arbeit zu entnehmen.

Erarbeitungsmodul. Mit der Durchführung des Erarbeitungsmoduls wird darauf abgezielt, die Studierende zunächst auf den Unterschied zwischen dem alltäglichen und akademischen Sprachgebrauch im Rahmen des Grundstudiums aufmerksam zu machen. In diesem Zusammenhang werden die Studierenden auch mit den Begriffen wie z.B. akademische Literalität und akademische Textkompetenz bekannt gemacht. Darüber hinaus bezweckt der Einsatz dieses Modules, dass die Studierenden die typischen Fachtextsorten der DaF-Lehrerbildung kennenlernen. Nach dem Kennenlernen dieser Fachtextsorten fokussiert sich die letzte Unterrichtssitzung dieses Moduls auf die Textsorte Essay. Die Fokussierung auf diese Textsorte liegt darin begründet, dass das Verfassen eines Essays in Bezug auf die Förderung der akademischen Textkompetenz über einen

wichtigen Übungscharakter verfügt, da für das Erstellen dieser Textsorte eine intensive und individuelle Auseinandersetzung mit mehreren Texten zu einem Thema vorausgesetzt wird (vgl. Stadter, 2003, S. 65ff). Für die Abarbeitung dieses erstens Modules wurden insgesamt vier Unterrichtssitzungen genutzt. Im weiteren Verlauf wird näher auf die Inhalte dieser vier Unterrichtssitzungen eingegangen.

1. Unterrichtseinheit des Erarbeitungsmoduls. Aus dem folgenden Informationskasten können die Kurzinformationen der ersten Unterrichtssitzung entnommen werden (siehe Tabelle 21).

Tabelle 21

Informationskasten zur ersten Unterrichtseinheit des Erarbeitungsmoduls

Informationskasten:	
Thema	Erarbeitungsmodul
Lernziel	Die Studierenden können die akademische Sprache gemeinsam mit ihren Merkmalen definieren.
Inhalt der Unterrichteinheit	- Kennenlernen der Moodle-Webseite (Anlegen eines individuellen Nutzerprofils) - Einführung in die akademische Literalität
Eingesetzte Werkzeuge	- Mind-Map
Dauer	100 Minuten
Medien	ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform

In der ersten Unterrichtssitzung geht es darum, dass die Studierenden zunächst die genutzte Moodle-Lernplattform kennenlernen (<https://evdekal.hacettepe.edu.tr>) und ein primäres Verständnis bezüglich des Begriffs *akademischen Literalität* entwickeln. Aufgrund des Kennelernens- und Einführungscharakters findet in der ersten Unterrichtssitzung keine Anwendung des 3-Phasen-Modells statt. Demzufolge werden am Anfang der Unterrichtssitzung zunächst die Moodle-Lernplattform selbst und der Aufbau des in diese Plattform integrierten Kurskonzepts erläuternd präsentiert. In diesem Zusammenhang zeigt die folgende Abbildung das Eröffnungs- bzw. Willkommensfenster des Kurses (siehe Abb. 24).



Abb. 24. Willkommensfenster des Kurskonzepts in der digitalen Lernplattform

Bei der Betrachtung dieses Willkommensfenster wird den Studierenden auch der generelle Aufbau der digitalen Lernplattform erklärt. Beispielsweise wird erklärt, wie der Kurs aufgebaut ist und darauf verwiesen, dass die Inhalte der einzelnen Unterrichtssitzungen wöchentlich im Laufe des Semesters unter dem Willkommensfenster wöchentlich neu freigeschaltet werden. Nach der Erläuterung des allgemeinen Kursaufbaus werden die Studierenden dazu gebeten die erste Aufgabe dieser Unterrichtssitzung zu bearbeiten: *„Untersuchen Sie die Moodle-Webseite!; a) Was ist neu für Sie?; b) Legen Sie ihre individuelles Profil in der Moodle-Plattform an!“*. In die Aufgabenformulierung dieser Aufgabe befindet sich ein Web-Link zur Weiterleitung an die deutschsprachige Moodle-Website (<https://moodle.org/?lang=de>). Mit dem Anklicken dieses eingebetteten Links werden die Studierenden auf die genannte Website weitergeleitet, in der neben allgemeine Informationen zur Moodle-Plattform auch Einträge und Videos zum weltweiten Erfolg dieser Lernplattform vorhanden sind. Nachdem die Studierenden diese Webseite kurz durchgeschaut haben, wird im Plenum ein kurzes Gespräch darüber geführt, was neu für sie ist. Anschließend werden die Studierenden dazu aufgefordert, unter Beachtung einer einfachen Anleitung ihr eigenes Moodle-Nutzerprofil zu personalisieren (z.B. Eingabe von persönlichen Angaben und Hochladen eines Profilbildes). Im Anschluss daran, wird der Unterricht mit der einführenden Frage *„Sie studieren an der DaF-Lehrerausbildungsabteilung der Hacettepe Universität. Vielleicht haben Sie auch zuvor an der Sprachvorbereitung*

teilgenommen. Überlegen Sie bitte, wie die deutsche Sprache bisher in ihrem Studium genutzt wurde. Wurde ein alltägliches oder ein akademisches Deutsch genutzt? Notieren Sie stichpunktartig Ihre Überlegungen und teilen Sie diese dem Plenum mit!“ weitergeführt. Mit dieser Aufgabe wird darauf abgezielt, dass die Studierenden sich vergegenwärtigen, dass sich der akademische Sprachgebrauch des Grundstudiums von dem alltäglichen Gebrauch unterscheidet. Im direkten Anschluss an die kurze Besprechung dieser Aufgabe wird den Studierenden gemeinsam mit der Aufgabenformulierung „Was fällt Ihnen zum Begriff akademisches Deutsch ein? Erweitern Sie die Mind-Map, indem Sie Ihre Gedanken dem Plenum mitteilen!“ eine Mind-Map präsentiert (siehe Abb.25).

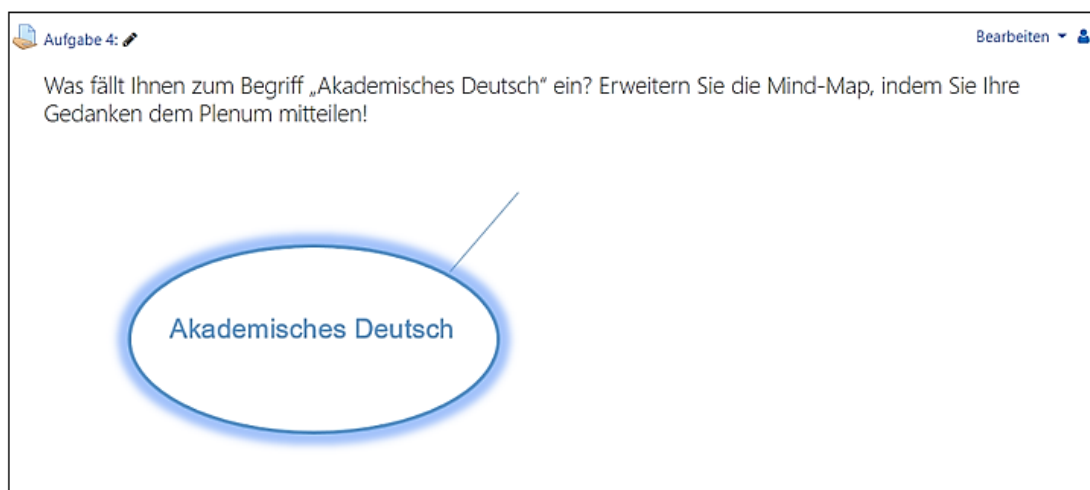


Abb. 25. Mind-Map zum Begriff „Akademisches Deutsch“

Während der Betrachtung der Mind-Map sollen die Studierenden alle Begriffe, Ideen oder Gedanken nennen, die sie mit dem Kernwort assoziieren. Nach einer mündlichen Erweiterung der Mind-Map, werden die Studierenden dazu gebeten, die mündlich im Plenum geäußerten Inhalte für sich selbst zu notieren. Im nächsten Schritt werden die Studierenden dazu aufgefordert, eine Drag & Drop – Aufgabe mit der Beschriftung „Alltagsprache und Akademische Sprache? - Was ist der Unterschied?“ zu bearbeiten (siehe Abb. 26).

Alltagssprache:

Definition:

ist die Sprache, die man im Alltag benutzt, um die kommunikativen Situationen des Alltags zu bewältigen.

Merkmale:

unvollständige und einfache Sätze

Gedankensprünge

ist situativ, kommunikativ und mündlich.

mit grammatikalischen Fehlern

Wiederholungen

Textsorten:

SMS

Einkaufszettel

Wegbeschreibung

Akademische Sprache:

Definition:

ist die normierte und verfasste Sprache eines Faches bzw. eines Berufsstandes

Merkmale:

präziser Wortgebrauch

ist nicht kommunikativ meistens verschriftlicht

wenige Wiederholungen

keine grammatikalischen Fehler

keine Gedankensprünge

vollständige und komplexe Sätze

Textsorten:

Zusammenfassung

Hausarbeit

Essay

E-Mail an den Professor

Abb. 26. Drag & Drop- Aufgabe: „Alltagssprache“ und „Akademische Sprache“

Zur Fertigstellung dieser Aufgabe müssen die Studierenden bereits vorgefertigte Aussagen und Begriffe auf die passenden Felder ziehen und ablegen. Diesbezüglich sind in der Aufgabe zwei Arbeitsfelder abgebildet (*Alltagssprache* und *Akademische Sprache*). Unter diesen Arbeitsfeldern befinden sich weitere Unterfelder: *Definition*, *Merkmale* und *Textsorten*. Nach der Bearbeitung dieser

Aufgabe wird im Plenum die richtige Lösung besprochen und die Merkmale dieser beiden sprachlichen Register diskutiert. Das Ziel dieser Diskussion besteht darin, die Inhalte dieser Unterrichtssitzung zu wiederholen und das Wissen zum Unterschied zwischen dem akademischen und alltäglichen Sprachgebrauch zu verfestigen. Im Anschluss an diese Diskussion werden die Studierenden darum gebeten, sich den Feedbackbogen zu dieser Unterrichtssitzung anzusehen (siehe Abb. 27).



Abb. 27. Icon des Feedbackbogens

Mit dem Anklicken dieses Icons eröffnet sich ein in die Moodle-Plattform eingebetteter Feedbackbogen. Es ist zu betonen, dass dieses Icon am Ende jeder Unterrichtssitzung vorzufinden ist. Die Daten des ersten Feedbackbogens wurden im Zuge der Datenanalyse dieser Arbeit nicht ausgewertet. Dieser Feedbackbogen diente dazu, dass die Studierenden den Aufbau und die Logik dieses Bewertungsbogens verstehen. Hierfür wurde der erste Feedbackbogen gemeinsam im Plenum lautsprachlich Schritt für Schritt vorgelesen und erläutert.

2. Unterrichtseinheit des Erarbeitungsmoduls. In der zweiten Unterrichtssitzung wird an unterschiedlichen Textauszügen zum Begriff Textkompetenz gearbeitet. In Rahmen dieser Unterrichtssitzung wird auch damit begonnen das 3-Phasen-Modell von Schmölzer-Eibinger (2008) als Ausgangsbasis für die Unterrichtsdurchführung heran zu ziehen. Die folgende Tabelle 22 legt die Informationen bezüglich der zweiten Unterrichtssitzung dar.

Tabelle 22

Informationskasten zur zweiten Unterrichtseinheit des Erarbeitungsmoduls

Informationskasten:	
Thema	Erarbeitungsmodul
Lernziel	Die Studierenden können eine Zusammenfassung zum Thema „Textkompetenz“ verfassen.
Inhalt der Unterrichtseinheit	- Erläuterung des Begriffs „Textkompetenz“ - Darlegung der kognitiven Prozesse, die mit der Realisierung der Textkompetenz entstehen - Schreiben einer Zusammenfassung - Assoziogramm - Lückentext
Eingesetzte Werkzeuge	- Textpuzzle - Mit Redemitteln schreiben - Textbesprechung in der Gruppe
Dauer	100 Minuten
Medien	ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform

Wissensaktivierung. Die zweite Unterrichtssitzung beginnt mit der Betrachtung eines halb vorgefertigten Assoziogrammes zum Begriff *Textkompetenz* (siehe Abb. 28). Der Einsatz eines derartigen Assoziogrammes ist als eine schriftliche Form des Brainstormings zu betrachten (vgl. Merz-Grötsch, 2014, S. 77).



Abb. 28. Assoziogramm zum Begriff „Textkompetenz“

Nach einer kurzen Betrachtung dieses Assoziogramms werden die Studierenden durch die Aufgabenformulierung „*Was fällt Ihnen zum Thema Textkompetenz ein? Sammeln Sie möglichst viele Begriffe und erweitern Sie das folgende Assoziogramm!*“ dazu aufgefordert, ihre Antworten bzw. Gedanken in das Texteingabefeld dieser Aufgabe zu notieren. Im Zuge der Pilotierung dieser Aufgabe hatte es sich als sinnvoll erwiesen, dass die Lehrkraft vor der Texteingabe der Studierenden, zunächst eine erklärende Führungsposition im Unterricht einnimmt

und die einzelnen Felder des Assoziogrammes schrittweise näher erläutert. So zeigte sich z.B., dass der Verweis darauf, dass es sich bei dem Begriff *Textkompetenz*, um ein Kompositum handelt und die Besprechung dieser beiden Kompositumsteile zu Beginn der Arbeit mit dem Assoziogramm besonders verständnisfördernd ist. Nach der Begriffserklärung kann die Lehrkraft die Studierenden z.B. auch danach fragen, welche Relation dieser Begriff mit der *Bildung* haben kann. Die im Plenum geäußerten Antworten werden schließlich von Lehrkraft auf das präsentierte Assoziogramm übertragen. Nach der gemeinsamen Erweiterung des Assoziogrammes werden die Studierenden dazu aufgefordert, mit Hilfe der notierten Begriffe bzw. Aussagen, mit ein bis zwei Sätzen eine einfache Definition für den Begriff Textkompetenz zu formulieren. Nachdem die Studierenden ihre Sätze formuliert haben, werden diese im Plenum vorgelesen.

Arbeit an Texten: Textkonstruktion. Nachdem die Studierenden ihre eigenen Definitionen vorgelesen haben, werden Sie dazu aufgefordert eine Lückentextaufgabe zu lösen. Die Lückentextaufgabe enthält einen Textausschnitt aus einem Artikel von Portmann-Tselikas und Schmölzer-Eibinger (2008). Dieses Textfragment enthält eine leicht verständliche Definition des Begriffs *Textkompetenz* (siehe Abb. 29).

Textkompetenz- ein neuer ✓

Der erste Teil des ✓ s „**Textkompetenz**“ bezeichnet einen

Gegenstandsbereich: Es geht um Texte, um ✓ , um Textualität- und

damit um etwas, was dem Bereich der ✓ nahesteht.

Der zweite Teil „Kompetenz“ bringt auf den Punkt, worum es hier hauptsächlich geht: Es

ist die individuelle ✓ , ✓ lesen,

✓ und zum Lernen nutzen zu können.

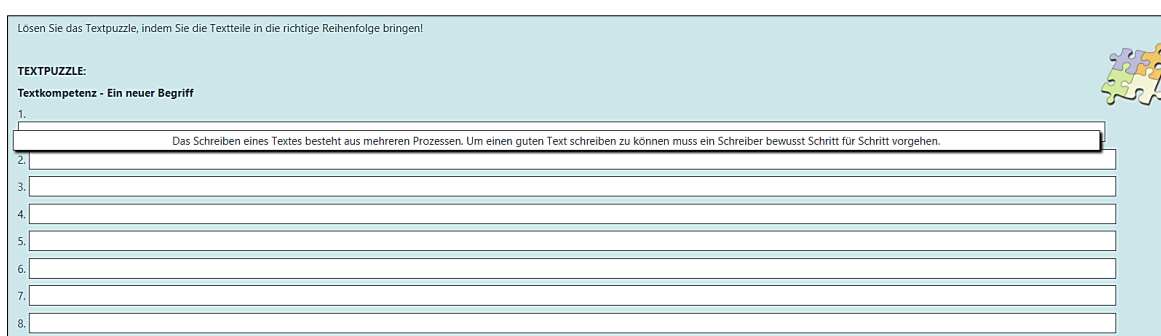
(Von Portmann-Tselikas & Schmölzer Eibinger,2008)

Abb. 29. Lückentextaufgabe (aus: Portman-Tselikas & Schmölzer-Eibinger, 2008, S. 5)

Bei der Erstellung dieses Lückentextes wurde darauf geachtet, möglichst fach- und sprachdidaktisch sinnvolle Lücken einzubauen, dessen Ergänzung die zuvor diskutierten Inhalte bezüglich des Begriffes Textkompetenz wiederholend zusammenfassen und zur Festigung und Kontrolle des genutzten Fachwortschatzes

beitragen (vgl. Leisen, 2013b, 18). Im Rahmen dieser Aufgabe sollen die Studierenden aus einer Auswahl an Wörtern die vorliegenden Lücken schließen.

Arbeit an Texten: Textrekonstruktion. Nachdem der Bearbeitung des Lückentextes werden die Studierenden dazu aufgefordert ein Textpuzzle zu lösen. Die Satzelemente dieses Textpuzzles stellen in der richtigen Reihenfolge einen größeren Textauszug aus einem Artikel „Textkompetenz“ von Port Portmann-Tselikas und Schmölzer-Eibinger (2008) dar. Demgemäß sollen die Studierenden versuchen, aus einer Auswahl an unterschiedlichen Satzelementen die richtige Reihenfolge des Textes wiederherzustellen (siehe Abb. 30).



Lösen Sie das Textpuzzle, indem Sie die Textteile in die richtige Reihenfolge bringen!

TEXTPUZZLE:
Textkompetenz - Ein neuer Begriff

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

Abb. 30. Ausschnitt aus dem Textpuzzle

Die Bearbeitung dieses Textpuzzles erwies sich als besonders sinnvoll für die Rekonstruktion des Originaltextes. Denn durch das mehrmalige Lesen der Satzelemente findet nicht nur eine Festigung des Wortschatzes statt, sondern auch eine Konzentration auf die Kerngedanken des Textes (Leisen, 2013b, S. 22).

Arbeit an Texten: Textfokussierung. Im Anschluss an die Besprechung der Textpuzzles werden die Studierenden dazu aufgefordert, einen Übertitel für das Textpuzzle zu formulieren. Es handelt sich bei dieser Übungsform um eine Adaption einer Übung zur Formulierung von Überschriften für Abbildungen (siehe Leisen, 2013b, S. 212). Im ersten Schritt werden die seitens der Studierenden mündlich formulierten Titel seitens der Lehrkraft in einer Word-Datei notiert, welche auf dem Desktop aller Studierenden zu sehen ist. Anschließend wird im Plenum darüber diskutiert, welcher dieser Titel den Inhalt des Textes am besten wiedergibt.

Texttransformation. Im Rahmen der Texttransformationsphase dieser Unterrichtssitzung sollen die Studierenden eine E-Mail lesen, welche von einem imaginären Kommilitonen verfasst ist (siehe Abb. 31).



Abb. 31. E-Mail von einem imaginären Kommilitonen

In dieser fiktiven Mail werden die Studierenden von einem imaginären Studierenden, welcher aus gesundheitlichen Gründen nicht am Unterricht teilnehmen konnte, um eine einfache Wiedergabe des verpassten Unterrichtstoffes gebeten. Nach dem Lesen dieser Mail wird im Plenum darüber gesprochen, wie man den Inhalt des gelesenen Textes zusammenfassen könnte. Hierbei verweist die Lehrkraft darauf, dass die Zusammenfassung des gelesenen Textes nicht willkürlich gestaltet werden sollte und schaltete einen Informationskasten bezüglich der Textsorte „Zusammenfassung“ frei (siehe Abb. 32). Dieser Informationskasten stellt eine Adaption der Informationskästen aus Buchner (2015, S. 24) dar und enthält die wichtigsten Informationen bezüglich der Gestaltung dieser Textsorte und verweist auch auf den typischen Aufbau einer Zusammenfassung.

Informationskasten: Zusammenfassung		
Allgemeine Informationen: ➤ Eine <i>Zusammenfassung</i> gibt den Inhalt eines anderen, längeren Textes wieder. ➤ Vor dem Schreiben einer Zusammenfassung sollte man den Originaltext mindestens zweimal lesen. Dabei sollte man z. B.: - den Originaltext in Sinnabschnitte teilen und diese mit Stichwörtern benennen. - wichtige Wörter im Originaltext unterstreichen ➤ Eine Zusammenfassung wird im Präsens (Gegenwart) geschrieben. ➤ Eine Zusammenfassung wird knapp, sachlich und deutlich geschrieben. ➤ Eine Zusammenfassung wird in Einleitung, Hauptteil und Schluss gegliedert.		
Aufbau einer Zusammenfassung:		
1. Einleitung	2. Hauptteil	3. Schluss
- es werden der Autor, die Textsorte und das Thema des Textes erwähnt (Maximal ein bis zwei Sätze).	- es werden die wichtigsten Informationen des Textes in einer logischen Reihenfolge wiedergegeben.	- Der Schluss rundet die Zusammenfassung ab. Am Schluss einer Zusammenfassung kann man seine eigene Meinung einbringen oder die Wirkung, die der Text auf sich selbst hat, beschreiben.
Sprachmittel:		
➤ In dem Text mit dem Titel „.....“ geht es um ➤ Der Text „...“ von beschreibt	➤ Zunächst beschreibt der Autor ... ➤ Dann geht er/sie auf ... ein.	➤ Abschließend lässt sich sagen, dass der Autor ... ➤ Der Autor zeigt in seinem Text, dass ...

Abb. 32. Informationskasten: Zusammenfassung

Im nächsten Schritt wurde eine weitere vorgefertigte Tabelle freigeschaltet (siehe Abb. 33). Die Tabelle enthält einen Umfang an unterschiedlichen Redemitteln, welche für das Schreiben einer Zusammenfassung dienlich sind.

Redemittel:	
Einleitung	➤ In dem Text mit dem Titel „X“ geht es um ... ➤ Der Text von X beschreibt, ... ➤ Der Text von X handelt von ... ➤ Das Kernthema des Textes von X ist ... ➤ Der Autor erläutert in diesem Text, wie ...
Hauptteil	➤ Zunächst beschreibt der Autor ... ➤ Anschließend betont er/sie ... ➤ Schließlich begründet er/sie ... ➤ Der Autor schreibt, dass ... ➤ Der Autor betont, dass ... ➤ Der Autor ist der Ansicht, dass ... ➤ Der Autor kommt zum Schluss, dass ... ➤ Konnektoren: demnach, somit, jedoch, allerdings ...
Schluss	➤ Abschließend lässt sich sagen, dass der Autor ... ➤ Zusammenfassend kann man sagen, dass ...

Abb. 33. Redemittel für eine Zusammenfassung

Wie aus der Abbildung 33 oben hervorgeht, entspricht die farbliche Gestaltung der zuletzt freigeschalteten Tabelle dem zuvor präsentierten Informationskasten und enthält eine Vielfalt an unterschiedlichen Redemitteln. Es handelt sich bei derartigen Redemitteln, um unterschiedliche Satzmuster, die als Verbalisierungshilfen bei der Formulierung der Zusammenfassung genutzt werden können (Leisen, 2013b, S. 178). Nach der Freischaltung und einer kurzen

Betrachtung dieser beiden Tabellen wird folgende Aufgabe gestellt: „*Antworten Sie auf die E-Mail mit einer Zusammenfassung! Nutzen Sie beim Verfassen Ihrer Zusammenfassung die Sprachmittel aus der Tabelle!*“. Nachdem die Studierenden ihre Zusammenfassung fertig erstellt haben, wird eine Textbesprechung durchgeführt. Hierfür bittet die Lehrkraft zwei bis drei Studierenden ihre Zusammenfassung laut vorzulesen. Anschließend schaltet die Lehrkraft einen Gesprächsleitfaden auf der Moodle-Plattform frei und fordert die restlichen Studierenden, den jeweils vorgelesenen Text entsprechend dieses Leitfadens zu besprechen (siehe Abb. 34).

Textbesprechung in der Gruppe: Gesprächsleitfaden: 1. Was hat Ihnen gut gefallen? (Begründen Sie ihre Meinung anhand der jeweiligen Textstellen.) 2. Was hat Ihnen nicht so gut gefallen? (Begründen Sie ihre Meinung anhand der jeweiligen Textstellen.) 3. Welche Vorschläge zur Veränderung würden Sie gerne mitteilen?
--

Abb. 34. Gesprächsleitfaden für die Textbesprechung

Diese Form der Textbesprechung stellt eine besondere Form der Peer-Feedback-Methode dar, welche es ermöglicht, dass sich die Studierenden gegenseitig Anregungen und Hilfestellungen geben können (Merz-Grötsch, 2014, S. 191). Am Ende der Textbesprechung werden alle Studierenden dazu gebeten, ihre Texte entsprechend des im Plenum formulierten Feedbacks zu kontrollieren und ggf. bis zur nächsten Unterrichtssitzung zu überarbeiten.

3. Unterrichtseinheit des Erarbeitungsmoduls. Die dritte Unterrichtssitzung bildet die letzte Sitzung des Erarbeitungsmoduls. Im Rahmen dieser Unterrichtssitzung werden die typischen Textsorten eines DaF-Lehramtsstudienganges präsentiert. In der folgenden Tabelle können die Informationen bezüglich dieser Unterrichtssitzung entnommen werden.

Tabelle 23

Informationskasten zur dritten Unterrichtseinheit des Erarbeitungsmoduls

Informationskasten:	
Thema	Erarbeitungsmodul
Lernziel	Die Studierenden können die einzelnen Textsorten, welche im Zuge der DaF-Lehramtsstudienganges zum Einsatz kommen, voneinander unterscheiden und definieren.
Inhalt der Unterrichtseinheit	- Darlegung und Erläuterung der Textsorten, die wichtig für ein DaF-Lehramtsstudium sind. - Erläuterung und Sammlung von Konnektoren - Zuordnungsaufgaben - Wahr oder Falsch-Aufgaben
Eingesetzte Werkzeuge	- Beantwortung von Fragen zum Text - Mind-Map - Wortfeld - Konnektor-Liste
Dauer	100 Minuten
Medien	ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform

Wissensaktivierung. Die dritte Unterrichtssitzung des Erarbeitungsmoduls beginnt mit der Präsentation einer Abbildung, auf der unterschiedliche Textsorten abgebildet sind. Es handelt sich bei diesen Textsorten weitgehend um Textformen, mit denen die Studierenden im Laufe ihres Grundstudiums arbeiten werden (siehe Abb. 35). Dazu gehören unter anderem Textsorten wie einer Seminararbeit, ein Protokoll, ein Essay, ein Praktikumsbericht, ein Handout, ein Artikel und eine Zusammenfassung. Mit der Freischaltung dieser Abbildung leitet die Lehrkraft die folgende Frage an die Studierenden: „*Die folgende Abbildung zeigt Textsorten, die wichtig für Ihr Studium sind. Welcher dieser Textsorten kennen Sie bereits?*“.

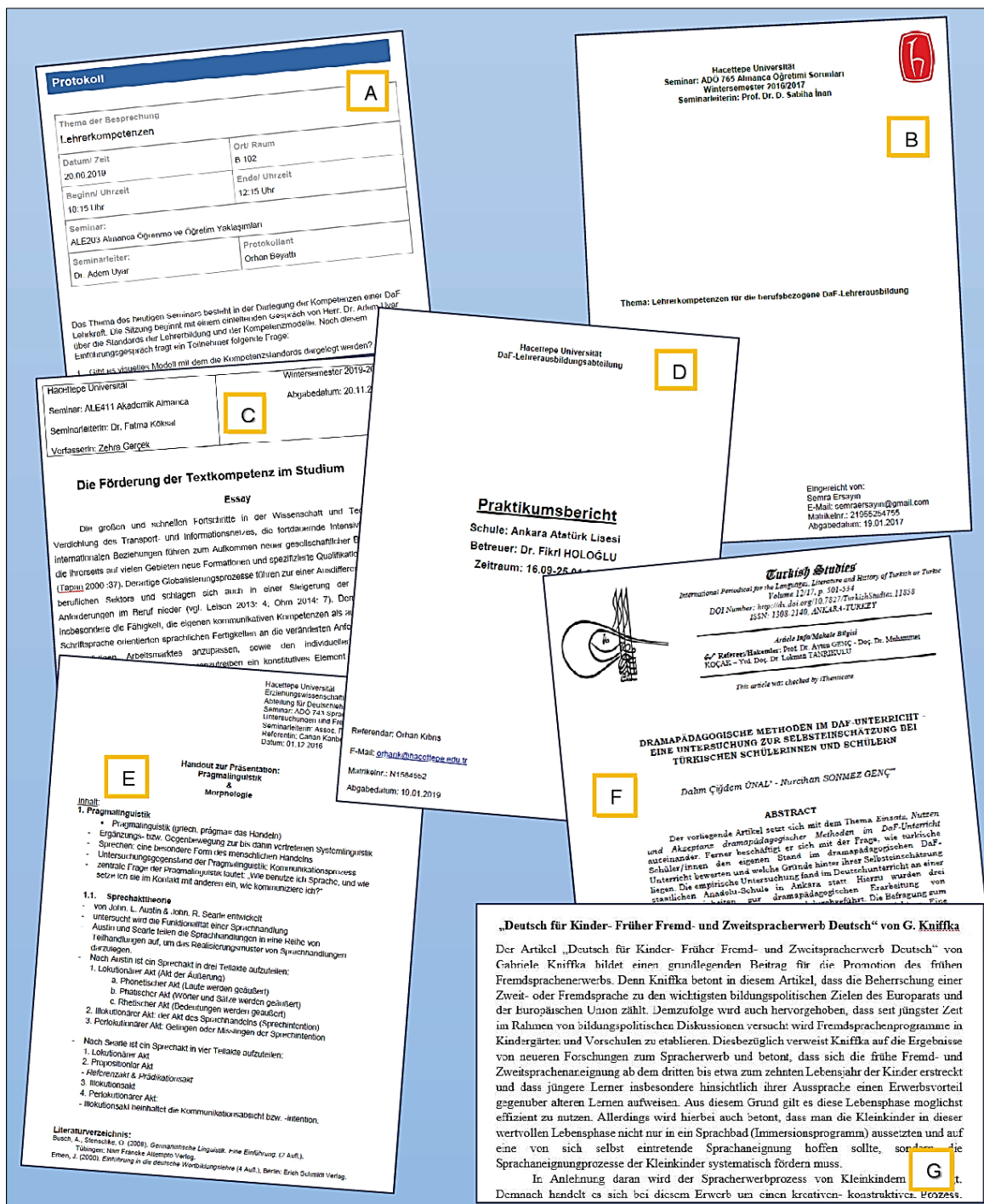


Abb. 35. Typische Textsorten eines DaF-Lehramtsstudienganges

Nach einer kurzen Betrachtung der einzelnen Textsorten und der Nennung der bereits bekannten Textsorten, werden die Studierenden dazu aufgefordert eine Zuordnungsaufgabe zu bearbeiten. Diese Zuordnungsaufgabe stellt eine Adaption einer Zuordnungsübung aus Buchner (2015, S. 20) dar. In dieser Zuordnungsaufgabe sind insgesamt sieben Textsorten-Definitionen vorhanden (siehe Abb. 36). Die Fertigstellung dieser Zuordnungsaufgabe hat zum Ziel, dass

die Studierenden Informationen in den Definitionen und in den Bildern miteinander vergleichen.

1. In einem wird der Verlauf und der Inhalt eines Seminars bzw. einer Versammlung von einem Protokollanten festgehalten. (Text:)

2. Bei mündlichen Vorträgen müssen an die Zuhörer verteilt werden. So müssen die Zuhörer nicht alles mitschreiben und den Vortrag besser verfolgen. (Text:)

3. Das ist ein Aufsatz mit einer klaren Struktur (Einleitung > Hauptteil > Schluss). Der Schreiber stellt seine Ideen und seine Meinung zu einem bestimmten Thema dar. (Text:)

4. Ein enthält eine kurze Inhaltsangabe eines wissenschaftlichen Artikels. Durch das Lesen dieses Textes, kann der Leser vor dem Lesen des langen Artikels darüber entscheiden, ob er diesen lesen bzw. nicht lesen will. (Text:)

5. In einem werden die wichtigsten Informationen zum Referendariat (Vorbereitungsdienst für Studierende) festgehalten. Die Studenten berichten über ihre Erfahrung, die sie an den Schulen gewonnen haben. (Text:)

6. Eine ist eine schriftliche Studienarbeit, die im Rahmen eines Studiums eine Prüfungsleistung darstellt. Es wird über mehrere Seiten über ein bestimmtes Thema berichtet. (Text:)

7. Mit der wird der Inhalt eines anderen, längeren Textes wiedergegeben. In diesem Text werden nur die wichtigsten Informationen genannt, es geht nicht darum jedes kleine Detail des Textes wiederzugeben. (Text:)

Abb. 36. Zuordnungsaufgabe

Diese Form der Übung zwingt die Studierenden, die Textdefinitionen sehr genau zu lesen und ihn auf inhaltliche Veträglichkeit mit den Abbildungen hin abzugleichen (Leisen, 2013b, S. 226). Nach der Fertigstellung dieser Aufgabe in Einzelarbeit werden die Antworten im Plenum kontrolliert. Im weiteren Verlauf der Unterrichtssitzung werden die Studierenden dazu aufgefordert eine Wahr oder Falsch- Aufgabe zu bearbeiten (siehe Abb. 37).

In einem Essay versucht der Autor seinen einen eigenen Standpunkt anhand unterschiedlicher Textbelege darzulegen.

Bitte wählen Sie eine Antwort:

☐ Wahr

☐ Falsch

Abb. 37. Beispiel aus der Wahr oder Falsch - Aufgabe

Bei dieser eingesetzten Wahr oder Falsch - Aufgabe handelt es sich um eine Leseübung, welche das Detailverstehen der Studierenden fördert und somit insbesondere dazu beiträgt, dass sich das Verständnis bezüglich der Textsorten verfestigt (vgl. Leisen, 2013b, S. 206). Die diesbezüglich zum Einsatz gekommene Aufgabe enthielt insgesamt 10 Frage-Items (siehe Tabelle 24).

Tabelle 24

Items der Wahr oder Falsch - Aufgabe

Items der Wahr oder Falsch - Aufgabe		
1.	Zusammenfassungen vermitteln einen Überblick über die wichtigsten Inhalte eines längeren Textes.	Wahr
2.	Im Rahmen des Vorbereitungsdienstes an den staatlichen Schulen müssen die Studierenden am Ende des Semesters eine Seminararbeit abgeben. (richtige Antwort: Praktikumsbericht)	Falsch
3.	Ein Abstract listet nur die Ergebnisse einer wissenschaftlichen Arbeit auf. (richtige Antwort: die gesamte Arbeit wird zusammengefasst, nicht nur die Ergebnisse)	Falsch
4.	In einem Essay versucht der Autor, seinen eigenen Standpunkt anhand unterschiedlicher Textbelege darzulegen.	Wahr
5.	Beim Schreiben einer Zusammenfassung muss die Zeitform „Präteritum“ verwendet werden.“ (richtige Antwort: Präsens)	Falsch
6.	Das Handout ermöglicht es, dass die Zuhörer dem Vortrag besser folgen können.	Wahr
7.	In einer Seminararbeit muss der Autor wissenschaftlich arbeiten und seine Ideen, Argumente und Überlegungen mit wissenschaftlichen Quellen belegen.	Wahr
8.	Ein Essay ist eine besondere Aufsatzform, in dem der Autor ein bestimmtes Thema diskutiert.	Wahr
9.	Eine Zusammenfassung muss subjektiv geschrieben werden. (richtige Antwort: objektiv)	Falsch
10.	In einem Essay geht es um die Darlegung der eigenen Idee, Argumente und Überlegungen.	Wahr

Arbeit an Texten: Textkonstruktion. Nach der Bearbeitung der Wahr oder Falsch – Aufgabe schaltet die Lehrkraft die nächste Aufgabe frei. Diese Aufgabe enthält eine Abbildung aus einer imaginären Prüfungsklausur (siehe Abb. 38).

Aufgabe 1: Nennen und beschreiben Sie kurz die wichtigsten Textsorten, die man im Rahmen der DaF-Lehrerausbildung lesen und/oder schreiben können muss.

Als eine Student der DaF-Lehrerausbildung muss man unterschiedliche Texte lesen und schreiben können:

- Zusammenfassung
- Essay

Zusammenfassung:

In der Zusammenfassung muss man länge Texte zusammenfassen. In der Zusammenfassung muss man die Zeitform Präsens benutzen. In Zusammenfassungen darf man nur das Wichtigste nennen. In Zusammenfassungen muss eine Einleitung, ein Hauptteil und Schluss geschrieben werden.

Essay:

Ein Essay ist ähnlich wie eine Zusammenfassung. Ein Essay sollte knapp aber anspruchsvoll geschrieben werden. In einem Essay muss man aber seine eigene Gedanken zu einem Thema darlegen.

Verbinde deine Sätze bitte mit Konnektoren!
In deiner Antwort fehlen Textsorten!

Abb. 38. Textausschnitt aus einer Prüfungsklausur

Nach einer kurzen Betrachtung des Textausschnittes verweist die Lehrkraft auf die fünf Fragen zu diesem Textausschnitt (siehe Abb. 39).

Beantworten Sie folgenden Fragen zum Text:

- 1) Wer hat diesen Text geschrieben?
- 2) Warum hat diese Person diesen Text geschrieben?
- 3) Wer hat bestimmte Textstellen rot markiert?
- 4) Warum wurden diese Textstellen rot markiert?
- 5) Was versucht die Person mit der Aussage "Verbinde deine Sätze bitte mit Konnektoren!" zu sagen?

Abb. 39. Fragen zum Text

Durch die Beantwortung von Fragen zum Text werden die Studierenden gezielt dazu veranlasst, sich mit den präsentierten Textinhalten intensiver zu beschäftigen (Leisen, 2013b, S. 142). Durch Beantwortung dieser Fragen sollen die Studierenden erkennen, dass es sich bei diesem Textausschnitt um einen Lernertext bzw. Studententext handelt, welcher von einer Lehrkraft verbessert wurde. In Anlehnung an die fünfte Frage zum Text wird ein kurzes Zwischengespräch über Konnektoren in den Unterrichtsverlauf eingeschoben. Die Lehrkraft fragt die Studierenden danach, was sie unter dem Begriff *Konnektoren*

verstehen. Parallel wird in der Moodle-Plattform folgende Konnektoren-Mind-Map freigeschaltet (siehe Abb. 40).

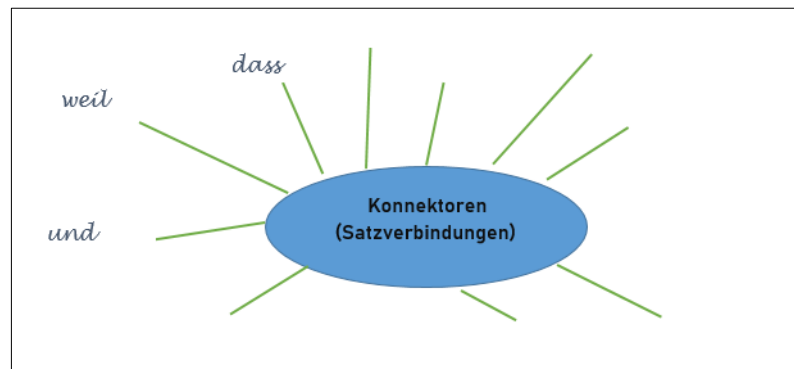


Abb. 40. Konnektoren Mind-Map

Nach einer kurzen Betrachtung dieser Mind-Map werden die Studierenden, danach gefragt, welche Konnektoren sie kennen bzw. selbst gerne benutzen (vgl. Buchner, 2015; S. 14). Nach einer intuitiven Arbeit an dieser Mind-Map verweist die Lehrkraft auf die Bedeutung von Konnektoren für einen qualitativen Text und schaltet einen kurzen Hinweis-Pin frei (siehe Abb. 41).

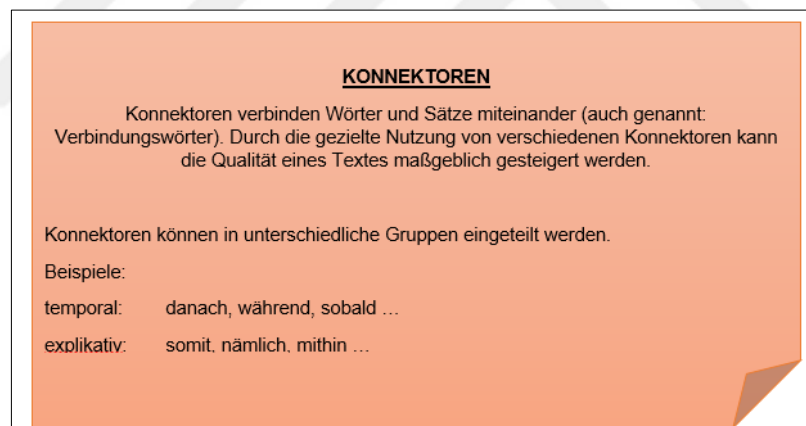


Abb. 41. Hinweis-Pin für die korrekte Verwendung von Konnektoren

Arbeit an Texten: Textrekonstruktion & -fokussierung. Im Anschluss an die Freischaltung dieses Pins werden die Studierenden dazu aufgefordert, die im Beispieltext fehlenden Textsorten zu ermitteln. Hierfür wurde Ihnen folgende Aufgabenstellungen freigeschaltet: a) „Welche Textsorten fehlen in dem Textausschnitt?; b) Wie hätten Sie selbst den Antwort-Text zur der vorliegenden Prüfungsaufgabe aus dem Beispieltext aufgebaut?“. Im Rahmen dieser Aufgabe sollen die Studierenden zunächst ermitteln, welche Textsorten fehlen. Anschließend sollen Sie im Plenum mitteilen, wie sie selbst den Text neu rekonstruieren würden.

Texttransformation. Im Rahmen der Texttransformationsphase dieser Unterrichtssitzung sind die Studierenden dazu gefordert, den zuvor vorgelegten Text als Impuls für die Anfertigung eines eigenen Textes zu nutzen. Diesbezüglich kommt folgende Aufgabenformulierung zum Einsatz: *„Überarbeiten Sie den Textausschnitt aus der vorherigen Aufgabe! Nutzen Sie hierfür das Word-Programm. Erweitern Sie den Text mit den fehlenden Textsorten und versuchen Sie möglichst viele Konnektoren in den Text zu integrieren. Sie können den Text auch gerne ganz umformulieren. Notieren Sie unter den Text wie viele Konnektoren Sie verwendet haben!“*. Hierzu ergänzend erhalten die Studierenden auch die Hausaufgabe. Zur Fertigstellung dieser Hausaufgabe wird den Studierenden eine Word-Datei ausgehändigt, welche ein Wortfeld enthält (siehe Leisen, 2013b, S. 20). Es handelt sich bei diesem Wortfeld im Wesentlichen um einen einfachen Schüttelkasten, in dem neben zehn Konnektoren-Gruppenbeschreibung (z.B. „Verbindung von Wörtern und Satzteilen“) auch zehn beispielhafte Konnektoren vorhanden sind (z.B. „und“). Demgemäß sollen die Studierenden zunächst die Konnektoren-Gruppenbeschreibungen gemeinsam mit den Beispielkonnektoren notieren und mit jedem Konnektor aus dem Wortfeld ein Beispielsatz formulieren. Auf der zweiten Seite dieser Word-Datei befindet sich eine leere Konnektoren-Auflistung, welche die Studierenden durch eine Internetrecherche mit unterschiedlichen Konnektoren ergänzen sollen (siehe Abb. 42).

Recherchieren Sie im Internet nach weiteren Konnektoren und ergänzen Sie die folgende Aufstellung.

kopulativ (Verbund von Wörtern)	disjunktiv (Ausschluss)
temporal (Zeit)	kausal (Begründung)
konsekutiv (Folge)	konditional (Bedingung)
konzessiv (Gegengrund)	modal (Art und Weise)
	adversativ (Gegensatz)

Abb. 42. Konnektoren – Liste

Vor der Beendigung der Unterrichtssitzung werden die Inhalte der Konnektoren-Liste seitens der Lehrkraft kurz erläutert und die Studierenden dazu aufgefordert die Konnektor-Liste im Sinne einer Hausaufgabe bis zur nächsten Unterrichtssitzung zu bearbeiten.

Themenmodul 1: Relevanz von Lernstrategien im DaF-Unterricht. Das Themenmodul *Relevanz von Lernstrategien im DaF-Unterricht* wird im Anschluss an das Erarbeitungsmodul eingesetzt. Die Bearbeitung dieses Moduls umfasst insgesamt vier Unterrichtswochen. Innerhalb dieses Moduls wird nach einer kurzen Erarbeitungsphase zur Textsorte *Essay*, entsprechend des 3-Phasen-Modells an drei unterschiedlichen Fachtexten gearbeitet. Das Modul endet mit dem Verfassen eines Essays bezüglich des bearbeiteten Themenbereichs.

1. Unterrichtseinheit des ersten Themenmoduls. Die erste Unterrichtssitzung dieses Themenmoduls beginnt mit einer kurzen Erinnerungs- und Erarbeitungsphase bezüglich der vorherigen Unterrichtssitzung und setzt sich mit einer Textarbeit bezüglich des Themenbereichs *Relevanz von Lernstrategien im DaF-Unterricht* fort. Aus der folgenden Tabelle können die Informationen bezüglich dieser Unterrichtssitzung entnommen werden.

Tabelle 25

Informationskasten zur ersten Unterrichtseinheit des Themenmoduls 1

Informationskasten:	
Thema	Themenmodul 1: Relevanz von Lernstrategien im DaF-Unterricht
Lernziel	Die Studierenden können ein einfaches Essay zum Thema „Lernstrategien“ verfassen.
Inhalt der Unterrichtseinheit	- Darlegung und Erläuterung der Textsorten „Essay“ - Arbeit an einem wissenschaftlichen Text zu Lernstrategien - Verfassen eines einfachen und kurzen Essays - Überschriften zuordnen - Fragen an den Text stellen
Eingesetzte Werkzeuge	- Text in Absätze teilen - Organigramm - Mit einer vorgegebenen Gliederung schreiben
Dauer	100 Minuten
Medien	ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform

Erarbeitungsphase. Zu Beginn der Unterrichtssitzung schaltet die Lehrkraft folgende Aufgabe frei: *„Sie haben in der vorherigen Unterrichtseinheit wichtige Textsorten des DaF-Lehramtsstudienganges kennengelernt. Unter anderem haben Sie auch das Essay kennengelernt. An was können Sie sich noch erinnern?“*. Nachdem die Studierenden ihre Äußerungen mitgeteilt haben, wird ein Informationskasten freigestaltet und es wird ein Studierender gebeten diesen laut vorzulesen (siehe Abb. 43).

Informationskasten: Essay		
Allgemeine Informationen: ➤ Ein Essay ist ein Kurztext, in dem der Autor ein wissenschaftliches Thema diskutiert. ➤ Eine wissenschaftliche Fragestellung bildet meist den Ausgangspunkt für das Schreiben eines Essays. ➤ In einem Essay versucht der Autor seinen eigenen Standpunkt zu einem bestimmten Thema kompakt und nachvollziehbar wiederzugeben. ➤ Um seinen Standpunkt näher bringen zu können, nutzt der Autor wissenschaftliche Aussagen als unterstützende Argumente. ➤ Ein Essay sollte knapp, allerdings sprachlich und inhaltlich anspruchsvoll geschrieben werden. ➤ <u>Ziel eines Essays:</u> eigenen Standpunkt darlegen + neue Denkanstöße geben		
Aufbau eines Essays:		
1. Einleitung	2. Hauptteil	3. Schluss
- Vorstellen der Fragestellung, mit der das Essay verfasst wird.	- Darlegen von Argumenten (mind. 3, max. 6 Argumente) - Nennung von verschiedenen Perspektiven - nachvollziehbar und verständlich formulieren.	- Beantwortung der Fragestellung, durch das Einbringen der eigenen Stellungnahme - Geben von neuen Denkanstößen
Sprachmittel:		
➤ Das vorliegende Essay beschäftigt sich mit ➤ Die Frage nach ist von großen Interesse, weil ... ➤ Das vorliegende Essay geht der Frage nach, ob ...	➤ Erstens, Zweitens, Drittens ... ➤ Zuerst... ➤ Nachdem... ➤ Außerdem... ➤ An dieser Stelle... ➤ Als nächstes... ➤ Schließlich... ➤ X betont, dass ...	➤ Abschließend lässt sich sagen, dass ... ➤ Somit ist schlusszufolgern, dass ... ➤ Zusammenfassend lässt sich sagen, dass... ➤ Hieraus ergibt sich, dass...

Abb. 43. Informationskasten zur Textsorte Essay

Nachdem Lesen des Informationskastens wird eine weitere Aufgabe freigeschaltet: „Der folgende Text beschreibt die Textsorte Essay. Allerdings ist dieser Text ohne Überschriften geschrieben. Ordnen Sie den einzelnen Absätzen die passenden Überschriften zu. Achtung, es sind überzählige Überschriften vorhanden!“. Die schriftlichen Inhalte dieser Aufgabe beinhalten die von Nünning (2008, S. 98) definierten formalen Merkmale eines Essays. Im Rahmen dieser Aufgabe sollen die Studierenden vorgegebene Überschriften den richtigen Textpassagen zuordnen (vgl. Leisen, 2013b, S. 210). Insgesamt stehen elf Überschriften zur Verfügung, allerdings passen aus diesen Überschriften nur sieben Überschriften (siehe Abb. 44).

Der Aufbau eines Essays

Ein Essay hat eine klare, nachvollziehbare und dreiteilige Struktur. Diese Struktur besteht aus einer Einleitung, einem Hauptteil und einem Schluss.

Einleitung

Ein Essay sollte mit einer kurzen Einleitung beginnen. Hierbei sollte der Autor die Fragestellung nennen und kurz erklären, warum ihm/ihr das Thema wichtig ist.

Fragen zur Einleitung

Bei dem Verfassen der Einleitung sollte sich der/die Autor/in folgende Fragen stellen:

- Welche Fragestellung möchte ich beantworten? Oder Über welches Thema spreche ich?
- Warum ist mir dieses Thema wichtig?
- Welche Meinung vertrete ich?

Hauptteil

Der Hauptteil des Essays sollte sich aus drei bis fünf Argumenten zusammensetzen. Hierbei ist es wichtig, dass der Autor sich wichtige Argumente aussucht, welche in Verbindung mit der Fragestellung stehen. Hier ist es ratsam, die Gedanken zu notieren (z.B. in einer Mindmap). Beim Schreiben des Hauptteils muss der Autor eine klare Argumentationsstruktur und eine nachvollziehbare Gedankenführung darlegen. Besonders gut ist es, wenn der Autor seine Argumente mit Begründen und Beispielen unterstützt.

Fragen zum Hauptteil

- Welche Pro- und Contra Argumente gibt es zu dieser Fragestellung/zu diesem Thema?
- Welche Argumente sind am wichtigsten?
- Welche Argumente sind nicht so wichtig?

Schluss

Im Schluss sollte die Fragestellung aus der Einleitung nochmals wiederholt und beantwortet werden. Hierbei sollte der Autor seine eigene Meinung in einem persönlichen Stil wiedergeben. Um den Schluss abzurunden, sollte der Autor noch einmal die wichtigsten Argumente aus dem Hauptteil kurz aufgreifen.

Fragen zum Schluss

- Habe ich die Fragestellung beantwortet?
- Konnte ich meine Meinung darlegen?
- Welche Argumente haben zur meiner Meinung geführt?

Fragen zur Überprüfung

Beurteilung des Essays

weiterführende Literatur

Checkliste

Abb. 44. Zuordnung von Titeln

Durch die Bearbeitung und gemeinsame Kontrolle dieser Aufgabe wird sichergestellt, dass die Studierenden wissen, was ein Essay ist und wie ein Essay aufzubauen ist. Am Ende der gemeinsamen Kontrolle betont die Lehrkraft, dass das Ziel der heutigen Unterrichtssitzung das Verfassen eines kurzen Essays zum Thema Lernstrategien ist und das entsprechend diesem Ziel zunächst an und mit einem themenbezogenen Text arbeiten werden.

Wissensaktivierung. Die Wissensaktivierungsphase beginnt mit der Betrachtung eines kurzen Textausschnittes (siehe Abb. 45). Über diesem Textausschnitt sind folgende Formulierungen abgebildet: „Der folgende Textausschnitt stammt aus einem Lehrbuch. Der Originaltext aus dem dieser Textausschnitt stammt, erklärt was Lernstrategien sind“. Nachdem Lesen dieser zwei Aussagen werden die Studierenden darum gebeten, den Textausschnitt überfliegend zu lesen.

Der folgende Textausschnitt stammt aus einem Lehrbuch.

Der Originaltext aus dem dieser Textausschnitt stammt, erklärt was Lernstrategien sind.

Lernstrategien

(...) Beim Lernen stellt sich immer die Frage nach dem Wie, also nach den Wegen, die zum Erreichen eines Ziels gegangen werden. Dabei spricht man von Lernstrategien. Unter Lernstrategien versteht man die planvolle Vorgehensweise, die man einsetzt, um ein Ziel zu erreichen. Lernstrategien können je nach Bedarf, persönlichem Lernstil und Situation unterschiedlich sein, sie haben aber immer das Ziel, den Lernprozess zu steuern und den Lernerfolg zu erhöhen. (...)

Text stammt aus: Ballweg, Drumm, Hufeisen, Klippel & Pflaume (2013).
Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch? DIL Goethe-Institut München

Sehen Sie sich den Textausschnitt kurz an und stellen Sie dem Text Fragen.

Nutzen Sie hierfür den unteren Leitfaden:

Fragen an den Text

- Stellen Sie drei Fragen, die Sie selbst als Leser interessieren.
- Stellen Sie drei Fragen, auf die der Originaltext eine Antwort geben könnte.

Notieren Sie Ihre Fragen in der online Texteingabe der Moodle-Lernplattform!

Abb. 45. Fragen an den Text stellen (Textausschnitt aus: Ballweg et. al. 2013, S. 94)

Im Anschluss an die Betrachtung dieses Textausschnittes werden die Studierenden darum gebeten, entsprechend des abgebildeten Leitfadens insgesamt sechs Fragen an den Originaltext dieses Ausschnittes zu stellen (siehe Abb. 45). So sollen die Studierenden drei Fragen stellen, welche sie selbst als Leser interessieren (z.B. Wie lang ist dieser Text?; Reicht dieser Text aus um das Thema zu verstehen?) und drei Fragen, auf die der Originaltext eine Antwort geben könnte (z.B. Was sind überhaupt Lernstrategien? Welche Arten von Lernstrategien gibt es?). Dementsprechend geht es in dieser Aufgabe darum, dass die Studierende selbst Fragen an den Text stellen und diese im Unterrichtsgespräch auch selbst beantworten (vgl. Leisen, 2013b, S. 144). Nachdem die Studierenden ihre Fragen durch das Texteingabe-Tool der Moodle-Lernplattform notiert haben, werden per Zufallsprinzip einige dieser Fragen, seitens der Lehrkraft laut vorgelesen und im Plenum darüber spekuliert, was die Antwort sein könnte.

Arbeit an Texten: Textkonstruktion. Nachdem die Studierenden Fragen an den Text gestellt haben, werden sie dazu aufgefordert, den vorliegenden Textausschnitt mit mindestens drei Sätzen fortzusetzen. Hierfür wird den

Studierenden eine weitere Aufgabe freigeschaltet, in dessen Anhang sich der zuvor betrachtete Ausschnitt im Word-Dateiformat befindet (siehe Abb. 46).

Setzen Sie den Textausschnitt fort (mindestens 3 Sätze).

Lernstrategien

(...) Beim Lernen stellt sich immer die Frage nach dem Wie, also nach den Wegen, die zum Erreichen eines Ziels gegangen werden. Dabei spricht man von Lernstrategien. Unter Lernstrategien versteht man die planvolle Vorgehensweise, die man einsetzt, um ein Ziel zu erreichen. Lernstrategien können je nach Bedarf, persönlichem Lernstil und Situation unterschiedlich sein, sie haben aber immer das Ziel, den Lernprozess zu steuern und den Lernerfolg zu erhöhen.

.....

.....

.....

.....

Abb. 46. Fortsetzung des Textes mit eigenen Worten (aus: Ballweg et. al. 2013, S. 94)

Durch das Nutzen einer vorgefertigten Word-Datei können die Studierenden ihre eigene Fortsetzung direkt unter den Textausschnitt eintippen. Nachdem die Studierenden den Textausschnitt mit ihren eigenen Worten fortgesetzt haben, wird der Originaltext freigeschaltet. Es handelt sich bei diesem Text um einen mehrseitigen Auszug aus einem Lehrbuch der Serie Deutsch Lehren Lernen mit dem Titel „Wie lernt man die Fremdsprache?“ von Ballweg et. al. (2013) (siehe Tabelle 20). Gemeinsam mit der Freischaltung dieses Textes wird auch folgende Aufgabenstellung ersichtlich: *„Im Anhang dieser Aufgabe befindet sich der Originaltext. Vergleichen Sie ihre Textfortsetzung mit dem Originaltext. Was fällt Ihnen auf?“*. Durch die Bearbeitung dieser Aufgabe sollen die Studierenden darauf aufmerksam gemacht werden, dass sie selbst wenn sie den Originaltext nicht gelesen haben, aufgrund ihres vorhandenen Textwissens bereits treffende Vermutungen aufstellen können. An dieser Stelle ist zu betonen, dass der Originaltext ohne eine inhaltliche Veränderung durchzuführen, gezielt ohne Absätze und Zwischenüberschriften abgetippt und in dieser Form an die Studierenden ausgehändigt wird (siehe Abb. 47).

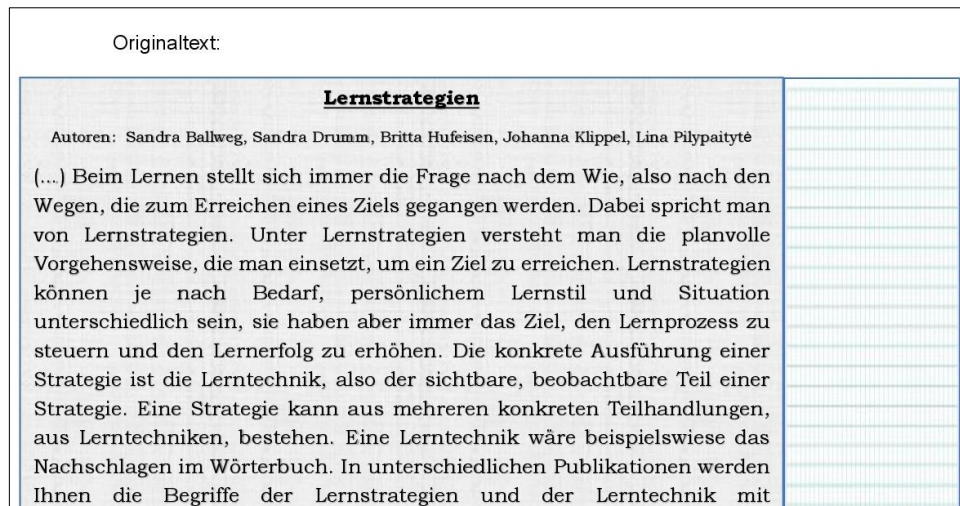


Abb. 47. Ausschnitt aus dem Originaltext (aus: Ballweg et. al. 2013, S. 94)

Darüber hinaus ist darauf zu verweisen, dass auf der rechten Seite des Originaltextes gezielt ein Abstand bzw. eine leere Spalte eingefügt ist, in der die Studierenden eigene Notizen eintragen können (siehe Abb. 47).

Arbeit an Texten: Textrekonstruktion. Im nächsten Unterrichtsschritt schaltet die Lehrkraft die nächste Aufgabenstellung frei: „Der Originaltext ist leider ohne Absätze geschrieben. Machen Sie diesen Text lesefreundlicher. Das hilft Ihnen selbst, diesen Text besser zu verstehen. Teilen Sie hierfür den Text in physikalisch sinnvolle Abschnitte ein!“. Mit der Bearbeitung dieser Aufgabe wird darauf abgezielt, dass die Studierenden abstrahierend den Text in einzelne Sinnabschnitte einteilen (vgl. Leisen, 2013b, S. 146).

Arbeit an Texten: Textfokussierung. Nach der Strukturierung des Textes werden die Studierenden dazu aufgefordert für jeden Sinnabschnitt eine Überschrift zu formulieren. Hierfür wird folgende Aufgabenformulierung freigeschaltet: „Notieren Sie zu jedem Abschnitt eine kurze Überschrift und/oder ein bis zwei einfache und kurze Sätze, mit der Sie die wichtigsten Inhalte dieses Absatzes wiedergeben!“. Nach der entsprechenden Beschriftung der Sinnabschnitte wird eine weitere Aufgabe freigeschaltet: „Im Anhang dieser Aufgabe befindet ein Organigramm, welches speziell für den Text „Lernstrategien“ entwickelt wurde. Das Organigramm soll den Inhalt des Textes wiedergeben (d.h. das Organigramm zeigt die Aufteilung der Strategien in bestimmte Gruppen bzw. Kategorien). Laden Sie sich das Organigramm runter und versuchen Sie die leeren Felder entsprechend zu füllen! Sie können dem Organigramm auch neue Felder einfügen.“. Die Übertragung

der Textinhalte in ein visualisiertes Organigramm zielt darauf ab, dass Studierenden die gelesenen Textinhalte für eine spätere Textproduktion festhalten (siehe Merz-Grötsch, 2014, S. 83). Die folgende Abbildung zeigt den Aufbau des hierfür entwickelten Organigramms (siehe Abb. 48).

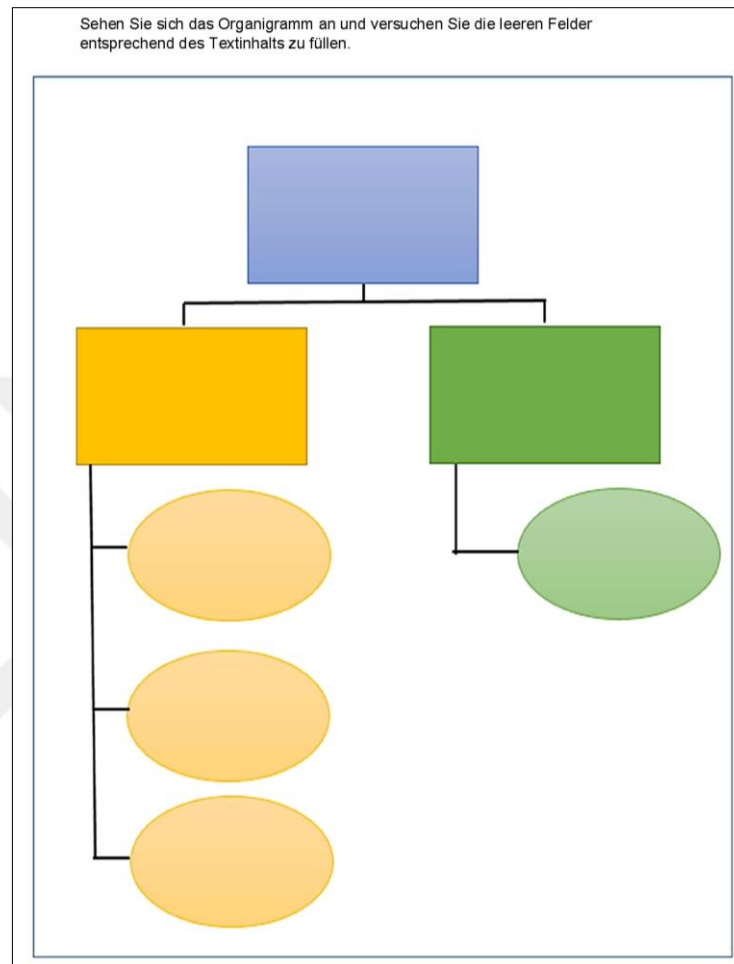


Abb. 48. Organigramm

Die Bearbeitung dieses leeren Organigramms bildet nicht nur eine Arbeitsbasis für die spätere Textproduktion, sondern trägt auch dazu bei, dass die zuvor aus dem Text erhaltenen Informationen wiederholt und in Form einer visualisierten Darstellung festgehalten werden. Zwar nimmt die Bearbeitung dieser Aufgabe etwas Zeit ein, jedoch lohnt es sich, da das Organigramm den wichtigsten Inhalt des gelesenen Textes übersichtlich wiedergibt.

Nachdem jeder Studierende sein eigenes Organigramm fertigerstellt hat, wird im Plenum ein gemeinsames Organigramm erstellt. Hierbei leitet die Lehrkraft das Unterrichtsgespräch und fragt die Studierenden, wie sie ihr Organigramm gestaltet haben. Durch die gemeinsame Erstellung eines umfassenderen

Organigramms können Studierende, die Inhalte ihres Organigramms erweitern und optimieren.

Texttransformation. Die Unterrichtssitzung endet mit der Erteilung einer Hausaufgabe. Das Ziel dieser Hausaufgabe besteht in dem Verfassen eines einfachen und kurzen Essays. Diesbezüglich wird folgende Aufgabenstellung freigeschaltet: „Sie sollen nun versuchen, ein kurzes Essay zum Thema *Lernstrategien* zu verfassen. Die Ausgangsfrage Ihres Essays lautet folgendermaßen: *Lernstrategien werden in drei verschiedene Gruppen eingeteilt. So gibt es die Gruppe der kognitiven, metakognitiven und die Gruppe der affektiven Lernstrategien. Welcher dieser Lernstrategie-Gruppen sollte man als Lehrkraft im DaF-Unterricht am häufigsten vermitteln?* Laden Sie für das Schreiben Ihres Essays die Word-Datei im Anhang dieser Aufgabe runter. Nutzen Sie die vorgegebene Gliederung in dieser Word-Datei für das Schreiben Ihres Essays!“. Im Anhang dieser Aufgabeformulierung befindet sich eine vorgefertigte Word-Datei, in der der typische Aufbau eines Essays in Form eines farblichen Gliederungsrasters vorgelegt ist (siehe Abb. 49).

Verfassen Sie Ihr Essay entsprechend der folgenden Gliederung (Füllen Sie die weißen Felder aus!):

Absatz 1	Nennen Sie die Fragestellung, mit dem sich das Essay befasst
	Das vorliegende Essay beschäftigt.....
Absatz 2	Nennen Sie Argumente/Perspektiven die Ihren Standpunkt unterstützen.
Absatz 3	Nennen Sie Argumente/Perspektiven die Ihren Standpunkt nicht unterstützen.
Absatz 4	Beantworten Sie die Fragestellung, in dem Sie ihre eigene Stellungnahme einbringen

Abb. 49. Gliederungsraster zum Verfassen eines Essays

Mit der Aushändigung dieses Gliederungsraster erfolgt eine Strukturgebung, welche eine erfolgsabsichernde Funktion hat, da mit ihr der erwartete Textaufbau und –umfang vorgelegt wird (vgl. Leisen 2013b, S. 182). Außerdem können die anhand dieser Gliederung entstandenen Textprodukte auch leichter miteinander verglichen und überarbeitet werden. Gemeinsam mit der Erteilung dieses Schreibauftrages betont die Lehrkraft, dass für die Anfertigung dieses Essays eine Woche Zeit gewährt wird und verweist die Studierenden auch darauf, dass sie außer dem im Unterricht behandelten Text auch Informationen aus anderen Quellen, wie z.B. anderen Büchern, Artikel oder Webseiten, in ihr Essay einbauen können.

2. Unterrichtseinheit des ersten Themenmoduls. Die zweite Unterrichtssitzung dieses Themenmoduls wird der Durchführung einer virtuellen Schreibkonferenz gewidmet (siehe Merz-Grötsch, 2014, S. 196ff.). Da aus zeitlichen Gründen eine Fertigstellung eines Essays in der vorherigen Unterrichtssitzung nicht durchgeführt werden kann, ist diese Unterrichtssitzung als eine Weiterführung der Texttransformationsphase zu betrachten. Die folgende Tabelle fasst die Informationen dieser Unterrichtssitzung zusammen.

Tabelle 26

Informationskasten zur zweiten Unterrichtseinheit des Themenmoduls 1

Informationskasten:	
Thema	Themenmodul 1: Relevanz von Lernstrategien im DaF-Unterricht
Lernziel	Die Studierenden können entsprechend des erhaltenen Peer-Feedbacks ihre Essays verbessernd überarbeiten.
Inhalt der Unterrichtseinheit	- Die Bearbeitung eines Essays von einem Kommilitonen mit Hilfe eines Bewertungsbogens. - Die Überarbeitung des eigenen Essays entsprechend des erhaltenen Feedbacks.
Eingesetzte Werkzeuge	- Virtuelle Schreibkonferenz (Peer-Feedback)
Dauer	100 Minuten
Medien	ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform

Texttransformation. Mit einem Verweis auf die vorherige Unterrichtssitzung betont die Lehrkraft, dass in dieser Sitzung die fertig erstellten Essays näher betrachtet werden sollen. Anschließend fordert die Lehrkraft die Studierenden dazu auf, ihre E-Mail Posteingänge zu kontrollieren. Diesbezüglich ist zu betonen, dass die Lehrkraft die kurz zuvor eingereichten Essays vor dem Beginn der Unterrichtssitzung anonymisiert und gemeinsam mit einem vorgefertigten

Bewertungsbogen an einen anderen Studierenden weitergeleitet hat. Nachdem jeder Studierende den Eingang einer E-Mail bestätigt, schaltet die Lehrkraft folgende Aufgabenstellung frei: „Die Kursleiterin hat Ihnen den Text eines anderen Seminarteilnehmers per E-Mail zugeschickt. Überarbeiten Sie den Text des anderen Seminarteilnehmers. Beachten Sie dabei folgende Schritte: a) Öffnen Sie den Text des Seminarteilnehmers. b) Nutzen Sie das Word-Programm zur Überarbeitung des Textes! Gehen Sie auf die Funktion „Änderungen nachverfolgen“ (türkisch: Gözden Geçir) in Word und klicken Sie es an!; c) nachdem Anklicken der Funktion „Änderungen nachverfolgen“ können Sie den Text überarbeiten! Ihre Überarbeitungen und Kommentare werden farblich gekennzeichnet. d) Bewerten Sie das Ihrerseits bearbeitete Essay mit dem beiliegenden Bewertungsbogen und laden Sie das überarbeitete Essay gemeinsam mit dem ausgefüllten Bewertungsbogen auf die Moodle-Plattform!“. Es ist zu betonen, dass in der Moodle-Plattform mehrere Abbildungen unter dieser Aufgabe eingefügt sind, die veranschaulichen, wo sich die Funktion *Änderungen nachverfolgen* im Word-Programm befindet oder wie eine Bearbeitung eines Textes nachdem Anklicken dieser Funktion aussehen sollte (siehe Abb. 50).

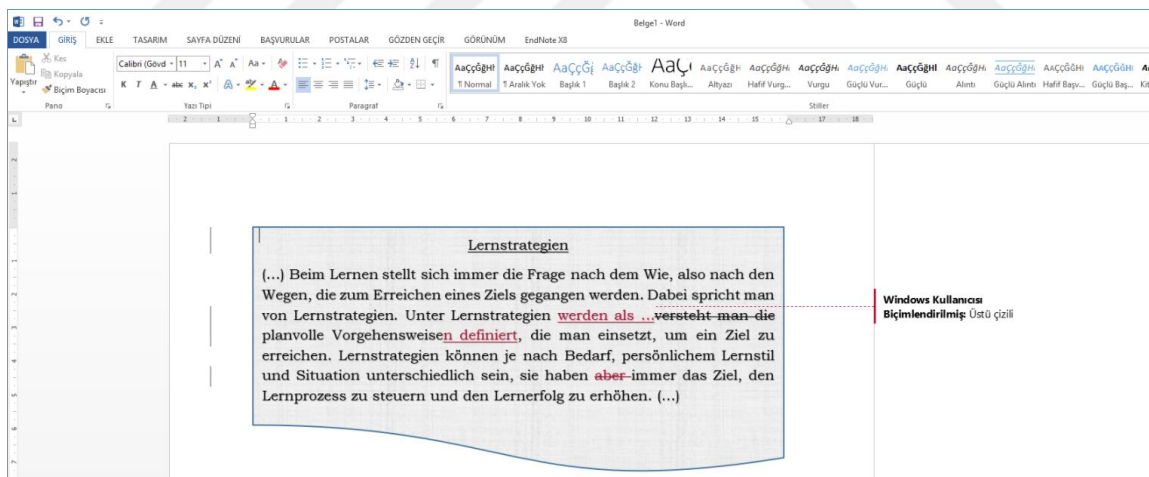


Abb. 50. Abbildung zur Veranschaulichung der Funktion *Änderungen nachverfolgen* im Word-Programm (Textausschnitt aus: Ballweg et. al. 2013, S. 94)

Nach der Besprechung dieser Aufgabenstellung erhalten die Studierenden 50 Minuten Zeit das Ihnen zugeteilte Essay zu überarbeiten. Wie auch aus der Aufgabenstellung zu entnehmen ist, werden die Studierenden nach der Überarbeitung des Essays dazu aufgefordert, dieses mit einem Bewertungsbogen zu bewerten. Dieser Bewertungsbogen stellt eine adaptierte Form des

Kriterienkatalogs aus Merz-Grötsch (2014, S. 114) dar. So wird den Studierenden ein Bewertungsbogen vorgelegt, mit dem sie die Form und den Inhalt des vorliegenden Essays bewerten und kommentieren können (siehe Abb. 51).

BEWERTUNGSBOGEN ESSAY			
NUMMER DES ESSAYS:			
A. FORM:			
	erreichbare Punktzahl:	erreichte Punktzahl:	Kommentar:
Aufbau - Ist der Text entsprechend des Essays-Aufbaus gegliedert? - Trägt die Gliederung zum Textverständnis bei? - Sind die Textteile sprachlich zusammenhängend?	5		
Umfang der Gesamtgestaltung - Ist die Darstellung angemessen (Layout Schriftgröße)? - Ist der Textumfang ausreichend?	5		
Sprache - Werden Wortbedeutungen angemessen und richtig verwendet? - Gibt es grammatikalische Fehler?	5		
Gesamt:	15		
B. INHALT:			
	erreichbare Punktzahl:	erreichte Punktzahl:	Kommentar:
Formulierung einer Fragestellung	3		
Überblick über Aufbau des Essays	5		
Bearbeitung der Fragestellung	5		
Argumentation (logisch, stringent, präzise, Pro und Contra)	4		
kritische Reflexion der Fachliteratur	5		
Gedankenführung („roter Faden“) und innere Logik	3		
Zusammenfassung der Fragestellung und der Ergebnisse	3		
Reflexion und Diskussion der Ergebnisse	3		
Eigenständigkeit (Entwicklung eines eigenen Meinungsbildes, kritischer Standpunkt)	6		
GESAMT:	35		
Vorschläge zur Überarbeitung:			
Umsetzung der Überarbeitungsvorschläge (Dieser Teil wird vom Schreiber des Essays später selbst ausgefüllt!)			

Abb. 51. Bewertungsbogen für das Peer-Feedback

Wie aus Abbildung 51 zu entnehmen ist, umfasst der Bewertungsbogen drei Kategorien. So müssen die Studierenden zunächst die Form des Essays bewerten.

Dazu zählen z.B. der Aufbau, der Umfang der Gesamtgestaltung und die Sprache. Im Anschluss hieran wird der Inhalt des Essays bewertet, d.h. es wird z.B. kontrolliert, ob eine ausreichende Bearbeitung der Ausgangsfrage vorliegt oder ob der Verfasser des Essays es geschafft hat, sein eigenes Meinungsbild nachvollziehbar darzulegen. Am Ende des Bewertungsbogens haben die Studierenden auch die Möglichkeit, Vorschläge zur Überarbeitung zu formulieren. Nachdem die Studierenden die Essays mit diesem Bogen bewertet haben, laden Sie diese wieder auf die Moodle-Plattform. Im direkten Anschluss an das Hochladen des Essays plant die Lehrkraft eine Pause von 10 Minuten ein. Während dieser Pause greift die Lehrkraft die hochgeladenen Essays und sendet diese gemeinsam mit den ausgefüllten Bewertungsbeogen zurück an eigentlichen Verfasser. Mit dem Wiederbeginn des Unterrichts werden die Studierenden dazu aufgefordert, sich ihre überarbeiteten Essays und Bewertungsbogen zu betrachten. Nach dieser Betrachtung fragt die Lehrkraft, ob es Studierende gibt die ihren Bildschirm freischalten würden, damit sie sich gemeinsam das Essay und den dazugehörigen Bewertungsbogen ansehen können. Dementsprechend werden drei bis vier Essay gemeinsam betrachtet und es werden den VerfasserInnen des Essays weitere Vorschläge gegeben, wie sie ihre Essays überarbeiten sollten. Die Revision der Essays bildet die Hausaufgabe dieser Unterrichtssitzung.

3. Unterrichtseinheit des ersten Themenmoduls. Die dritte Unterrichtssitzung dieses Themenmoduls umfasst die prozessorientierte Arbeit an zwei unterschiedlichen Fachtexten zum Themenbereich *Relevanz von Lernstrategien im DaF-Unterricht*. Aus der folgendenden Tabelle können die Kurzinformationen dieser Unterrichtssitzung entnommen werden (siehe Tabelle 27).

Tabelle 27

Informationskasten zur dritten Unterrichtseinheit des Themenmoduls 1

Informationskasten:	
Thema	Themenmodul 1: Relevanz von Lernstrategien im DaF-Unterricht
Lernziel	Die Studierenden können ein Essay zum Thema „Lernstrategien“ zusammenfassen.
Inhalt der Unterrichtseinheit	- Arbeit an zwei wissenschaftlichen Texten zum Thema Lernstrategien im Sinne als eine Vorbereitungsarbeit auf das Schreiben eines Essays - Clustering - Wörter suchen
Eingesetzte Werkzeuge	- Satzteile ergänzen - Textveränderungen vergleichen - Informationen suchen
Dauer	100 Minuten
Medien	ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform

Wissensaktivierung. Die dritte Unterrichtssitzung zum Themenbereich *Relevanz von Lernstrategien im DaF-Unterricht* beginnt mit der Präsentation eines Clusters. Es handelt sich hierbei um eine assoziative Methode wie z.B. das Mindmapping, allerdings werden die Assoziationen beim Clustering, unter der gezielten Betrachtung bestimmter Einzelteile bzw. Untergruppen eines einheitlichen Ganzen, gesammelt (vgl. Merz-Grötsch, 2014, S. 75). Mit dem Beginn der Unterrichtssitzung werden den Studierenden ein Cluster mit dem Kernwort *Lernstrategien* präsentiert. Dieses Cluster enthält darüber hinaus auch fünf vorgefertigte Cluster-Felder: *Ziel, Nutzen, Vorteile, Gruppen* und *Synonyme* präsentiert (siehe Abb. 52). Bei der Konzeption dieser fünf Felder wurden gezielt diese fünf Begriffe ausgewählt, mit dessen Besprechung das Wissen bezüglich dieses Themenbereichs systematisierend Schritt für Schritt aktiviert.

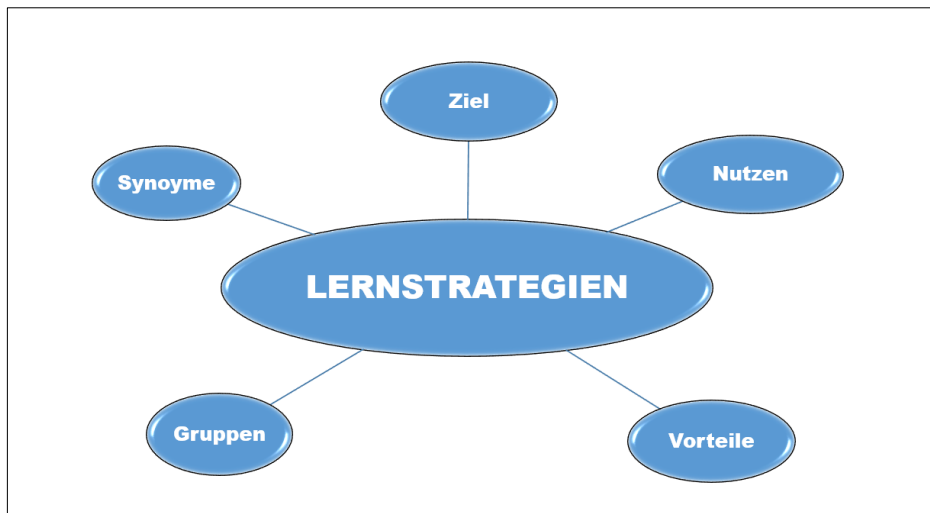


Abb. 52. Wissensaktivierung durch ein Cluster

Gemeinsam mit der Präsentation des Clusters wird folgende Aufgabenstellung freigeschaltet: *„Sie haben in der vorherigen Unterrichtswoche die Lernstrategien kennengelernt. Berachten Sie das Cluster und nennen Sie die Begriffe, welche sie mit den Inhalten dieses Clusters assoziieren!“*. Demgemäß werden beginnend mit dem Clusterfeld „Ziel“ die weiteren Felder des Clusters im Uhrzeigersinn besprochen.

Arbeit an Texten: Textkonstruktion. Nach der Wissensaktivierungsphase schaltet die Lehrkraft eine Aufgabe frei, welche die Studierenden zur Suche nach bestimmten Wörtern auffordert: *„Laden Sie die zwei Texte im Anhang runter! Sehen Sie sich die Wortliste unten an und unterstreichen Sie die Wörter aus dieser Liste in den zwei Texten!“* (siehe Abb. 53).

Wortliste:

-e Lernstrategie, -n; -e Lerntechnik, -en; -e Lehrerin, -nen; -r Lehrer; -e Schüler;

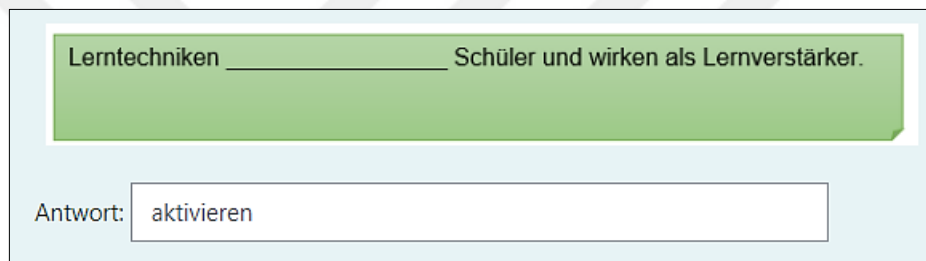
-e Lerner; -s Missverständnis, -e; -s Lernen; lernen; -r Unterricht, -; unterrichten;

Lernautonomie, -; -e Autonomie,-; autonom; -e Selbständigkeit; -e Vermittlung,-en.

Abb. 53. Wortliste der Wörtersuche

In diesem Zusammenhang befinden zwei Fachtexte im Anhang dieser Suchaufgabe. Der erste Text stellt einen vierseitigen Auszug aus der Monographie von Rampillon (1985) dar und trägt den Titel „Warum soll man Lerntechniken vermitteln?“. Der zweite Text ist ein zweiseitiger Auszug aus dem Fachlehrbuch

“Lernerautonomie und Lernstrategien” von Bimmel und Rampillon (2000) und trägt den Titel „Grenzen und Missverständnisse bei Lernstrategien“ (siehe Tabelle 20). Nachdem Runterladen dieser zwei Texte werden die Studierenden dazu aufgefordert, die Wörter aus der Wortliste innerhalb dieser zwei Texte zu suchen und zu markieren. Die Suche nach vorgegebenen Worten stellt eine gute Möglichkeit dazu dar, den ersten Kontakt mit den Texten zu schaffen (Leisen, 2013b, S. 190). Vor der Wörtersuche werden die Studierenden darauf aufmerksam gemacht, dass sie für die Markierungen dieser PDF-Textdateien, das kostenlose Programm Adobe Reader nutzen können. Im Anschluss an die Wörtersuche wird den Studierenden eine Satzergänzungsaufgabe freigeschaltet. In dieser Aufgabe werden den Studierenden fünf Sätze aus den zu eben durchsuchten Texten präsentiert, allerdings fehlen jeweils ein Wort (siehe Abb. 54)



Lerntechniken _____ Schüler und wirken als Lernverstärker.

Antwort:

Abb. 54. Beispiel aus den Aufgabenarrangements zur Ergänzung von fehlenden Wörtern

Bei der Entwicklung dieses Aufgabenarrangements wurde gezielt darauf geachtet, nicht willkürliche Wörter wegzulassen, sondern insbesondere Schlüsselwörter (wie in unserem Beispiel: Lernstrategien, DaF-Unterricht etc.) oder wichtige Verben, welche einen engen Bezug zum jeweiligen Themenbereich haben (wie z.B. aktivieren, lernen etc.) wegzulassen. Darüber hinaus ist zu betonen, dass bei der Bearbeitung dieser Aufgabe auch Synonyme zugelassen werden. Im Anschluss dieser Aufgabe werden die optionalen Antwortmöglichkeiten im Plenum diskutiert.

Arbeit an Texten: Textrekonstruktion. Nachdem die Studierenden die Ergänzungsaufgabe vervollständigt haben, werden Sie dazu aufgefordert zwei Texte runterzuladen, die rein optisch betrachtet, genau wie die zuvor ausgehändigten zwei Texten aussehen. Jedoch verweist die Lehrkraft darauf, dass diese Texte im Vergleich zu den Originaltexten varriende Textabstellen und Fehler beinhalten und

bittet die Studierenden, diese Stellen durch den Vergleich mit dem Originaltext auffindig zu machen. Die folgende Abbildung zeigt einen Ausschnitt aus einem der Originaltexte und dem fehlerhaften bzw. variierten Text (siehe Abb. 55).

ORIGINALTEXT 1: Warum soll man Lerntechniken vermitteln? (Autor: Ute Rampillon; Erscheinungsjahr:1985) Aus den vorgegangen allgemeinen Beschreibungen von Lerntechniken wurden bereits einige Funktionen angesprochen, die Lerntechniken im Fremdsprachenerwerbsprozeß übernehmen können. Diese und andere wollen wir nun genauer betrachten: Lerntechniken tragen zur Selbstständigkeit und Mündigkeit der Schüler bei. Die bereits genannte Aufgabe von Lerntechniken, das fremdsprachliche Lernen vorzubereiten, zu steuern und zu kontrollieren, hat letztlich zum Ziel, das Lernen der Schüler zu verbessern, um damit ihre Leistungsfähigkeit zu steigern. Dazu stellen Vettiger u.a. die Frage, wozu diese Leistungsfähigkeit ihrerseits dienen soll. Zu ihrer Beantwortung sei eines der obersten schulischen Erziehungsziele erinnert, das wohl in allen Ländern der Bundesrepublik Gültigkeit hat: Schüler zur Selbstständigkeit und Mündigkeit zu erziehen. Beides sind Ziele, die leider nicht häufig genug mit Inhalt gefüllt und eher als wohlklingende Floskel verstanden werden. Sie spielen für die Entwicklung eines jungen Menschen eine bedeutende Rolle und müssen daher im Fremdsprachenunterricht angestrebt werden. Die Beherrschung von Lerntechniken stellt eine Voraussetzung für das Erreichen dieser Ziele dar. Lerntechniken helfen, mehr und schneller zu lernen Neben dieser pädagogischen Funktion von Lerntechniken gibt es den zweckrationalen Ansatz, der in zweierlei Hinsicht seine Bedeutung erhält. Die erste besteht darin, dass Lerntechniken es ermöglichen, die Lernzeit rationeller zu gestalten und sich damit in kürzerer Zeit den Wissensstoff anzueignen. (...) Lerntechniken dienen jedoch nicht alleine dazu mehr zu lernen. Ein weiterer, wichtiger Vorteil besteht darin, dieses Wissen in kürzerer Zeit zu lernen. Das Lernen wird rationeller organisiert und dadurch Zeit gespart. Lerntechniken unterstützen den Prozess des lifelong learning.	FEHLERHAFTER TEXT 1: Warum soll man Lerntechniken vermitteln? (Autor: Ute Rampillon; Erscheinungsjahr:1985) Aus den vorgegangen allgemeinen Beschreibungen von Lerntechniken wurden bereits einige Funktionen angesprochen, die Lerntechniken im Fremdsprachenerwerbsprozeß übernehmen können. Diese und andere wollen wir nun genauer betrachten: Lerntechniken tragen zur Selbstständigkeit und Mündigkeit der Schüler bei. Die bereits genannte Aufgabe von Lernstrategien, das fremdsprachliche Lernen vorzubereiten, zu steuern und zu kontrollieren, hat letztlich zum Ziel, das Lernen der Schüler zu optimieren, um damit ihre Leistungsfähigkeit zu steigern. Dazu stellen Vettiger u.a. die Frage, wozu diese Leistungsfähigkeit ihrerseits dienen soll. Zu ihrer Beantwortung sei eines der obersten schulischen Ziele erinnert, das wohl in allen Ländern der Bundesrepublik Gültigkeit hat: Lerner zur Selbstständigkeit und Mündigkeit zu erziehen. Beides sind Ziele, die leider nicht häufig genug mit Inhalt gefüllt und eher als wohlklingende Floskel verstanden werden. Sie spielen für die Entwicklung eines jungen Schülern eine bedeutende Rolle und müssen daher im DaF-Unterricht angestrebt werden. Die Beherrschung von Lerntechniken stellt eine Voraussetzung für das Erreichen dieser Ziele dar. Lerntechniken helfen, effizienter zu lernen Neben dieser pädagogischen Funktion von Lerntechniken gibt es den zweckrationalen Ansatz, der in zweierlei Hinsicht seine Bedeutung erhält. Die erste besteht darin, dass Lerntechniken es ermöglichen, die Lernzeit rationeller zu gestalten und sich damit in kürzerer Zeit den Unterrichtsinhalt anzueignen. (...) Lerntechniken dienen jedoch nicht alleine dazu mehr zu lernen. Ein weiterer, wichtiger Vorteil besteht darin, dieses Wissen in kürzerer Zeit zu lernen. Das Lernen wird rationeller organisiert und dadurch Zeit gespart. Lerntechniken unterstützen den Prozess des lifelong learning.
--	--

Abb. 55. Ausschnitt aus dem Originaltext (links) und dem fehlerhaften Text (rechts) (Textausschnitt aus: Rampillon, 1985, S. 18)

Durch das Nutzen der Originaltexte als Vergleichsvorlage findet über die fehlerhaften Texte eine detaillierte Rekonstruktion der Originaltexte statt und die Inhalte dieses Textes verfestigen sich. Folglich bringt die vergleichende Bearbeitung dieser zwei Texte einen lernfördernden Mehrwert mit sich (vgl. Leisen, 2013b, S.158).

Arbeit an Texten: Textfokussierung. Im nächsten Unterrichtsschritt werden die Studierenden dazu aufgefordert, in den Originaltexten nach Vorteilen zu suchen, welche im Hinblick auf den Einsatz von Lernstrategien genannt werden. Die Aufgabenstellung hierzu lautet: „Suchen Sie in den Originaltexten nach allen Vorteilen, die im Hinblick auf den Einsatz von Lernstrategien genannt werden. Schreiben Sie die Vorteile, welche Sie gefunden haben in die Word-Datei im Anhang!“. Im Anhang dieser Word-Datei befindet sich ein vorgefertigtes Listenformat, welches um weitere Vorteile ergänzt werden kann (siehe Abb. 56).

<u>Vorteile von Lernstrategien:</u>	
•	Lerntechniken helfen, mehr und schneller zu lernen. (Zu diesem Punkt wird in dem Text 1 (von Rampillon 1985) betont, dass die Schüler durch Lernstrategien in kürzerer Zeit lernen. Das Lernen wird demnach rationeller organisiert und dadurch wird Zeit gespart.)
•	

Abb. 56. Ausschnitt aus der vorgefertigten Vorteilsliste

In Hinsicht auf die Erweiterung dieser Liste betont die Lehrkraft, dass man möglichst unter jedem gefundenen Vorteil auch notiert, aus welchem Text man es gefunden hat. Außerdem wird auch darauf verwiesen, dass man den Inhalt dieses Vorteils kurz und mit eigenen Worten erläutern sollte. Für die Fertigstellung dieser Vorteilsliste wird den Studierenden bis zur nächsten Unterrichtssitzung Zeit gewährt. Die hieran anküpfende Texttransformationsphase wird im Zuge der folgenden Unterrichtssitzung realisiert.

4. Unterrichtseinheit des ersten Themenmoduls. Die vierte Unterrichtssitzung dieses Themenmoduls widmet sich der Verfassung eines Essays in Anlehnung an die zuvor erarbeiteten Kursinhalte, d.h. die Studierenden haben die Möglichkeit alle Inhalte aus den zuvor behandelten Unterrichtssitzungen zu nutzen (z.B. Informationskasten, Organigramm, Vorteilsliste usw.). Das Verfassen eines Essays stellt in diesem Zusammenhang die Texttransformationsphase der vorherigen Unterrichtssitzung und zugleich auch den Abschluss des ersten Themenmoduls dar. Aus der folgenden Tabelle können die Kurzinformationen dieser Unterrichtssitzung entnommen werden.

Tabelle 28

Informationskasten zur vierten Unterrichtseinheit des Themenmoduls 1

Informationskasten:	
Thema	Themenmodul 1: Relevanz von Lernstrategien im DaF-Unterricht
Lernziel	Die Studierenden können ein Essay zum Thema „Lernstrategien“ verfassen.
Inhalt der Unterrichtseinheit	- Schreiben eines Essays
Eingesetzte Werkzeuge	-
Dauer	100 Minuten
Medien	ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform

Texttransformation. Diese Unterrichtssitzung beginnt mit der Freischaltung einer Aufgabenstellung, welche zum Schreiben eines Essays auffordert. So werden die Studierenden vor dem Lesen der eigentlichen Ausgangsfrage zum Lesen folgender Aufgabenformulierungen gefordert: „1. Lesen Sie diese Aufgabenstellung sorgfältig durch!; 2. Nehmen Sie sich 5-10 Minuten um Ihre Antwort zu planen!; 3. Sie dürfen die Texte die Ihnen bereitgestellt werden beim Schreiben Ihres Essays nutzen, aber denken Sie daran auf keinen Fall zu plagiarisieren (das heißt: Versuchen Sie Ihren Text möglichst mit ihren eigenen Worten zu formulieren)!; 4. Wenn Sie bereit sind, sollen Sie mit dem Word-Programm ein Essay (mindestens 500 Wörter) schreiben. Nutzen Sie hierfür die Word-Datei im Anhang dieser Aufgabe!; 5. Laden Sie nach der Fertigstellung Ihres Essays die Word-Datei auf die Lernplattform!“. Nachdem Lesen dieser Aufgabenstellung wird die Ausgangsfrage des Essays freigeschaltet: „Die Ausgangsfrage Ihres Essays lautet folgendermaßen: Viele Deutschlehrer beklagen sich darüber, dass die Unterrichtszeit gerade mal für die Bearbeitung der Inhalte des Kursbuches ausreicht. Sollte eine DaF-Lehrkraft trotzdem einen Teil der Unterrichtszeit für die Vermittlung von Lernstrategien nutzen?“. Bevor die Studierenden damit beginnen ihre Essays zu verfassen, verweist die Lehrkraft sie nochmals darauf, dass Sie die gesamten Texte und Inhalte der vorherigen Unterrichtssitzungen nutzen beim Schreiben ihres Essays nutzen können.

Themenmodul 2: Rolle von Medien im DaF-Unterricht. Das zweite Themenmodul der prozessorientierten Förderung bezieht sich auf den Themenbereich *Rolle von Medien im DaF-Unterricht*. Die Bearbeitung dieses Moduls umfasst insgesamt vier Unterrichtswochen. Innerhalb dieses Moduls erfolgt entsprechend des 3-Phasen-Modells eine Textarbeit an drei unterschiedlichen Fachtexten (siehe Tabelle 18).

1. Unterrichtseinheit des zweiten Themenmoduls. Die erste Unterrichtssitzung dieses Themenmoduls stellt im Wesentlichen eine Einführung in die analogen und digitalen Medien eines DaF-Unterrichts dar. Dementsprechend arbeiten die Studierenden an zwei Textauszügen aus dem Lehrbuch „Lernmaterialien und Medien“ von Rösler und Würffel (2017) aus der Deutsch Lehren Lernen Reihe des Goethe-Instituts (siehe Tabelle 29). Die

Kurzinformationen bezüglich der ersten Unterrichtssitzung werden in der folgenden Tabelle präsentiert.

Tabelle 29

Informationskasten zur ersten Unterrichtseinheit des Themenmoduls 2

Informationskasten:	
Thema	Themenmodul 2: Rolle von Medien im DaF-Unterricht
Lernziel	Die Studierenden können einen Text zum Thema „Medien im DaF-Unterricht“ zusammenfassen.
Inhalt der Unterrichtseinheit	- Bearbeitung eines Textes zum Thema „Medien im DaF-Unterricht“ - Verfassen einer Zusammenfassung - Vorwissensaktivierung mit Bildern - Zusammenfügung von Satzhälften
Eingesetzte Werkzeuge	- Ordnung von Textabschnitten - Suchen nach Schlüsselwörtern - Nach einem Frageraster schreiben
Dauer	100 Minuten
Medien	ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform

Wissensaktivierung. Die erste Unterrichtssitzung dieses Themenmoduls beginnt mit der Freischaltung eines Bildimpulses (siehe Abb. 57) und der Frage: „*In der folgenden Abbildungen sehen sie einige Medien, die man im Unterricht einsetzen kann. Können Sie sich noch daran erinnern, welche Medien ihre Lehrkraft im Deutschunterricht eingesetzt hat?*“.



Abb. 57. Bildimpuls aus der Wissensaktivierungsphase

Nach einer kurzen Betrachtung sollen die Studierenden ihre Assoziationen, Erinnerungen und Erfahrungen bezüglich des Medieneinsatzes aus ihrer eigenen Vergangenheit mit dem Plenum teilen. In Anschluss an dieses Einführungsgespräch betont die Lehrkraft, dass sich die Inhalte des zweiten Themenmoduls mit der Rolle von Medien im DaF-Unterricht beschäftigen werden und verweist darauf, dass man zunächst verstehen sollte, was überhaupt unter dem Begriff *Medien* zu verstehen ist. Hieran anknüpfend wird eine Zuordnungsaufgabe freigeschaltet (siehe Abb. 58).

Analoge Medien	Digitale Medien
physische Informationsträger	digital codierte Informationsträger
Videobänder ✓	Smartboard ✓
Hörkasseten ✓	Lernplattformen ✓
Lehrbuch ✓	Tablet ✓
Arbeitsbuch ✓	Laptop/Computer ✓
Wörterbuch ✓	Online-Zeitung ✓
Lernplakat ✓	Online-Wörterbuch ✓
Lehrerhandbuch ✓	Suchmaschinen ✓
Folien für Overheadprojektor ✓	Digitale Lehrwerke ✓
Wandtafel ✓	E-Book ✓
Realien ✓	Mobiltelefon ✓

Abb. 58. Zuordnungsaufgabe

Vor der Bearbeitung dieser Zuordnungsaufgabe verweist die Lehrkraft auf den Aufbau der vorliegenden Tabelle und erläutert diese kurz. Im Anschluss bearbeiten die Studierenden in Einzelarbeit die Aufgabe auf der Moodle-Lernplattform und kontrollieren ihre Antworten.

Arbeit an Texten: Textkonstruktion. Im Anschluss an die Wissensaktivierungsphase wird eine Aufgabe freigeschaltet, die unterschiedliche Satzauszüge aus noch zu bearbeitenden Texten enthält. Innerhalb dieser Aufgabe werden den Studierenden insgesamt zehn Satzhälften vorgelegt, welche durch das Treffen einer Auswahl unterschiedlicher Satzhälften vervollständigt werden sollen (siehe Abb. 59).

Verbinden Sie die Satzhälften miteinander.

Der Begriff bezeichnet alle Materialien, die von Lernenden	Auswählen ...
Medien sind Mittel,	Auswählen ...
Traditionell herrschte der Begriff Lehrmaterial vor,	Texte, Abbildungen aller Art, Spiele, Filme usw. sein.
Der Begriff Medien ist nicht einfach zu fassen,	um die Lernenden zu motivieren, Impulse zu geben, um Emotionen zu wecken und durch gemeinsames Erleben die Kommunikation zu fördern.
Lernmaterialien können in gedruckter	bezeichnet man sie auch als Zusatzmaterialien.
Die Begriffe Lernmaterial und Lehrmaterial sind	mit denen Inhalte, Aufgaben usw. transportiert werden, um so den Erwerb von Wissen und Fertigkeiten zu unterstützen.
Wenn man betonen will, dass Lernmaterialien zusätzlich zum	Beginn der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts eine Rolle, und zwar in Verbindung mit den audiolingualen und audiovisuellen Methoden.
Lehrwerk eingesetzt werden,	zum Deutschlernen verwendet werden können.
Lernmaterialien können also Lehrwerke,	vor allem dann, wenn man nach einer allgemeingültigen Definition sucht.
Es gibt über die Medien viele Möglichkeiten, die deutsche Sprache	synonym im Hinblick auf die Materialien, auf die sie sich beziehen.
und Kultur so lebendig und real wie möglich ins Klassenzimmer/ in	Form erscheinen, als Audiodatei, als Film usw.
den Kursraum zu holen,	der Begriff Lernmaterial wurde erst in den 1970'er-Jahren unter dem Fremdsprachenforscherinnen und- forschern populär
In der fremdsprachendidaktischen Diskussion spielt die	Auswählen ...
Verwendung von Medien im Unterricht seit	Auswählen ...
	Auswählen ...

Abb. 59. Zusammenfügen von Satzhälften

Arbeit an Texten: Textrekonstruktion. Im weiteren Schritt des Unterrichts erhalten die Studierenden eine zweiseitige PDF-Datei, die mehrere Textpassagen aus einem Lehrbuch enthält (siehe Rösler & Würffel, 2017, S.12), in der eine Unterscheidung zwischen Lernmaterialien und Medien getroffen wird. Diese insgesamt acht Textpassagen sind jedoch durcheinander dargestellt (siehe Abb. 60).

In der unten abgebildeten Tabelle befinden sich zwei Textabschnitte aus dem Text „Lernmaterialien und Medien: eine erste Annäherung“ von Dietmar Rösler & Nicola Würffel (2014).

Bringen Sie die Textabschnitte in die richtige Reihenfolge und übertragen Sie die entstandenen zwei Textabschnitte in der richtigen Reihenfolge in die untere Tabelle.

	Der Begriff bezeichnet alle Materialien, die von Lernenden zum Deutschlernen verwendet werden können. Lernmaterialien können also Lehrwerke, Texte, Abbildungen aller Art, Spiele, Filme usw. sein. Sie können extra für das Lernen im Klassenzimmer hergestellt worden sein.
	Im Medium Radio z.B. findet man eine Radiosendung als Lernmaterial, mit dem man Hörverstehen praktizieren kann. Im Medium Computer findet man z.B. das Lernmaterial Grammatikübungen, das dort mit einer speziellen Software produziert wurde. (...)
	Es gibt auch Lernmaterialien wie Zeitungsartikel, Radiosendungen usw., die eigentlich für einen ganz anderen Zweck verfasst wurden und dann für das Sprachenlernen eingesetzt werden. Der Begriff Lernmaterial kann sich auf einzelne Materialien oder auf Sammlungen von Materialien beziehen.

Abb. 60. Ausschnitt aus der PDF-Datei bezüglich der Ordnung von Textabschnitten (Textpassagen aus: Rösler & Würffel, 2017, S. 12)

Im ersten Schritt werden die Studierenden dazu aufgefordert, diese Textpassagen überfliegend zu lesen und zunächst darüber zu entscheiden, zur welcher Kategorie diese Passage angehört (Lernmaterialien oder Medien). Diesbezüglich können die Studierenden die entsprechenden Textabschnitte mit

dem Buchstaben *L* (für Lernmaterialien) oder *M* (für Medien) kennzeichnen. Nach der Kennzeichnung der einzelnen Textpassagen werden die Studierenden dazu aufgefordert, diese entsprechend ihrer sinnvollen Reihenfolge zu nummerieren und den hierbei entstehenden Texte in folgende Tabelle zu übertragen bzw. abschreiben (siehe Abb. 61).

1. Textabschnitt: Lernmaterial
2. Textabschnitt: Medien

Abb. 61. Abschreiben von Textabschnitten

Das Abschreiben dieser Textausschnitte stellt im ersten Augenblick vielleicht eine mühsame und zeitaufwendige Arbeit dar, jedoch ist zu betonen, dass diese Aufgabe den Wortschatz der Studierenden wälzt und erweitert (vgl. Leisen, 2013b, S. 236).

Arbeit an Texten: Textfokussierung. Im nächsten Schritt werden die Studierenden dazu aufgefordert, die Schlüsselwörter in den abgeschriebenen Texten zu suchen und farblich zu unterstreichen bzw. zu markieren. Darüber hinaus betont, die Lehrkraft auch, dass nicht verstandene Textstellen mit dem Bleistift unterstrichen werden sollen. Nachdem alle Studierenden ihre Texte entsprechend bearbeitet haben, werden die Texte gemeinsam laut vorgelesen und darüber diskutiert, welche Wörter man als Schlüsselwort kennzeichnen sollte. Hierbei haben

die Studierenden auch die Möglichkeit, nach einer Erklärung der nicht verstandenen Textstellen zu fragen.

Texttransformation. Im letzten Schritt dieser Unterrichtssitzung werden die Studierenden dazu aufgefordert, unter Beachtung eines vorgefertigten Fragerasters eine Zusammenfassung hinsichtlich der gelesenen zwei Texte zu verfassen (siehe Abb. 62).

Verfassen Sie Ihre Zusammenfassung unter der Beachtung des folgenden Fragerasters:

Frageraster:

- Was kann eine DaF-Lehrkraft im Unterricht alles einsetzen? 
- Wie werden Lernmaterialien definiert?
- Warum werden Lernmaterialien eingesetzt?
- Welche Lernmaterialien gibt es?
- Wie werden Medien definiert?
- Warum werden Medien eingesetzt?
- Welche Medien gibt es?

Zusammenfassung:

Der Text „Lernmaterialien und Medien: eine erste Annäherung“ von Rösler und Würffel (2014) beschreibt die Lernmaterialien und Medien die eine DaF-Lehrkraft im Unterricht einsetzen kann. So kann eine DaF-Lehrkraft für seinen Unterricht viele unterschiedliche Lernmaterialien und Medien nutzen.

Abb. 62. Schreiben nach einem Frageraster

Wie aus der Abbildung 62 zu entnehmen, wird den Studierenden eine Word-Datei verfügbar gemacht, die über ein Frageraster mit insgesamt sieben Frage-Items verfügt. Das Verfassen eines Textes entlang eines entsprechenden Frageraster zielt darauf ab, den Fokus der Studierenden auf den eigentlichen Schreibprozess zu legen (vgl. Leisen, 2013b, S. 184). Das erste Frage-Item dieses Rasters ist bereits beantwortet und abgehakt (siehe Abb. 62). Die Studierenden werden dazu aufgefordert, die vorliegende Zusammenfassung durch die Beantwortung des Fragerasters weiter fort zu setzen.

2. Unterrichtseinheit des zweiten Themenmoduls. In der zweiten Unterrichtssitzung dieses Themenmoduls erfolgt eine prozessorientierte Arbeit an weiteren unterschiedlichen Texten bezüglich des Themenbereichs Rolle von Medien im DaF-Unterricht (siehe Tabelle 30). Die Kurzinformationen bezüglich der zweiten Unterrichtssitzung werden in der folgenden Tabelle präsentiert:

Informationskasten zur zweiten Unterrichtseinheit des Themenmoduls 2

Informationskasten:	
Thema	Themenmodul 2: Rolle von Medien im DaF-Unterricht
Lernziel	Die Studierenden können unterschiedlichen Fachtexten exzerpieren.
Inhalt der Unterrichtseinheit	- Arbeit an mehreren Texten zum Thema Medien im DaF-Unterricht - Brainstorming
Eingesetzte Werkzeuge	- Sätze ergänzen (auf Satzebene) - Sätze suchen - Farborientiert markieren - Exzerpt- Tabelle
Dauer	100 Minuten
Medien	ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform

Wissensaktivierung. Die zweite Unterrichtssitzung des Themenmoduls *Rolle von Medien im DaF-Unterricht* beginnt mit der Präsentation einer Abbildung, welche die kritische Ausgangsfrage „Garantiert der Einsatz von unterschiedlichen Medien einen besseren DaF-Unterricht?“ gemeinsam mit zwei unterschiedlichen Antworten präsentiert (siehe Abb. 63).

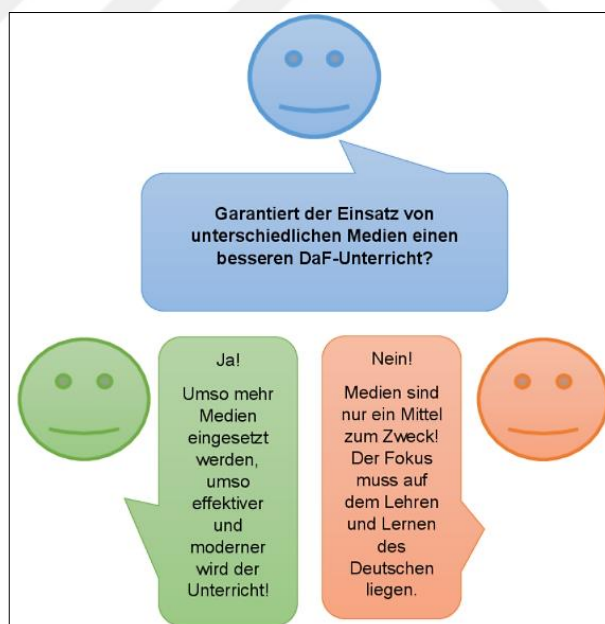


Abb. 63. Brainstorming in Anlehnung an eine kritische Ausgangsfrage

Nach einer kurzen Betrachtung dieser Abbildung leitet die Lehrkraft das Unterrichtsgespräch, indem sie die Studierenden zur schrittweisen mündlichen Beantwortung folgender Fragen auffordert: „*Wie lautet die Fragestellung?; Was*

denken Sie über die zwei Antworten zu dieser Fragestellung?; „Wie würden Sie selbst auf diese Fragestellung antworten?“. Mit der Beantwortung dieser Fragen werden die Studierenden zum assoziativen Sprechen über eine Ausgangsfrage angeregt und es entsteht ein Bewusstsein darüber, dass es kontroverse Standpunkte bezüglich dieses Themenbereichs gibt.

Arbeit an Texten: Textkonstruktion. Im folgenden Schritt werden die Studierenden dazu aufgefordert eine Word-Datei runterzuladen, in der sich kurze Textfragmente aus drei verschiedenen Texten befinden. Innerhalb dieser drei Textfragmente fehlen jedoch ganze Sätze (siehe Abb. 64).

Im Folgenden sehen Sie Textausschnitte aus drei verschiedenen Texten.

In diesen Textausschnitten fehlen ganze Sätze. Ergänzen Sie diese Lücken mit Ihren eigenen Worten!

1. Text: Interview

Der Einsatz von Medien im DaF-Unterricht ist kein Neuland. Es werden bereits Anfang des 19. Jahrhunderts unterschiedliche Medien zur Förderung des Lehrens und Lernens einer Fremdsprache eingesetzt. Mit der Entwicklung von neuen Technologien entwickeln sich _____.

Während man zum Beispiel früher Hörkassetten benutzte, um eine Tonaufnahme eines Muttersprachlers im Unterricht zu hören, _____ wird _____ heutzutage _____. Derzeit erobern digitale Medien unseren Alltag und beeinflussen auch die Unterrichtspraxis. Egal ob wir am Arbeitsplatz, zu Hause oder unterwegs sind, die Verwendung _____. Wir haben drei DaF-Lehrer zum Thema „Medien im DaF-Unterricht“ interviewt und versucht rauszufinden, welche Medien sie in ihrem Unterricht einsetzen.

Abb. 64. Ergänzung von Satzlücken

Mit dem runterladen dieser Word-Datei werden die Studierenden dazu aufgefordert, die Textabschnitte mehrmals zu lesen und die vorliegenden Satzlücken selbst zu ergänzen. Beim Vervollständigen der Textfragmente betreten die Studierenden ein thematisches Neuland und die Kreativität und Phantasie wird stärker gesteigert, da die Assoziationen und Gedanken der Studierenden mit in die Textkonstruktionsphase einfließen (vgl. Schmölzer-Eibinger, 2013, S. 30). Nach der Bearbeitung dieser Aufgabe werden zwei bis drei Studierende darum gebeten, ihre Satzergänzungen im Plenum vorzulesen.

Arbeit an Texten: Textrekonstruktion. Im nächsten Schritt werden die originalen Texte bzw. Auszüge aus Gesamttönen freigeschaltet. Es handelt sich bei diesen Texten jeweils um ein fiktives Interview, um zwei Auszüge aus einem Lehrbuch und einem Handbuch (siehe Tabelle 20). Innerhalb dieser Textauszüge fehlen erneut ganze Sätze. Diese leeren Textstellen sind mit einer gestrichelten

Unterlinie hervorgehoben. Während die Studierenden im vorherigen Schritt derartige Lücken mit ihren eigenen Worten vervollständigt haben, müssen Sie in diesem Schritt aus einer Auswahl an unterschiedlichen Sätzen durchführen (siehe Abb. 65).

a) Welcher der folgenden Sätze/Satzteile passt in Text 1: Interview?

Wählen Sie eine Antwort:

- ☐ a. Digitale Medien erobern die Welt. Was denken Sie?
- ☐ b. Sollte man nur analoge Medien im DaF-Unterricht einsetzen?
- ☒ c. Es gibt eine Vielzahl von unterschiedlichen Medien, die man im Unterricht einsetzen kann. Welche Medien verwenden Sie in ihrem DaF-Unterricht?
- ☐ d. Welche digitalen Medien empfehlen Sie für den DaF-Unterricht?

Abb. 65. Finden des passenden Satzes

Zur Bearbeitung dieser Aufgabe müssen die Studierenden die gesamten Textauszüge mehrmals lesen und darüber entscheiden, welcher der dargestellten Sätze am besten passt. Diese Aufgabe wird für jeden der drei ausgehändigten Texte durchgeführt.

Arbeit an Texten: Textfokussierung. Im Rahmen der Textfokussierungsphase werden die Studierenden zum farborientierten Markieren der Texte aufgefordert. Der Zweck dieser Aufgabe liegt darin, die Studierenden konzentriert an den vorliegenden Texten arbeiten zu lassen (vgl. Leisen 2013b, S. 150). Dementsprechend können die Studierenden mit der folgenden Aufgabenformulierung zum farborientierten Markieren der Texte aufgefordert werden: „a) Welche Medien werden in diesen Texten genannt? Markieren Sie alle genannten Medien mit der Farbe Blau!; b) Unterstreichen Sie alle wichtige Textstellen mit der Farbe Gelb!; c) Welche Vorteile bzw. Nachteile werden zum Medieneinsatz genannt? Markieren Sie die Vorteile grün und die Nachteile rot!“. Die Idee des farborientierten Markierens besteht darin, eine zyklische Bearbeitung der Texte einzuleiten, durch die eine Fokussierung auf die relevanten Informationen gefördert wird. Die durch die farblichen Markierungen hervorgehobenen Textstellen dienen als ein Anker in der fortsetzenden Textarbeit. Im nächsten Schritt werden die Studierenden dazu aufgefordert, die aus der farborientierten Markierungsarbeit gewonnenen Inhalte in eine vorgefertigte Exzerpt-Tabelle zu übertragen und diese

Inhalte mit eigenen Bemerkungen, Notizen und eigenen Ideen zu erweitern (siehe Abb. 66).

Übertagen Sie die farblich markierten Textstellen in die folgende Exzerpt -Tabelle:

	wichtige Textstellen:	Vorteile:	Nachteile:
Text 1	Titel: Autor:		

Abb. 66. Ausschnitt aus der Exzerpt-Tabelle

Diese Exzerpt-Tabelle enthält für jeden zu bearbeitenden Text dieser Unterrichtseinheit jeweils einen eigenen Tabellenabschnitt. Darüber hinaus sind in dieser Exzerpt-Tabelle z.B. auch dieselben Farben wie aus der vorherigen Textbearbeitungsphase mit aufgegriffen. Die aktive Auseinandersetzung mit diesen Exzerpt-Tabellen trägt besonders dazu bei, dass sich die Studierenden einen Daten-Pool für die darauffolgende Texttransformationsphase anlegen (vgl. Merz-Grötsch, 2014, S. 81).

3. Unterrichtseinheit des zweiten Themenmoduls. In der dritten Unterrichtssitzung dieses Themenmoduls findet eine Weiterarbeit an den fertigerstellten Exzerpt-Tabellen statt. Diese Sitzung stellt somit eine Weiterführung der Textfokussierung dar. Die Kurzinformationen bezüglich der dritten Unterrichtssitzung werden in der folgenden Tabelle präsentiert:

Tabelle 31

Informationskasten zur dritten Unterrichtseinheit des Themenmoduls 2

Informationskasten:	
Thema	Themenmodul 2: Rolle von Medien im DaF-Unterricht
Lernziel	Die Studierenden können die Inhalte unterschiedlicher Fachtexte entsprechend ihrer Wichtigkeit in Form einer Liste anordnen.
Inhalt der Unterrichtseinheit	- Arbeit an einer Exzerpt-Tabelle und mehreren Texten zum Thema Medien im DaF-Unterricht
Eingesetzte Werkzeuge	- Sammeln und organisieren von Aussagen/Argumenten
Dauer	100 Minuten
Medien	ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform

Arbeit an Texten: Textfokussierung. In Anlehnung an die zuvor fertig erstellten Exzerpt-Tabellen, werden die Studierenden dazu aufgefordert, die

ihrerseits ausgefüllten Exzerpt-Tabellen aus der vorherigen Unterrichtssitzung zu betrachten und ein weiteres Arbeitsblatt zu bearbeiten, bei dem es darum geht, die in der Exzerpt-Tabelle enthaltenen Aussagen bzw. Argumente entsprechend ihrer Wichtigkeit zu nummerieren (siehe Abb. 67).

Sammeln von Aussagen bzw. Argumenten für ein Essay:	
Argument	
Aussage/ Argument:	
Begründung/ Beleg:	
Beispiel:	
Nr.:	

Abb. 67. Sammeln und Ordnen von Aussagen und Argumenten

Es handelt sich bei diesem Arbeitsblatt um eine vorgefertigte Word-Datei die seitens der Studierenden beliebig bearbeitet und erweitert werden kann. Demgemäß kann die vorgelegte Tabelle für jede Aussage bzw. jedes Argument so oft wie nötig kopiert und ergänzt werden. Zur Bearbeitung dieser Word-Datei wird folgende Aufgabenformulierung genutzt: „a) Welche wichtigen Aussagen, Vorteile und Nachteile aus der Exzerpt-Tabelle finden Sie persönlich wichtig? Kreuzen Sie diese an!; b) Wählen Sie sechs Aussagen, Vorteile und Nachteile aus und übertragen Sie diese in das Arbeitsblatt!; c) Nummerieren Sie diese sechs ausgewählten Aussagen, Vorteile und Nachteile entsprechend ihrer Wichtigkeit!“. Durch die Arbeit an dieser Word-Datei werden die Studierenden dazu aufgefordert, die Informationen aus der Exzerpt-Tabelle nochmals zu sichten und persönlich zu bewerten. Es handelt sich hierbei um eine zeitintensive Textarbeit, welche die Studierenden gezielt darin geschult, Argumente bzw. wichtige Aussagen gemeinsam mit Begründungen und Beispielen festzuhalten (siehe Merz-Grötsch, 2014, S. 216). Der Unterricht endet mit der Präsentation einiger beispielhafter Argumente bzw. Aussagen, die seitens der Studierenden als besonders wichtig gewertet werden.

4. Unterrichtseinheit des zweiten Themenmoduls. In der vierten Unterrichtssitzung dieses Themenmoduls werden die Studierenden dazu aufgefordert, ein Essay bezüglich des Themenbereichs Rolle von Medien im DaF-Unterricht zu verfassen. In diesem Sinne bildet das Verfassen eines Essays die

Texttransformationsphase der vorherigen Unterrichtssitzungen. Die Kurzinformationen der vierten Unterrichtssitzung des zweiten Themenmoduls werden in der folgenden Tabelle präsentiert:

Tabelle 32

Informationskasten zur vierten Unterrichtseinheit des Themenmoduls 2

Informationskasten:	
Thema	Themenmodul 2: Rolle von Medien im DaF-Unterricht
Lernziel	Die Studierenden können ein Essay zum Thema „Rolle von Medien im DaF-Unterricht“ verfassen.
Inhalt der Unterrichtseinheit	- Schreiben eines Essays
Eingesetzte Werkzeuge	-
Dauer	100 Minuten
Medien	ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform

Texttransformation. Die das zweite Themenmodul abschließende Unterrichtssitzung beginnt mit der Freischaltung einer Aufgabenstellung, welche die Studierenden zum Verfassen eines Essays aufgefordert. Hierbei wird dasselbe Aufgabenformat wie in der vierten Unterrichtssitzung des ersten Themenmoduls genutzt: *1. Lesen Sie diese Aufgabenstellung sorgfältig durch!; 2. Nehmen Sie sich 5-10 Minuten, um Ihre Antwort zu planen!; 3. Sie dürfen die Texte, die Ihnen bereitgestellt werden, beim Schreiben Ihres Essays nutzen, aber denken Sie daran auf keinen Fall zu plagiarisieren (das heißt: Versuchen Sie Ihren Text möglichst mit Ihren eigenen Worten zu formulieren)!; 4. Wenn Sie bereit sind, sollen Sie mit dem Word-Programm ein Essay (mindestens 500 Wörter) schreiben. Nutzen Sie hierfür die Word-Datei im Anhang dieser Aufgabe!; 5. Laden Sie nach der Fertigstellung Ihres Essays die Word-Datei auf die Lernplattform!.* Die Ausgangsfrage dieses Essays lautet allerdings: *Im DaF-Unterricht werden häufig viele verschiedene digitale Medien zur Förderung des Lehrens und Lernens der deutschen Sprache eingesetzt. Es gibt jedoch auch kritische Stimmen, die nicht allzu viel von dem Einsatz digitaler Medien halten. Halten Sie den Einsatz von digitalen Medien im DaF-Unterricht für sinnvoll?.* Die Studierenden können während des Verfassens ihres Essays Gebrauch von den zuvor erarbeiteten Unterrichtsmaterialien und bearbeiteten Texten machen.

Themenmodul 3: Einsatz von verschiedenen Sozialformen im DaF-Unterricht.

Das dritte Themenmodul der prozessorientierten Förderung bezieht sich auf den Themenbereich *Einsatz von verschiedenen Sozialformen im DaF-Unterricht*. Die Bearbeitung dieses Moduls umfasst insgesamt vier Unterrichtswochen und endet mit dem Verfassen eines themenbezogenen Essays.

1. Unterrichtseinheit des dritten Themenmoduls. In der ersten Unterrichtssitzung dieses Themenmoduls werden die vier Sozialformen des DaF-Unterrichts präsentiert und es findet eine prozessorientierte Arbeit an drei unterschiedlichen Texten statt (siehe Tabelle 20). Die Kurzinformationen bezüglich der ersten Unterrichtssitzung werden in der folgenden Tabelle präsentiert:

Tabelle 33

Informationskasten zur ersten Unterrichtseinheit des Themenmoduls 3

Informationskasten:	
Thema	Themenmodul 3: Einsatz von verschiedenen Sozialformen im DaF-Unterricht
Lernziel	Die Studierenden können die wichtigsten Inhalte/Informationen aus unterschiedlichen Texten in eine Tabelle übertragen.
Inhalt der Unterrichtseinheit	- Arbeit an drei Texten zum Thema Sozialformen im DaF-Unterricht - Vertextung von Darstellungsformen - Beschriftung von Textabsätzen
Eingesetzte Werkzeuge	- Übertragung von Texten in eine andere Darstellungsform - Argumente sammeln - Mit Redemitteln schreiben
Dauer	100 Minuten
Medien	ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform

Wissensaktivierung. Die Vertextung von vorgefertigten Darstellungsformen stellt eine effektive Möglichkeit dar, das Wissen der Studierenden zu aktivieren (siehe Leisen, 2013b, S. 252). Hiervon ausgehend wurde für die erste Unterrichtssitzung des Themenmoduls *Einsatz verschiedener Sozialformen für den DaF-Unterricht* eine Abbildung entwickelt, welche die vier Sozialformen des Unterrichts visualisiert (siehe Abb. 68).

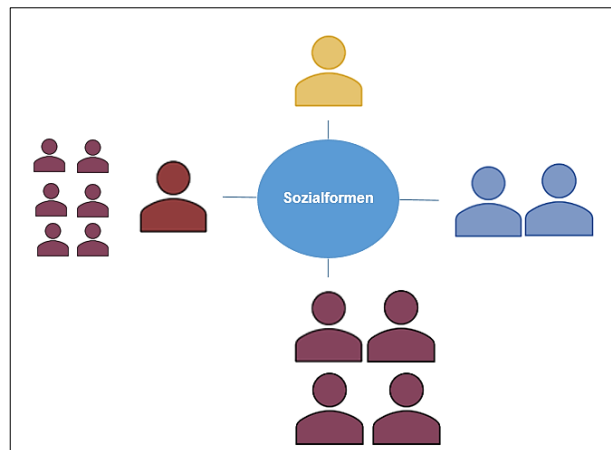


Abb. 68. Visualisierung der Sozialformen des Unterrichts

Wie aus der Abbildung 68 zu entnehmen ist, sind die Sozialformen *Einzelarbeit*, *Partnerarbeit*, *Gruppenarbeit* und *Frontalunterricht* in der Abbildung abgebildet. Während der Präsentation dieser Abbildung fragt die Lehrkraft die Studierenden, was sie mit dem Begriff *Sozialform* assoziieren. Nach der mündlichen Formulierung der ersten Vermutungen und Gedanken wird die erste Aufgabe dieser Unterrichtssitzung freigeschaltet. Die hierbei zum Einsatz kommende Aufgabenformulierung lautet folgend: „Laden Sie das Arbeitsblatt im Anhang dieser Aufgabe runter! Lesen Sie den Informationskasten und versuchen Sie die Abbildungen unter diesem Informationskasten mit Ihren eigenen Worten zu vertexten!“. Im Anhang der beschriebenen Aufgabe befindet sich eine Word-Datei, welche eine allgemeine Definition des Begriffs *Sozialformen* und die Namensbezeichnungen der einzelnen Sozialformen enthält. Im ersten Schritt werden die Studierenden dazu aufgefordert, die vorliegenden Bezeichnungen den Sozialformen-Abbildungen zuzuordnen (siehe Abb. 69).

Der Begriff Sozialform beschreibt die Beziehung zwischen der Lehrkraft und den Lernenden, aber auch die Beziehung der Lernenden untereinander. Je nach dem Lernziel des Unterrichts kann eine Lehrkraft unterschiedliche Sozialformen im Unterricht einsetzen. Die bekanntesten Sozialformen des Unterrichts sind:

1. der Frontalunterricht
2. die Gruppenarbeit
3. die Partnerarbeit
4. die Einzelarbeit

1. Sozialform: _____

2. Sozialform: _____

3. Sozialform: _____

4. Sozialform: _____

Abb. 69. Vertextung der Sozialformen

Nach der Anordnung der Bezeichnungen, werden die Studierenden dazu aufgefordert, die abgebildeten Sozialformen mit ihren eigenen Worten kurz zu verschriftlichen bzw. zu vertexten.

Arbeit an Texten: Textkonstruktion. Im folgenden Schritt werden drei unterschiedliche Texte zum Themenbereich „Sozialformen“ freigeschaltet (siehe Tabelle 20) und die Studierenden werden dazu aufgefordert, die Textabschnitte der einzelnen Texte mit Zwischenüberschriften zu beschriften (vgl. Leisen 2013b, S. 210). Zur Beschriftung der Textabschnitte werden die Studierenden mit folgender Aufgabenformulierung aufgefordert: „Im Anhang dieser Aufgabe befinden sich drei verschiedene Texte zum Thema Sozialformen. Laden Sie diese Texte runter und versuchen Sie die Textabsätze mit folgenden Zwischenüberschriften zu beschriften: *Allgemeine Informationen, Definition „X“, Nennung von Vorteilen und Nennung von Nachteilen.* Der erste Text wurde bereits zum Teil beschriftet und zeigt Ihnen ein *Beispiel*.“. Nach der Freischaltung dieser Aufgabe verweist die Lehrkraft die Studierenden nochmals auf die bereits beschrifteten Textabschnitte aus dem ersten

Text und diskutiert mit den Studierenden kurz darüber, ob diese Beschriftungen angemessen sind (siehe Abb. 70).

Definition: Sozialformen	Als Sozialformen im Unterricht werden die Formen der Zusammenarbeit zwischen Lernenden und Lehrenden und Lernenden bezeichnet. Hierzu zählen auch Formen der Einzelarbeit, die gelegentlich im Unterricht eingesetzt werden, da ihre Ergebnisse üblicherweise in eine der anderen Sozialformen zurückgebunden werden. Es gibt also keinen Fremdsprachenunterricht ohne Sozialformen, denn im Unterricht arbeiten entweder die Lehrenden mit den Lernenden oder die Lernenden miteinander.
--------------------------	--

Abb. 70. Beschriftung von Textabschnitten (Textausschnitt aus: Schwerdtfeger, 2007, S.47)

Arbeit an Texten: Textrekonstruktion. Nach der Beschriftung der Textabsätze werden die Studierenden dazu aufgefordert, die Inhalte jeden der drei zuvor bearbeiteten Texte in eine vorgefertigte Tabelle zu übertragen. Diese Tabelle enthält folgende Informationsspalten: Allgemeine Informationen, Aufbau des Textes, Beschriebene Sozialformen, Besonderheiten des Textes, wichtigste Aussagen (siehe Abb. 71).

	Allgemeine Informationen:	Aufbau des Textes	Beschriebene Sozialformen:	Besonderheiten dieses Textes:	Wichtigste Aussagen:
Text 1	- Text aus einem Handbuch - Name des Buches: Handbuch Fremdsprachenunterricht - Autorin: Inge C. Schwerdtfeger	- Zuerst definiert die Autorin, was Sozialformen sind. - Dann werden alle Sozialformen kurz genannt. - Es werden Beispiele gegeben, wie die Sozialformen miteinander kombiniert werden können. - Danach wird betont, dass der Einsatz von Sozialformen immer das autonome Lernen unterstützen sollte. - Anschließend nennt die Autorin die Ergebnisse unterschiedlicher Untersuchungen.	- Einzelarbeit (nur kurz genannt; keine Definition) - Partnerarbeit (nur kurz genannt; keine Definition) - Gruppenarbeit (wird kurz genannt und es werden die Nachteile dieser Sozialform beschrieben) - Frontalunterricht (nur kurz genannt; keine Definition)	- Die Autorin beschreibt die Ergebnisse einiger wissenschaftlicher Untersuchungen (Forschungsstand) - Hierbei wird betont, dass Lehrer dazu neigen, nur die Sozialform „Frontalunterricht“ einzusetzen.	- Die Sozialformen müssen miteinander kombiniert werden. (Mischung aller Sozialformen für einen guten DaF-Unterricht) - Die Sozialformen eines Unterrichts müssen immer das autonome Lernen unterstützen.

Abb. 71. Übertragung der Textinformationen in eine Tabelle

Die Übertragung der Textinformationen wird zunächst in Einzelarbeit durchgeführt. Im Anschluss an diese Einzelarbeit wird im Plenum Schritt für Schritt

die Tabelle gemeinsam ausgefüllt und erweitert. Es handelt sich hierbei um eine zeitintensive Aufgabe. Nichtsdestotrotz lohnt es sich diese Aufgabe durchzuführen, da nicht nur die Inhalte der einzelnen Texte festgehalten werden, sondern auch ein Verständnis bezüglich des Aufbaus und der Eigenheit der einzelnen Texte entsteht. Während der gemeinsamen Bearbeitung der Tabelle verweist die Lehrkraft z.B. auch darauf, die übertragenen Informationen mit persönlichen Notizen und Vermerkungen zu beschriften.

2. Unterrichtseinheit des dritten Themenmoduls. Die zweite Unterrichtssitzung dieses Themenmoduls stellt eine Weiterführung der vorherigen Unterrichtssitzung dar. Demgemäß findet eine Weiterarbeit an den Tabellen aus der vorherigen Unterrichtssitzung statt. Die Kurzinformationen bezüglich dieser Unterrichtssitzung können aus der folgenden Tabelle entnommen werden:

Tabelle 34

Informationskasten zur zweiten Unterrichtseinheit des Themenmoduls 3

Informationskasten:	
Thema	Themenmodul 3: Einsatz von verschiedenen Sozialformen im DaF-Unterricht
Lernziel	Die Studierenden können die Vorteile und Nachteile bezüglich des Einsatzes unterschiedlicher Sozialformen aus unterschiedlichen Textquellen exzerpieren.
Inhalt der Unterrichtseinheit	- Arbeit an drei Texten zum Thema Sozialformen im DaF-Unterricht
Eingesetzte Werkzeuge	- Argumente sammeln
Dauer	100 Minuten
Medien	ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform

Arbeit an Texten: Textfokussierung. Die zweite Unterrichtssitzung beginnt mit einem Rückverweis auf die Tabellen, die in der vorherigen Unterrichtssitzung erstellt worden. In Anlehnung an die zuvor bearbeiteten Tabellen werden die Studierenden dazu aufgefordert, die Pro- und Contra Argumente hinsichtlich der einzelnen Sozialformen aus den Tabellen oder ggf. den bearbeiteten Texten zu exzerpieren. Hierfür wird ihnen folgende Aufgabenstellung freigeschaltet: *„Welche Pro- und Contra Argumente werden in Bezug auf die einzelnen Sozialformen in den drei Texten genannt? Notieren Sie Argumente in das Arbeitsblatt, welches sich im Anhang dieser Aufgabe befindet!“*. Gemeinsam mit der Freischaltung dieser Aufgabenstellung erhalten die Studierenden eine Word-Datei, welche für jede

einzelne Sozialform eine vorgefertigte Tabelle enthält. Diese Tabellen können beliebig bearbeitet werden. Die folgende Abbildung zeigt z.B. die Tabelle bezüglich der Sozialform Einzelarbeit (siehe Abb. 72).

Sozialform: Einzelarbeit	
	
Pro- Argumente	Contra -Argumente
• Die Lerner arbeiten nach ihrem eigenen Lerntempo (Text 2)	•

Abb. 72. Sammeln von Pro- und Contra Argumente

Dieses Tabellenformat stellt eine Adaption des Tabellenformats zum Sammeln von Daten und Informationen für das Aufbau einer eigenen Argumentation von Merz-Grötsch dar (2014, S. 223). Unter der Nutzung dieser Tabellen widmet sich die erste Hälfte der Unterrichtssitzung der Suche nach Pro- und Contra Argumenten. Dementsprechend durchsuchen die Studierenden in Einzelarbeit die Tabellen und ggf. auch die drei Texte nach Aussagen, welche als Argumente gewertet werden können. Im Anschluss werden die ermittelten Argumente im Plenum im Einzelnen besprochen und es wird darüber diskutiert, welche Pro- bzw. Contra-Argumente man noch für die einzelnen Sozialformen formulieren könnte. Während dieser Diskussion werden die Inhalte der einzelnen Texte nochmals kurz und prägnant zusammengefasst und darauf verwiesen, dass es sehr unterschiedliche Einstellungen bezüglich des Einsatzes von Sozialformen im Unterricht gibt.

3. Unterrichtseinheit des dritten Themenmoduls. In der dritten Unterrichtssitzung dieses Themenmoduls werden die Studierenden dazu aufgefordert, ein Essay bezüglich des Themenbereichs *Einsatz von verschiedenen Sozialformen im DaF-Unterricht* zu verfassen. In diesem Sinne bildet das Verfassen eines Essays die Texttransformationsphase der vorherigen Unterrichtssitzung. Die

Kurzinformationen dieser Unterrichtssitzung werden in der folgenden Tabelle präsentiert:

Tabelle 35

Informationskasten zur dritten Unterrichtseinheit des Themenmoduls 3

Informationskasten:	
Thema	Themenmodul 3: Einsatz von verschiedenen Sozialformen im DaF-Unterricht
Lernziel	Die Studierenden können ein Essay zum Thema „Einsatz von verschiedenen Sozialformen im DaF-Unterricht“ verfassen.
Inhalt der Unterrichtseinheit	- Schreiben eines Essays
Eingesetzte Werkzeuge	- Mit Redemitteln schreiben
Dauer	100 Minuten
Medien	ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform
<i>Texttransformation. Das dritte Themenmodul abschließende</i>	

Unterrichtssitzung beginnt mit der Freischaltung einer Aufgabenstellung, mit der die Studierenden zum Verfassen eines Essays aufgefordert werden. Hierbei wird erneut dasselbe Aufgabenformat wie in der vorherigen Unterrichtssitzungen genutzt: *1. Lesen Sie diese Aufgabenstellung sorgfältig durch!; 2. Nehmen Sie sich 5-10 Minuten um Ihre Antwort zu planen!; 3. Sie dürfen die Texte die Ihnen bereitgestellt werden beim Schreiben Ihres Essays nutzen, aber denken Sie daran auf keinen Fall zu plagiarisieren (das heißt: Versuchen Sie Ihren Text möglichst mit Ihren eigenen Worten zu formulieren)!; 4. Wenn Sie bereit sind, sollen Sie mit dem Word-Programm ein Essay (mindestens 500 Wörter) schreiben. Nutzen Sie hierfür die Word-Datei im Anhang dieser Aufgabe!; 5. Laden Sie nach der Fertigstellung Ihres Essays die Word-Datei auf die Lernplattform!“. Die kritische Ausgangsfrage dieses Essays lautet: Im DaF-Unterricht können unterschiedliche Sozialformen für das Erreichen von bestimmten Lernzielen eingesetzt werden. Während einige Lehrkräfte nur den Einsatz von einer oder zwei Sozialformen bevorzugen, versuchen andere Lehrkräfte möglichst alle vier Sozialformen in ihrem Unterricht einzusetzen. Wie sollten die Sozialformen im Rahmen eines modernen DaF-Unterrichts eingesetzt werden?“. Ergänzend mit der Freischaltung dieser Aufgabenstellung werden die Studierenden darauf aufmerksam gemacht, dass sich im Anhang dieser Aufgabe eine Redemittel-Liste befindet, dessen Inhalte sie gemeinsam mit den zuvor erarbeiteten Unterrichtsinhalten für das Verfassen ihres*

Essays nutzen können. Die Redemittel-Liste wurde in Anlehnung die Redemittelaufstellungen von Merz-Grötsch (2014, S. 225ff) und Ahrendt (2013, S. 1ff) entwickelt (siehe Abb. 73).

Redemittel für ein Essay:	
Einleitung:	
Das vorliegende Essay beschäftigt sich mit/ thematisiert ... Die Frage nach ... ist von großem / besonderem Interesse, weil ... Im Fokus des dieses Essays steht ... Das Thema meines Essays ist / lautet ... In dem vorliegenden Essay geht es um ... Das vorliegende Essay setzt sich mit ... auseinander. Das vorliegende Essay geht der Frage, ob... Ein Thema, das ständig in der DaF-Lehrerausbildung diskutiert wird, ist ...	
Hauptteil:	
Aufzählen der Argumente: erstens, zweitens, drittens ... Außerdem ... Weiterhin ... Zusätzlich ... Zunächst ... Zuerst ... Dann ... Sodann ... Ferner ... Des Weiteren ... Darüber hinaus ... Im Anschluss daran ... Schließlich ... Zu guter Letzt ...	Positionen aus Texten wiedergeben: X's Untersuchung zeigt/ belegt, dass... X geht davon aus, dass ... X betont in seiner/ihrer Untersuchung, dass ...
Argumente steigernd darstellen: Zunächst wäre ... zu nennen Als weiterer Grund kann angeführt werden ... Hinzu kommt ... Darüber hinaus... Hinzufügend ist zu betonen, dass ...	Argumente vergleichen: Im Vergleich zu ... Einerseits ... / andererseits ... Obwohl ... Deshalb ... Jedoch ... Trotz ... Hingegen ...
Begründung nennen: Somit ... Folglich ... Deshalb ... Dadurch ... Infolgedessen ... Darum ... Deswegen ... Daher ... Daraus folgt ... Aus diesem Grund Aufgrund der Tatsache, dass ... Aufgrund dieser Tatsache ...	Argumente miteinander verbinden: Wie bereits oben genannt wurde ... Hierzu ist zu betonen, dass ... Hierzu möchte ich anmerken, dass ...
Vorteile nennen: Günstig ist es, ... Äußerst positiv hat sich ... gezeigt. Aussichtsreich ist, ... Empfehlenswert erscheint ...	Nachteile nennen: Erschwerend kommt hinzu ... Als durchaus negativ wird ... empfunden. Es empfiehlt sich nicht, ...
Schluss:	
Ich bin davon überzeugt, dass ... Ich bin der Meinung, dass ... Zusammenfassend kann festgehalten werden ... Somit ist schlusszufolgern, dass ... Zusammenfassend lässt sich sagen, dass...	

Abb. 73. Redemittel für ein Essay

Bei der Entwicklung der in Abbildung 73 präsentierten Redemittel-Liste wurde darauf geachtet, die Redemittel entsprechend des dreiteiligen Aufbaus eines Essays zu präsentieren. Dementsprechend werden farbliche Hervorhebungen für

die Gestaltung dieser Auflistung genutzt. Zwar werden im Laufe des Semesters den Studierenden bereits eine Menge an unterschiedlichen Redemitteln vorgelegt, mit der Aushändigung dieser Liste wird darauf abgezielt, den Studierenden eine übersichtliche und einfach ausdrückbare Redemittel-Liste zu übergeben, von der sie im Laufe ihres Grundstudiums Gebrauch machen können.

In rückblickender Betrachtung zeigt sich, dass im Zuge des entstehend des 3-Phasen-Modells ausgelegten Förderunterrichts, der Prozesscharakter der Textproduktion als eine sequenzielle Anlage zur Unterrichtsdurchführung diene und dass durch das gezielte Ineinandergreifen der drei Arbeitsphasen des Modells das Prinzip der Prozessorientierung gewährleistet wurde. Denn durch die gezielte Wissensaktivierung in der ersten Phase entsteht eine Ausgangsgrundlage für die darauffolgende Textarbeitsphase. Die in der zweiten Phase kleinschrittig vorangetriebene rekonstruktiv-produktive Textbearbeitung bildet wiederum einen Impuls für die Neukonzeption von Texten im Rahmen der dritten Phase. Durch das Zusammenwirken der einzelnen Funktionen dieses Unterrichtsmodells wird folglich ein Mechanismus der Textarbeit in Gang gesetzt, durch die jene kognitiven Prozesse angeregt und intensiviert werden, die im Umgang mit Texten besonders produktivitätssteigernd und lernwirksam sind (Schmölzer-Eibinger, 2008, S. 33).

Datenanalyse

In diesem Kapitel werden die im Rahmen der Datenanalyse dieser Fallstudie zum Einsatz gekommenen Analyseverfahren und -strategien im Detail erläutert. Wie bereits in der Beschreibung des Forschungsdesigns ausführlich dargelegt wurde, verkörpert die vorliegende Arbeit eine Mixed-Methods Studie (vgl. Kuckartz, 2017, S. 166). Dementsprechend wurden sowohl qualitative als auch quantitative Datenanalysen durchgeführt. Zur besseren Nachvollziehbarkeit werden zunächst die zum Einsatz gekommenen Analyseverfahren des quantitativen und qualitativen Forschungsstrangs dieser Studie im Einzelnen beschrieben.

Analyse der Fokusgruppen. Um die Inhalte der Fokusgruppen für eine Datenanalyse zugänglich machen können, wurden die gesamten Fokusgruppen-Videoaufnahmen transkribiert bzw. durch das Niederschreiben des Aufgenommenen in eine schriftliche Form übertragen (Dresing & Pehl, 2018, S. 16). Für die Anfertigung der Transkriptionen wurde die QDA-Software MAXQDA

(Version 2020) genutzt. Die Auswahl fiel auf diese Analysesoftware, da sie über eine benutzerfreundliche Oberfläche verfügt und umfangreiche Features enthält, welche die computergestützte Transkription von Fokusgruppen effizienter gestalten (wie z.B. die Verlangsamung der Abspielgeschwindigkeit ohne Tonhöhenänderung oder das automatische Rückspulintervall beim Pausieren). Bei der Erstellung der Transkripte wurden die Transkriptionsregeln und das Transkriptionssystem von Kuckartz (siehe 2016, 166-169) genutzt. Mit der Nutzung dieser Analysesoftware wurden in einem arbeits- und zeitaufwendigen Verfahren die gesamten Videodateien der fünf Interviewsituationen zunächst vollständig transkribiert. Hierbei wurde die inhaltlich-semantische Transkriptionsform ausgewählt, da diese den Fokus auf den semantischen Inhalt der Redebeiträge setzt und somit im Einklang mit dem Erkenntnisinteresse dieser Arbeit steht (vgl. Dresing & Pehl, 2018, S. 20; Kuckartz, Dresing, Rädiker & Stefer, 2008, S. 27). Nach der Transkription der gesamten Videoaufnahmen begann der eigentliche Datenanalyseprozess. Der Ablauf des Datenanalyseprozesses der Fokusgruppen-Transkriptionen richtete sich nach den Phasen einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (siehe Kuckartz, 2016; Mayring, 2002). Der Kern dieser Datenanalyse-Form ist es, am Datenmaterial ausgewählte inhaltliche Aspekte zu identifizieren, zu konzeptualisieren und das Datenmaterial im Hinblick auf solche Aspekte systematisch zu beschreiben (Schreier, 2014, S. 5). Die folgende Abbildung zeigt, das Ablaufschema der vollzogenen Inhaltsanalyse (siehe Abb. 74).

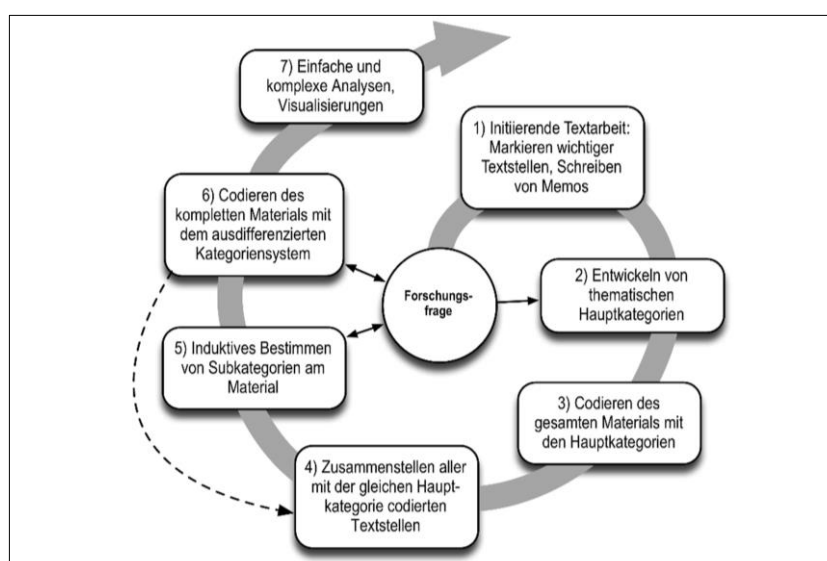


Abb. 74. Ablaufschema der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (aus: Kuckartz, 2016, S. 100)

Wie aus der Abbildung 74 zu entnehmen ist, umfasst diese regelgeleitete Analyseform insgesamt sieben Phasen. Mit der Berücksichtigung dieser sieben Phasen wird darauf abgezielt, mittels Kategorien und Subkategorien eine inhaltlich zusammenfassende und systematische Strukturierung der Daten zu erzeugen. Der erste Auswertungsschritt besteht zunächst aus einer initiiierenden Textarbeit. Entsprechend des ersten Schrittes wurden zunächst ein interessiertes und sorgfältiges Lesen der Transkripte der Fokussgruppen und der Textantworten aus den Feedbackbögen durchgeführt. Während dieses Leseprozesses wurden bereits erste wichtig erscheinende Textpassagen und Auffälligkeiten der Texte, wichtige Fakten in Notizen-Memos festgehalten (vgl. Dresing & Pehl, 2018, S. 35). Im Rahmen des zweiten Schrittes des Analyseprozesses wurden die thematischen Hauptkategorien direkt aus den Forschungsfragen der Arbeit abgeleitet und in Form einer Tabelle festgehalten. Im Anschluss an die Entwicklung der thematischen Hauptkategorien wurde das entwickelte Hauptkategoriensystem in die MAXQDA-Software übertragen. Nach der Übertragung des Kategoriensystems in die MAXQDA-Software wurde ein erster Codierungsdurchlauf auf einem Teil der Daten durchgeführt, um die Hauptthemen und ihre Definitionen noch einmal auf ihre konkrete Anwendbarkeit auf das vorliegende empirische Material hin zu überprüfen. Dieser Durchlauf erwies sich als positiv und der erste Codierungsprozess wurde unter Beachtung der von Kuckartz definierten Codierungsregeln durchgeführt (siehe 2016, S. 103-104). Im Rahmen des ersten Codierprozesses wurden die gesamten Transkripte und Textantworten aus den Feedbackbögen mit Hilfe der MAXQDA-Software computergestützt codiert. Im darauffolgenden Schritt fand eine Betrachtung der mit der gleichen Hauptkategorie codierten Textstellen statt. Für die Zusammenstellung aller mit der gleichen Hauptkategorie codierten Textstellen wurde die Auflistungsfunktion der MAXQDA-Software herangezogen. Das Ziel dieser Betrachtung lag in der darauffolgenden Ausdifferenzierung bzw. Bildung von neuen Subkategorien. Um eine Offenheit dem Material gegenüber Gewähr zu leisten, wurde bei der Ausdifferenzierung des Subkategoriesystems gezielt eine induktive Vorgehensweise gewählt und somit versucht, nach eventuellen weiteren möglichen, bedeutungsvollen Aspekten innerhalb des Datenmaterials Ausschau zu halten (vgl. Dresing & Pehl, 2018, S. 36). Folglich wurde im fünften Schritt der Datenanalyse eine Ordnungs- bzw. Systematisierungsarbeit an den entstandenen Auflistungen durchgeführt und es wurden Definitionen für die entstandenen

Subkategorien formuliert. Im sechsten Schritt der Datenanalyse wurden erneut sämtliche Transkriptionen und Textantworten unter Beachtung des ausdifferenzierten Kategoriensystems untersucht. Dieser zweite Codierungsprozess diente zur Präzisierung und Erweiterung der Subkategorien. Im Anschluss an diese systematische Codierung wurden unter Beachtung des entstandenen Codegerüsts seitens der Forscherin kurze inhaltliche Zusammenfassungen für die besonders relevanten Themen und Subthemen formuliert, mit denen die zentralen Inhalte des Codegerüsts komprimiert bzw. auf das für die Forschungsfrage wirklich relevante reduziert werden (vgl. Kuckartz, 2016, S. 111ff.). Für die Ergebnispräsentation wurde die kategorienbasierte Auswertung der Hauptkategorien bevorzugt. Bei dieser Ergebnispräsentation wird unter Beachtung der einzelnen Forschungsfragen, ein Forschungsbericht erstellt, in dem nicht nur die Häufigkeit der Hauptthemen und Subthemen dargestellt wird, sondern auch die inhaltlichen Ergebnisse in einer qualitativen Weise durch die Zitation von prototypischen Beispielen erläutert werden (ebd.).

Ergänzend wurde zur Ermittlung der Intercoder-Übereinstimmung bezüglich der Codierungen der Fokusgruppen-Transkripte auch der zufallsbereinigte Kappa-Koeffizient berechnet (siehe Brennan & Prediger, 1981). Insofern wurden 20% des Fokusgruppen-Datenmaterials von einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin, welche an einer staatlichen Universität in der Türkei in der DaF-Lehrerbildung tätig ist, einer unabhängigen Kontrollcodierung unterzogen. Die diesbezügliche Berechnung des Kappa-Koeffizienten ergab einen Kappa-Wert von 0.91. Dies entspricht einem sehr guten Übereinstimmungsergebnis (siehe Rädiker & Kuckartz, 2019, S. 303).

Analyse der Feedbackbögen. Die im Rahmen dieser Studie genutzten Feedbackbögen verfügten über einen quantitativen und qualitativen Teil (siehe Seite 160). Insofern wurden die Studierenden dazu gebeten, die wöchentlich zum Einsatz gekommenen Methoden-Werkzeuge durch die Bearbeitung einer 5-stufigen Likert-Skala daraufhin bewerten sollten, ob sie diese als förderlich für die Entwicklung ihrer akademischen Textkompetenz einschätzen. Insofern wurden gemeinsam mit beispielhafte Aussage wie *„Ich finde die X-Aktivität für die Entwicklung meiner akademischen Textkompetenz fördernd.“* und einer Abbildung des besagten Methoden-Werkzeuges eine fünf-stufige Likert-Skala präsentiert. Während der Wert „1“ eine starke Ablehnung ausdrückt, wird mit der Auswahl des

Wertes „5“ eine starke Zustimmung zum Ausdruck gebracht (vgl. Butz, 2014; S. 12). Nach der Auswahl eines Wertes werden die Studierenden dazu gebeten ihre Auswahl mit ein bis zwei Sätzen zu begründen.

Zur Analyse der insgesamt 273 Feedbackbögen wurden zunächst, die mittels der Microsoft Forms-Software generierten Rohdateien in Microsoft Excell-Tabellen transformiert. Im zweiten Schritt wurden diese Excell-Tabellen sowohl in die MAXQDA-Software als auch in das IBM SPSS-Statistikprogramm (Version 26.0) übertragen. Infolgedessen wurden die qualitativen Datensätze der Feedbackbögen mit Hilfe der MAXQDA-Software inhaltsanalytisch ausgewertet. Zur Steigerung der Reliabilität der inhaltsanalytischen Ergebnisse wurden 12,09% des qualitativen Feedbackbögen-Gesamtdatensatzes von einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin, welche an einer staatlichen Universität in der Türkei in der DaF-Lehrerbildung tätig ist einer unabhängigen Kontrollcodierung unterzogen. Zur Ermittlung der Interkoder-Übereinstimmung fand eine Berechnung des zufallsbereinigten Kappa- Koeffizienten statt (siehe Brennan & Prediger, 1981). Diese Berechnung zeigte mit einem Kappa-Wert von 0.93 ein sehr gutes Übereinstimmungsergebniss (siehe Rädiker & Kuckartz, 2019, S. 303).

Demgegenüber wurden die quantitativen Datensätze des Feedbackbogens, unter der Nutzung des IBM SPSS-Statistikprogramm (Version 26.0), mit den Methoden der deskriptiven Statistik analysiert. In diesem Sinne wurden für alle zum Einsatz gekommenen Methoden-Werkzeuge die Mittelwerte und Standardabweichungen berechnet. In Bezug auf die Analyse der Feedbackbögen ist zu betonen, dass in Bezug auf die Beantwortung des dritten Teilproblems der Studie die statistischen Ergebnisse mit den Ergebnissen einer inhaltsanalytischen Untersuchung der qualitativen Datensätze der Feedbackbögen unterfüttert. Durch die gemeinsame Betrachtung der qualitativen und quantitativen Befunde wurde darauf abgezielt, ein umfassenderes Bild über die studentische Beurteilung der einzelnen Methoden-Werkzeuge darlegen zu können.

Analyse des WPQ-Fragebogens. Für die Erfassung eines möglichen Einflusses der prozessorientierten Förderung auf die kognitiven Realisierungsprozesse der akademischen Textkompetenz, wurden für die Analyse der Datensätze des WPQ-Fragebogens die Varianzanalyse mit Messwertwiederholungen (ANOVA; Repeated Measures of Analysis of Variance) als Auswertungsmethode herangezogen (siehe Bender, Grouven & Ziegler, 2007;

Girden, 1992). Demgemäß wurden im ersten Schritt die Rohdaten des WPQ-Fragebogens, der während der prozessorientierten Unterrichtsdurchführung unter der Teilnahme von 35 Studierenden (N=35) insgesamt dreimal zum Einsatz kam (siehe Forschungsdesign, S. 81), aus dem Google Forms-Format in ein Microsoft-Excell Tabellenformat transformiert. Anschließend wurden diese Microsoft-Excell Tabellen in das IBM SPSS-Statistikprogramm (Version 26.0) übertragen.

Das Ausgangsziel der Datenanalyse des WPQ-Fragebogens bestand darin, die Datenstichproben danach zu analysieren, ob und inwiefern sich die Mittelwerte der drei Messwiederholungen voneinander unterscheiden. Mit Hilfe der Ergebnisse dieser statistischen Ergebnisse konnte folglich ein Rückschluss darauf geschlossen werden, ob im Laufe des Durchführungszeitraums der prozessorientierten Förderung ein statistisch signifikanter Einfluss auf die Anwendung der fünf kognitiven Prozesse der akademischen Textkompetenz zu ermitteln ist. Es ist zu betonen, dass sich diese fünf Schlüsselprozesse (1. Konzeptualisierung; 2. Bedeutungskonstruktion; 3. Organisation von Ideen; 4. Überwachung und Überarbeitung des Textes auf unterer Ebene; 5. Überwachung und Überarbeitung des Textes auf oberer Ebene) in den fünf Sektionen des WPQ-Fragebogens widerspiegeln: Lesen der Aufgabenstellung, Lesen der Textquellen, Vor dem Schreiben, Während dem Schreiben und als Nachdem Schreiben (siehe Tabelle 35 auf Seite 168). Aufgrund der Tatsache, dass Varianzanalysen mit Messwiederholungen auf drei Grundvoraussetzungen beruhen, mussten vor der eigentlichen Durchführung der Varianzanalysen, die einzelnen Datensätze des WPQ-Fragebogens zunächst danach überprüft werden, ob diese den Voraussetzungen entsprechen. Diese Voraussetzungen sind z.B. das Vorliegen einer abhängigen Variable die intervallskaliert ist, sowie das Vorliegen einer Normalverteilung der abhängigen Variable innerhalb jedes Messzeitpunktes und der Gegebenheit einer Sphärizität (siehe Haas, 2015, S. 3). In diesem Kontext zeigte sich, dass mit der Generierung des Datensatzes durch eine vierstufige Likert-Skala und der intervallskalierten Verwendung bzw. Betrachtung der Summen der Likert-Items die erste Grundvoraussetzung bereits als erfüllt galt. Im Hinblick auf die Erfüllung der zweiten Voraussetzung, d.h. zur Testung der Normalverteilung, wurden alle fünf Sektionen des Datensatzes mit dem Kolmogorov-Smirnov-Test und der Shapiro-Wilk-Test überprüft (siehe Ebermann, 2010, S. 1; Wollschläger, 2013, S. 124). Diese Überprüfung zeigte, dass hinsichtlich der fünf Sektionen lediglich

bezüglich der dritten Messwiederholung der dritten Sektion des WPQ-Fragebogens, also der Sektion „Vor dem Schreiben“, keine Normalverteilung vorzuweisen war. Da der überprüfte Datensatz der dritten Sektion keiner Normalverteilung folgte, wurde für die Analyse dieser Sektion der Friedmann-Test als nichtparametrische Alternative zur Varianzanalyse genutzt. Darüber hinaus wurden zur Überprüfung der Sphärizität die gesamten Segmente des Datensatzes mit dem Mauchly-Test überprüft. Die Durchführung des Mauchly-Testes zeigte, dass sich die p-Werte der fünf Sektionen zwischen 0.16 und 0.97 varrieren. Aufgrund der Tatsache, dass die Ergebnisse dieses Testes nicht signifikant sind ($p > 0.05$), konnte folglich auch von einer Sphärizität ausgegangen werden (siehe Baş, 2005, S. 148). Es ist zu betonen, dass im Zuge der Durchführung der Varianzanalyse die studentischen Einstellungen zur Realisierung der in die Anwendung einer akademischen Textkompetenz involvierten kognitiven Prozesse, die abhängige Variable (auch genannt Zielvariable) und Anwendung des prozessorientierten Kurskonzepts die unabhängige Variable (auch genannt Einflussvariable) bildete. Der Durchführungszeitraum des Kurskonzepts ist in diesem Kontext somit auch als Intra-Subjekt-Faktor der Varianzanalyse zu werten (vgl. Bender, Grouven & Ziegler, 2007, S. 62). Darüber hinaus ist zu betonen, dass im Zuge der Untersuchung der vier Datensätze des WPQ-Fragebogens mit der Varianzanalyse, im Falle der Berechnung eines statistisch signifikanten p-Wertes ($p < 0.05$) zusätzlich der Bonferroni-Test durchgeführt wurde. Mit der Durchführung dieses Testes konnte folglich ermittelt werden zwischen welchen Messwiederholungen ein statistisch signifikanter Unterschied besteht und somit ein Rückschluss auf den Durchführungszeitraum des prozessorientierten Kurskonzepts gezogen werden. Im Rahmen der Analyse der dritten Sektion (3. Sektion des WPQ: Vor dem Schreiben), welche nicht die Voraussetzungen der Varianzanalyse erfüllte und aus diesem Grund mit dem Friedmann-Test überprüft wurde, kam im Falle der Berechnung eines statistisch signifikanten p-Wertes ($p < 0.05$) zusätzlich der Wilcoxon-Test bzw. Wilcoxon-Vorzeichen-Rang-Test zum Einsatz, da dieser im vorliegenden Fall einen detaillierten Einblick auf die Unterschiede zwischen den einzelnen Messwiederholungen ermöglicht.

Analyse des MASUS-Textbewertungsbogens. Zur Erfassung eines Einflusses des prozessorientierten Förderungsunterrichts auf die eigentliche Textproduktion der Studierenden, wurde der von Bonanno und Jones (2007)

entwickelte MASUS-Textbewertungsbogen herangezogen. Es handelt sich hierbei um ein diagnostisches Erhebungsinstrument, welches durch eine kriteriengeleitete Betrachtung von Studentenessays, einen Einblick auf die im Augenblick der Messwiederholung tatsächlich vorhandene Performanz der akademischen Textkompetenz gewährleistet. Dieser Bewertungsbogen verfügt über vier Bewertungskategorien: 1. Nutzung der Textquellen; 2. Struktur und Entwicklung des Textes; 3. Akademischer Schreibstil; 4. Grammatikalische Korrektheit (siehe Bonanno & Jones, 2007, S. 13). Jeder dieser vier Kategorien wird anhand einer vierstufigen Bewertungsskala quantitativ bewertet. Insofern wurden die aus drei verschiedenen Messwiederholungen stammenden Studentenessays zunächst von den Forscherinnen dieser Arbeit unter der Nutzung des MASUS-Textbewertungsbogens analysiert. Im Anschluss wurden die erhaltenen Datensätze in ein Microsoft-Excell Tabellenformat transformiert und anschließend in das IBM SPSS-Statistikprogramm (Version 26.0) übertragen. Zur Auswertung dieser Datensätze wurde der Friedmann-Test durchgeführt. Durch die Anwendung dieses Testes konnte erkannt werden, ob zwischen den drei Messwiederholungen hinsichtlich der vier Bewertungskategorien signifikante Unterschiede in der Performanz der Studierenden vorliegen. Im Falle der Ermittlung eines statistisch signifikanten Unterschiedes ($p < 0.05$) wurde zusätzlich der Wilcoxon-Test durchgeführt, um zu ermitteln zwischen welchen Messwiederholungen dieser Unterschied besteht. Ergänzend ist an dieser Stelle zu erwähnen, dass für Ermittlung der Reliabilität der Essay-Bewertungen auch der Krippendorff's Alpha berechnet wurde. Bei diesem Messverfahren ist es vorgesehen, mindestens 10% des bewerteten Datensatzes für die Berechnung der Reliabilitätswerte zu nutzen (vgl. Ada, 2021; O'Connor & Joffe, 2020). Im vorliegenden Fall wurden 14,70% des Gesamtdatensatzes für die Berechnung der Reliabilität genutzt. Dementsprechend setzt sich dieser Datensatz aus 15 Studentenessays zusammen, welche von fünf verschiedenen Teilnehmern im Zuge drei verschiedener Messwiederholungen angefertigt wurden. Dementsprechend wurden für die Bewertung der Essays aus der ersten Messwiederholungen der Studie ein Reliabilitätswert von 0.96 berechnet. Für die Bewertung der Essays aus der zweiten Messwiederholungen wurde ein Reliabilitätswert von 0.97 berechnet. Bezüglich der dritten Messwiederholungen wurde ein Reliabilitätswert von 0.99 berechnet. Da im Rahmen Krippendorff Alpha Messung ab einem Wert von 0.79 von einem guten Ergebnis gesprochen wird

(siehe Krippendorf, 2004), können die diesbezüglich ermittelten Werte als reliabel bezeichnet werden.



Teil 4

Befunde und Diskussion

Im folgenden Kapitel werden die Befunde der Datenanalyse unter Beachtung der sechs Teilprobleme dieser Fallstudie in einem Frage-und-Antwort-Format (siehe Göthlich, 2003, S. 12; Yin, 2003, S. 148) dargelegt. Es ist zu betonen, dass die im Zuge der Darlegung der Befunde präsentierten Zitate direkt aus den Fokusgruppen-Transkripten und Feedbackbögen entnommen und von der Forscherin dieser Arbeit ins Deutsche übersetzt wurden.

1. Problemstellung: Wie beurteilen die Studierenden die prozessorientierte Förderung ihrer akademischen Textkompetenz?

Zur Darlegung eines umfassenderen Bildes zur Beurteilung der prozessorientierten Förderung seitens der Studierenden wurden die Inhalte dieser Beurteilung aus verschiedenen Gesichtspunkten analysiert. Insofern werden die Befunde zur Beurteilung dieser Förderung im weiteren Verlauf unter den folgenden fünf Gesichtspunkten näher dargelegt: 1. *Positive und negative Aspekte der prozessorientierten Förderung*, 2. *Emotionen der Studierenden während der Durchführung der prozessorientierten Förderung*, 3. *Schwierigkeiten der Studierenden während der Durchführung der prozessorientierten Förderung*, 4. *Allgemeine Bewertung der zum Einsatz gekommenen digitalen Lernplattform für die Durchführung einer prozessorientierten Förderung* und 5. *Ratschläge der Studierenden zur Durchführung einer prozessorientierten Förderung*.

Mit der Darlegung der Befunde im Lichte dieser fünf Gesichtspunkte wird darauf abgezielt, eine aktuelle und detaillierte Beurteilung der prozessorientierten Förderung darzulegen, aus der hervorgeht, wie zukünftige entsprechende Unterrichtsmaßnahmen zur Förderung der akademischen Textkompetenz angehender DaF-Lehrkräfte gestaltet werden sollten.

1.1. Positive und negative Aspekte der prozessorientierten Förderung.

Zur Ermittlung der seitens der Studierenden reportierten positiven und negativen Aspekte der prozessorientierten Förderung wurden die qualitativen Datensätze aus den wöchentlichen Feedbackbögen und den Fokusgruppen-Interviewsitzungen, mit einem Fokus auf *positiven und negativen Aspekten der prozessorientierten Förderung* ausgewertet. Hierbei wurden die Daten dieser beiden Erhebungsinstrumente zunächst gesondert analysiert. Die im Rahmen dieser

Analyse erhaltenen Subcodes wurden anschließend zusammengeführt bzw. einer Fusion unterzogen. Aus der Fusion der Subcodes der Feedbackbögen und der Fokusgruppen ergaben sich für den Hauptcode *positive Aspekte der prozessorientierten Förderung* insgesamt 368 Codierungssegmente, welche sich auf 18 Subcodes verteilen. Demgegenüber ergab die Fusion der Subcodes zum Hauptcode *negative Aspekte der prozessorientierten Förderungen* insgesamt 101 Codierungssegmente, welche sich auf 18 Subcodes verteilen. Aus den folgenden zwei Häufigkeitsdiagrammen können die Häufigkeitsverteilungen der Codierungssegmente pro Subcode entnommen werden (siehe Abb. 75 und Abb. 77).

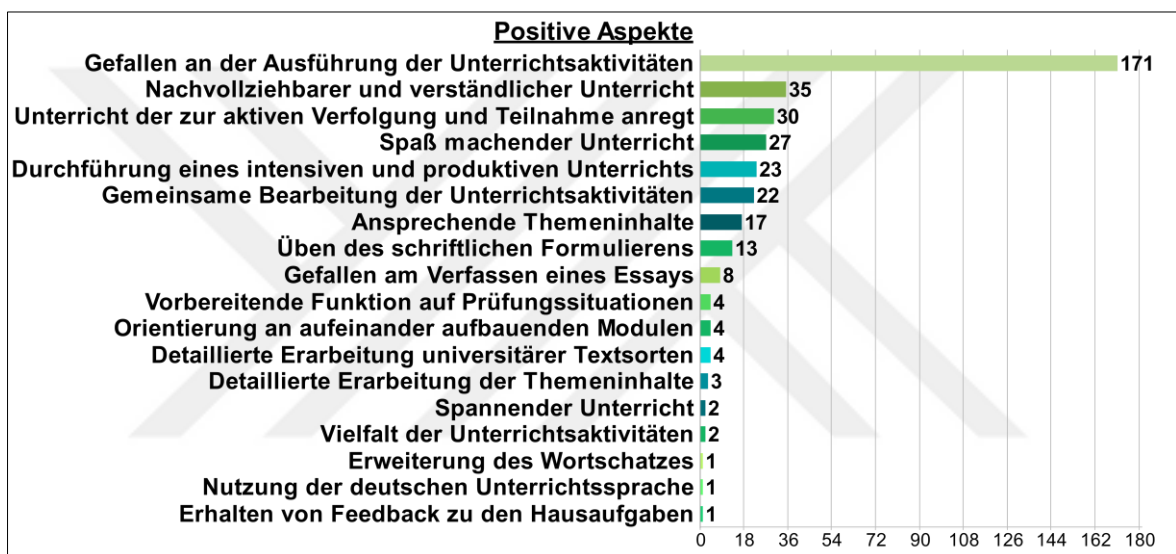


Abb. 75. Häufigkeitsdiagramm zum Hauptcode *Positive Aspekte der prozessorientierten Förderung*

Bei Betrachtung des Diagramms zum Hauptcode *Positive Aspekte der prozessorientierten Förderung* wird ersichtlich, dass die Studierenden ihr *Gefallen an der Ausführung der einzelnen Unterrichtsaktivitäten* am häufigsten als einen positiven Aspekt der prozessorientierten Förderung nennen (171 Codierungssegmente). In diesem Zusammenhang betonen die Studierenden, dass die Ausführung der im Unterricht zum Einsatz gekommenen Unterrichtsaktivitäten ihnen besonders gut gefallen hat. Ein Blick in die diesbezüglich codierten Segmente zeigt, dass die Studierenden ihr Gefallen an den Unterrichtsaktivitäten entweder verallgemeinert ausdrücken oder die Bezeichnungen der einzelnen Aktivitäten direkt benennen:

Alle Aktivitäten waren sehr informativ und ich habe sie alle gern ausgeführt. Was ich besonders gern ausgeführt habe, war der Lückentext oder die Aktivitäten zur Wahr-oder-Falsch-Aufgabe. Das Ausführen von Aktivitäten zu Themen, die ich bereits kenne hat mich motiviert und mich dazu ermutigt am Unterricht teilzunehmen und mit Neugier zu lernen. (Studentin; 2. Feedbackbogen; 19|1)

Es gab zum Beispiel dieses Organigramm und dann gab es, ich kann mich nicht mehr genau daran erinnern, aber es gab drei Texte, in denen wir die wichtigsten Stellen, ich rate mal, gelb, die Nachteile rot und die Vorteile grün (unterstrichen). Die haben mir besonders gut gefallen, weil ich mal wieder für mich feststellen konnte, dass wenn man etwas farblich unterstreicht und mit der Hand, Stift und Papier berührt, es wirklich effizienter ist. Dies war wirklich ein Vergnügen. (Studentin; 5. Fokusgruppe; 131)

Ich habe die Aktivitäten mit Gefallen ausgeführt, weil sie nützlich waren und ich dachte, ich könnte mich verbessern. (Studentin, 1. Feedbackbogen; 17|3)

Neben dem dem Gefallen an den Unterrichtsaktivitäten nennen die Studierenden die *Nachvollziehbarkeit und Verständlichkeit des Unterrichts*, auch als einen positiven Aspekt der prozessorientierten Förderung (35 Codierungssegmente). Die Codierungssegmente dieses Subcodes zeigen, dass die Studierenden die Unterrichtsführung im Zuge der prozessorientierten Förderung als besonders nachvollziehbar und verständlich einstufen:

Die Erklärungen sind kurz und prägnant. Die nach dem Unterricht durchgeführten Verfestigungen sind stark. Ich hoffe, dass unsere gesamten Unterrichtssitzungen so verlaufen. (Studentin; 2. Feedbackbogen; 20|10)

Es macht mir meistens Spaß, wenn der Unterricht so flüssig verläuft und verständlich ist. (Student, 6. Feedbackbogen; 17|19)

Der Unterricht ist nachvollziehbar und einfach verständlich. (Student, 6. Feedbackbogen; 16|19)

In enger Verbindung mit diesem positiven Aspekt steht auch der folgende Subcode *Unterricht der zur aktiven Verfolgung und Teilnahme anregt* (30 Codierungssegmente). So antworteten die Studierenden auf die Frage, was sie diese Woche gerne im Unterricht gemacht haben, häufig damit, dass sie gerne eine aktive Teilnahme am Unterricht durchgeführt haben und gezielt versucht haben den Unterricht mitzuverfolgen. Unten sind zwei Beispielzitate aus diesem Subcode präsentiert:

Die Verfolgung des Unterrichts und die Teilnahme an den Aktivitäten. Ich verfolge den Unterricht mit Freude und nehme selbst an den Aktivitäten teil. (Student; 3. Feedbackbogen; 17|25)

Ich habe alles mit Gefallen gemacht, weil meine aktive Teilnahme von Tag zu Tag weiter zunimmt. (Studentin; 2. Feedbackbogen; 20|25)

Einen weiteren positiven Aspekt der prozessorientierten Förderung stellt das *Spaß machen des Unterrichts* dar (27 Codierungssegmente). In diesem Kontext betonen die Studierenden häufig, dass ihnen der durchgeführte Unterricht Spaß gemacht hat:

Andere Unterrichtsfächer haben oft keine besondere Attraktivität, aber bei diesem Unterricht merke ich nicht, wie die Zeit verläuft, es macht Spaß und ist auch förderlich. (Studentin; 1. Feedbackbogen; 17|5)

Ich finde, dass der Unterricht insgesamt Spaß macht, er ist effizient. (Studentin; 9. Feedbackbogen; 17|11)

Ich finde, dass jeder durchgeführte Schritt Spaß macht. Jeder Schritt ist mit Sorgfalt ausgearbeitet, ich weiß nicht, nicht teilzunehmen, wäre sinnlos. (Studentin; 5. Feedbackbogen; 17|12)

Darüber hinaus ist interessant zu sehen, dass die Studierenden auch das *Durchführen eines intensiven und produktiven Unterrichts* als einen positiven Aspekt der prozessorientierten Förderung betrachten (23 Codierungssegmente):

Der Unterricht wird intensiv durchgeführt. (Studentin, 2. Feedbackbogen; 20|23)

Wir verbringen zwei produktive Stunden. (Studentin, 6. Feedbackbogen; 18|13)

Außerdem stellen die *gemeinsame Bearbeitung der Unterrichtsaktivitäten* einen weiteren häufig genannten positiven Aspekt dieser Förderung dar (22 Codierungssegmente). So zeigt sich, dass die Studierenden die gemeinsame Erarbeitung mit der Dozentin und mit ihren Kommilitonen als besonders positiv betrachten:

Ich mag diesen Kurs von Anfang bis Ende, wir untersuchen alles Einzelne gemeinsam. Neben der Bedeutung des Theoretischen, hat diese Unterrichtszeit auch eine praktische Bedeutung. Dieser Unterricht ist fernab von der Logik „Du bist ein Student, du musst es selbst recherchieren und herausfinden“. (Student; 4. Feedbackbogen; 9|14)

Die gemeinsame Bearbeitung aller Aktivitäten. Es macht es für uns einfacher. Student; 7. Feedbackbogen; 19|20)

Ein weiterer häufig genannter positiver Aspekt ist das *Vorliegen von ansprechenden Themeninhalten* (17 Codierungssegmente). Insofern stoßen die im Zuge der prozessorientierten gewählten Themeninhalte auf Anerkennung bei den Studierenden und werden für ihre Zukunft als DaF-Lehrkraft als nützlich gewertet:

Die Themen, die wir behandeln. Einige dieser Themen werden wir im Laufe unseres Berufslebens immer wieder begegnen. (Studentin; 6. Feedbackbogen; 17|28)

Die Kursthemen sind erfolgreich. (Studentin; 2. Feedbackbogen; 22|2)

Neben den bisher genannten und mit Beispielen erläuterten positiven Aspekten, werden z.B. auch das Üben des schriftlichen Formulierens (13 Codierungssegmente), das Gefallen daran ein Essay zu verfassen (8 Codierungssegmente), die vorbereitende Funktion des Unterrichts auf schriftliche Prüfungssituationen (4 Codierungssegmente), die Orientierung und der Ablauf des Kurses an aufeinander aufbauenden Modulen (4 Codierungssegmente), die detaillierte Erarbeitung universitärer Textsorten (4 Codierungssegmente), das Vorhandensein einer spannenden Unterrichtsatmosphäre (2 Codierungssegmente), die Vielfalt der zum Einsatz gekommenen Unterrichtsaktivitäten (2 Codierungssegmente), die Erweiterung des Wortschatzes (1 Codierungssegment), die gezielte Nutzung des Deutschen als Unterrichtssprache (1 Codierungssegment) und das Erhalten von Feedbacks zu den Hausaufgaben (1 Codierungssegment) genannt. Das folgende Code-Subcodes-Segmente-Modell fasst alle Subcodes des Hauptcodes positive Aspekte der prozessorientierten Förderung zusammen und präsentiert für jedes einzelne Subcodes jeweils ein Ankerbeispiel (siehe Abb. 76).

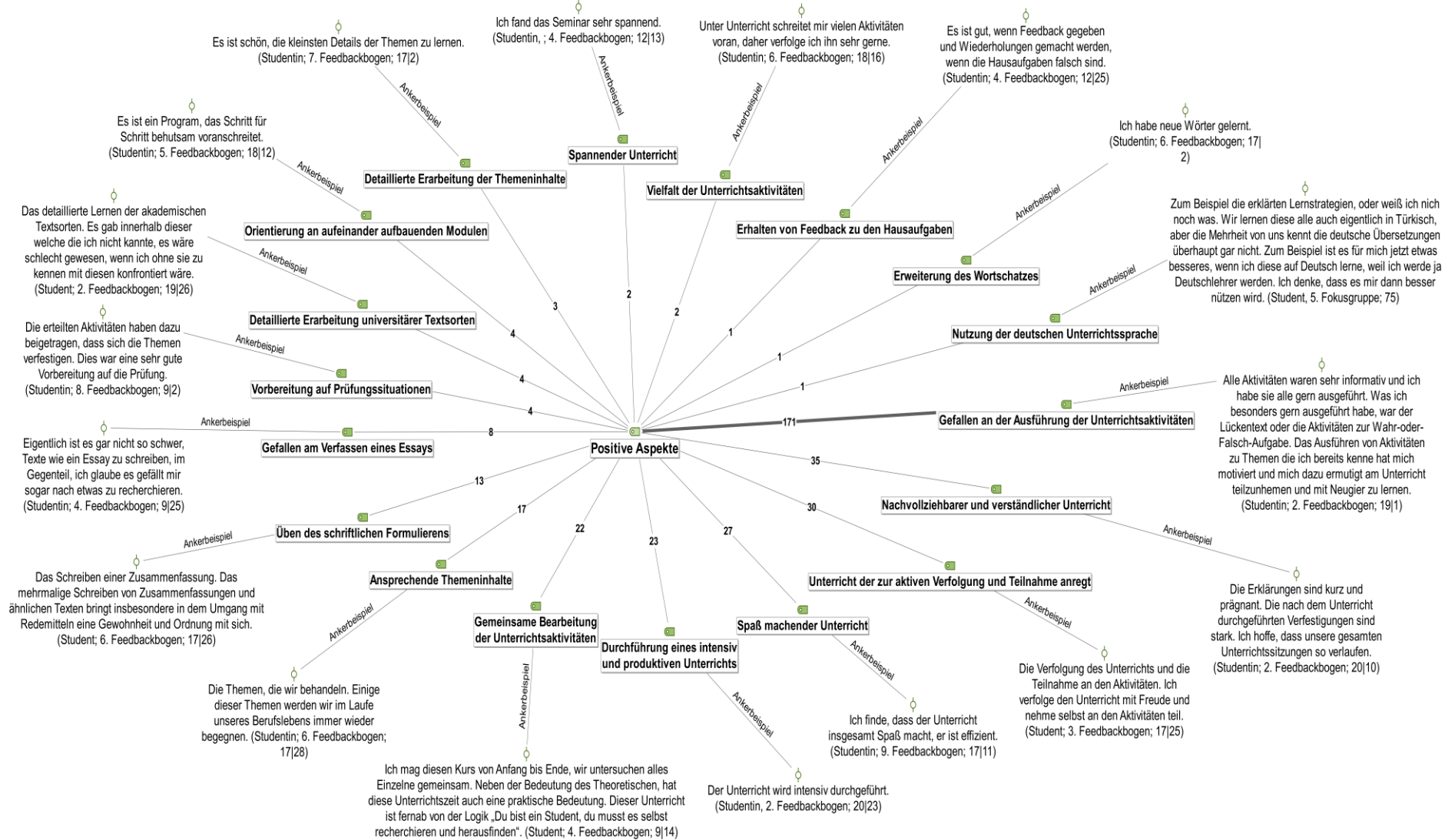


Abb. 76. Code-Subcodes-Segmente-Modell des Hauptcodes *positive Aspekte der prozessorientierten Förderung*

Im Hinblick auf den Hauptcode *negative Aspekte der prozessorientierten Förderung* ist zu betonen, dass mit der Fusion Subcodes der Fokusgruppen und Feedbackbögen insgesamt 101 Codierungssegmente ermittelt wurden, die sich auf 18 Subcodes verteilen (siehe Abb. 77).

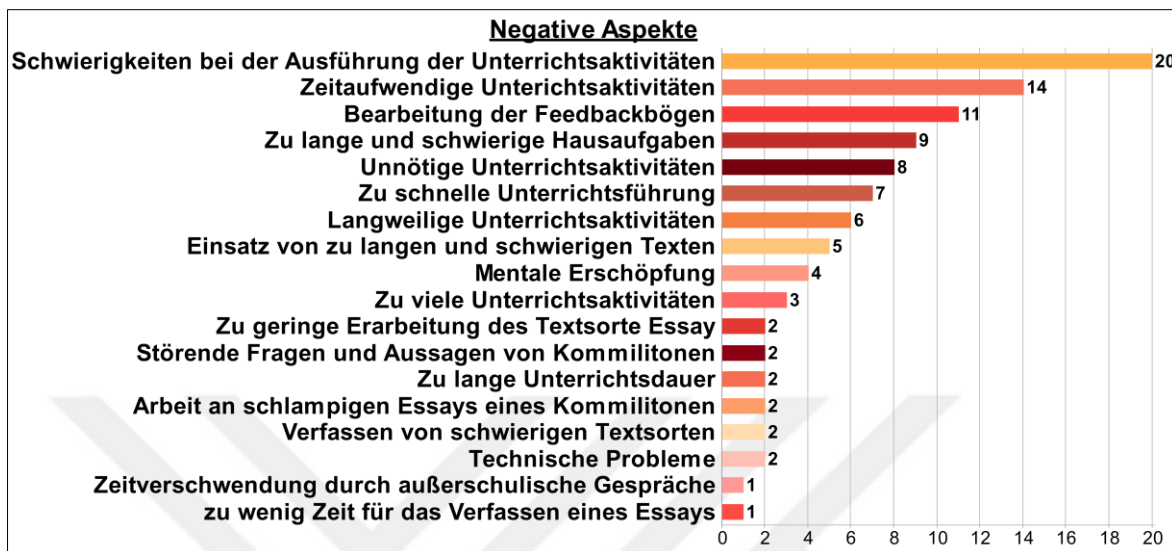


Abb. 77. Häufigkeitsdiagramm zum Hauptcode *Negative Aspekte der prozessorientierten Förderung*

Aus dem Häufigkeitsdiagramm zu den negativen Aspekten lässt sich entnehmen, dass die Studierenden das Vorliegen von *Schwierigkeiten bei der Ausführung der Unterrichtsaktivitäten* am häufigsten nennen (20 Codierungssegmente). Die Analyse dieser Codierungssegmente zeigt, dass die Ausführung bestimmter Unterrichtsaktivitäten für manche der Studierenden als zu schwierig bzw. zu komplex wahrgenommen wurde:

Ich hatte Schwierigkeiten bei der Gruppenbesprechung, diese Aktivität war etwas komplex. (Studentin; 1. Feedbackbogen; 18|33)

Die Aktivität zum Schreiben mit einer vorgegebenen Gliederung war über meinem Niveau und zu anspruchsvoll. (Student; 3. Feedbackbogen; 18|24)

Die Codierungssegmente dieses Subcodes zeigen somit, dass trotz der Absicht einen lernerzentrierten Unterricht durchzuführen und Methoden-Werkzeuge einzusetzen, welche die Studierenden in ihrem Textproduktionsprozess unterstützen, ein Teil der Studierenden aufgrund ihres ungenügenden Sprachniveaus im Deutschen immer noch nicht in der Lage ist, die effizient am Unterrichtsgeschehen teilzunehmen. Folglich wird daher die Ausführung bestimmter Unterrichtsaktivitäten als zu anspruchsvoll und komplex wahrgenommen.

Darüber hinaus zeigt sich im Hinblick auf die negativen Aspekte auch, dass die Studierenden die Bearbeitung von *zu zeitaufwendigen Unterrichtstätigkeiten* nennen (14 Codierungssegmente):

Das Suchen und Markieren von den Schlüsselwörtern in den Texten hat zu lange gedauert. Nach einer Weile war ich abgelenkt und konnte mich nicht auf den Unterricht konzentrieren. (Student; 5. Feedbackbogen; 18|4)

Das Abschreiben und das Ordnen der Texte. Es hat zu lange gedauert. (Student; 6. Feedbackbogen; 18|14)

Wie aus den oben dargelegten Beispielen zu entnehmen ist, werten die Studierenden die Ausführung bestimmter Unterrichtsaktivitäten als zu zeitaufwendig und beklagen sich darüber, dass sie aufgrund dessen, ab einem bestimmten Zeitpunkt Konzentrationsprobleme erlebten.

Des Weiteren wird die *Bearbeitung der wöchentlichen Feedbackbögen* von einigen Studierenden auch als ein negativer Aspekt der prozessorientierten Förderung gewertet (11 Codierungssegmente). So betonen die Studierenden, dass sie einige Fragen in den Feedbackbögen unnötig fanden bzw. zu viele Fragen vorhanden waren:

Bei den Feedbacks waren einige der Fragen unnötig. Fragen wie zum Beispiel, wie Sie sich im Unterricht gefühlt haben, dies waren Dinge die ich nicht so gerne beantwortet habe. (Student; 4. Fokusgruppe; 201)

Eigentlich fand ich die schon nützlich, aber ich denke, es werden zu viele Fragen gestellt. Das ist zeitaufwendig. Also vielleicht hätte man auch einfach fragen können, was im Unterricht gelehrt wurde und sowas wie was ist deine eigene Meinung, also was würdest du dazu sagen. (Student; 2. Fokusgruppe; 233)

Einen weiteren negativen Aspekt sehen die teilnehmenden Studierenden auch in der *Erteilung von zu langen und schwierigen Hausaufgaben* (9 Codierungssegmente):

Es wurden zu lange Hausaufgaben erteilt. Die Hausaufgaben waren zu komplex und lang. (Studentin; 9. Feedbackbogen; 18|24)

Tatsächlich gibt es nichts, was ich ungern mache, ich mache alles mit Gefallen, aber manchmal sind die Hausaufgaben einfach zu viel. Die Zeit ist ja auch begrenzt, das Fertigstellen ist dann bisschen ein Problem. Außerdem ist dies ja nicht der einzige Kurs, die anderen Dozenten haben auch Unterricht und es gibt Hausaufgaben. Dies macht es etwas anspruchsvoll. (Studentin; 1. Fokusgruppe; 353)

Ergänzend ist zu betonen, dass einige der teilnehmenden Studierenden keinen Sinn in der Durchführung bestimmter Unterrichtsaktivitäten sehen und

dessen Ausführung daher auch als einen negativen Aspekt des prozessorientierten Kurskonzepts werten (8 Codierungssegmente):

Das Verbinden von Sätzen war eine einfache, jedem bekannte und unnötige Aufgabe. (Student; 2. Feedbackbogen; 20|8)

Die Suche nach Wörtern, weil es total unlogisch war. (Student; 5. Feedbackbogen; 18|21)

Außerdem verweisen die Studierenden auf eine *zu schnelle Unterrichtsführung* als einen negativen Aspekt (7 Codierungssegmente). So wird z.B. gesagt, dass zwar Schritt für Schritt vorangegangen wird, allerdings empfinden die Studierenden, dass bestimmte Schritte zu schnell durchgeführt wurden.

Manchmal ging der Unterricht zu schnell voran, es ging zu schnell. (Studentin; 1. Feedbackbogen; 18|19)

Wir gehen Schritt für Schritt vor, dies ist kein also kein Problem, aber manchmal scheint es mir, dass wir etwas zu schnell vorangegangen sind. (Student; 2. Fokusgruppe; 172)

Außer den bisher mit Beispielen beschriebenen negativen Aspekten des durchgeführten prozessorientierten Unterrichtes werden z.B. auch das Vorhandensein von zu langweiligen Unterrichtsaktivitäten (6 Coidierungssegmente), der Einsatz von zu langen und schwierigen Texten (5 Coidierungssegmente), die Entwicklung einer mentalen Erschöpfung gegen Ende des Unterrichts (4 Coidierungssegmente), das Vorhandensein von zu vielen Unterrichtsaktivitäten (3 Coidierungssegmente), eine zu geringe Erarbeitung der Textsorte Essay (2 Coidierungssegmente), das Vorhandensein von störenden Zwischenfragen und Aussagen von Kommilitonen während des Unterrichts (2 Coidierungssegmente), eine zu lange andauernde Unterrichtsdauer (2 Coidierungssegmente), die Bearbeitung eines schlampig erstellten Essays eines Kommilitonens im Zuge der virtuellen Schreibkonferenz (2 Coidierungssegmente), das Verfassen von zu komplexen Textsorten (2 Coidierungssegmente), das Vorliegen von technischen Problemen (wie z.B. einer schlechten Internetverbindung) (2 Coidierungssegmente), die Verschwendung der Unterrichtszeit durch außerschulische Gespräche (1 Codierungssegment) und die zu geringe Fertigstellungszeit für das Verfassen eines Essays (1 Codierungssegment) genannt.

Das folgende Code-Subcodes-Segmente-Modell fasst alle Subcodes zu den negativen Aspekten der prozessorientierten Förderung zusammen und präsentiert für jedes einzelne Subcodes jeweils ein Ankerbeispiel (siehe Abb. 78).

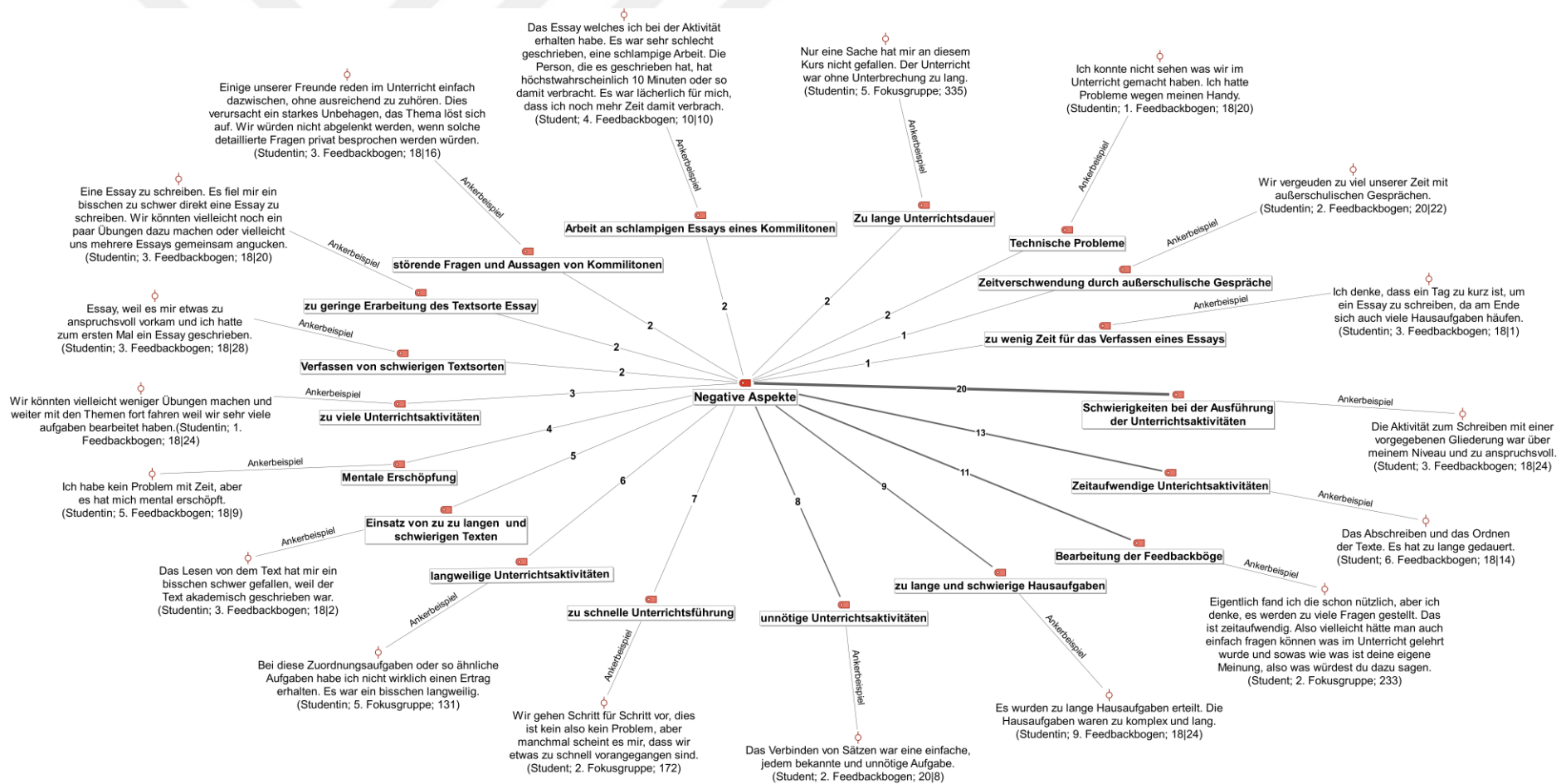


Abb. 78. Code-Subcodes-Segmente-Modell des Hauptcodes *Negative Aspekte der Prozessorientierung*

Abschließend ist festzuhalten, dass die Anzahl der Codierungssegmente der negativen Aspekte (101 Codierungssegmente) im Vergleich mit den Codierungssegmenten (368 Codierungssegmente) der positiven Aspekte äußerst gering ausfällt. Des Weiteren zeigt sich auch, dass die Inhalte der positiven Aspekte sich ausschliesslich direkt auf den prozessorientierten Unterricht bzw. auf dessen Inhalte beziehen. Demgemäß werden insbesondere die zum Einsatz gekommenen Unterrichtsaktivitäten und die Eigenschaften des Unterrichts wertgeschätzt. Dahingegen enthalten die von den Studierenden genannten negativen Aspekte, neben Subcodes, welche direkt den prozessorientierten Unterricht und dessen Inhalte ansprechen, allerdings auch Subcodes welche auf individuelle und unvorhersehbare Begebenheiten bzw. Sachverhalte zurückzuführen sind (wie z.B. technische Probleme, störende Einwürfe von Kommilitonen im Unterricht) und die über keinen direkten Bezug mit den Inhalten der prozessorientierten Förderung verfügen. Dennoch liegen in den genannten negativen Aspekten auch wichtige Informationen vor, die man in der Planung und Gestaltung zukünftiger Förderungsmaßnahmen beachten sollte, um die Qualität entsprechender Förderungen zu steigern. Dazu zählen z.B. mehrere Methoden-Werkzeuge für die Bearbeitung eines Textarbeitsschrittes anzubieten, so dass jeder Studierende entsprechend seiner eigenen sprachlichen Voraussetzungen und Interessen selbst darüber entscheiden kann, mit welcher er oder sie arbeiten möchte oder das Anlegen einer längeren und intensiveren Erarbeitungsphase zu den universitären Textsorten, wie z.B. des Essays.

1.2. Emotionen der Studierenden während der Durchführung der prozessorientierten Förderung. Um einen näheren Einblick in die Emotionen der Studierenden während der Durchführung der prozessorientierten Förderung erhalten zu können, wurden die Studierenden während der Durchführung des Kurses dazu gebeten, ihre Emotionen und diesbezüglichen Gedanken wöchentlich in den Feedbackbögen schriftlich niederzulegen. Hierzu ergänzend wurden die Studierenden auch in den Fokusgruppen-Interviewsitzungen, nach ihren Emotionen befragt. In diesem Zusammenhang wurden schliesslich insgesamt 273 Feedbackbögen und fünf Fokusgruppen inhaltsanalytisch ausgewertet. Entsprechend dieser Analyse wurden insgesamt 265 Codierungen durchgeführt. Diese die Emotionen der Studierenden preisgebenden Segmente sind in sich selbst

in die zwei Kategorien *Positive* und *Negative Gefühle* zu kategorisieren (siehe Abb. 79).

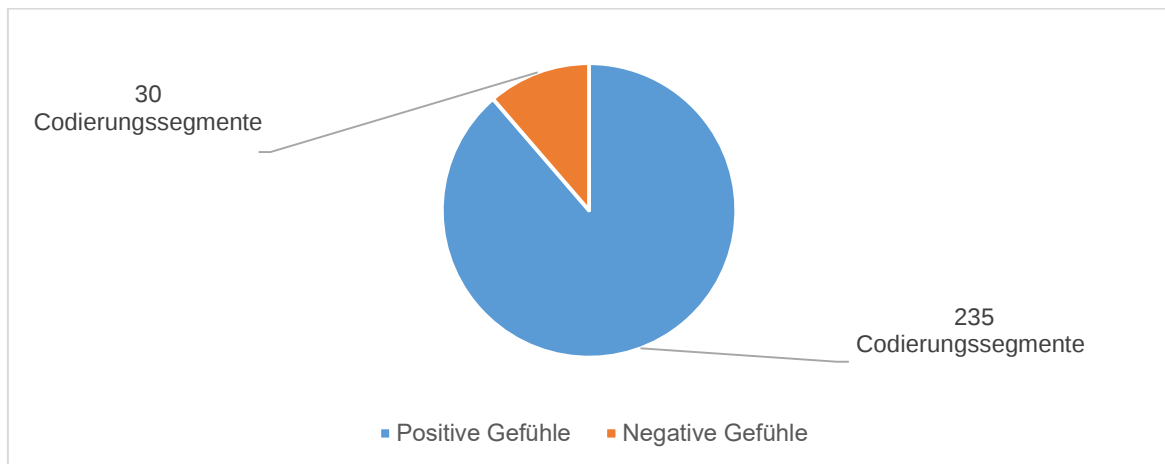


Abb. 79. Kreisdiagramm zur Kategorisierung der positiven und negativen Gefühle

Das obrige Kreisdiagramm zeigt die Gesamtanzahl der Codierungssegmente im Hinblick auf die zwei Hauptkategorien bzw. -codes Positive Gefühle und Negative Gefühle. Wie aus diesem Diagramm zu entnehmen ist, überwiegt die Anzahl der Codierungssegmente des Hauptcodes *Positive Gefühle* die Codierungssegmente des Hauptcodes *Negative Gefühle*. Zur Aufbrechung der Inhalte dieser zwei Hauptcodes, wurden diese in einem zweiten Durchlauf erneut mit einer inhaltlich strukturierenden Analyse weiter ausgewertet. Die Ergebnisse dieser Auswertung können aus den folgenden zwei Häufigkeitsdiagrammen entnommen werden (siehe Abb. 80 und Abb. 81).

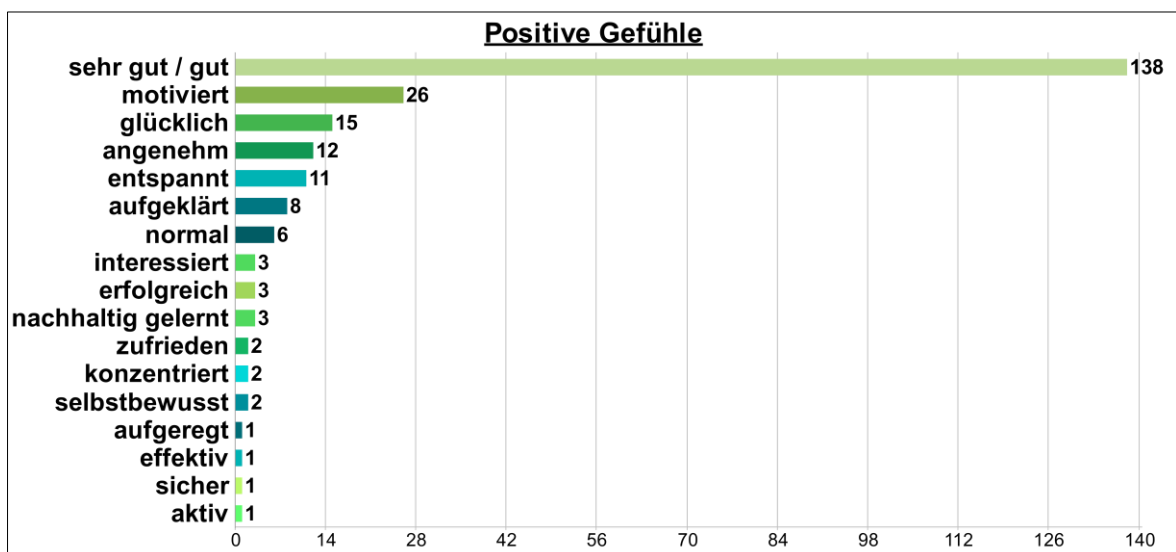


Abb. 80. Häufigkeitsdiagramm zum Hauptcode *Positive Gefühle der Studierenden während der Durchführung der prozessorientierten Förderung*

Bei der Betrachtung des Häufigkeitsdiagramm zum Hauptcode *Positive Gefühle der Studierenden während der Durchführung der prozessorientierten Förderung* wird erkennbar, dass sich die insgesamt 235 codierten Segmente, auf 17 Subcodes verteilen. Innherhalb dieser Subcodes verfügt der Subcode *sehr gut – gut mit*, 138 Codierungssegmenten über die höchste Anzahl an Codierungen. Insofern bringen die Studierenden in Bezug auf die Frage, welche Emotionen, sie sich in der prozessorientierten Förderung fühlen, häufig zum Ausdruck, dass es ihnen sehr gut bzw. gut geht:

Ich habe mich diese Woche im Unterricht gut gefühlt, weil jeder das Recht bekommt mitzureden und die Aktivitäten Spaß machen. Es ist nicht nur spaßvoll, sondern ich sehe auch viele Nutzen für mich. (Studentin; 1. Feedbackbogen; 19|4)

Ich habe mich gut gefühlt, weil es sehr interessant und hilfreich war. (Student, 8. Feedbackbogen; 11|11)

Neben diesen erklärenden Aussagen drücken die Studierenden ihre gute bzw. sehr gute Emotionslage auch oft einfach mit den kurzen Aussagen wie z.B. „*Ich habe mich ganz gut gefühlt*“ (Student, 8. Feedbackbogen; 11|22)“ oder einfach mit den Bezeichnungen „*gut*“ oder „*sehr gut*“ aus.

Darüber hinaus bringen die Studierenden auch häufig zum Ausdruck, dass sie sich motiviert fühlen (26 Codierungssegmente). Diese positive Gefühlseigenschaft bringen sie beispielsweise folgendermaßen zu Wort:

Ich fühle mich am Ende jeder Lektion motiviert. (Studentin, 1. Feedbackbogen; 19|22)

Ich bin motiviert wie jede andere Woche und denke, dass ich es am Ende schaffen werde. (Studentin, 6. Feedbackbogen; 19|28)

Ich fühle mich jede Woche motivierter, weil ich damit beginne den Lohn meiner harten Arbeit zu ernten. (Studentin, 8. Feedbackbogen; 11|20)

Neben dem Gefühl motiviert zu sein, drücken die Studierenden auch häufig ein Gefühl des glücklich seins aus (15 Codierungssegmente):

Ich war glücklich mit der Lust, etwas Neues zu lernen. (Student, 2. Feedbackbogen; 21|8)

Als ich die Themeninhalte in diesem Kurs vorfand, die ich vor dem Kennenlernen dieses Kurses versuchte selbständig zu lernen, konnte ich diese wiederholen und ich dachte mir, ich habe noch viel zu lernen. Ich fand es nützlich, deswegen fühlte ich mich glücklich. (Student, 1. Feedbackbogen; 19|27)

Das Gefühl, etwas erfolgreich erreicht zu haben, macht mich glücklich.
(Studentin, 7. Feedbackbogen; 19|16)

Des Weiteren bringen die Studierenden auch häufig zum Ausdruck, dass sie sich bei der Teilnahme am Unterricht angenehm (12 Codierungssegmente) und auch entspannt fühlten (11 Codierungssegmente). Unten werden jeweils ein Codierungsbeispiel für diese beide Subcodes präsentiert:

Habe mich wohl gefühlt (Student, 3. Feedbackbogen; 19|29)

Ich habe mich aufgrund des im Kurs erhaltenen Materials entspannt gefühlt.
(Student, 8. Feedbackbogen; 11|21)

In einer zusammenfassenden Betrachtung der Codierungssegmente der Subcodes des Hauptcodes *Positive Gefühle der Studierenden während der Durchführung der prozessorientierten Förderung* kommt man zu dem Schluss, dass die Studierenden mit einer weitgehend positiven Emotionslage an den Sitzungen des prozessorientierten Förderungsunterrichts teilgenommen haben. Diese positiven Emotionen sind weitgehend auf das Vorliegen einer lernerfreundlichen Unterrichtsatmosphäre und des Einsatzes eines verständlichen Unterrichtsverfahrens und bewältigbaren Inhalten bzw. Aufgaben zurückzuführen.

Im Hinblick auf den Hauptcode *Negative Gefühle der Studierenden während der Durchführung der prozessorientierten Förderung* ergaben sich insgesamt 30 Codierungen, welche sich auf insgesamt 14 Subcodes verteilen (siehe Abb. 81).

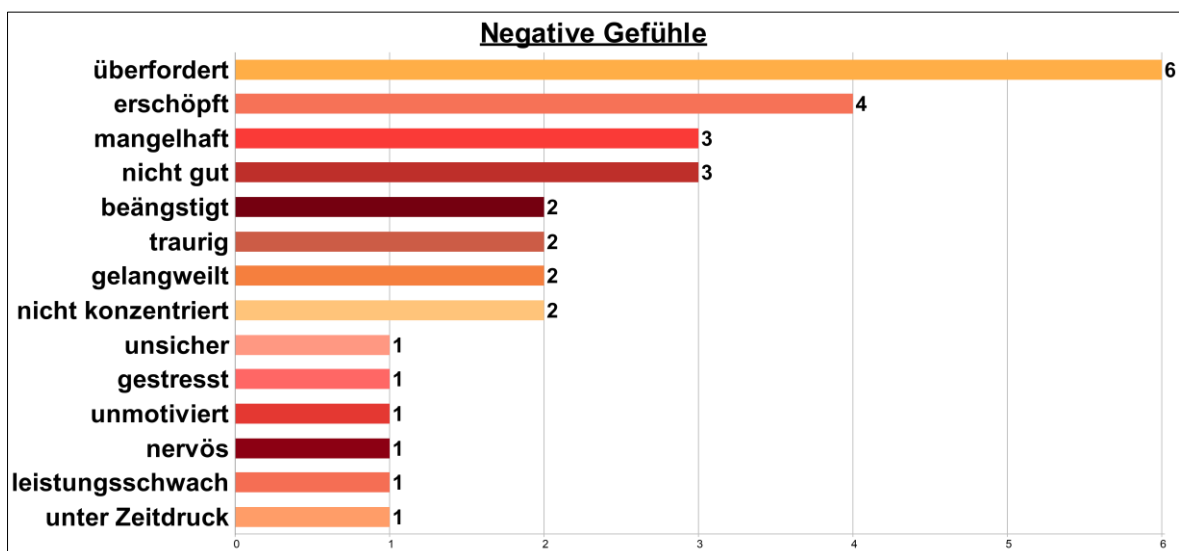


Abb. 81. Häufigkeitsdiagramm zum Hauptcode *Negative Gefühle der Studierenden während der Durchführung der prozessorientierten Förderung*

Innerhalb dieser Subcodes verfügt der Subcode *sich überfordert zu fühlen* über die höchste Anzahl an Codierungen (6 Codierungssegmente):

Ich war diese Woche sehr überfordert, weil ich keine Ahnung von diesem Thema hatte. (Student, 4. Feedbackbogen; 11|3)

Ehrlich gesagt, war ich ein bisschen überfordert. (Student, 4. Feedbackbogen; 11|16)

Bei einer detaillierten Betrachtung der Codierungssegmente dieses Subcodes zeigt sich, dass die Studierenden zwar angeben, dass sich überfordert fühlen, jedoch werden weitgehend keine Begründungen genannt. Nach dem Gefühl sich überfordert zu fühlen, drücken manche der Studierenden auch aus, dass sie sich erschöpft fühlen (4 Codierungssegmente).

Gegen Ende des Unterrichts war ich erschöpft, der Unterricht hat lange gedauert. (Studentin, 7. Feedbackbogen; 19|13)

Etwas erschöpft, weil wir zwei Stunden intensiv durchgehend gearbeitet haben. (Studentin, 5. Feedbackbogen; 19|10)

Ein weiteres negatives Gefühl der Studierenden ist das Gefühl nicht ausreichend bzw. ungenügend zu sein (4 Codierungssegmente):

Das Gefühl der Unwissenheit, welches ich hatte als ich dachte „Es gibt noch sehr vieles zu lernen“ und „Wie viel kennst du von dem Wissen, was du zu kennen denkst“ hat mich mangelhaft fühlen lassen. (Student, 4. Feedbackbogen; 11|18)

Ich fühlte mich diese Woche im Unterricht noch weiter zurück im Rückstand, ich muss härter arbeiten, um die anderen einholen zu können. (Studentin, 3. Feedbackbogen; 19|7)

Neben dem Gefühl nicht ausreichend zu sein, betonen einige der Studierenden, wie z.B. in diesem Beispiel „*Nicht besonders gut*. (Studentin, 9. Feedbackbogen; 19|24)“, dass sie sich einfach nicht gut gefühlt haben (3 Codierungssegmente). Allerdings werden keine weiteren Begründungen genannt, so dass keine Rückschlüsse auf bestimmte Sachverhalte gemacht werden können.

Zusammenfassend kann zum Hauptcode *Negative Gefühle der Studierenden während der Durchführung der prozessorientierten Förderung* der Schluss gezogen werden, dass negative Gefühle meist mit einer kognitiven Überforderung im Unterricht im Bezug stehen. Nichtsdestotrotz zeigt eine vergleichende Betrachtung der Inhalte der beiden Hauptcodes, dass die Durchführung des prozessorientierten Unterrichts weitgehend mit positiven Gefühlen verfolgt wird. Demzufolge nehmen die Studierenden an der Durchführung des prozessorientierten Seminars mit einer weitgehend positiven Emotionslage teil.

1.3. Schwierigkeiten der Studierenden während der Durchführung der prozessorientierten Förderung. Die Darlegung der Schwierigkeiten, welche die Studierenden während der Durchführung der prozessorientierten Förderung hatten, stellt einen wichtigen Gesichtspunkt im Zuge der Beurteilung der prozessorientierten Förderung dar. Aus diesem Grund wurden alle Feedbackbögen (Gesamtanzahl 273) und die fünf Fokusgruppen-Interviewtranskripte mit einem Fokus auf die *Schwierigkeiten der Studierenden während der Durchführung der prozessorientierten Förderung* ausgewertet. Die Auswertung dieses Datensatzes ergab eine Codierungshäufigkeit von 129. Es stellte sich heraus, dass sich die insgesamt 129 Codierungssegmente auf 13 Subcodes verteilen. Das folgende Häufigkeitsdiagramm zeigt die Verteilung der codierten Segmente pro Subcode (siehe Abb. 82).

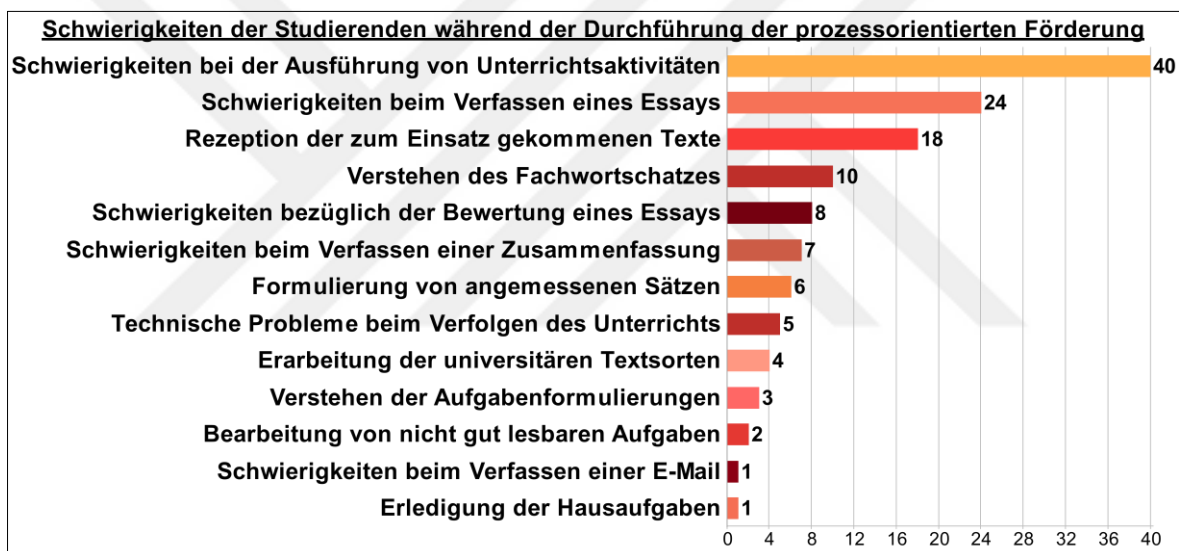


Abb. 82. Häufigkeitsdiagramm zum Hauptcode *Schwierigkeiten der Studierenden während der Durchführung der prozessorientierten Förderung*

Wie aus dem Häufigkeitsdiagramm zu entnehmen ist, stellte die Ausführung bestimmter Unterrichtsaktivitäten die am häufigsten genannten Schwierigkeit dar (40 Codierungssegmente). Insofern geben die Studierenden auf die Frage, was ihnen im Zuge der prozessorientierten Förderung schwerfällt, oft zur Antwort, dass ihnen die Ausführung bestimmter Unterrichtsaktivitäten schwerfiel. Diesbezüglich zeigt sich auch, dass sie oft die direkten Bezeichnungen der zum Einsatz gekommenen Methoden-Werkzeuge nennen:

Das Assoziogramm konnte ich nicht so gut durchführen, weil mir der Wortschatz und die Fachbegriffe fehlten. (Student, 1. Feedbackbogen; 16|21)

Das Textpuzzle fiel mir schwer, weil die Wörter schwer zu verstehen waren. (Studentin, 1. Feedbackbogen; 16|4)

Das Aufteilen des Originaltextes in sinnvolle Abschnitte fiel mir etwas schwer, weil der Text ein hohes Niveau hat und schwer verständlich formuliert ist. (Studentin, 3. Feedbackbogen; 16|19)

Nach der Ausführung bestimmter Unterrichtsaktivitäten stellt das Verfassen eines Essays auch eine häufig genannte Schwierigkeit dar (24 Codierungssegmente). Insofern geben die Studierenden zum Ausdruck, dass sie zum ersten Mal in ihrem Bildungsleben ein Essay verfassen sollten und ihnen die Erstellung dieser Textsorte daher besonders schwerfiel:

Ich hatte etwas Schwierigkeiten dabei ein Essay zu schreiben, den ich Schreibe es zum ersten Mal und war mir nicht ganz sicher. (Student, 3. Feedbackbogen; 16|5)

Diese Woche hatte ich ehrlich gesagt eine Menge Schwierigkeiten. Denn es ist das erste Mal in meinem Leben, dass ich mit einem Essay wie diesem konfrontiert werde. (Student, 4. Feedbackbogen; 7|3)

Die Codierungssegmente bezüglich der Schwierigkeit ein Essay zu verfassen, gründen meistens auf der Begründung, dass sie zum ersten Mal ein Essay verfassen. Des Weiteren bildet die Rezeption der zum Einsatz gekommenen Texte auch eine weitere von den Studierenden häufig zum Ausdruck gebrachte Schwierigkeit (18 Codierungssegmente). In diesem Sinne betonen die Studierenden, dass sie die zum Einsatz gekommenen Texte zu anspruchsvoll fanden:

Ich hatte Schwierigkeiten bei einem schwierigen Text. Ich kann sagen, dass ich Schwierigkeiten hatte diesen Text zu verstehen. Es war ein schwerer Text, sogar alle drei Texte. (Studentin, 9. Feedbackbogen; 16|11)

Ich konnte keine Pro- und Contra Argumente in den Texten finden, weil die Texte zu lang und zu kompliziert waren. Ich habe kaum verstanden, was ich las. (Studentin, 9. Feedbackbogen; 16|24)

Eine weitere von den Studierenden häufig genannte Schwierigkeit ist das Verstehen der im Unterricht genutzten Fachbegriffe (10 Codierungssegmente). So verweisen die Studierenden darauf, dass sie die genutzten Fachbegriffe zuvor noch nie kennengelernt haben und es ihnen schwerfällt die Bedeutung dieser Fachbegriffe selbständig zu begreifen:

Die Fachbegriffe habe ich nicht so gut verstanden. Weil von manchen Fachbegriffen wusste ich nicht die Bedeutung und es fiel mir schwer im Unterricht zu verstehen was damit gemeint ist. (Student, 1. Feedbackbogen; 16|9)

Es gab Fachbegriffe, da habe ich mich ein wenig schwergetan. Ich hatte davor keine Fachbegriffe benutzt. Wir hatten Wörter welche wir im Alltag benutzt haben. (Studentin, 1. Feedbackbogen; 16|10)

Als weitere Schwierigkeiten bringen die Studierenden z.B. das Bewerten des Essays eines Kommilitonen (8 Codierungssegmente), das Verfassen einer Textzusammenfassung (7 Codierungssegmente), das Vorliegen von technischen Problemen während der Unterrichtsverfolgung (5 Codierungssegmente), das allgemeine Formulieren von angemessenen deutschen Sätzen (5 Codierungssegmente), die verstehende Erarbeitung der universitären Textsorten (4 Codierungssegmente), das Verstehen der im Unterricht genutzten Aufgabenformulierungen (3 Codierungssegmente), die Bearbeitung von nicht gut lesbaren Aufgaben auf der genutzten Lernplattform (2 Codierungssegmente), die selbständige Erledigung der erteilten Hausaufgaben (1 Codierungssegment) und das Verfassen einer E-Mail (1 Codierungssegment) zu Wort.

Das folgende Code-Subcodes-Segmente-Modell zeigt einen Überblick über alle seitens der Studierenden zum Ausdruck gebrachten Schwierigkeiten und präsentiert für jeden ermittelten Subcode jeweils ein Ankerbeispiel. (siehe Abb. 83).

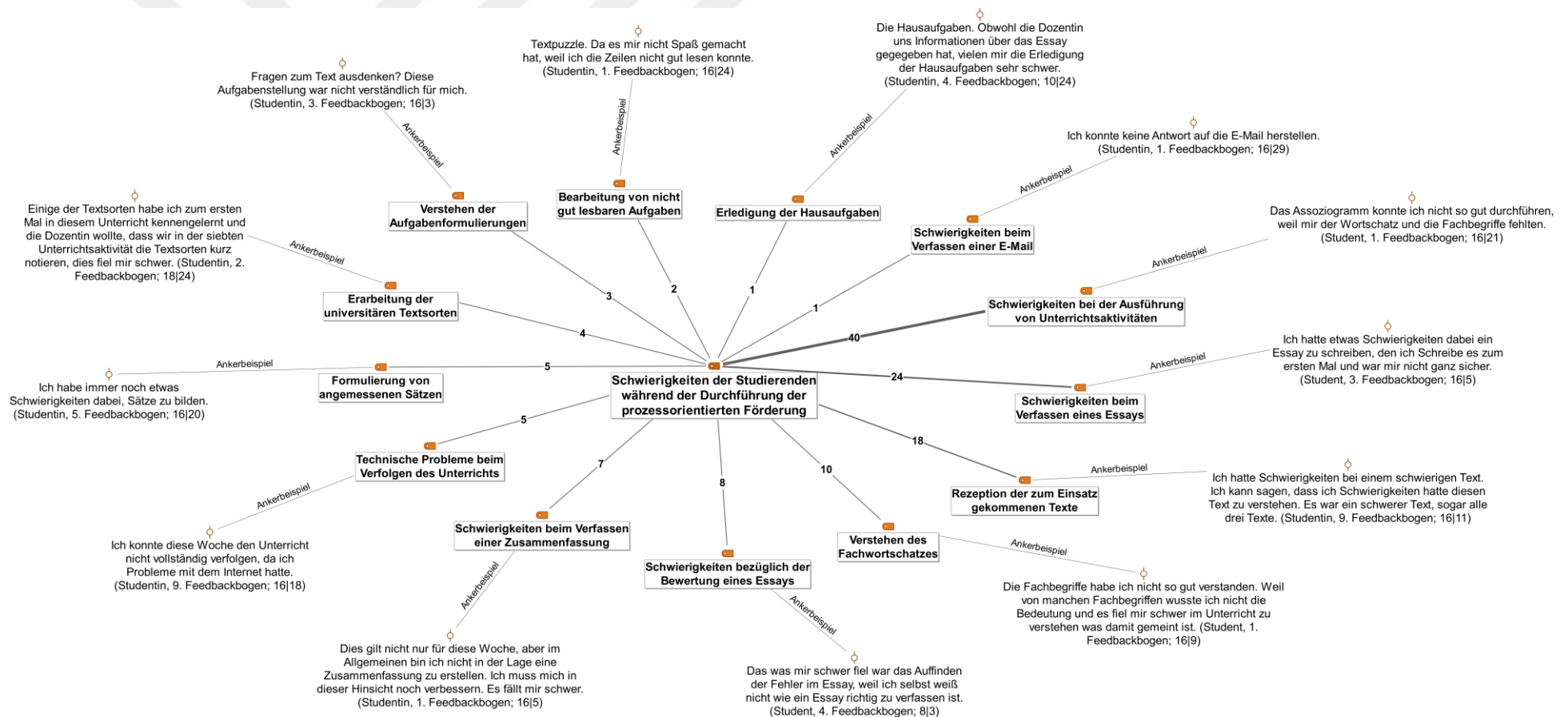


Abb. 83. Code-Subcodes-Segmente-Modell des Hauptcodes *Schwierigkeiten der Studierenden während der Durchführung der prozessorientierten Förderung*

Zusammenfassend kann zum Code-Subcodes-Segmente-Modell des Hauptcodes *Schwierigkeiten der Studierenden während der Durchführung der prozessorientierten Förderung* gesagt werden, dass die Studierenden insbesondere bei der selbständigen Ausführung bestimmter Methoden-Werkzeuge Schwierigkeiten haben. Die Analyse der diesbezüglichen Codierungssegmente zeigt, dass die Studierenden die Arbeit mit entsprechenden Methoden-Werkzeugen als etwas Neues wahrnehmen und keine ausreichenden Gewohnheiten darin besitzen, lernerzentriert und selbständig zu arbeiten. Dies lässt darauf schließen, dass die Studierenden es gewohnt sind an einem lehrerzentrierten Unterricht teilzunehmen, in dem die Lehrkraft die handelnde und treibende Kraft des Unterrichts bildet und die zu erlernenden Unterrichtsinhalte den Studierenden kurzerhand zum Lernen aushändigt werden. So empfinden die Studierenden beispielsweise das Formulieren von Fragen an den zu lesenden Text, die selbständige Bearbeitung eines Textpuzzels oder eines Assoziogramms oft als sehr ungewohnt und zeigen Schwierigkeiten darin, diese eigenständig auszuführen. In diesem Zusammenhang gilt es den Studierenden eine Gewohnheit mit dem Umgang entsprechender lernerzentrierter und handlungsorientierter Methoden-Werkzeuge gewinnen zu lassen, welche ihnen in anderen und zukünftigen Lernkontexten einen Profit bringen werden.

Darüber hinaus zeigt sich, dass die Studierenden auch Schwierigkeiten darin haben selbständig Texte, wie z.B. ein Essay, eine Zusammenfassung oder sogar eine E-Mail zu verfassen. Dabei zeichnet sich ab, dass die Studierenden insbesondere bei dem Formulieren von angemessen deutschen Sätzen Probleme haben und sich oft darüber beschweren, dass sie ihre Ideen auf Türkisch nicht angemessen ins Deutsche übertragen können. Außerdem zeigt sich auch, dass die Studierenden die zum Einsatz gekommenen Fachtexte als zu schwierig einschätzen und Schwierigkeiten darin haben diese effizient zu rezipieren. Dies pointiert im Wesentlichen auf den Ausgangspunkt dieser Arbeit. Obwohl es sich bei den Fachtexten, weitgehend um Auszügen aus universitären Lehrbüchern handelt, mit denen die Studierenden im darauffolgenden Semesters ohne jegliche Unterstützung selbständig arbeiten müssen, fällt Ihnen selbst in einem entsprechend prozessorientierten Unterricht, welcher sich gezielt auf die Förderung ihrer akademischen Textkompetenz fokussiert, der Umgang bzw. die Arbeit mit

diesen Texten schwer. Dieser Befund verweist insofern auf die Notwendigkeit die Studierenden das Rezipieren und Verfassen von Fachtexten gezielt einüben zu lassen. In diesem Zusammenhang könnte die Gründung einer Schreib- und Lese-Werkstatt bzw. einer Werkstatt zur Förderung der akademischen Textkompetenz, in denen die akademische Textkompetenz während des gesamten Studiums gezielt gefördert wird, eine pragmatische Lösung darstellen.

1.4. Allgemeine Bewertung der zum Einsatz gekommen digitalen Lernplattform für die Durchführung einer prozessorientierten Förderung. Die Durchführung der prozessorientierten Förderung wurde mittels der offiziellen Online-Lernplattform der Hacettepe Universität (<https://evdekal.hacettepe.edu.tr>) ausgeführt, welches auf dem Moodle- Lernmanagementsystem gründet. Da diese Lernplattform im Zuge der Pandemie die grundlegendste Möglichkeit zur Durchführung des prozessorientierten Unterrichts darstellte, wurden die Studierenden im Rahmen der Fokusgruppen-Sitzungen auch nach ihrer Meinung zum Einsatz dieser Lernplattform befragt. Insofern wurden die fünf Fokusgruppen-Interviewtranskripte mit einem Fokus auf die Bewertung dieser zum Einsatz gekommenen digitalen Lernplattform inhaltsanalytisch ausgewertet. Diese Analyse ergab eine Gesamtanzahl an 26 Codierungssegmenten, welche sich auf insgesamt 8 Subcodes verteilen (siehe Abb. 84).

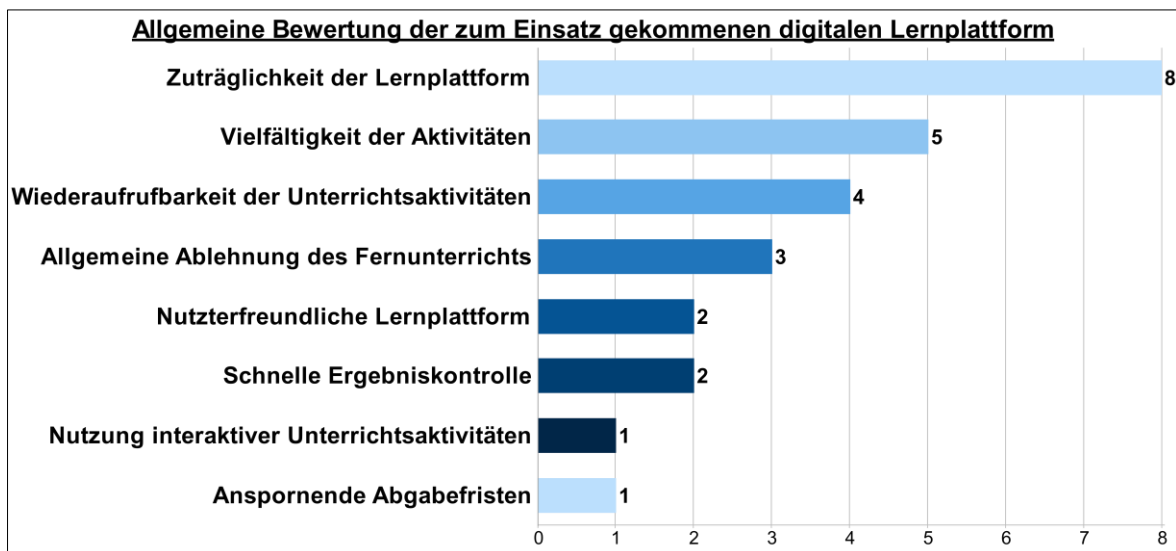


Abb. 84. Häufigkeitsdiagramm zum Hauptcode *Allgemeine Bewertung der zum Einsatz gekommenen digitalen Lernplattform*

Wie das obrige Häufigkeitsdiagramm zeigt, wurde die Zuträglichkeit des Einsatzes dieser Lernplattform auf die Durchführung des Unterrichts am häufigsten

genannt (8 Codierungssegmente). Insofern bringen die Studierenden am häufigsten zum Ausdruck, dass der Einsatz dieser digitalen Lernplattform sich als zuträglich für die Durchführung des Unterrichts erwies:

Ich denke, dass es zuträglich war, weil hatten dieses System bereit im vergangenen Semester genutzt und waren damit vertraut. Außerdem haben wurden ja auch Links dazu bereits gestellt, daher weiß ich nicht, wie es sonst anders gemacht hätte werden soll, aber es war förderlich. (Studentin; 4. Fokusgruppe; 177)

Ich denke, dass es für dieses Seminar sehr zuträglich war. Zum Beispiel hatten wir hier kein Zeitproblem. Wir hatten zwei Stunden Zeit und das war völlig ausreichend. (Studentin; 3. Fokusgruppe; 276)

Neben der Zuspreehung einer Zuträglichkeit werten die Studierenden auch die Vielfältigkeit der in der digitalen Lernplattform dargelegten Unterrichtsaktivitäten als positiv (5 Codierungssegmente). Hierbei ist zu betonen, dass der Einsatz dieser verschiedenen Unterrichtsaktivitäten auch die Nutzung der verschiedenen, in Moodle integrierten Aufgabentools, inkludierte.

Es gab nicht jede Woche diesselben Aktivitäten, es war immer irgendwie anders. Es ist gut, wenn ein Thema in einer vielfältigen Weise erläutert wird, also für mich, aus meiner Perspektive. (Studentin; 3. Fokusgruppe; 292)

Ich denke, es war sehr nützlich. Weil wir haben nicht nur eine Aktivität durchgeführt, sondern viele verschiedene Aktivitäten. (Studentin; 2. Fokusgruppe; 223)

Darüber hinaus werten die Studierenden die zum Einsatz gekommene digitale Lernplattform auch im Hinblick auf die Möglichkeit, die Unterrichtsaktivitäten und Texte immer wiederholen und jederzeit wieder aufrufen zu können als äußerst positiv (4 Codierungssegmente):

Wir konnten die Aktivitäten wiederholen, das heißt, wir konnten für uns selbst Wiederholungen durchführen. Außerdem waren auch die theoretischen Erklärungen dort vorhanden und ich konnte sie nochmals lesen. (Student; 2. Fokusgruppe; 219)

Ich denke ja, weil die Dinge, die wir im Unterricht bearbeitet haben, dort wieder hochgeladen werden und wir sie wiederholen können. Also aus meiner Perspektive ist dies sehr nützlich. (Student; 2. Fokusgruppe; 213)

Nach der Möglichkeit die Unterrichtsinhalte jederzeit wieder aufrufen und wiederholen zu können, zeigte sich, dass einige der Studierenden in Bezug auf die Frage, wie sie die zum Einsatz gekommene digitale Lernplattform bewerten, eine allgemeine Ablehnung gegenüber dem Fernunterricht äußerten (3 Codierungssegmente). So wird z.B. betont, dass ein Fernunterricht sich nicht

wirklich dafür eignet eine effiziente Lernatmosphäre zu schaffen und dass in einem entsprechenden Fernunterricht keine ausreichende Interaktion stattfindet:

Ich kann nicht sagen, dass es für mich wirklich nützlich war. Weil ich denke, dass es nicht dafür geeignet ist für einen Unterricht zu lernen oder Unterricht zu erteilen. (Studentin; 1. Fokusgruppe; 302)

Es findet keine ausreichende Interaktion statt. Wie es im Präsenzunterricht an der Universität ist. Deshalb ist in dieser Hinsicht ist es nicht sehr effizient. (Student; 1. Fokusgruppe; 300)

An dieser Stelle ist darauf zu verweisen, dass bis auf den Subcode *Allgemeine Ablehnung des Fernunterrichts* die restlichen ermittelten Subcodes durchgängig positiv sind und den Einsatz einer digitalen Lernplattform zur Förderung der akademischen Textkompetenz befürworten. Insofern bezeichnen die Studierenden die zum Einsatz gekommene digitale Lernplattform als nutzerfreundlich und betonen, dass ihnen die Arbeit in dieser Plattform leichtgefallen ist (2 Codierungssegmente). Daneben wird z.B. auch die Möglichkeit die eigenen Ergebnisse schnell kontrollieren zu können (2 Codierungssegmente), die Nutzung von interaktiven Unterrichtsaktivitäten (1 Codierungssegment) und die Anspornung zur Erledigung der Aufgaben durch die vorgelegten Abgabetermine (1 Codierungssegment) von den Studierenden genannt.

Das folgende Code-Subcodes-Segmente-Modell fasst die Subcodes des Hauptcodes *Allgemeine Bewertung der zum Einsatz gekommenen digitalen Lernplattform* zusammen und präsentiert für jedes einzelne Subcodes jeweils ein Ankerbeispiel (siehe Abb. 85).

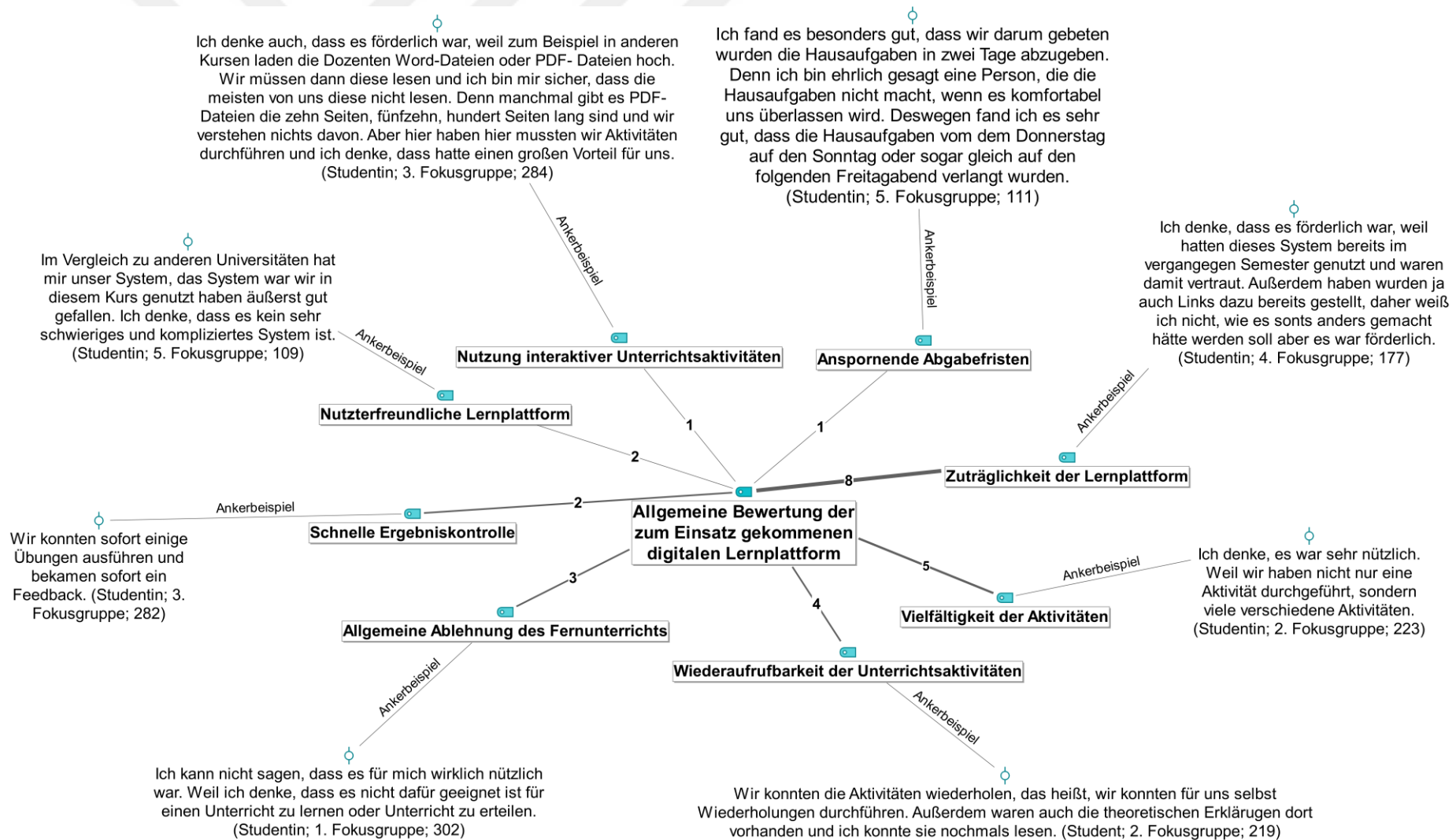


Abb. 85. Code-Subcodes-Segmente-Modell des Hauptcodes *Allgemeine Bewertung der zum Einsatz gekommenen digitalen Lernplattform*

Resümierend ist angesichts des entstandenen Code-Subcodes-Segmente-Modells in der Abbildung 85 festzuhalten, dass der Einsatz einer digitalen Lernplattform, bis auf einen Subcode mit zwei Codierungselementen (Allgemeine Ablehnung des Fernunterrichts), seitens der Studierenden durchgehend positiv eingeschätzt wird. Insofern bringen die Studierenden zum Ausdruck, dass der Einsatz einer digitalen Lernplattform sich durchaus zuträglich für die Förderung der akademischen Textkompetenz beweist und befürworten dessen Einsatz.

1.5. Ratschläge der Studierenden zur Durchführung einer prozessorientierten Förderung. Einen weiteren wichtigen Gesichtspunkt im Hinblick auf die Bewertung der prozessorientierten Förderung bilden die Ratschläge der Studierenden, da aus diesen möglichst konkrete Handlungsweisen für die zukünftige Unterrichtspraxis der prozessorientierten Förderung abgeleitet werden können. Folglich wurden die diesbezüglichen Datensätze aus den insgesamt 273 Feedbackbögen und Transkripten der fünf Fokusgruppen inhaltlich strukturierend analysiert. Mit der Fusion der diesbezüglich ermittelten Codes konnte letztendlich 120 Codierungssegmente ermittelt werden, welche sich in drei Hauptkategorien bzw. Hauptcodes *Erweiterung und Vermehrung der Unterrichtsinhalte und –aktivitäten*, *Reduktion und Vereinfachung der Unterrichtsinhalte und –aktivitäten* und *Erhalt und Optimierung der Unterrichtsführung* verteilen. In diesem Zusammenhang enthält der Hauptcode *Erweiterung und Vermehrung der Unterrichtsinhalte und –aktivitäten* insgesamt 27 Codierungssegmente, welche sich auf 8 Subcodes verteilen (siehe Abb. 84). Demgegenüber enthält der Hauptcode *Reduktion und Vereinfachung der Unterrichtsinhalte und –aktivitäten* insgesamt 17 Codierungssegmente, die sich auf 5 Subcodes verteilen (siehe Abb. 85). Der Hauptcode *Erhalt und Optimierung der Unterrichtsführung* verfügt über insgesamt 76 Codierungssegmente, welche sich auf 11 Subcodes verteilen (siehe Abb. 86). Wie bereits an den Bezeichnungen der Hauptcodes entnommen werden kann, liegen gegensätzliche Ratschläge bezüglich der Weiterführung der prozessorientierten Förderung vor. Durch eine detaillierte Betrachtung der einzelnen Hauptcodes wird näher auf den Grund dieser Gegensätzlichkeit eingegangen.

Im Hinblick auf den Hauptcode *Erweiterung und Vermehrung der Unterrichtsinhalte und –aktivitäten* zeigt sich, dass die Studierenden am häufigsten

zur einer Steigerung der Anzahl der zum Einsatz kommenden Unterrichtsaktivitäten raten (siehe Abb. 86).

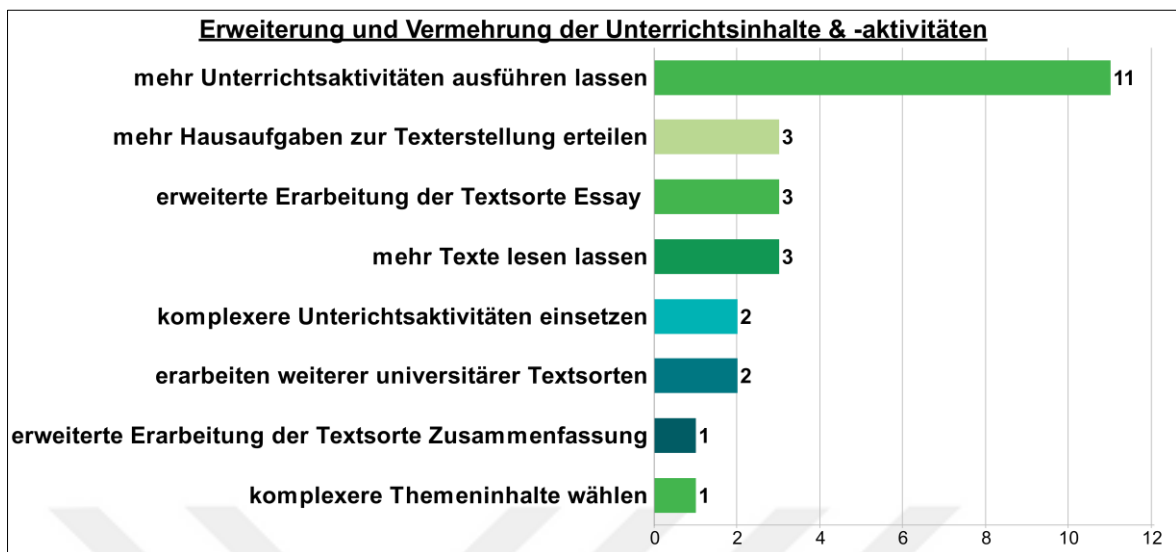


Abb. 86. Häufigkeitsdiagramm zum Hauptcode *Erweiterung und Vermehrung der Unterrichtsinhalte und -aktivitäten*

Wie das Häufigkeitsdiagramm in Abbildung 86 zeigt, liegen bezüglich des Ratschlages, die Anzahl der zum Einsatz kommenden Aktivitäten zu steigern, insgesamt 11 Codierungssegmente vor:

Die Aktivitäten müssen vermehrt werden. (Studentin, 2. Feedbackbogen; 22|32)

Lassen Sie uns mehr solcher Übungen machen, weil es ist für uns sehr förderlich. (Student, 4. Feedbackbogen; 12|2)

Des Weiteren raten die Studierenden dazu, mehr Hausaufgaben zu erteilen mit denen Sie das Verfassen von verschiedenen Textsorten üben können (3 Codierungssegmente):

Es sollten mehr Hausaufgaben zur Zusammenfassung erteilt werden. (Studentin, 1. Feedbackbogen; 20|23)

Zum Thema Essay sollten noch etwas mehr Hausaufgaben erteilt werden. (Studentin, 3. Feedbackbogen; 20|22)

In diesem Zusammenhang raten die Studierenden auch dazu, insbesondere eine detailliertere und umfassendere Erarbeitung der Essay-Textsorte durchzuführen (3 Codierungssegmente) und den Umfang an den zu lesenden Texten zu erweitern (3 Codierungssegmente). Unten ist jeweils ein Beispiel für jeden dieser beiden Subcodes dargelegt:

Ich würde mich sehr darüber freuen, wenn wir mehr Aktivitäten zum Thema Essay durchführen könnten und auch eine detailliertere Erarbeitung des Essays durchführen könnten, in denen viele Essay-Beispiele präsentiert werden. (Student, 4. Feedbackbogen; 12|24)

Ich würde gerne mehr Texte lesen. (Studentin, 6. Feedbackbogen; 20|11)

Darüber hinaus raten die Studierenden z.B. auch dazu, komplexere Unterrichtsaktivitäten (2 Codierungssegmente) zum Einsatz kommen zu lassen und den Text-Pool der zu erarbeiteten universitären Textsorten mit weiteren Textsorten zu erweitern (2 Codierungssegmente). Ergänzend wird auch dazu geraten, eine umfassendere Erarbeitung der Textsorte Zusammenfassung (1 Codierungssegment) durchzuführen und Themeninhalte zu wählen, welche abstrakter sind und über einen höheren Komplexitätsgrad verfügen (1 Codierungssegment).

Demgegenüber kristallisieren sich bezüglich des Hauptcodes *Reduktion und Vereinfachung der Unterrichtsinhalte und –aktivitäten* Ratschläge heraus, welche im Gegensatz zu den Ratschlägen aus der vorher beschriebenen Hauptkategorie stehen (siehe Abb. 87)

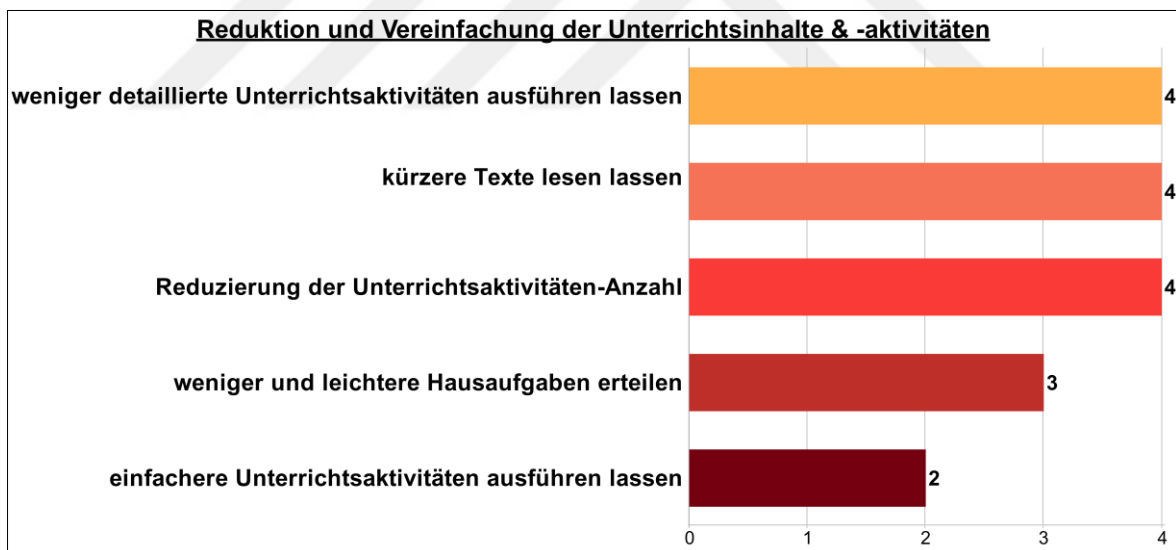


Abb. 87. Häufigkeitsdiagramm zum Hauptcode *Reduktion und Vereinfachung der Unterrichtsinhalte und –aktivitäten*

An dem obigen Häufigkeitsdiagramm lässt sich erkennen, dass einige der Studierenden eher dazu raten, weniger detailliertere Unterrichtsaktivitäten ausführen zu lassen (4 Codierungssegmente). In diesem Sinne verweisen Sie darauf, dass die in ihrem Unterricht zum Einsatz gekommenen Unterrichtsaktivitäten, wie z.B. die Kontrolle eines fehlerhaften Textes und die

Bewertung eines Essays mit einem vorgefertigten Bewertungsbogen im Rahmen einer virtuellen Schreibkonferenz, als zu viel detailliert betrachtet werden:

Die Aktivität ist im Grunde gut, aber es sind zu viele Details verlangt. Ich würde es lieber vorziehen nur nach ein Paar Fehlern zu suchen. (Student, 4. Feedbackbogen; 12|10)

Die Tabelle verlangte nach einer sehr detaillierten Bewertung. Mein Rat ist es diesbezüglich die Bewertungspunkte weniger detailliert zu gestalten. (Student, 4. Feedbackbogen; 12|4)

Neben dem Einsatz weniger detaillierter Unterrichtsaktivitäten empfehlen einige der Studierenden auch kürzere Texte zum Einsatz kommen zu lassen (4 Codierungssegmente):

Es wäre viel besser gewesen, wenn die Texte kürzer und nicht so lang gewesen wären (Studentin, 9. Feedbackbogen; 20|19).

In diesem Zusammenhang wird auch dazu geraten, die Anzahl der zum Einsatz kommenden Unterrichtsaktivitäten zu reduzieren (4 Codierungssegmente).

Ich glaube, dass wir besser arbeiten könnten, wenn weniger Unterrichtsaktivitäten vorhanden wären. (Studentin, 1. Feedbackbogen; 20|33)

Weitere Ratschläge, die im Hinblick auf die Reduktion und Vereinfachung der Unterrichtsinhalte gegeben werden, sind z.B. weniger umfangreiche Hausaufgaben zu erteilen (3 Codierungssegmente) und den Komplexitätsgrad der zum Einsatz kommenden Unterrichtsaktivitäten zu vereinfachen (2 Codierungssegmente).

Die detaillierte Betrachtung dieser beiden präsentierten Hauptcodes (*Erweiterung und Vermehrung der Unterrichtsinhalte und –aktivitäten*, *Reduktion und Vereinfachung der Unterrichtsinhalte und –aktivitäten*) zeigt im Grunde, dass sich das Literalitätsprofil der teilnehmenden Studierenden nicht homogen ist. Ausgehend von der Häufigkeit der bezüglich dieser zwei Hauptcodes codierten Segmente, lässt sich sagen, dass überwiegend Studierende an der Förderung teilgenommen haben, die sich ihren literalen Bedürfnissen besser bewusst sind und demgemäß danach raten, einen intensivierten und umfassenderen Förderungsunterricht durchzuführen. Demgegenüber kristallisiert sich in den Ratschlägen zur *Reduktion und Vereinfachung der Unterrichtsinhalte und –aktivitäten*, insbesondere in dem Verlangen nach einer weniger detaillierten Erarbeitung der Inhalte, ein Studentenprofil, welches noch kein Verständnis dazu entwickelt hat, dass eine akademische Textarbeit nun mal eine anspruchsvolle

Arbeit darstellt und kein Weg an dieser detaillierten und mühevollen Arbeit vorbeiführt. Nichtsdestotrotz lässt sich aus den Ratschlägen zur *Reduktion und Vereinfachung der Unterrichtsinhalte und –aktivitäten* jedoch auch die Erkenntnis ziehen, in zukünftigen Trainingsangeboten den Studierenden mehrere Textsets zu einem Themeninhalt anzubieten, die jeweils über ein anderes, d.h. einfacheres bzw. komplexeres sprachliches Niveau enthalten und eventuell auch in der Textlänge variieren. Sonach können die Studierenden selbst darüber entscheiden mit welchen Textsets sie die Ausführung der einzelnen Methoden-Werkzeuge durchführen möchten.

Der Hauptcode *Erhalt und Optimierung der Unterrichtsführung* verfügt im Vergleich mit den zuvor präsentierten zwei Hauptcodes über die höchste Anzahl an Codierungen und enthält wichtige Ratschläge für die Durchführung einer prozessorientierten Förderung. Insofern konnten hinsichtlich dieses Hauptcodes insgesamt 76 Codierungssegmente ermittelt werden, welche sich auf 11 Subcodes verteilen (siehe Abb. 88).

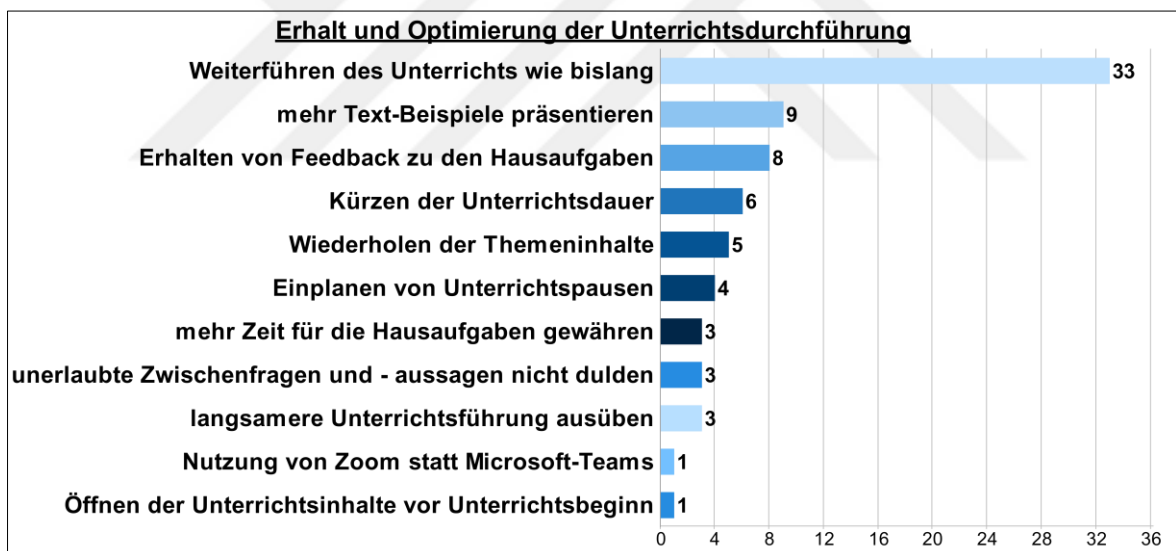


Abb. 88. Häufigkeitsdiagramm zum Hauptcode *Erhalt und Optimierung der Unterrichtsführung*

Das Häufigkeitsdiagramm gibt einen Überblick über die Verteilung der codierten Segmente pro Subcode (siehe Abb. 88). So ist diesem Diagramm zu entnehmen, dass die Studierenden das Weiterführen des Unterrichts in seiner bisherigen Form am häufigsten nennen (33 Codierungssegmente). Demzufolge raten die Studierenden den Unterricht so weiter zu führen, wie sie ihn bisher in ihrer eigenen Unterrichtspraxis selbst erlebt haben:

Auf jeden Fall wie bisher weiter zu machen, denn das Durchführen der Aktivitäten nach den Erläuterungen verankert das Wissen im Gedächtnis und regt uns zum Nachdenken an. (Studentin, 2. Feedbackbogen; 22|3)

Ich finde es sehr gut, dass wir Schritt für Schritt vorgehen, denn so kommen wir verstehend voran. Wir sollten so weitermachen (Studentin, 3. Feedbackbogen; 20|5)

Ein weiterer häufig genannter Ratschlag bezieht sich auf die Präsentation von mehreren Text-Beispielen (9 Codierungssegmente).

Wir könnten mehr Beispielzusammenfassungen lesen. (Studentin, 6. Feedbackbogen; 20|2)

Das Präsentieren von ein paar Essays, die richtig geschrieben sind und das Geben des Ratschlags diese zu lesen. (Student, 4. Feedbackbogen; 12|8)

Demzufolge schlagen die Studierenden vor, mehr Textbeispiele bezüglich der von ihnen zu erstellenden Texte, wie z.B. einer Zusammenfassung oder Essays, zu präsentieren und lesen zu lassen. Neben diesem Ratschlag wird auch das Geben eines Feedbacks bezüglich der erstellten Hausaufgaben empfohlen, welche weitgehend in der Anfertigung einer Zusammenfassung oder eines Essays bestehen (8 Codierungssegmente):

Es wäre viel produktiver, wenn wir Feedback zu unseren Hausaufgaben bekommen würden. Es wäre besser für uns, wenn wir lernen würden, wo wir Fehler gemacht haben. (Student, 4. Feedbackbogen; 12|6)

Ich würde mich sehr über ein Feedback zu unseren Hausaufgaben freuen. (Studentin, 6. Feedbackbogen; 20|16)

Ein weiterer Ratschlag der Studierenden bezieht sich auf das Kürzen der Unterrichtsdauer (6 Codierungssegmente). So wird der zweistündige Unterricht als zu lang empfunden und es wird betont, dass die Aufmerksamkeit aufgrund der langen Unterrichtsdauer sinkt:

Ich würde raten die Unterrichtsdauer etwas zu kürzen. (Studentin, 5. Feedbackbogen; 20|14)

Die Dauer hätte etwas kürzer sein können, denn je länger der Unterricht dauert, desto mehr Konzentrationsdefizite entstehen. (Studentin, 5. Feedbackbogen; 20|5)

Der Ratschlag zur Einlegen von kurzen Pausen steht in enger Verbindung mit diesem Subcode (4 Codierungssegmente). Folglich lässt sich aus diesen beiden Subcodes die Erkenntnis ableiten, kürzere Unterrichtssitzungen durchzuführen oder zumindestens eine Pause pro Unterrichtsstunde einzuplanen. Weitere Ratschläge der Studierenden beziehen auf das gezielte Wiederholen der bearbeiteten

Themeninhalte (5 Codierungssegmente), das Gewähren von mehr Zeit für die Abgabe der Hausaufgaben (3 Codierungssegmente), keine Duldung von Zwischenfragen und Aussagen während des Fernunterrichts (3 Codierungssegmente), eine langsamere Unterrichtsführung (3 Codierungssegmente), die Nutzung des Videokonferenzdienst der Zoom-Software statt der des Microsoft-Teams (1 Codierungssegment) und die Öffnung der Unterrichtsinhalte vor dem Beginn des eigentlichen Unterrichts (1 Codierungssegment).

In Bezug auf die Ratschläge zur prozessorientierten Förderung lässt sich festhalten, dass die Studierenden sowohl bezüglich der Unterrichtsinhalte und –aktivitäten, als auch für die praktische Unterrichtsdurchführung anregende und wichtige Ratschläge geben. Zugleich lässt sich in den gegebenen Ratschlägen die Erkenntnis ableiten, dass seitens der Studierenden ein Bedarf zur prozessorientierten Förderung der akademischen Textkompetenz besteht und auch ein Wunsch danach besteht, die Inhalte einer entsprechenden Förderung weiter zu führen und umfassender zu gestalten.

2. Problemstellung: Welche Funktionen schreiben die Studierenden der prozessorientierten Förderung zu?

Zur Beantwortung dieses Teilproblems wurden die Transkripte der fünf Fokusgruppen, mit einem Fokus auf die Hauptkategorie bzw. Hauptcode *Funktionen der Prozessorientierung* entsprechend der Schritte der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2016, S. 100) ausgewertet. Insgesamt wurden in den analysierten fünf Fokusgruppen-Transkripten 61 Segmente zu diesem Hauptcode codiert. Diese 61 codierten Segmente verteilen sich auf die 12 Subcodes. Aus dem folgenden Diagramm kann die Häufigkeitsverteilung der codierten Segmente pro Subcode entnommen werden (siehe Abb. 89).

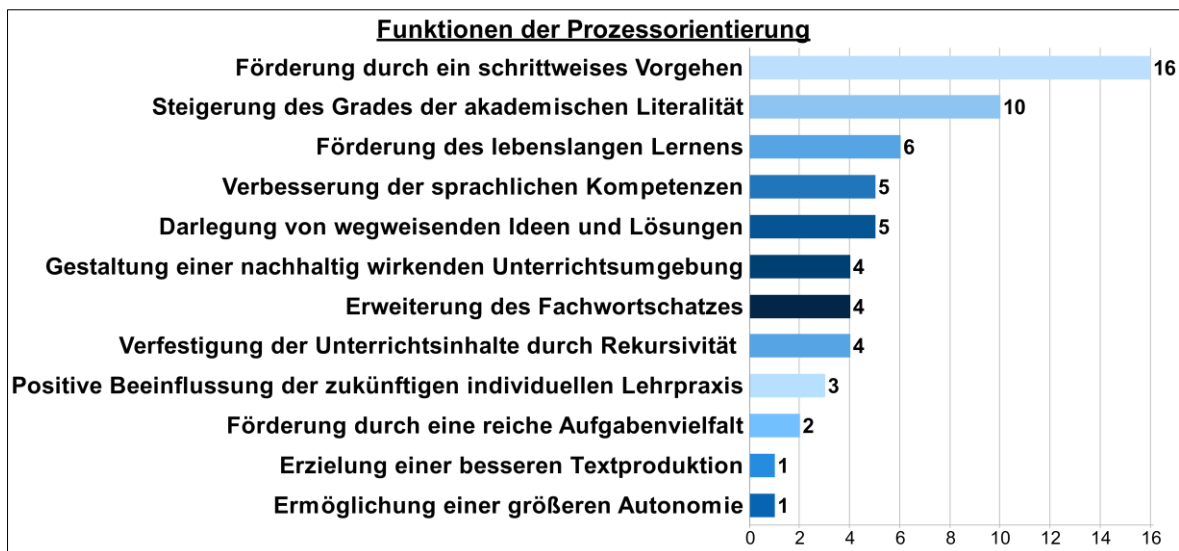


Abb. 89. Häufigkeitsdiagramm zum Hauptcode *Funktionen der Prozessorientierung*

Aus dem Häufigkeitsdiagramm bezüglich der Funktionen der Prozessorientierung geht hervor, dass die Studierenden *die Förderung durch ein schrittweises Vorgehen* am häufigsten nennen. Demgemäß liegen insgesamt 16 codierte Segmente vor, in denen die Studierenden das schrittweise Voranschreiten des Förderunterrichts als eine wichtige Funktion der Prozessorientierung werten. Ein Blick in die diesbezüglichen Studentenaussagen zeigt insofern, dass dieses Vorgehen als etwas Neues und Förderliches für die Förderung der akademischen Textkompetenz gewertet wird:

Noch nie in unserem Bildungsleben wurde uns institutionell beigebracht Schritt für Schritt zu lernen. Normalerweise wird versucht zu verstehen was der Dozent erzählt und dies wird dann auswendig gelernt. Aber wenn es so wie jetzt (Schritt für Schritt) durchgeführt wird ist es effektiver. (Student; Fokusgruppe: 1; 251)

Wir sehen wie wir Schritt für Schritt vorgehen können. (Studentin; 2. Fokusgruppe; 160)

Ich denke, (es ist) die schrittweise Förderung unserer Textkompetenz. (Studentin; 3. Fokusgruppe; 232)

Ein Blick auf diesbezüglich codierten 16 Segmente zeigt insbesondere, dass die Studierenden die Durchführung der einzelnen Schritte des im Rahmen des Förderunterrichts eingesetzten Drei-Phasen-Modells als eine besonders wichtige Funktion der Prozessorientierung werten. Obwohl die Studierenden im Laufe des Förderunterrichtes keinen Einblick auf die konkreten Unterrichtsverläufe hatten, haben sie allein durch die Teilnahme am Unterricht gemerkt, dass der Unterricht wöchentlich gezielt schrittweise durchgeführt und

diese individuellen Unterrichtserfahrungen als eine wichtige Funktion der Prozessorientierung in ihren Erinnerungen gehalten. Nach der Funktion der *Förderung durch ein schrittweises Vorgehen* wird die *Steigerung des Grades der akademischen Literalität* am häufigsten als eine Funktion der Prozessorientierung genannt. Diesbezüglich liegen insgesamt 10 codierte Segmente vor. Unten sind mehrere Beispiele aus diesen Codierungen präsentiert:

Wir lernen unsere eigenen Gedanken akademischer wiedergeben und erklären zu können. (Studentin; 2. Fokusgruppe;189)

Wir fangen damit an, die Einfachheit in den Sätzen zu überwinden, komplexere Sätze zu bilden und bessere Dinge anzufertigen und dies trägt zu unserer Förderung bei. (Studentin; 1. Fokusgruppe;241)

Nun meine Dozentin, die gesprochene Sprache und die schriftliche Sprache sind sehr verschieden. Jedenfalls lässt sich ein Essay nicht mit der gesprochenen Sprache schreiben. Selbst wenn, kommt am Ende kein besonders gutes Ergebnis zum Vorschein. Aus diesem Grund haben wir die schriftliche Sprache gelernt. (Studentin; 3. Fokusgruppe; 256)

In Bezug auf die Funktion *Steigerung des Grades der akademischen Literalität* zeigt sich insbesondere, dass die Studierenden ein Bewusstsein zur Unterscheidung zwischen einem alltagssprachlichen und bildungssprachlichen Register entwickelt haben und darauf verweisen, dass sie sich selbst im Hinblick auf die Anwendung eines bildungssprachlichen bzw. akademischen Sprachregisters gesteigert bzw. weiterentwickelt sehen.

Mit einer Codierungshäufigkeit von 6 stellt die *Förderung des lebenslangen Lernens* auch eine häufig genannte Funktion der Prozessorientierung dar:

Diese Methode wird nicht nur für das Fach Akademisches Deutsch sehr effektiv sein, sondern auch für all unsere Unterrichtsfächer und sogar selbst in unserem zukünftigen Leben (und) Geschäftsleben. (Student; Fokusgruppe 1; 231)

Die Funktion kann folgendermaßen sein, wir werden ja nicht unbedingt Lehrer sein, vielleicht müssen wir später in anderen Einrichtungen und Orten Petitionen oder etwas anderes schreiben müssen. Letzendlich können wir da dies nicht mit dem alltäglich gesprochenen Deutsch schreiben. Ich denke, dass was sie uns gelehrt haben, wird es dann da seine Funktion zeigen (Studentin; 4. Fokusgruppe; 145)

Die bezüglich der *Förderung des lebenslangen Lernens* codierten Segmente verdeutlichen, dass die Studierenden die Prozessorientierung als eine Unterrichtsmethode betrachten, welche einen nachhaltig positiv wirkenden Einfluss auf ihre Arbeit und ihr Lernen in der Zukunft haben wird. Nach der Funktion

Förderung des lebenslangen Lernens wird auch die Funktion *Verbesserung der sprachlichen Kompetenzen* genannt (5 Codierungssegmente). Ein Blick in die diesbezüglich codierten Segmente zeigt, dass die Studierenden der Prozessorientierung die Funktion zuschreiben, verschiedene sprachliche Kompetenzen wie z.B. das Sprechen, Lesen, Schreiben und Übersetzen zu verbessern. So betont eine der Studierenden, dass Sie im Zuge des prozessorientierten Unterrichts nicht nur ihre schriftsprachlichen Kompetenzen, wie des Lesens und Schreibens, sondern auch ihre Sprechkompetenz verbessert hat:

Es hat viele verschiedene Funktionen. Das Wahrnehmen und Lernen sind in allen Richtungen vorhanden. Ich habe mich sogar in meinem Sprechen verbessert. Wir nehmen zwar an sehr vielen deutschen Unterrichtsfächern teil, aber ich kann sagen, dass ich mehr von diesem Unterrichtsfach profitiert habe, weil es viele Funktionen beinhaltet. Wir lesen, schreiben, übersetzen und drücken aus, was wir verstanden haben. (Studentin; 4. Fokusgruppe; 142)

Darüber hinaus lässt sich die *Darlegung von wegweisenden Ideen und Lösungen* auch als eine weitere von den Studierenden genannte Funktion der Prozessorientierung klassifizieren (5 Codierungssegmente). In den diesbezüglich codierten Segmenten wird von den Studierenden hervorgehoben, dass die Inhalte des prozessorientierten Unterrichts ihnen wichtige Ideen und Beispiellösungen für das Durchführen der eigenen Textarbeit gegeben haben und dass sie ohne die Teilnahme an diesem Unterricht eigenständig nicht auf bestimmte Ideen und Lösungen gekommen wären:

Ich selbst hätte mir zum Beispiel nicht erdenken können, wie eine solche Vorbereitung durchzuführen ist. Es wäre mir nicht eingefallen. Vielleicht wäre ich dann nicht richtig und systematisch vorangekommen. Auf diese Weise und mit Ihrer Unterstützung arbeite ich nun planvoller und ich glaube daran, dass dies in unserem zukünftigen Leben vom großen Nutzen sein wird. (Studentin; 3. Fokusgruppe; 196)

Des Weiteren wird z.B. auch die *Gestaltung einer nachhaltig wirkenden Unterrichtsumgebung* auch als eine Funktion der Prozessorientierung gewertet (4 Codierungssegmente). Die Studierenden geben an, dass sie einen prozessorientierten Unterricht nicht langweilig empfinden und die Unterrichtsinhalte nachhaltiger und mit Spaß gelernt werden:

Es macht den Unterricht nicht langweilig und prägt sich besser in das Gedächtnis. Dank der Mind-Map wird es einprägsamer. Wir haben also Spaß, es ist nicht langweilig. Sie hätten den Unterricht auch einfach mit der Präsentation von PowerPoint- durchführen können. Dies bietet jedoch im

Vergleich mit dieser aktuellen Methode keinen größeren Effekt. (Studentin; 1. Fokusgruppe; 243)

Als weitere Funktionen werden z.B. auch die Erweiterung des Fachwortschatzes (4 codierte Segmente), die Verfestigung der Unterrichtsinhalte durch den rekursiven Charakter des Unterrichts (4 codierte Segmente), die positive Beeinflussung der zukünftigen individuellen Lehrpraxis (3 codierte Segmente), die Förderung durch eine reiche Aufgabenvielfalt (2 codierte Segmente), die Erzielung einer besseren Textproduktion (1 codiertes Segment) und die Ermöglichung einer größeren Autonomie (1 codiertes Segment) genannt.

Das folgende Code-Subcodes-Segmente-Modell zeigt einen Überblick über die insgesamt 12 ermittelten Funktionen der Prozessorientierung und präsentiert für jede einzelne Funktion jeweils ein Ankerbeispiel aus den codierten Segmenten (siehe Abb. 90).

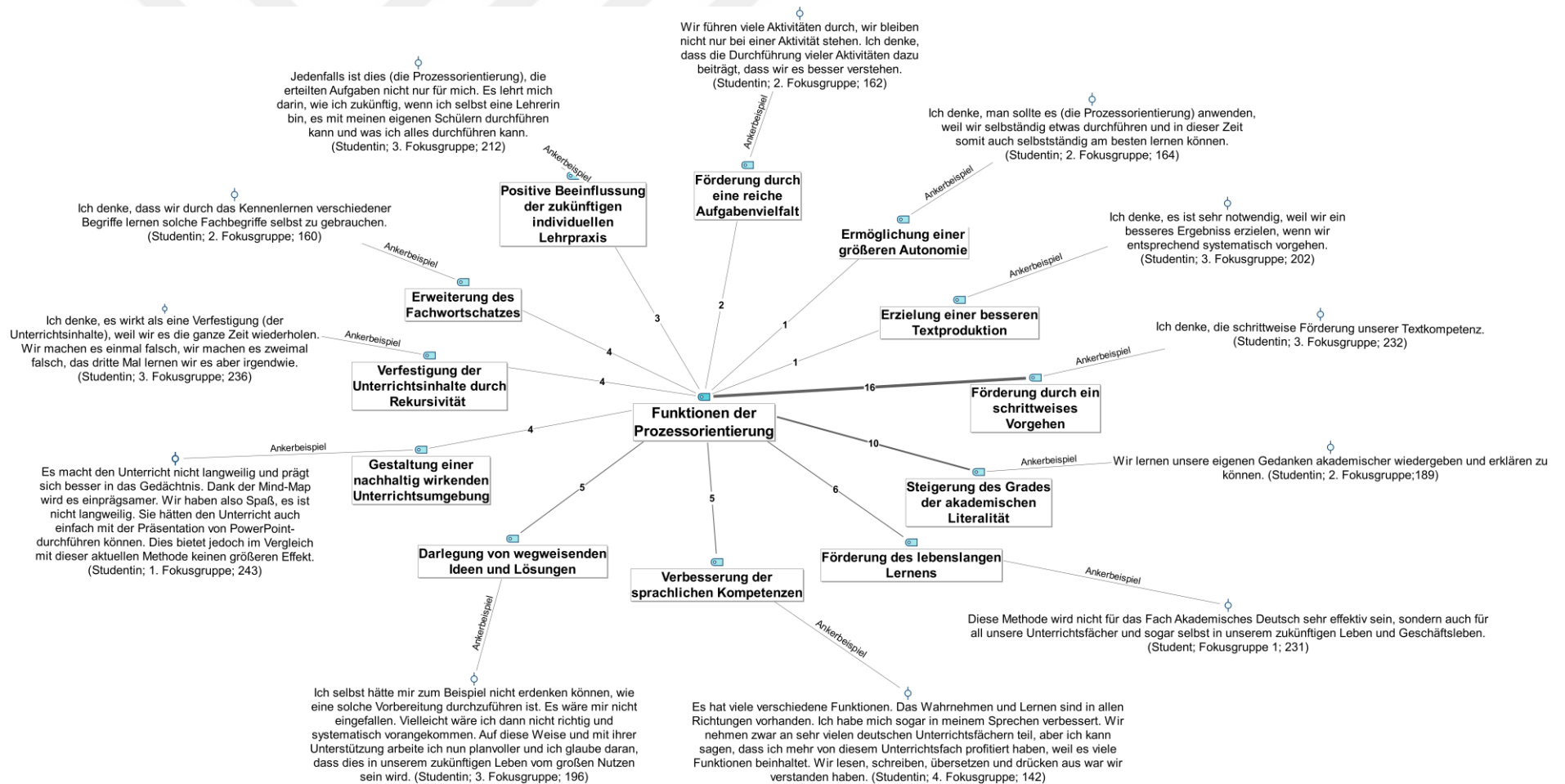


Abb. 90. Code-Subcodes-Segmente-Modell des Hauptcodes *Funktionen der Prozessorientierung*

Insgesamt zeigen die Befunde, dass die Studierenden der Prozessorientierung multiple Funktionen zuschreiben. Es kristallisiert sich heraus, dass sich die ermittelten Funktionen nicht nur auf die Förderung der akademischen Textkompetenz und die Erweiterung eines Fachsprachenwissens beziehen, sondern auch auf die Förderung weiterer sprachlicher Kompetenzen und auf die Unterstützung des lebenslangen und autonomen Lernens der beziehen.

3. Problemstellung: Wie beurteilen die Studierenden die einzelnen Methoden-Werkzeuge des Kurskonzepts? Inwiefern tragen diese zur Förderung der akademischen Textkompetenz bei? Oder nicht bei?

Zur Beantwortung des dritten Teilproblems wurden die quantitativen Daten der Feedbackbögen mit den Methoden der deskriptiven Statistik analysiert. In diesem Kontext wurden die Studierenden im Zuge der Bearbeitung der Feedbackbögen darum gebeten Aussagen wie z.B. *„Ich finde die X-Aktivität für die Entwicklung meiner akademischen Textkompetenz fördernd.“* zu lesen und das in dieser Aussage genannte Methoden-Werkzeug mittels einer 5-stufigen, bipolaren Likert-Skala zu bewerten und zu kommentieren (siehe S. 161 für eine detaillierte Beschreibung der Feedbackbögen). Demgemäß wurden für alle im Rahmen des prozessorientierten Kurskonzepts bewerteten Methoden-Werkzeuge die statistischen Mittelwerte und Standardabweichungen berechnet. Hierzu ergänzend wurden auch die schriftlichen Begründungen bzw. Kommentierungen der Studierenden, mit denen sie ihre Zustimmung oder Ablehnungsgrad, also ihre Item-Auswahl in der Likert-Skala des Feedbacksbogens begründen, einer Inhaltsanalyse unterzogen. Mit der Inhaltsanalyse dieser Begründungen wurde darauf abgezielt, ein umfassenderes und detaillierteres Meinungsbild der Studierenden bezüglich der zum Einsatz gekommen Methoden-Werkzeuge zu erhalten.

Bei der Präsentation der Ergebnisse findet eine Orientierung an den einzelnen Arbeitsphasen des Drei-Phasen-Modells statt. Aus der folgenden Tabelle kann die Gesamtanzahl und deren Anzahlverteilung der zum Einsatz gekommenen Methoden-Werkzeuge entsprechend der Arbeitsphasen in denen sie zum Einsatz gekommen sind, entnommen werden (siehe Tabelle 36).

Tabelle 36

Überblick über die Anzahl der Methoden-Werkzeuge

Arbeitsphasen des Drei-Phasen Modells	Anzahl der Methoden-Werkzeuge
1. Wissensaktivierung	8
2. Arbeit an Texten	11
2.a. Textkonstruktion	5
2.b. Textrekonstruktion	8
2.c. Textfokussierung & Textexpansion	5
3. Texttransformation	5
Gesamtanzahl:	37

Vor der Darlegung der deskriptiven Befunde ist zu betonen, dass für die Erfassung des Grades der Zustimmung- bzw. der Ablehnung der befragten Studierenden, eine dreiteilige Skalierung der fünfstufigen Likert-Skala des Feedbackbogens durchgeführt wurde (1.00-1.66= Ablehnung, 1.67-3.33= Neutral, 3.34-5.00= Zustimmung) (siehe Blasius, 2019, S. 1051; Menold & Bogner, 2015, S. 8). Ergänzend ist an dieser Stelle in Bezug auf die Ergebnisse der Inhaltsanalyse auch hervorzuheben, dass die Bezeichnungen der im Zuge dieser induktiven Inhaltsanalyse ermittelten Subcodes, entsprechend ihrer positiven oder negativen Konnotationen zusätzlich kategorisiert wurden. Folglich wurden die Begründungen die eine Zustimmung ausdrücken als positiv konnotiert gewertet. Demgegenüber wurden die Begründungen, welche eine Ablehnung gegenüber dem jeweiligen Methoden-Werkzeugs ausdrücken als negativ konnotiert gewertet. Dementsprechend sind die ermittelten Subcodes im Rahmen der Ergebnistabellen auch entweder mit einem Plus- oder mit einem Minus-Zeichen vermerkt. Schließlich ist auch zu erwähnen, dass die Anzahl der an den Unterrichtssitzungen teilnehmenden Studierenden wöchentlich variierte. Aus diesem Grund wurden im Zuge der statistischen Analyse die Durchschnitte der Mittelwerte unter Betrachtung der jeweiligen Unterrichtswoche gesondert berechnet.

3.1. Beurteilung der Methoden-Werkzeuge aus der Wissensaktivierungsphase des prozessorientierten Kurskonzepts. Die deskriptiven Befunde bezüglich der Methoden-Werkzeuge, die im Rahmen der Wissensaktivierungsphase zum Einsatz kamen, können aus der unteren Tabelle entnommen werden (siehe Tabelle 37).

Tabelle 37

Deskriptive Analyseergebnisse bezüglich Methoden-Werkzeugen aus der Wissensaktivierungsphase des prozessorientierten Kurskonzepts

Nr.	Methoden-Werkzeug	N	M	SD
1.	Assoziogramm	32	3.74	1.52
2.	Wahr oder Falsch - Aufgabe	30	3.74	1.88
3.	Mind-Map	30	3.65	1.83
4.	Zuordnungsaufgabe	30	3.54	1.83
5.	Vorwissensaktivierung mit Bildern	29	3.40	1.85
6.	Clustering	27	3.37	2.08
7.	Abbildungen vertexten	24	2.82	2.05
8.	Brainstorming	23	2.57	2.00

M: Mittelwert; SD: Standardabweichung.

Die Tabelle 37 zeigt, dass die Mittelwerte der im Rahmen der Wissensaktivierung zum Einsatz gekommenen Methoden-Werkzeuge zwischen 2.57 und 3.74 liegen. Bei der Betrachtung dieser Befunde wird ersichtlich, dass die Studierenden sechs von den insgesamt acht zum Einsatz gekommen Methoden-Werkzeuge (1. *Assoziogramm*; 2. *Wahr oder Falsch-Aufgabe* 3. *Mind-Map*; 4. *Zuordnungsaufgabe*; 5. *Vorwissensaktivierung mit Bildern*; 6. *Clustering*) als förderlich für die Entwicklung ihrer akademischen Textkompetenz bewerten. Die Mittelwerte dieser Methoden-Werkzeuge liegen zwischen 3.40 und 3.74 und zeigen somit eine eindeutige Zustimmung bezüglich der Förderlichkeit dieser Methoden-Werkzeuge im Hinblick auf die Entwicklung bzw. Förderung der akademischen Textkompetenz dar. Die Studierenden bewerten innerhalb dieser fünf Methoden-Werkzeuge insbesondere das *Assoziogramm* und die *Wahr oder Falsch- Aufgabe* als besonders förderlich ($\bar{X}=3.74$). Demgegenüber wird erkennbar, dass Mittelwerte der Werkzeuge *Vertextung von Abbildung* ($\bar{X}=2.82$) und *Brainstorming* ($\bar{X}=2.57$) im Vergleich mit den restlichen sechs Methoden-Werkzeugen geringer ausfallen. Dennoch liegen die Mittelwerte in einem neutralen Bereich und zeigen somit, dass die Studierenden keine Ablehnung gegenüber dem Einsatz darlegen.

Ergänzend zur Berechnung der deskriptiven Werte wurden auch die Begründungen der Studierenden bezüglich ihrer Item-Auswahl inhaltlich analysiert, um so das Meinungsbild der Studierenden bezüglich der im Zuge der Wissensaktivierungsphase zum Einsatz gekommen Methoden-Werkzeuge umfassend erkennen zu können. Aus der folgenden Tabelle können die Ergebnisse dieser Inhaltsanalyse entnommen werden (siehe Tabelle 38).

Tabelle 38

*Analyseergebnisse der inhaltsanalytischen Untersuchung der Methoden-
Werkzeuge aus der Wissensaktivierungsphase*

Nr.	Methoden- Werkzeug	+ / -	Paraphrasen	Anzahl der codierten Segmente
1.	Assoziogramm	+	schafft ein besseres Verständnis (f=11); grafische Darstellungsform dient als Gedächtnisstütze (f=10); erweitert den Fachwortschatz (f=7); verankert das Wissen im Gedächtnis (f=4); macht Zusammenhänge erkennbar (f=1); ist einfach zu ergänzen (f=1); schafft Konzentration auf das Wesentliche (f=1); regt zur Recherche an (f=1); regt zum Nachdenken an (f=1).	37
		-	nicht verständlich (f=1).	1
2.	Wahr oder Falsch - Aufgabe	+	unterstützt das Lernen des Themeninhaltes (f=12); fördert das nachhaltige Lernen (f=6); erzeugt eine Selbstreflexion (f=6); ermöglicht eine Verstehenskontrolle (f=4); regt zum Nachdenken an (f=2); erfrischt das eigene Wissen (f=1); fördert das Verstehen der Inhalte (f=1); verankert das Wissen im Gedächtnis (f=1); beschleunigt den Lernprozess (f=1); erweitert den Fachwortschatz (f=1).	35
		-	unterstützt das Lernen des Themeninhaltes (f=8); verankert das Wissen im Gedächtnis (f=4); fördert das nachhaltige Lernen (f=3); hilft dabei Sätze zu formulieren (f=2); erweitert den Fachwortschatz (f=2); legt viele Beispiele vor (f=2); aktiviert das Vorwissen (f=2); ermöglicht es die eigenen Gedanken und Ideen einzubringen (f=2); schafft einen Überblick (f=2); macht Spaß (f=2); fördert die akademische Textkompetenz (f=2); grafische Darstellungsform bildet eine Gedächtnisstütze (f=1); grafische Darstellungsform hilft beim Verstehen (f=1); ermöglicht eine Verstehenskontrolle (f=1); erweitert das eigene Wissen (f=1).	35
3.	Mind-Map	+	Gedanken und Ideen einzubringen (f=2); schafft einen Überblick (f=2); macht Spaß (f=2); fördert die akademische Textkompetenz (f=2); grafische Darstellungsform bildet eine Gedächtnisstütze (f=1); grafische Darstellungsform hilft beim Verstehen (f=1); ermöglicht eine Verstehenskontrolle (f=1); erweitert das eigene Wissen (f=1).	35
		-	ist zu einfach (f=1).	1
4.	Zuordnungsaufgabe	+	unterstützt das Lernen des Themeninhaltes (f=17); genutzte Abbildungen haben eine förderliche Funktion (f=4); schafft einen Überblick (f=3); fördert das nachhaltige Lernen (f=2); eignet sich gut für das Aufbauen neuen Wissens; verfügt über einen relevanten Inhalt (f=1); fördert die akademische Textkompetenz (f=1); ist einfach zu lösen (f=1); Abbildungen erleichtern das Zuordnen (f=1).	32
		-	aktiviert das Vorwissen (f=6); grafische Darstellungsform dient als Gedächtnisstütze (f=5); ist lehrreich und förderlich (f=2); grafische Darstellung sorgt für ein besseres Verständnis (f=2); man lernt die deutschen Bezeichnungen (f=2); hat eine vorbereitende Funktion auf die folgenden Aufgaben (f=2); verfügt über eine ansprechende Visualität (f=2); der genutzte Inhalt ist wichtig für den Lehrerberuf (f=1); trägt zur aktiven Teilnahme bei (f=1).	23
5.	Vorwissensaktivierung mit Bildern	+		

		- enthält bereits bekannte Inhalte (f=4); zu einfach (f=2).	6
6.	Clustering	+ aktiviert das Vorwissen (f=7); verankert das Wissen im Gedächtnis (f=4); wiederholt die Inhalte (f=3); unterstützt das Verstehen des Themeninhaltes (f=3); regt zum Nachdenken an (f=2); ermöglicht das Kennenlernen der Unterthemen eines Themeninhaltes (f=2); trägt zur Wiederholung der Begriffe bei (f=2); ist lehrreich (f=1); nützlich, da es mit einer deutschen Unterrichtssprache vermittelt wird (f=1); schafft einen Überblick (f=1); ist förderlich (f=1); unterstützt das Kategorisieren des eigenen Wissens (f=1).	28
		- nicht verständlich (f=1); weder förderlich noch nicht förderlich (f=1).	2
7.	Abbildungen vertexten	+ fördert das detaillierte Lernen der Themeninhalte (f=4); bildhafte Darstellung sorgt für ein besseres Verständnis (f=4); aktiviert das Vorwissen (f=4); unterstützt das Formulieren von kurzen Definitionen (f=2); förderlich für die Entwicklung der akademischen Textkompetenz (f=2); unterstützt das Erraten der deutschen Bezeichnungen (f=1); eignet sich gut für einen Unterrichtseinstieg (f=1); ermöglicht es die eigenen Argumente einzubringen (f=1); ist einfach auszuführen (f=1); erweitert den Wortschatz (f=1); mehrschrittiges Aufgabenformat erleichtert die Bearbeitung (f=1).	22
		- ist nicht notwendig (f=2).	2
8.	Brainstorming	+ unterstützt die eigene Ideenentwicklung (f=5); aktiviert das Vorwissen (f=3); ermöglicht es die eigenen Gedanken und Ideen einzubringen (f=3); ermöglicht einen einfachen Einstieg in das Thema (f=2); ist wirksam (f=1); offenbart die Ideen der Kommilitonen (f=1); finden von Argumenten macht Spaß (f=1); unterstützt das eigene Denken (f=1); regt zum Nachdenken an (f=1) sollte für jeden Unterrichtsbeginn genutzt werden (f=1).	19
		- nicht notwendig (f=2); nicht förderlich (f=1).	3
Gesamtanzahl:			246

Die Tabelle 38 zeigt, dass bezüglich der Methoden-Werkzeuge aus der Wissenaktivierungsphase insgesamt 246 Codierungssegmente vorliegen. Innerhalb dieser 264 Codierungssegmente sind lediglich 15 Codierungssegmente negativ konnotiert. Es lässt sich somit erkennen, dass die Studierenden die im Rahmen der ersten Textarbeitsphase zum Einsatz gekommenen Methoden-Werkzeugen weitgehend mit einer positiven Zustimmung begegnen. Innerhalb dieser Methoden-Werkzeuge liegt bezüglich des *Assoziogramms*, in Übereinstimmung mit den deskriptiven Befunden, auch die häufigste Anzahl an positiven Codierungssegmenten vor (37 Codierungssegmente). Demnach wird die Arbeit mit diesem Methoden-Werkzeug als besonders verständnisfördernd betrachtet. Hierbei wertschätzen die Studierenden insbesondere die grafische

Gestaltung des Assoziogramms und betonen, dass durch diese grafische Gestaltung neue Fachbegriffe gelernt und die Themeninhalte besser im Gedächtnis verankert werden. Diese Paraphrasen tauchen auch bei den Methoden-Werkzeugen *Mind-Map* und *Clustering* auf. Demgemäß wird die Arbeit mit diesen grafisch gestalteten Methoden-Werkzeugen von den Studierenden weitgehend positiv begrüßt und als förderlich gewertet. Hinsichtlich der *Wahr oder Falsch-Aufgabe* zeigt sich z.B., dass die türkischen Studierenden den Einsatz einer entsprechenden Aufgabe im Zuge der einer Wissensaktivierungsphase befürworten. So liegen bezüglich dieses Methoden-Werkzeuges keine negativen Paraphrasen vor. In Bezug auf dieses Werkzeug wird beispielsweise betont, dass das Lernen der Themeninhalte gezielt unterstützt wird und eine effektive Verstehenskontrolle stattfindet. Die negativen Paraphrasen der Methoden-Werkzeuge aus der Wissenaktivierungsphase zeigen im Allgemeinen, dass einige der Studierenden die Aktivitäten zur Wissensaktivierung z.B. als zu einfach und nicht notwendig einschätzen.

Im Hinblick auf die restlichen im Rahmen der Wissenaktivierungsphase zum Einsatz gekommenen Methoden-Werkzeuge zeigt sich, dass bei allen Werkzeugen die positiven Codierungssegmente die negativen Codierungen anzahlmäßig stark überwiegen. Zusammenfassend lässt sich im Hinblick auf die Methoden-Werkzeuge der Wissenaktivierungsphase folglich der Schluss ziehen, dass die Studierenden diesen weitgehend mit einer positiven Zustimmung begegnet sind und ihren Einsatz als verständnisfördernd und nützlich beurteilen.

3.2. Beurteilung der Methoden-Werkzeuge aus der Textarbeitsphase des prozessorientierten Kurskonzepts. Aufgrund der Tatsache, dass die Textarbeitsphase des genutzten Unterrichtsmodells aus drei Teilschritten besteht, werden die diesbezüglichen Befunde im Folgenden auch unter Beachtung dieser Schritte präsentiert.

Beurteilung der Methoden-Werkzeuge aus der Textkonstruktionsphase. Die Mittelwertberechnungen und Standardabweichungen bezüglich der im Rahmen der Textkonstruktionsphase zum Einsatz gekommenen Methoden-Werkzeuge sind aus der Tabelle 39 zu entnehmen.

Tabelle 39

Deskriptive Analyseergebnisse bezüglich Methoden-Werkzeugen aus der Textkonstruktionsphase des prozessorientierten Kurskonzepts

Nr.	Methoden-Werkzeug	N	M	SD
1.	Überschriften zuordnen	29	3.80	1.82
2.	Lückentext	32	3.74	1.48
3.	Fragen zum Text beantworten	30	3.45	1.73
4.	Wortfeld	30	3.51	1.88
5.	Erstellung einer Konnektor-Auflistung	30	3.57	1.92
6.	Fragen an den Text stellen	29	3.40	1.76
7.	Satzhälften zusammenfügen	29	3.37	1.71
8.	Satzhälften ergänzen	27	3.00	1.92
9.	Wörter suchen	27	2.68	1.98
10.	Satzteile ergänzen	23	2.68	2.08
11.	Textabschnitte beschriften	24	2.65	1.95

M: Mittelwert; SD: Standardabweichung.

Aus der obigen Tabelle ist zu entnehmen, dass die Mittelwerte der im Rahmen der Textkonstruktionsphase zum Einsatz gekommenen Methoden-Werkzeuge zwischen 2.68 und 3.80 liegen. Aus diesen Ergebnissen lässt sich schliessen, dass die Studierenden die Mehrheit der zum Einsatz gekommenen Methoden-Werkzeuge, d.h. acht von insgesamt elf Methoden-Werkzeugen, als förderlich im Hinblick auf die Förderung ihrer akademischen Textkompetenz bewerten. Es zeigt sich, dass keinem der zum Einsatz gekommen Methoden-Werkzeuge mit Ablehnung begegnet wird. Darüber hinaus ist zu erkennen, dass insbesondere bezüglich der Methoden-Werkzeuge *Zuordnung von Überschriften* ($\bar{X}=3.80$) und der *Bearbeitung von Lückentexten* ($\bar{X}=3.74$) ein hoher Grad an Zustimmung erfasst werden konnte. In Bezug auf diese beiden Methoden-Werkzeuge lässt sich auch mit einem genaueren Blick auf die Ergebnisse der Inhaltsanalyse erkennen, dass die Studierenden diese beiden Methoden-Werkzeuge als förderlich für das nachhaltige Lernen der Themeninhalte werten. Insofern verfügen diese beiden Methoden-Werkzeuge auch über die höchste Anzahl an positiv konnotierten Codierungssegmenten (siehe Tabelle 40).

Tabelle 40

*Analyseergebnisse der inhaltsanalytischen Untersuchung der Methoden-
Werkzeuge aus der Textkonstruktionsphase*

Nr.	Methoden- Werkzeug	+ / -	Paraphrasen	Anzahl der codierten Segmente
1.	Überschriften zuordnen	+	fördert das nachhaltige Lernen der Textinhalte (f=17); fördert das Verstehen des Textaufbaus (f=5); macht Spaß (f=3); fördert die Konzentration (f=3); regt zum Nachdenken an (f=1); schrittweises Vorgehen erleichtert das Textverstehen (f=1); ist sinnvoll (f=1); ist motivierend (f=1); erweitert den Fachwortschatz (f=1); fördert das Lernen der Schlüsselwörter (f=1).	34
		-	ist sinnlos (f=1).	1
2.	Lückentext	+	fördert das nachhaltige Lernen der Fachbegriffe (f=8); schafft ein besseres Verständnis bezüglich der Themeninhalte (f=8); regt zum Nachdenken an (f=6); ist einfach zu lösen (f=5); verankert das Wissen im Gedächtnis (f=3); macht Spaß (f=3); regt zum logischen und produktiven Denken an (f=2); eignet sich gut für die Arbeit mit akademischen Texten (f=2); regt zur Recherche von unbekannten Begriffen an (f=1); ist effektiv (f=1); sorgt für eine detaillierte Lektüre des Textes (f=1); dient als individueller Vokabeltest (f=1); förderlich für die akademische Textkompetenz (f=1).	42
		-	sorgt für Verwirrung (f=3); ist nicht förderlich (f=1).	4
3..	Fragen zum Text beantworten	+	fördert das Textverständnis (f=9); regt zum fokussierten Lesen der Texte an (f=4); eignet sich gut für Wiederholungen (f=3); ist nützlich und effektiv (f=3); kontrolliert das eigene Textverständnis (f=2); erweitert das Wissen zu Textsorten (f=2); förderlich für die akademische Textkompetenz (f=2); ermöglicht einen Einblick in die Meinung der Kommilitonen (f=1); fördert das umfassende Denken (f=1); sorgt für eine aktive Beteiligung am Unterricht (f=1).	28
		-	ist zu einfach (f=2), nichts besonderes (f=1); sorgt für Verwirrung (f=1); nicht förderlich für die akademische Textkompetenz (f=1), kein verständlicher Zweck erkennbar (f=1).	6
4.	Wortfeld	+	fördert das nachhaltige Lernen der Textinhalte (f=13); erweitert den Fachwortschatz (f=4); verankert das Wissen im Gedächtnis (f=3); ist förderlich (f=2); macht Spaß (f=2); beschleunigt den Lernprozess (f=1); testet das eigene Wissen (f=1); ermöglicht es Vergleiche zu machen (f=1); ist interessant (f=1); ist effektiv (f=1), enthält viele Übungen (f=1).	30
		-	ist schwierig zu bearbeiten (f=2); ist mit dem Handy schwierig zu bearbeiten (f=1); hilft nur mittelmäßig	6

		(f=1); ist zu detailliert (f=1); sorgt für Verwirrung (f=1).	
5.	Erstellung einer Konnektor-Auflistung	+ unterstützt das Lernen neuer Konnektoren (f=9); ist immer nützlich (f=5); schafft ein umfassenderes Verständnis bezüglich der Konnektoren (f=4); ist förderlich (f=3); wirkt nachhaltig (f=3); hilft beim Lernen der Konnektoren (f=2); bildet eine leicht überschaubare Auflistung (f=2); farbliche Gestaltung dient als Gedächtnisstütze (f=2); ist praktisch (f=1); vereinfacht das Verfassen eines Textes (f=1); hilft beim Verstehen der Textinhalte (f=1); fördert die varierende Nutzung von Konnektoren (f=1); macht Spaß (f=1). - nicht genügend Konnektoren gefunden (f=1).	25 1
6.	Fragen an den Text stellen	+ fördert das Textverständnis (f=9); regt zum Nachdenken an (f=8); wirkt als eine Vorbereitung auf die Textlektüre (f=2); förderlich für die akademische Textkompetenz (f=2); fördert die aktive Teilnahme am Unterricht (f=1); schrittweises Vorgehen ist motivierend (f=1); ist förderlich (f=1); fördert den akademischen Sprachgebrauch (f=1); hilft dabei Sätze zu formulieren (f=1); bestätigt die eigenen Hypothesen (f=1). - ist zu schwierig (f=4); ist sinnlos (f=1).	27 5
7.	Satzhälften zusammenfügen	+ fördert das nachhaltige Lernen der Textinhalte (f=10); fördert das Lernen der Fachbegriffe (f=3); bereitet auf die Textlektüre vor (f=3); ist nützlich und förderlich (f=2); man lernt durch die eigenen Fehler (f=2); regt zum fokussierten Lesen an (f=1); stellt eine anspornende Tätigkeit dar (f=1); verankert das Wissen im Gedächtnis (f=1); regt zum Nachdenken an (f=1); hat einen rätselhaften Charakter (f=1). - sorgt für Verwirrung (f=1); ist zu kompliziert (f=1); nicht förderlich für die akademische Textkompetenz (f=1); ist schwer mit dem Handy zu bearbeiten (f=1); ist langweilig und anstrengend (f=1).	25 5
8.	Satzhälften ergänzen	+ kontrolliert das eigene Textverständnis (f=6); trägt zur Erinnerung und Festigung der Begriffe bei (f=4); unterstützt das Lernen des Themeninhaltes (f=3); fördert die Fähigkeit Sätze zu bilden (f=2); regt zur detaillierteren Lektüre der Texte an (f=1); verankert das Wissen im Gedächtnis (f=1); macht die Inhalte leichter verständlich (f=1). - nicht notwendig und sinnlos (f=3); ist zu kompliziert (f=2).	21 5
9.	Wörter suchen	+ verankert die Wörter im Gedächtnis (f=4); unterstützt das Verstehen des Themeninhaltes (f=3); sorgt für eine intensivere Lektüre des Textes (f=2); wirkt als Kennenlernensphase des Textes (f=1); ist einfach auszuführen (f=1); fördert die Konzentration auf die Textinhalte (f=1); regt zum Nachdenken an (f=1); zeigt die richtige Rechtschreibung der Begriffe (f=1); ist lehrreich (f=1); vereinfacht das Verfassen von Texten (f=1); schafft ein besseres Verständnis bezüglich der Textzusammenhänge (f=1).	17

		- ist nicht förderlich (f=3); sorgt für Verwirrung (f=2); die genutzten Texte sind zu lang und zu kompliziert (f=2); ist schwierig mit dem Handy zu bearbeiten (f=1); ist zu zeitaufwendig (f=1).	9
10.	Satzteile ergänzen	+ schafft ein besseres Verständnis der Themeninhalte (f=4); regt zum Nachdenken an (f=3); regt zum fokussierten Lesen an (f=2); erweitert den Fachwortschatz (f=2); hat einen rätselhaften Charakter (f=2); bietet eine Möglichkeit kreativ zu arbeiten (f=2); ermöglicht das Verstehen des Textes vor der eigentlichen Lektüre (f=2); gemeinsame Bearbeitung macht Spaß (f=1); fördert die Fähigkeit Sätze zu bilden (f=1); ist förderlich für die akademische Textkompetenz (f=1); ist wirksam (f=1).	22
		- ist schwierig (f=2); ist langweilig (f=1).	2
11.	Textabschnitte beschriften	+ schafft einen besseren Überblick über die Textinhalte (f=7); ist förderlich und nützlich (f=5); regt zum detaillierten Lesen an (f=2); ist einfach auszuführen (f=2); unterstützt das Verstehen des Themeninhaltes (f=2); förderlich für die akademische Textkompetenz (f=1); erweitert den Fachwortschatz (f=1); erleichtert die Textarbeit (f=1); regt zum Nachdenken an (f=1); ist praktisch (f=1); fördert das nachhaltige Lernen der Textinhalte (f=1); ermöglicht es die eigenen Ideen mit einzubringen (f=1); fördert insbesondere die Lesekompetenz (f=1); beschleunigt die Textarbeit (f=1).	27
		- nicht verständlich (f=1); ist nicht innovativ (f=1); nicht notwendig (f=1).	3
Gesamtanzahl:			345

Eine zusammenfassende Bewertung der Befunde aus der Tabelle 40 ergibt folgendes Bild: Die Studierenden begegnen den im Rahmen der Textkonstruktionsphase zum Einsatz gekommenen Methoden-Werkzeugen weitgehend mit einer positiven Zustimmung. Diese positive Zustimmung spiegelt sich insbesondere im dem starken Überwiegen der positiv konnotierten Codierungssegmente bei allen Methoden-Werkzeugen wieder. Dementsprechend liegen in der Tabelle 40 insgesamt 298 positiv und lediglich 50 negativ konnotierte Codierungssegmente vor. Ein näherer Blick auf die positiv konnotierten Paraphrasen zeigt z.B. im Hinblick auf die Methoden-Werkzeuge *Überschriften zuordnen*, *Lückentext* und *Beantwortung von Fragen zum Text*, dass insbesondere die Förderung des nachhaltigen Lernens der Themeninhalte und von Fachbegriffen hervorsteicht. Darüber hinaus zeigt sich hinsichtlich der Methoden-Werkzeuge, wie z.B. des *Wortfelds* und der *Erstellung einer Konnektoren-Auflistung*, dass auch hier die Förderung des nachhaltigen Lernens der Textinhalte und die Erweiterung des Fachwortschatzes bzw. Konnektor-Wortschatzes als positive Begründungen

genannt werden. Dementsprechend zeigt sich, dass auch die restlichen in der Tabelle 40 dargelegten Methoden-Werkzeuge weitgehend positiv konnotiert sind. Ein allgemeiner Blick in die negativen Konnotationen der zum Einsatz gekommenen Methoden-Werkzeuge zeigt, dass ein geringer Teil der Studierenden den Sinn und die Ausführungsweise bestimmter Methoden-Werkzeuge (wie z.B. die Zuordnung von Überschriften, das Stellen von Fragen an den Text oder des Wortfeldes etc.) nicht verstanden hat und deshalb Schwierigkeiten dabei hatte diese Werkzeuge effizient auszuführen. Darüber hinaus zeigen die negativen Konnotationen auch, dass auch manchmal technische Probleme, wie z.B. die schwer fallende Bearbeitung des Methoden-Werkzeuges über das Handy bzw. des Smart-Phones, als eine negative Begründung genannt wird und diese Aussagen oft keine direkten Relationen zu den Methoden-Werkzeugen aufweisen.

Beurteilung der Methoden-Werkzeuge aus der Textrekonstruktionsphase. Im Rahmen des prozessorientierten Kurskonzepts wurden während der Durchführungen der Textrekonstruktionsphasen insgesamt fünf Methoden-Werkzeuge eingesetzt. Die Ergebnisse der Mittelwertberechnungen dieser Methoden-Werkzeuge sind aus der Tabelle 41 zu entnehmen.

Tabelle 41

Deskriptive Analyseergebnisse bezüglich Methoden-Werkzeugen aus der Textrekonstruktionsphase des prozessorientierten Kurskonzepts

Nr.	Methoden-Werkzeug	N	M	SD
1.	Textpuzzle	32	3.60	1.57
2.	Texte in Absätze teilen	29	3.51	1.82
3.	Textabschnitte ordnen und abschreiben	29	3.45	1.78
4.	Textveränderungen vergleichen	27	2.77	1.91
5.	Sätze suchen	23	2.65	2.07

M: Mittelwert; SD: Standardabweichung.

Die Tabelle 41 zeigt, dass die Mittelwerte der Methoden-Werkzeuge aus den Textrekonstruktionsphasen zwischen 2.65 und 3.60 liegen. Die hierzu gehörigen Standardabweichungen variieren zwischen den Werten 1.57 und 2.07. Der höchste Grad der Zustimmung liegt bei dem Methoden-Werkzeug Textpuzzle ($\bar{X}$ =3.60) vor. Der niedrigste Zustimmungsgrad liegt bei der *Suche von Sätzen* vor ($\bar{X}$ =2.65). Außerdem zeigt die Tabelle 40, dass keiner der zum Einsatz gekommenen Methoden-Werkzeuge mit Ablehnung begegnet wurde. Demgemäß werden den Methoden-Werkzeugen *Textpuzzle* ($\bar{X}$ =3.60), *Texte in Absätze teilen* ($\bar{X}$ =3.51) und

Textabschnitte ordnen und abschreiben ($\bar{X}$ =3.45) mit einer Zustimmung und den Methoden Werkzeugen *Textveränderungen vergleichen* ($\bar{X}$ =2.77) und *Sätze suchen* ($\bar{X}$ =2.65) mit einer neutralen Haltung begegnet, die weder eine Zustimmung noch einer Ablehnung ausdrückt.

Aus der folgenden Tabelle können die Ergebnisse der Inhaltsanalyse bezüglich dieser fünf Methoden-Werkzeuge entnommen werden (siehe Tabelle 42).

Tabelle 42

Analyseergebnisse der inhaltsanalytischen Untersuchung der Methoden-Werkzeuge aus der Textrekonstruktionsphase

Nr.	Methoden-Werkzeug	+ / -	Paraphrasen	Anzahl der codierten Segmente
1.	Textpuzzle		sorgt für ein besseres Textverständnis (f=6); man lernt wie Texte aufgebaut sind (f=2); macht Spaß (f=2); erweitert den Fachwortschatz (f=2); regt zum innovativen Denken an (f=1); verankert das Wissen im Gedächtnis (f=1); ist förderlich (f=1); schafft Konzentration auf die Textinhalte (f=1); fördert das Lernen von Satzstrukturen (f=1); regt zum wiederholten Lesen der Textabschnitte an (f=1); testet das eigene Textverstehen (f=1).	19
		+	Wissen im Gedächtnis (f=1); ist förderlich (f=1); schafft Konzentration auf die Textinhalte (f=1); fördert das Lernen von Satzstrukturen (f=1); regt zum wiederholten Lesen der Textabschnitte an (f=1); testet das eigene Textverstehen (f=1).	
		-	sorgt für Verwirrung (f=3); ist nicht förderlich (f=2); ist zu schwierig zu lösen (f=2); nicht verständlich (f=2); die Schriftgröße des Puzzles ist schwer lesbar (f=2); ist schwer mit dem Handy zu bearbeiten (f=1); ist zu anspruchsvoll (f=1).	13
2.	Text in Absätze teilen	+	sorgt für ein besseres Textverständnis (f=9); fördert das nachhaltige Lernen der Textinhalte (f=7); fördert das Verständnis zum Textaufbau (f=4); ist auch in der Zukunft nützlich (f=2); fördert die Konzentration (f=2); ist einfach auszuführen (f=1); fokussiert die wichtigsten Textinhalte (f=1); fördert die Fähigkeit Texte zu interpretieren (f=1); vereinfacht das Verfassen von Textzusammenfassungen (f=1); macht Spaß (f=1); erweitert den Fachwortschatz (f=1); schrittweises Vorgehen erleichtert das Textverständnis (f=1); fördert die Fähigkeit Texte zu analysieren (f=1).	34
		-	ist nicht verständlich (f=1); ist schwierig (f=1); macht keinen Spaß (f=1);	3
		+	unterstützt das nachhaltige Lernen des Themeninhaltes (f=6); regt zum detaillierten Lesen an (f=5); fördert das Textverständnis (f=5); fördert das Verständnis zum Textaufbau (f=4); fördert die Fähigkeit Sätze zu bilden (f=3); förderlich für die akademische Textkompetenz (f=2); regt zum Nachdenken an (f=2); der Inhalt des Textes ist ansprechend (f=2); regt zum mehrmaligen Lesen des Textes an (f=2); gern durchgeführt (f=1); schrittweises Vorgehen erleichtert das Verstehen der Textinhalte (f=1); vereinfacht das Verfassen eines Textes (f=1);	
3.	Textabschnitte ordnen und abschreiben			36

		erweitert den eigenen Horizont über den Aufbau von Texten (f=1); verankert das Wissen im Gedächtnis (f=1).	
		- abschreiben ist unnötig (f=2); ist schwer mit dem Handy zu bearbeiten (f=1).	3
4.	Textveränderungen vergleichen	+ trägt zum besseren Verständnis der Themeninhalte bei (f=6); ist lehrreich und förderlich (f=3); schult die Erkennung eigener Fehler (f=2); regt zum wiederholten Lesen der Texte an (f=2); trägt zum Lernen von Synonymen bei (f=2); fördert die Konzentration (f=2); man lernt die richtige Rechtschreibung der Begriffe (f=1); fördert die Fähigkeit Sätze zu bilden (f=1).	19
		- ist nicht förderlich (f=3); ist zu zeitaufwendig (f=2); man fokussiert sich auf Begriffe statt auf den Gesamttext (f=1); sorgt für Verwirrung (f=1), ist langweilig (f=1).	8
5.	Sätze suchen	+ trägt zum besseren Verständnis der Themeninhalte bei (f=4); ist wirksam (f=3); regt zum detaillierten Lesen an (f=2); stellt eine effektive Wiederholung der Inhalte dar (f=2); ermöglicht eine Verstehenskontrolle (f=1); ist mit logischen Denken lösbar (f=1); erweitert den Fachwortschatz (f=1); hat einen rätselhaften Charakter (f=1); ist ausführbar durch das Aufstellen von eigenen Hypothesen (f=1); fördert die Konzentration auf die Textinhalte (f=1); trägt zum umfassenderen Lernen der Inhalte bei (f=1); sorgt für ein schnelleres Begreifen der Textinhalte (f=1); regt zum Nachdenken an (f=1); regt zum wiederholten Lesen an (f=1).	21
		- ist nicht notwendig (f=1); sorgt für Verwirrung (f=1); falsch bearbeitet (f=1); ist nicht förderlich (f=1); ist zu zeitaufwendig (f=1).	5
Gesamtanzahl:			161

Die Daten der Tabelle 42 zeigen, dass die Studierenden den Einsatz aller fünf Methoden-Werkzeuge im Zuge der Textrekonstruktionsphase weitgehend als positiv beurteilen. In diesem Zusammenhang liegen insgesamt 161 Codierungssegmente vor, wovon 130 positiv und 31 negativ konnotiert sind. Im Zuge der 131 Codierungssegmente bringen die Studierenden insbesondere zum Ausdruck, dass diese Methoden-Werkzeuge sie darin unterstützen die Textinhalte besser zu verstehen und sie auch dabei fördern Inhalte der zum Einsatz kommenden Texte nachhaltig zu lernen. Ein detaillierter Blick in Paraphrasen der ersten drei Methoden-Werkzeuge *Textpuzzle*, *Text in Absätze teilen* und *Textabschnitte ordnen und abschreiben* zeigt, dass die Studierenden diesen drei Methoden-Werkzeugen insbesondere mit einer positiven Zustimmung begegnen, weil mittels ihres Einsatzes ein besseres Textverständnis geschaffen wird. Darüber hinaus schätzen die Studierenden an diesen Methoden-Werkzeugen auch, dass sie

durch dessen Einsatz auch lernen bzw. erkennen wie Texte aufgebaut sind. Die Befunde dieser drei Methoden-Werkzeuge zeigen, dass die Studierenden die ordnende Arbeit mit Textabschnitten als sinnvoll und nützlich einschätzen. Die negativen Konnotationen dieser drei Methoden-Werkzeuge fallen zwar sehr gering aus, legen jedoch dennoch interessante Einblick dar. So wird z.B. ersichtlich, dass die Schriftgröße des Textpuzzles zu klein war und die Studierenden deshalb Schwierigkeiten dabei hatten dieses angemessen auszuführen. Darüber hinaus lässt sich auch erkennen, dass die genutzten Textinhalte von einigen Studierenden als zu anspruchsvoll betrachtet werden. Die Methoden-Werkzeuge *Textveränderungen vergleichen* und *Sätze suchen* sind auch überwiegend positiv konnotiert. Die diesbezüglichen negativen Paraphrasen zeigen, dass die Studierenden die Arbeit mit diesen Methoden-Werkzeugen als zu zeitaufwendig und verwirrend werten.

Beurteilung der Methoden-Werkzeuge aus der Textfokussierungs- und -expansionsphase. Die deskriptiven Befunde bezüglich der Methoden-Werkzeuge die im Rahmen dritten Textarbeitsphase zum Einsatz kamen, können aus der Tabelle 43 entnommen werden.

Tabelle 43

Deskriptive Analyseergebnisse bezüglich Methoden-Werkzeugen aus der Textfokussierungs- und -expansionsphase des prozessorientierten Kurskonzepts

Nr.	Methoden-Werkzeug	N	M	SD
1.	Organigramm	29	3.77	1.88
2.	Vorteile suchen	27	3.22	2.12
3.	Schlüsselwörter suchen	29	3.20	1.79
4.	Sammeln von Pro und Contra Argumenten	24	3.05	2.18
5.	Farborientiert markieren	23	2.97	2.28
6.	Exzerpt-Tabelle	23	2.94	2.24
7.	Systematisieren von wichtigen Aussagen und Textstellen	22	2.91	2.33
8.	Übetragen der Textinhalte in eine Tabelle	24	2.77	2.03

M: Mittelwert; SD: Standartabweichung.

Die Tabelle 43 zeigt, dass das die Mittelwerte der diesbezüglich Methoden-Werkzeuge zwischen 2.77 und 3.77 liegen. Diese Mittelwerte verweisen darauf, dass die Studierenden den zum Einsatz gekommenen acht Methoden-Werkzeugen weitgehend mit einer neutralen Haltung begegnet sind. Innerhalb dieser Methoden-Werkzeuge liegt der höchste Grad der Zustimmung hinsichtlich des Einsatzes des *Organigramms* ($\bar{X}=3.77$) vor. Darüber hinaus lässt sich erkennen, dass die Studierenden lediglich diesem Methoden-Werkzeug mit einer positiven Zustimmung

begegnen. Es zeigt sich, dass sieben von den insgesamt acht Methoden-Werkzeugen über Mittelwerte verfügen, welche einem neutralen Bereich zuzuordnen sind und die Studierenden den restlichen zum Einsatz gekommen Werkzeugen weder mit einer Zustimmung noch einer Ablehnung begegnen. Der niedrigste Grad der Zustimmung liegt hierbei bei dem Methoden-Werkzeug *Übetragung von Textinhalten in eine Tabelle* vor ($\bar{X}=2.77$).

In der folgenden Tabelle sind die statistischen Analyseergebnisse der inhaltsanalytischen Untersuchung dieser acht Methoden-Werkzeuge festgehalten (siehe Tabelle 44).

Tabelle 44

Analyseergebnisse der inhaltsanalytischen Untersuchung der Methoden-Werkzeuge aus der Textfokussierungs- und –expansionsphase

Nr.	Methoden-Werkzeug	+ / -	Paraphrasen	Anzahl der codierten Segmente
1.	Organigramm		fördert das nachhaltige Lernen der Textinhalte (f=10); schafft ein besseres Verständnis über die Themeninhalte (f=5); in anderen und zukünftigen Kontexten anwendbar (f=3); gern durchgeführt (f=2); regt zur weiteren Recherche an (f=2); vereinfacht das Verfassen von Texten (f=2); erzeugt ein umfassenderes Textverständnis, ohne die Texte nochmals lesen zu müssen (f=2); grafische Darstellungsform wirkt nachhaltig (f=2); ist kurz und knapp (f=1); fördert die Konzentration (f=1); ermöglicht das Zusammenfassen von Textinhalten (f=1); regt zur selbstständigen Textarbeit an (f=1); filtert die wichtigsten Inhalte eines Textes heraus (f=1); schafft einen Überblick (f=1); sorgt für eine kreative Bearbeitung (f=1).	35
		+	ist sehr schwer (f=1); im PDF statt Word-Format (f=1); falsch bearbeitet (f=1); sorgt für Verwirrung (f=1).	4
		-	vereinfacht das Verfassen von Texten (f=4); stellt eine gute Vorbereitung auf Prüfungen vor (f=4); schafft ein besseres Verständnis der Themeninhalte (f=3); macht Spaß (f=2); fördert das nachhaltige Lernen der Textinhalte (f=2); aktiviert das Vorwissen (f=1); regt zum Halten von Notizen an (f=1); ermöglicht es die eigenen Gedanken und Ideen einzubringen (f=1); regt zum schriftlichen Zusammenfassen an (f=1); wirkt sich positiv auf die eigenen Deutschkenntnisse aus (f=1); stellt eine Wiederholung der Themeninhalte dar (f=1); regt zum Nachdenken an (f=1); fasst das Wesentliche zusammen (f=1).	23
2.	Vorteile suchen	+	ist schwierig durchzuführen (f=1); der genutzt Text ist schwer zu verstehen (f=1).	2
		-	schafft ein besseres Verständnis der Themeninhalte (f=6); erweitert den	25
3.	Schlüsselwörter suchen	+		

		Fachwortschatz (f=5); man lernt nur die wichtigsten Inhalte zu markieren (f=3); ist wichtig für das Textverständnis (f=2); förderlich für die akademische Textkompetenz (f=1); zukünftig brauchbar und nützlich (f=1); verankert das Wissen im Gedächtnis (f=1); ist einreichsfall für das Verfassen einer Zusammenfassung (f=1); ermöglicht das Auffinden der wichtigsten Textstellen (f=1); hat eine vorbereitende Funktion auf die folgenden Aufgaben (f=1).	
		- ist unnötig (f=1); nicht verständlich (f=1);	2
4.	Sammeln von Pro- und Contra Argumenten	+ fördert das detaillierte Lernen der Themeninhalte (f=5); fördert das nachhaltige Lernen der Textinhalte (f=4); vereinfacht das Verfassen eines Essays (f=3); ist produktiv (f=2); stellt eine gute Vorbereitung auf Prüfungen vor (f=2); schafft eine Übersicht (f=2); stärkt die eigene Meinungsbildung (f=2); sorgt dafür, dass die Gesamttex te nicht nochmals gelesen werden müssen (f=1); förderlich für die akademische Textkompetenz (f=1); beschleunigt den Lernprozess (f=1); ist einfach auszuführen (f=1).	24
		- ist nicht förderlich (f=1).	1
5.	Farborientiert Markieren	+ stellt eine gute Grundlage für die folgende Textarbeit dar (f=6); fördert das nachhaltige Lernen der Textinhalte (f=5); regt zum wiederholten Lesen an (f=4); verankert das Wissen im Gedächtnis (f=4); vereinfacht das Verfassen von Texten (f=3); erweitert den Fachwortschatz (f=3); ist förderlich und effektiv (f=3); schafft ein besseres Verständnis der Themeninhalte (f=2); macht Spaß (f=2); farbliche Bearbeitung unterstützt das Lernen (f=1); fördert das detaillierte Lernen der Themeninhalte (f=1); schafft einen Überblick (f=1).	35
		- ist zu zeitaufwendig (f=1); ist schwierig am Computer zu bearbeiten (f=1).	2
6.	Exzerpt-Tabelle	+ fördert das nachhaltige Lernen der Textinhalte (f=7); schafft einen Überblick (f=5); vereinfacht das Verfassen von Texten (f=5); ist umfassend und nützlich (f=2); stellt eine gute Vorbereitung auf Prüfungen vor (f=2); ist förderlich für die akademische Textkompetenz (f=1); macht Spaß (f=1); fördert das detaillierte Lernen der Themeninhalte (f=1).	24
		- ist nicht notwendig (f=2); ist nicht förderlich (f=1).	3
7.	Systematisieren von wichtigen Aussagen und Textstellen	+ stellt eine gute Vorbereitung auf Prüfungen vor (f=6); vereinfacht das Verfassen eines Essays (f=5); genutztes Tabellenformat fördert das Verstehen (f=3); fördert das nachhaltige Lernen der Textinhalte (f=2); wiederholt die Inhalte (f=1); unterstützt das Verstehen der wichtigsten Textinhalten (f=1).	18
8.	Übertragen der Textinhalte in eine Tabelle	+ fördert das nachhaltige Lernen der Textinhalte (f=9); schafft einen Überblick (f=7); verdeutlicht den inhaltlichen Aufbau verschiedener Texte (f=2); regt zum wiederholten Lesen an (f=2); vereinfacht das Verfassen eines Essays (f=2); stellt eine gute Zusammenfassungsform verschiedener Texte dar (f=2); das genutzte	27

Tabellenformat fördert das Verstehen der Inhalte (f=1); bietet die Möglichkeit kreativ zu arbeiten (f=1); stellt eine gute Vorbereitung auf Prüfungen vor (f=1).		
-	das schriftliche Füllen der Tabelle ist erschöpfend (f=1); ist zu zeitaufwendig (f=1); ist nicht notwendig (f=1); ist nicht verständlich (f=1).	4
Gesamtanzahl:		229

Der Tabelle 44 lässt sich entnehmen, dass die Studierenden den Einsatz aller acht Methoden-Werkzeuge im Zuge des dritten Schrittes der Textarbeitsphase überwiegend positiv beurteilen. In diesem Zusammenhang liegen insgesamt 229 Codierungssegmente vor. Diese 229 Codierungssegmente setzten sich aus 211 positiv und 81 als negative Segmente zusammen. Eine detaillierte Betrachtung der positiven Codierungssegmente des Methoden-Werkzeuges *Organigramms* zeigt beispielsweise, dass die Studierenden dieses Werkzeug als besonders förderlich für das nachhaltige Lernen der Textinhalte werten. Darüber hinaus bringen die Studierenden auch zum Ausdruck, dass dieses Methoden-Werkzeug ein besseres Verständnis zu den Themeninhalten schafft und es ihnen gefällt, dass sie dieses Methoden-Werkzeug auch in der Zukunft für eine andere Textarbeit heranziehen können. Hinsichtlich des Organigramms liegen lediglich vier negativ konnotierte Paraphrasen vor. Diese zeigen vor allem, dass einige der Studierenden die Bearbeitung dieses Werkzeuges als zu schwierig empfanden. Des Weiteren lässt sich aus der Tabelle 44 auch entnehmen, dass die Werkzeuge *Suche nach Vorteilen* und *Schlüsselwörtern* auch überwiegend positiv konnotiert sind. So zeigt sich, dass die Studierenden durch die Ausführung dieser beiden Methoden-Werkzeuge einfacher einen Text verfassen können und in deren Ausführung auch eine gute Vorbereitungsarbeit auf eine Prüfungssituation oder weiterführende Textarbeit erkennen. In den negativen Paraphrasen dieser beiden Methoden-Werkzeuge zeigt sich, dass einige der Studierenden die zum Einsatz gekommen Texte als zu anspruchsvoll empfanden und daher auch Schwierigkeiten dabei hatten die Vorteile oder Schlüsselwörter in den Texten aufzufinden. Darüber hinaus kann der obigen Tabelle auch entnommen werden, dass die Methoden-Werkzeuge wie das *Sammeln von Pro- und Contra-Argumenten*, das *farborientierte Markieren* als auch die *Exzerpt-Tabelle* weitgehend über positiv konnotierte Paraphrasen verfügen. So zeigt sich, dass die Studierenden den Einsatz dieser Methoden-Werkzeuge positiv begegnen, weil durch ihre Ausführung ein detailliertes und

nachhaltiges Lernen der Themeninhalte stattfindet und ein nachvollziehbarer Überblick über die Themeninhalte gewährleistet wird. Die zusammenfassende Betrachtung der negativ konnotierten Paraphrasen dieser Methoden-Werkzeuge zeigt, dass die Ausführung dieser Werkzeuge nicht speziell die akademische Textkompetenz fördernd, als zu zeitaufwendig oder nicht notwendig gewertet wird. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Studierenden in dem Gebrauch der im Zuge der Textfokussierungs- und –expansionsphasen zum Einsatz gekommenen acht Methoden-Werkzeuge einen nützlichen und praktischen Zweck erkennen.

3.3. Beurteilung der Methoden-Werkzeuge aus der Texttransformationsphase des prozessorientierten Kurskonzepts. Im Kontext der Texttransformationsphase des prozessorientierten Kurskonzepts kamen insgesamt fünf Methoden-Werkzeuge zum Einsatz. Aus der Tabelle 45 können die deskriptiven Analyseergebnisse der diesbezüglich zum Einsatz gekommenen Methoden-Werkzeuge entnommen werden.

Tabelle 45

Deskriptive Analyseergebnisse bezüglich Methoden-Werkzeugen aus der Texttransformationsphase des prozessorientierten Kurskonzepts

Nr.	Methoden-Werkzeug	N	M	SD
1.	Textbesprechung in der Gruppe	32	3.71	1.60
2.	Nach einem Frageraster schreiben	29	3.65	1.78
3.	Mit einer vorgegebenen Gliederung schreiben	29	3.51	1.78
4.	Virtuelle Schreibkonferenz	26	3.40	2.11
5.	Bereitstellung von Redemitteln	24	3.28	2.29

M: Mittelwert; SD: Standardabweichung.

Bei der Betrachtung der Befunde aus der Tabelle 45 ist festzustellen, dass die Mittelwerte der insgesamt fünf Methoden-Werkzeuge zwischen 3.28 und 3.71 liegen. Die Werte der Standardabweichungen variieren zwischen 1.60 und 2.29. Es zeigt sich, dass vier Methoden-Werkzeugen mit einer hohen Zustimmung begegnet wird. Innerhalb dieser vier Methoden-Werkzeuge verfügt das Methoden-Werkzeug *Textbesprechung in der Gruppe* ($\bar{X}=3.71$) über den höchsten Mittelwert. Lediglich einer dieser fünf Methoden-Werkzeuge (*Bereitstellung von Redemitteln*) verfügt über einen Mittelwert der darauf verweist, dass der Einsatz dieses Werkzeuges keiner direkten Zustimmung begegnet, sondern weitgehend einem neutralen Bereich zuzuordnen ist ($\bar{X}=3.28$).

Wie die Tabelle 46 zu den Befunden der diesbezüglichen Inhaltsanalyse zeigt, verfügt das Methoden-Werkzeug *Textbesprechung in der Gruppe* auch über die höchste Anzahl an positiven Codierungssegmenten (35 Codierungssegmente).

Tabelle 46

Analyseergebnisse der inhaltsanalytischen Untersuchung der Methoden-Werkzeuge aus der Texttransformationsphase

Nr.	Methoden-Werkzeug	+ / -	Paraphrasen	Anzahl der codierten Segmente
1.	Textbesprechung in der Gruppe	+	ermöglicht das Einholen der Ideen von Kommilitonen (f=9); ermöglicht Diskussionen (f=5); erzeugt eine Selbstreflexion (f=4); ermöglicht die Teilnahme aller Kommilitonen (f=3); fördert das nachhaltige Lernen der Themeninhalte (f=2); das gemeinsame Vergleichen ist lehrreich (f=2); förderlich für die akademische Textkompetenz (f=1); vereinfacht das Verfassen eines Textes (f=1); man kommt auf neue Ideen (f=1); ermöglicht produktive Textvergleiche (f=1); schafft Konzentration (f=1); fördert das interaktive Arbeiten (f=1); ist lehrreich (f=1); erweitert den Fachwortschatz (f=1); stellt zugleich auch eine Sprechübung dar (f=1); fördert das von- und miteinander Lernen (f=1).	37
		-	ist nicht gut durchführbar im Fernunterricht (f=1); individuell zu arbeiten ist logischer (f=1); ist nicht sinnvoll (f=1).	3
		+	vereinfacht das Verfassen von Texten (f=9); schafft ein besseres Verständnis der Themeninhalte (f=4); fördert das nachhaltige Lernen der Themeninhalte (f=3); testet das eigene Textverständnis (f=3); bietet die Möglichkeit einen individuellen Text zu formulieren (f=3); wirkt sich positiv auf die allgemeine Sprachentwicklung aus (f=2); förderlich für die akademische Textkompetenz (f=2); erzeugt eine effiziente Textarbeit (f=1); ermöglicht die Nutzung neu gelernter Begriffe (f=1); regt zum mehrmaligen Lesen des Textes an (f=1).	29
2.	Nach einem Frageraster schreiben	-	ist zu zeitaufwendig (f=1).	1
		+	vereinfacht das Verfassen von Texten (f=14); ermöglicht es die eigenen Ideen und Gedanken einzubringen (f=2); erzeugt eine Selbstreflexion (f=2); stellt eine Verständniskontrolle dar (f=1); förderlich für die akademische Textkompetenz (f=1); regt zur Nutzung neu gelernter Redemittel an (f=1); macht Spaß (f=1); fördert das nachhaltige Lernen der Textinhalte (f=1); stellt ein sinnvolles und kreatives Vorgehen dar (f=1).	24
3.	Mit einer vorgegebenen Gliederung schreiben	+		

4.	Virtuelle Schreibkonferenz	-	ist nicht verständlich (f=3); ist schwierig (f=3).	6
		+	erzeugt eine Selbstreflexion (f=10); fördert das nachhaltige Lernen der Textinhalte (f=4); ermöglicht produktive Textvergleiche (f=2); ist selbstfördernd (f=2); vereinfacht das Verfassen eines Textes (f=2); erzeugt ein besseres Verständnis bezüglich der Textsorte-Essay (f=2); neue Funktionen des Word-Programmes kennengelernt (f=1); erzeugt Texterfahrungen (f=1); man lernt die richtige Rechtschreibung von Begriffen (f=1).	25
		-	bewerten eines schlampig verfassten Essays (f=1); unsicher bei der Bewertung eines fremden Essays (f=1); nicht förderlich (f=1).	3
5.	Bereitstellung von Redemitteln	+	vereinfacht das Verfassen eines Essays (f=11); sorgt für eine Vielfalt an Redemitteln im eigenen Texte (f=7); in Zukunft einsetzbar (f=5); steigert die Qualität des eigenen Essays (f=4); schafft einen Überblick über viele verschiedene Redemittel (f=3); stellt eine gute Hilfe bei Prüfungssituationen dar (f=2); ist sehr förderlich (f=1); vermeidet Wiederholungen im Text (f=1).	34
Gesamtanzahl:				162

Die Tabelle 46 zeigt, dass bezüglich der Methoden-Werkzeuge der Texttransformationsphase insgesamt 162 Codierungssegmente ermittelt werden konnten. Innerhalb dieser Codierungssegmente sind lediglich 13 Segmente negativ konnotiert. In diesem Zusammenhang zeigt sich z.B. im Hinblick auf die *Textbesprechung in der Gruppe*, dass die Studierenden ein großes Gefallen daran haben die Ideen und Meinungen ihrer Kommilitonen einholen zu können und sie davon überzeugt sind, dass das Verfassen eines eigenen Textes durch diesen gemeinsamen Austausch vereinfacht wird. Allerdings zeigen die negativen Paraphrasen dieses Werkzeuges auch, dass einige der Studierenden es bemängeln diese Besprechung über einen Fernunterricht durchgeführt zu haben oder keinen Sinn in der gemeinsamen Besprechung erkennen. Darüber hinaus zeigt sich im Hinblick auf die Methoden-Werkzeuge des *Schreibens nach einem Frageraster* und des *Schreibens mit einer vorgegebenen Gliederung*, dass auch bezüglich dieser Werkzeuge weitgehend positive Paraphrasen vorliegen. Demzufolge schätzen die Studierenden diese beiden Methoden-Werkzeuge insbesondere darum, weil sie das Verfassen eines Textes vereinfachen. Die negativen Paraphrasen dieser beiden Methoden-Werkzeuge fallen äußerst gering aus. Ein Blick in die Inhalte dieser negativen Paraphrasen zeigt z.B., dass einige der Studierenden nicht verstanden haben wie sie mit einer vorgefertigten Gliederung einen Text verfassen sollen. Hinsichtlich des Methoden-Werkzeuges

Virtuelle Schreibkonferenz zeigt sich, dass die Studierenden betonen, dass sie durch die Verbesserungs- bzw. Bewertungsarbeit eines Kommilitonen-Essays, die Inhalte der Texte nachhaltig gelernt haben und die Ausführung einer entsprechenden Konferenz als durchaus produktiv werten. Die Betrachtung der negativen Paraphrasen dieses Methoden-Werkzeuges zeigt allerdings, dass einer der Studierenden sich darüber beschwert, dass er oder sie, ein schlampig verfasstes Essays zur Bewertung erhalten hat und daher nicht von dem Potential dieses Methoden-Werkzeuges ausreichend profitieren konnte. Ergänzend zeigt sich bezüglich dieses Werkzeuges auch, dass einige der Studierenden sich unsicher bei der Bewertung eines fremden Essays fühlten. Im Hinblick auf das Methoden-Werkzeug *Bereitstellung von Redemitteln* liegen lediglich positiv konnotierte Paraphrasen vor. So betonen die Studierenden, dass dieses Methoden-Werkzeug das Verfassen eines Essays vereinfacht hat und sie durch dessen Einsatz eine Vielfalt an unterschiedlichen Redemitteln in ihren Essays vorlegen konnten.

Eine zusammenfassende Betrachtung der Befunde des dritten Teilproblems zeigt, dass die zum Einsatz gekommenen 38 Methoden-Werkzeuge seitens der Studierenden eine hohe und positive Wertschätzung erfahren. Im Rückschluss auf das dritte Teilproblem der Arbeit lässt sich somit ganz klar sagen, dass der Einsatz bzw. Arbeit mit Methoden-Werkzeugen seitens der Studierenden eindeutig befürwortet wird. So spiegelt sich sowohl in den deskriptiven als auch inhaltsanalytischen Befunden eine weitgehend positive Beurteilung der im Zuge der prozessorientierten Förderung zum Einsatz gekommenen Methoden-Werkzeuge wieder. Die lässt folglich darauf schließen, dass die Integration von entsprechenden Methoden-Werkzeugen in den universitären Fachunterricht eine lohnenswerte Investition darstellt, welche von den Studierenden sehr willkommen geheißen wird.

4. Problemstellung: Welche subjektiv wahrgenommenen (Lern-)Erträge sehen die Studierenden in der prozessorientierten Förderung ihrer akademischen Textkompetenz?

Um einen detaillierten Einblick in die seitens der Studierenden wahrgenommenen Lernerträge des prozessorientierten Unterrichts zu erhalten, wurden sowohl die insgesamt 273 Feedbackbögen als auch die fünf Interviewtranskripte inhaltsanalytisch ausgewertet. Wie bereits im Rahmen der Beschreibung des Forschungsdesigns betont wurde, sollten die Studierenden

wöchentlich einen Feedbackbogen bearbeiten. Innerhalb dieses Feedbackbogens befand sich unter anderem auch folgende Frage: „Was konnte ich diese Woche im Unterricht erfolgreich erledigen?“. Die Antworten auf diese Fragen wurden als *subjektiv wahrgenommene Lernerträge der Studierenden* gewertet. Zur umfassenderen Beantwortung dieses Teilproblems wurden auch die im Rahmen der Fokusgruppen seitens der Studierenden geäußerten Aussagen zur Frage, ob sie denken, dass sich ihre eigene akademische Textkompetenz durch die Teilnahme an dem prozessorientierten Unterricht verbessert bzw. nicht verbessert hat, als die *subjektive Wahrnehmung zur Entwicklung der eigenen akademischen Textkompetenz* gewertet.

Im Hinblick auf die Analyse der Feedbackbögen wurden mit einem Fokus aus den Hauptcode *subjektiv wahrgenommene Lernerträge der Studierenden* insgesamt 241 Segmente codiert. Diese codierten Segmente verteilen sich auf insgesamt 20 Subcodes. Die Bezeichnungen dieser 20 Subcodes und die Häufigkeitsverteilung der codierten Segmente pro Subcode können aus dem folgenden Häufigkeitsdiagramm entnommen werden (siehe Abb. 91).

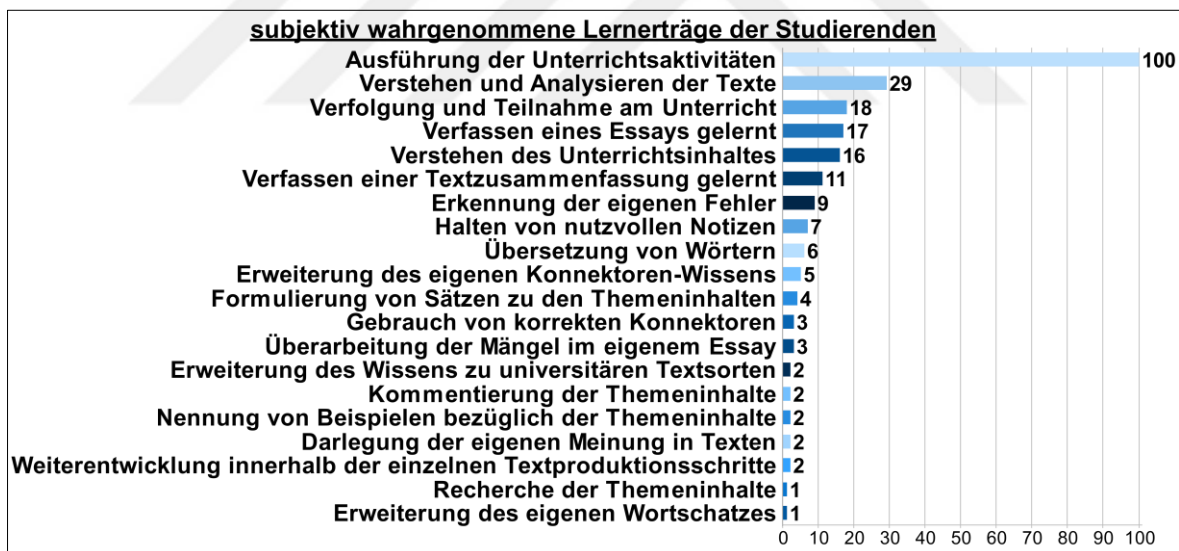


Abb. 91. Häufigkeitsdiagramm zum Hauptcode *subjektiv wahrgenommene Lernerträge der Studierenden*

Das Häufigkeitsdiagramm zeigt, dass die Studierenden im Laufe der prozessorientierten Förderung am häufigsten die Ausführung der Unterrichtsaktivitäten als subjektiv wahrgenommenen Lernertrag genannt haben (100 Codierungssegmente). Insofern zeigt sich, dass die Studierenden sich bei der Beantwortung der Frage, was sie diese Woche erfolgreich erledigt haben, am

häufigsten auf die erfolgreiche und fehlerfreie Ausführung der im Laufe des Förderungsunterrichtes zum Einsatz gekommenen Unterrichtsaktivitäten bzw. Methoden-Werkzeuge beziehen. In diesem Sinne betonen sie, dass sie die Unterrichtsaktivitäten erfolgreich bewältigt haben und nennen auch häufig die Bezeichnungen der einzelnen Aktivitäten.

Ich war bei der Organigramm-Übung erfolgreich. Da ich den Text gut verstanden habe, konnte ich das Organigramm entsprechend des Textes bearbeiten. (Studentin; 3. Feedbackbogen; 15|3)

Ich war erfolgreich darin, die Aktivitäten durchzuführen die wir im Bezug auf die Erarbeitung der Textsorten durchgeführt haben. (Studentin; 2. Feedbackbogen; 17|1)

Ich konnte das Wortfeld weitgehend richtig und schnell bearbeiten. Ich glaube, das ist mir gelungen, weil ich deutsche Sprache und Grammatik besonders gern habe. (Studentin; 2. Feedbackbogen 17|25)

Dieser Befund zeigt somit, dass die Studierenden im Rahmen der Bearbeitung der Feedbackbögen insbesondere das erfolgreiche und richtige Durchführen der einzelnen Unterrichtsaktivitäten als einen wichtigen Lernertrag werten. Neben der erfolgreichen Ausführung der Unterrichtsaktivitäten zeigt sich, dass die Studierenden das erfolgreiche Verstehen und Analysieren der zum Einsatz gekommenen Texte auch als einen subjektiv wahrgenommenen Lernertrag (29 Codierungssegmente) betrachten.

Ich habe den Text gut verstanden und konnte die Inhalte auf reale Situationen übertragen. (Studentin, 8. Feedbackbogen; 7|3)

Ich habe den Text gut gelesen und verstanden, daher fiel es mir einfach, die Sätze zu unterstreichen und zu vervollständigen. (Studentin, 5. Feedbackbogen; 15|3)

Ich habe einen akademischen Text verstanden. (Studentin, 1. Feedbackbogen; 15|10)

Die Darlegung entsprechender subjektiv wahrgenommener Lernerträge lässt darauf schließen, dass die Studierenden die im Rahmen der Förderung zum Einsatz gekommenen Texte als herausfordernd einschätzen und das erfolgreiche Verstehen und Analysieren dieser als einen subjektiven Lernertrag betrachten. Dies stellt einen wünschenswerten Effekt des prozessorientierten Seminars dar, da bei der Auswahl der Texte darauf abgezielt wurde, Texte zu wählen, die die Studierenden nicht über- oder unterfordern und dessen Bearbeitung eine herausfordernde und anspornende Tätigkeit darstellt.

Des Weiteren zeigt sich, dass die Studierenden die Verfolgung und Teilnahme am Unterricht auch als einen bedeutenden Lernertrag registrieren (18 Codierungssegmente).

Diese Woche war ich erfolgreich darin, den Unterricht zu verfolgen. Es ist viel einfacher die Hausaufgaben zu erledigen, wenn man den Unterricht gut mitverfolgt. (Studentin, 6. Feedbackbogen; 15|24)

Was ich im Unterricht dieser Woche erfolgreich konnte, war es den Unterricht aufmerksam zu verfolgen. (Studentin, 8. Feedbackbogen; 7|15)

Auf dem ersten Blick scheinen die diesbezüglich codierten Segmente zunächst erstmal merkwürdig, da die Verfolgung und Teilnahme an einem universitären Unterricht normalerweise als selbstverständlich zu werten ist. Bedenkt man jedoch die Umstände in denen die prozessorientierte Förderung durchgeführt wurde, zeigt sich, dass die aktive Verfolgung und Teilnahme am Unterricht gewiss als ein Lernertrag zu betrachten ist. Wie aus dem zeitlichem Ablauf der Studie zu entnehmen ist, wurde der prozessorientierte Unterricht zu Zeiten der Covid-Pandemie im Form eines Fernunterrichts durchgeführt, in denen noch kein Impfstoff zur Verfügung stand, eine hohe Ansteckungsgefahr und strikte Ausgangssperren herrschten. Angesichts dieser Tatsache wird ersichtlich, warum die Studierenden häufig die aktive Teilnahme und Verfolgung des Unterrichts als wichtigen Lernertrag nennen.

Darüber hinaus nennen die Studierenden auch das Lernen ein Essay zu verfassen auch als einen Lernertrag (17 Codierungssegmente).

Ich habe genau gelernt, wie ein Essay zu verfassen ist. (Studentin, 4. Feedbackbogen; 7|4)

Essay schreiben, weil wir es sehr detailliert durchgegangen sind. (Studentin, 3. Feedbackbogen; 15|2)

Dieser Befund zeigt, dass insbesondere die Erarbeitungsphase des Kurskonzepts, in denen eine Erarbeitung der universitären Textsorten stattfindet, von den Studierenden als lernertragsreich gewertet wird. Das Vorliegen dieses subjektiven Lernertrages lässt auch darauf schliessen, dass die Studierenden zuvor die Textsorte Essay nicht kannten und daher das Kennenlernen dieser Textsorte und deren Eigenschaften als etwas Neues betrachten, was sie im Zuge des Unterrichts gelernt haben.

Einen weiteren Lernertrag sehen die Studierenden auch in dem problemlosen Verstehen der Inhalte der einzelnen Unterrichtssitzungen (16 Codierungssegmente).

Ich habe verstanden, was die Dozentin erklärt hat und hatte keine Schwierigkeiten. (Studentin, 1. Feedbackbogen; 15|17)

Ich habe das Unterrichtsthema erfolgreich verstanden. Durch die Aktivitäten wurde mein Verständnis noch mehr gestärkt. (Studentin, 3. Feedbackbogen; 15|12)

In dieser Hinsicht lassen die codierten Segmente bezüglich des problemlosen Verstehens der Inhalte der Unterrichtssitzungend darauf schliessen, dass das die gewählten Inhalte des entwickelten Kurskonzepts und dessen Anwendung zu keinen Verständnisproblemen führte. Darüber hinaus verweist dieser Befund auch auf eine angemessene und verständliche Verwendung der deutschen Unterrichtssprache.

Als weitere von den Studierenden subjektiv wahrgenommen Lernerträge werden z.B. das Verfassen einer Textzusammenfassung (11 codierte Segmente), die Erkennung der eigenen Fehler (9 codierte Segmente), das Halten von nutzvollen Notizen (7 codierte Segmente), die Übersetzung von Wörtern (6 codierte Segmente), die Erweiterung des eigenen Konnektoren-Wissens (5 codierte Segmente), die Formulierung von Sätzen zu den Themeninhalten (4 codierte Segmente), der Gebrauch von korrekten Konnektoren (3 codierte Segmente), die Überarbeitung der Mängel im eigenem Essay (3 codierte Segmente), die Erweiterung des eigenen Wissens zu den universitären Textsorten (2 codierte Segmente), die Kommentierung der Themeninhalte (2 codierte Segmente), die Nennung von Beispielen bezüglich der Themeninhalte (2 codierte Segmente), die Darlegung der eigenen Meinung in den eigenen Texten (2 codierte Segmente), die Recherche der Themeninhalte (1 codiertes Segment) und die Erweiterung des eigenen Wortschatzes (1 codiertes Segment) genannt.

Das folgende Code-Subcodes-Segmente-Modell zeigt einen Überblick über die gesamten subjektiv wahrgenommenen Lernerträge der Studierenden und präsentiert für jeden einzelnen Subcode jeweils ein Ankerbeispiel (siehe Abb. 92).

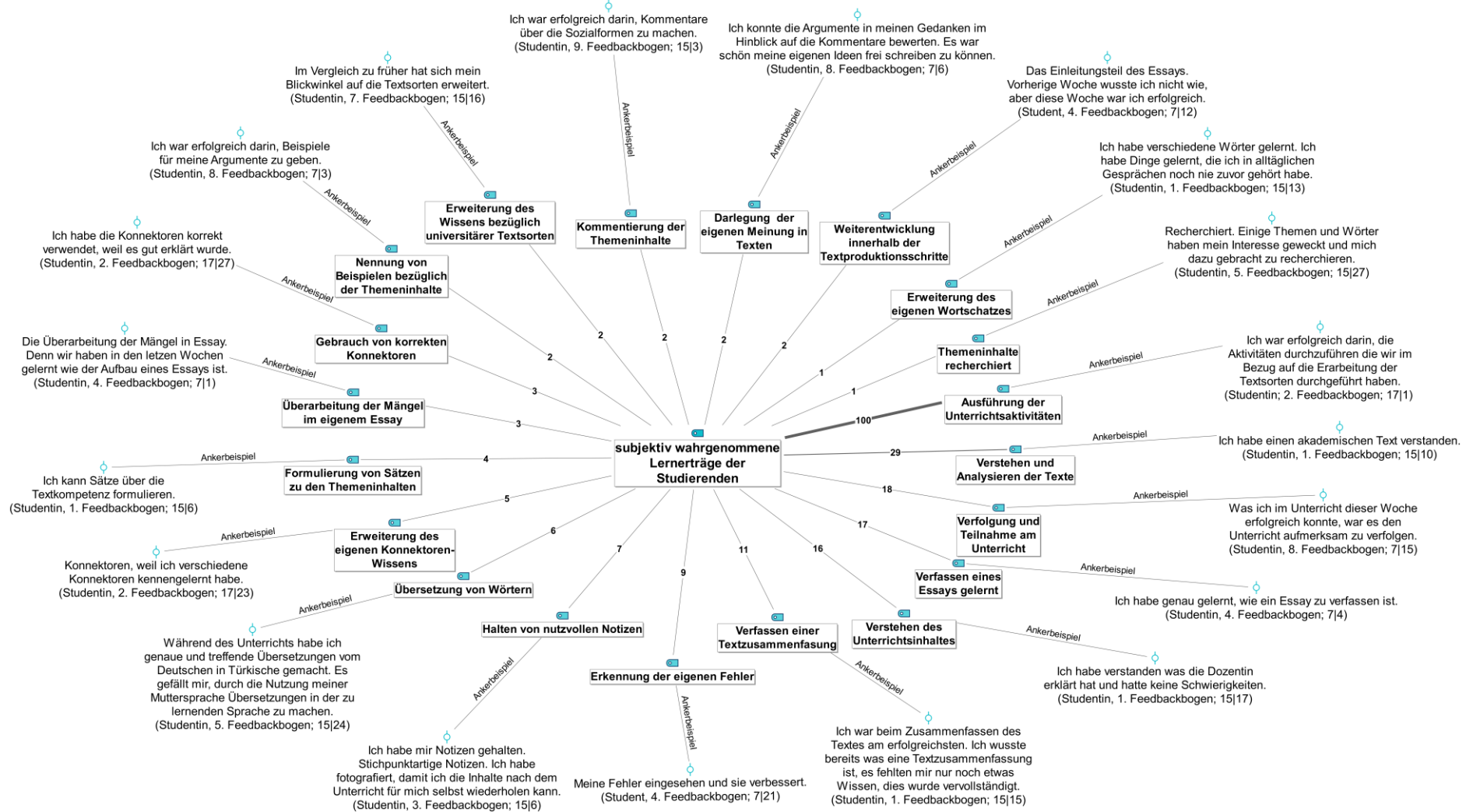


Abb. 92. Code-Subcodes-Segmente-Modell des Hauptcodes *subjektiv wahrgenommene Lernerträge der Studierenden*

Bei der Betrachtung dieses Code-Subcode-Segmente Modells (siehe Abb. 92) wird erkennbar, dass die Studierenden insbesondere die erfolgreiche Ausführung der einzelnen Unterrichtsaktivitäten, die im Rahmen des prozessorientierten Kurskonzepts zum Einsatz kamen, als besonders ertragsreich werten. Darüber hinaus verweisen die seitens der Studierenden geäußerten Lernerträge darauf, dass sie einen besonderen Wert auf die aktive und erfolgreiche Teilnahme an dieser Förderung legen. Dies lässt wiederum darauf schließen, dass der Einsatz eines entsprechend prozessorientierten Kurskonzepts zur Förderung der akademischen Textkompetenz seitens der Studierenden als sinnvoll und nützlich eingeschätzt wird. Des Weiteren zeigt die Betrachtung dieses Modells auch, dass die Studierenden insbesondere Lernerträge nennen, die der Entwicklung der eigenen akademischen Textkompetenz zu zuordnen sind, wie z.B. das erfolgreiche Verstehen und Analysieren von Texten, Verfassen eines Essays, die Erweiterung des eigenen Konnektoren-Wissens, die Darlegung der Meinung und die Erkennung und Überarbeitung von Fehlern in den eigenen Texten.

Zur Ergänzung der Befunde dieses Teilproblems wurden, neben den seitens der Studierenden im Rahmen der Feedbackbögen reportierten Lernerträgen, auch die fünf Fokusgruppen-Interviewsitzungen nach subjektiv wahrgenommenen Lernerträgen ausgewertet. Der Fokus dieser Auswertung lag hierbei jedoch gezielt auf den subjektiven Wahrnehmungen zur Entwicklung der eigenen akademischen Textkompetenz. Im Zuge der Analyse der fünf Fokusgruppen zeigte sich, dass insgesamt 66 Segmente codiert werden konnten. Diese 66 codierten Segmente verteilen sich auf die 7 Subcodes. Das folgende Häufigkeitsdiagramm veranschaulicht die Verteilung der Häufigkeit innerhalb der einzelnen Subcodes (siehe Abb. 93).

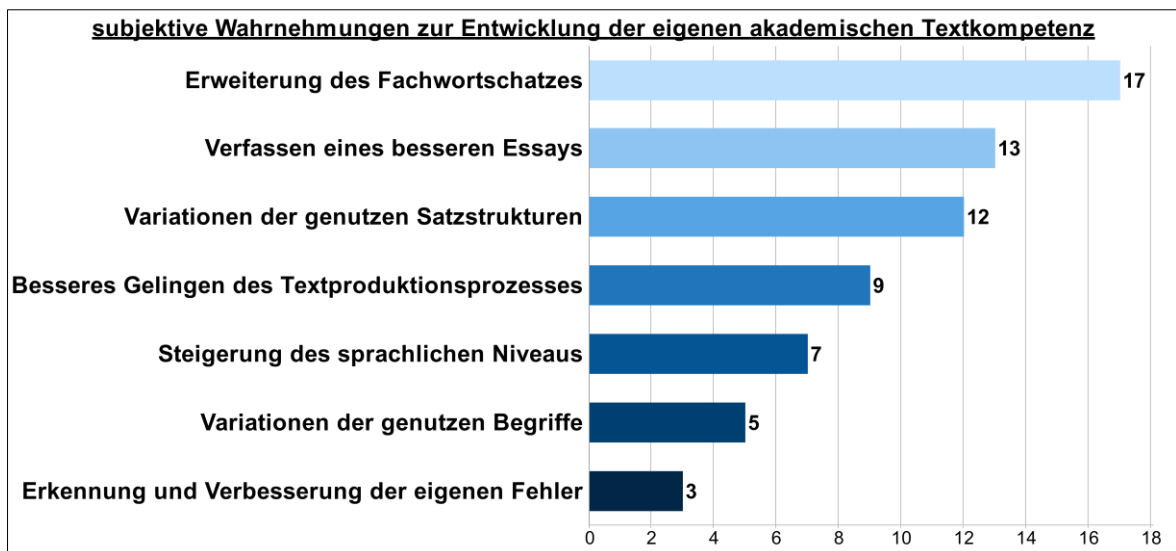


Abb. 93. Häufigkeitsdiagramm zum Hauptcode *subjektive Wahrnehmungen zur Entwicklung der eigenen akademischen Textkompetenz*

Wie aus dem Diagramm zu entnehmen ist, nennen die Studierenden in Bezug auf die Frage, ob und inwiefern sich ihre akademische Textkompetenz durch die Teilnahme am Kurs entwickelt hat, die Erweiterung ihres Fachwortschatzes am häufigsten. Diesbezüglich liegen insgesamt 17 Codierungssegmente vor. Unten sind drei dieser Segmente aufgeführt.

Ich denke, dass sich mein Wortschatz sehr erweitert hat. Sogar wenn ich im Alltag spreche, sage ich mir selbst, du hast gerade in diesem Satz ein neues Wort verwendet. Ich bin dann irgendwie glücklich. Ich merke sofort, dass das von (dem Seminar) Akademisches Deutsch kommt. Sei es durch die Texte die wir gelesen haben oder aus dem Sprechen in Deutsch im Unterricht. (Studentin; 5. Fokusgruppe; 167)

Es gab nur sehr wenige deutsche Wörter, die ich wirklich kannte. Dank dieses Seminars habe ich meinen Wortschatz erweitert. (Studentin; 1. Fokusgruppe; 366)

Ich habe gemerkt, dass mein Wortschatz offen für eine Weiterentwicklung ist. Ich habe viele Wörter gelernt. (Student; 4. Fokusgruppe; 205)

Die Betrachtung der Codierungssegmente dieses Subcodes zeigen, dass die Studierenden im Hinblick auf die Entwicklung ihrer akademischen Textkompetenz insbesondere die Erweiterung ihres Wortschatzes nennen. In der Tat stellt die Verfügbarkeit eines umfassenden Fachwortschatzes einen wesentlichen Bestandteil einer gut ausgebildeten akademischen Textkompetenz dar.

Neben der Erweiterung des Fachwortschatzes betonen die Studierenden auch, dass sie im Laufe der prozessorientierten Förderung sich in dem Verfassen eines Essays eindeutig verbessert haben (13 Codierungssegmente):

Meine Dozentin, dass war so, also eine Entwicklung in dieser Sache ist definitiv passiert. Ich erinnere mich an unsere erste Essay - Aufgabe. Mein Bruder und ich haben uns zum Beispiel über mein Essay aus dieser Aufgabe totgelacht. Es war so erbärmlich. Es war regelrecht ein Thema worüber wir spotteten. Ich denke, dass ich mich danach weiterentwickelt habe. Ich denke, dass ich mich sogar sehr weiterentwickelt habe. (Student; 5. Fokusgruppe; 169)

Meine ersten zwei Essays waren etwas schmerzvoll. Also das Schreiben fiel mir besonders schwer. Aber im Moment kann ich sagen, dass ich mit meinem Essay, dass ich zuletzt geschrieben haben, zufrieden bin. (Studentin; 5. Fokusgruppe; 151)

Lassen Sie es mich kurz so sagen. Meine Entwicklung wird durch einen Vergleich meines ersten und letzten Essays sowieso ersichtlich. Egal wer es sieht, der würde sagen, dass eine Entwicklung stattgefunden hat. (Student; 5. Fokusgruppe; 189)

Darüber hinaus zeigt sich, dass sich die Studierenden auch in der Nutzung von unterschiedlichen und neuen Satzstrukturen weiterentwickelt sehen. Diesbezüglich liegen insgesamt 12 Codierungssegmente vor. Unten sind drei Beispiele aus diesen Codierungssegmenten präsentiert:

Ich persönlich denke, dass ich mich diesbezüglich entwickelt habe, ich sehe es auch. Zum Beispiel habe ich früher Sachverhalte mit ganz einfachen Sätzen erklärt. Dank dieses Seminars habe ich nun die Chance erhalten besondere Sätze und Wörter zu gebrauchen, die nicht jedem einfallen. (Studentin; 5. Fokusgruppe; 183)

Ich denke, dass ich generell mit einer gleichen Satzstruktur antwortete. Egal ob in Texten oder anderen Sachen. Ich nutzte immer diesselben gleichen. Ich denke, dass ich dank des Seminars Akademisches Deutsch nun darin gewachsen bin. (Studentin; 1. Fokusgruppe; 376)

Ich habe damit begonnen, verschiedene Sätze zu bilden. Noch verschiedenere also. Ich mache es jetzt verschiedener, nicht mehr immer gleich. (Studentin; 2. Fokusgruppe; 265)

Interessanter Weise betonen die Studierenden auch, dass sie sich durch die Teilnahme an der prozessorientierten Förderung auch in der Durchführung des allgemeinen Textproduktionsprozesses weiterentwickelt sehen. So betonen viele der Studierenden z.B., dass sie mit dem Beginn des Kurses oft nicht wussten, wie sie den Textproduktionsprozess beginnen, weiterführen und effizient beenden können. Der Textproduktionsprozess wird als eine schwierige Tätigkeit beschrieben, die Sie durch die Teilnahme an dem prozessorientierten Unterricht leichter durchführen konnten:

Ich wusste nicht wie ich schreiben soll. Jetzt weiß ich wie ich es zu schreiben habe und kann es auch mit Inhalten ausfüllen. Es hat sich also verbessert. (Studentin; 4. Fokusgruppe; 219)

Während des Schreibens meines ersten Essays hatte ich sehr viel mehr Schwierigkeiten. Ich fragte mich, soll ich so oder so anfangen? Soll ich das auch einfügen? Sind meine Sätze grammatikalisch richtig formuliert? Mache ich so richtige Übergänge? Ist es es richtig von diesem Punkt auf diesen zu springen? Aber jetzt war fiel mir das Schreiben, obwohl ich krank war, viel viel einfacher. Ich habe gemerkt, dass ich zuvor auch viel mehr gestresst war. (Studentin; 4. Fokusgruppe; 223)

Trotz der ersten beiden (Essays), hat es mich sehr glücklich gemacht, dass nun leichter schreiben kann. (Studentin; 5. Fokusgruppe; 187)

Außerdem betonen die Studierenden im Hinblick auf die wahrgenommene Entwicklung innerhalb ihrer eigenen akademischen Textkompetenz auch, dass sich ihr sprachliches Niveau beim Schreiben eines Textes eindeutig gesteigert hat. So wird z.B. betont, dass man statt einem sog. „Straßendeutsch“ nun eher einen akademischeren und professionelleren Gebrauch der deutschen Sprache ausführt:

Um ehrlich zu sein, früher haben wir normalerweise eher mit einem Straßendeutsch geschrieben, aber jetzt, denke ich, dass wir ein akademischeres, etwas professionelleres Deutsch gebrauchen. (Studentin; 3. Fokusgruppe; 363)

Ich kann nun, wenn ich etwas schreibe es besser, also eher mit einem Hochdeutsch schreiben. Das macht mich ehrlich gesagt glücklich. (Studentin; 5. Fokusgruppe; 183)

Eine weitere Entwicklung innerhalb der Entwicklung der eigenen akademischen Textkompetenz wird von den Studierenden in dem schriftlichen Gebrauch von vielfältigeren und neuen Begriffen (5 Codierungssegmente) und in der selbständigen Erkennung und Verbesserung der Fehler im eigenen Essay (3 Codierungssegmente) gesehen. Aus dem folgenden Code-Subcodes-Segmente-Modell können jeweils ein Ankerbeispiel für diese beiden Subcodes entnommen werden (siehe Abb. 94).

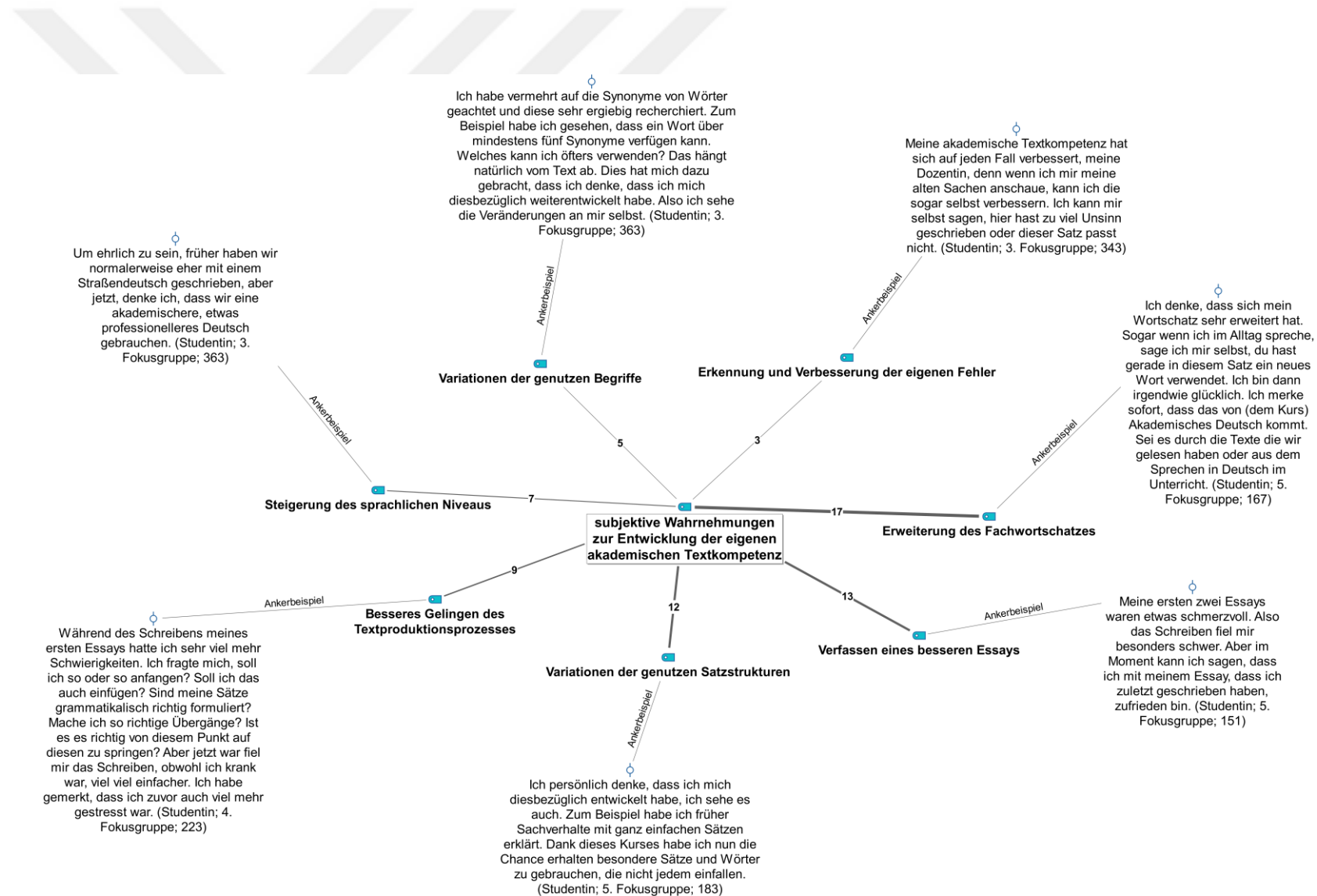


Abb. 94. Code-Subcodes-Segmente-Modell des Hauptcodes *subjektive Wahrnehmungen zur Entwicklung der eigenen akademischen Textkompetenz*

Eine wichtige Erkenntnis bei der Betrachtung Das Code-Subcodes-Segmente-Modelle des Hauptcodes *subjektiv wahrgenommene Lernerträge der Studierenden* und des Hauptcodes *subjektive Wahrnehmungen zur Entwicklung der eigenen akademischen Textkompetenz* ist, dass die Studierenden die prozessorientierte Förderung insgesamt als förderlich und etragsreich für die Entwicklung bzw. Verbesserung ihrer akademischen Textkompetenz einschätzen. Davon zeugt insbesondere die Tatsache, dass die Studierenden umfangreiche und vielfältige Lernerträge nennen und sich in der Entwicklung ihrer eigenen akademischen Textkompetenz subjektiv weiterentwickelt sehen. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass die prozessorientierte Förderung sich sowohl positiv auf Entwicklung der akademischen Textkompetenz als auch auf die Teilnahme- und Leistungsbereitschaft der Studierenden am Unterrichtsgeschehen auswirkt.

5. Problemstellung: Welchen Einfluss hat die prozessorientierte Förderung auf die Realisierungsprozesse der akademischen Textkompetenz?

Die Ermittlung des Einflusses der prozessorientierten Förderung auf die Realisierungsprozesse der akademischen Textkompetenz gründet in der vorliegenden Studie auf der statistischen Analyse der fünf Sektionen des WPQ-Fragebogens: 1. Lesen der Aufgabenstellung; 2. Lesen der Textquellen; 3. Vor dem Schreiben; 4. Während des Schreibens und 5. Nach dem Schreiben. Demgemäß werden die Befunde zum Einfluss des Förderungsunterrichts auf die Realisierungsprozesse der akademischen Textkompetenz in fünf verschiedenen Tabellen präsentiert.

Die erste Sektion des WPQ-Fragebogens *Lesen der Aufgabenstellung* setzt sich aus insgesamt fünf Frage-Items zusammen (siehe Tabelle 47).

Tabelle 47

Items der 1. Sektion (Lesen der Aufgabenstellung)

Nr.	Items
1.1	Ich habe die gesamte Aufgabenstellung sorgfältig gelesen
1.2	Ich habe darüber nachgedacht, was ich schreiben sollte, damit mein Text in Bezug auf die Aufgabenstellung relevant und angemessen ist.
1.3	Ich überlegte, wie mein Text den Erwartungen des Lesers entsprechen würde.
1.4	Ich konnte die Anweisungen dieser Aufgabenstellung sehr gut verstehen.
1.5	Nach dem Lesen der Aufgabenstellung, habe ich über den Zweck dieser Aufgabe nachgedacht.

Die fünf Items der ersten Sektion des WPQ-Fragebogens beinhalten Aussagen, welche sich auf die kognitive Phase der *Konzeptualisierung* eines Textproduktionsprozesses beziehen. Diese kognitive Schlüsselphase beruht auf der Durchführung der zwei kognitiven Prozesse *Betrachtung der Aufgabenstellung* und *Makro-Planung des eigenen Textes* (siehe Chan, 2013, S. 114). Die Ergebnisse der Varianzanalyse für die Messwertwiederholungen (ANOVA) bezüglich der ersten Sektion des WPQ-Fragebogens (Lesen der Aufgabenstellung) können aus der folgenden Varianzanalysetabelle entnommen werden (siehe Tabelle 48).

Tabelle 48

Varianzanalysetabelle bezüglich der 1. Sektion (Lesen der Aufgabenstellung)

Quelle	Quadratsumme	Freiheitsgrade	Mittel der Quadrate	F	p-Wert	Effektstärke	Signifikanter Unterschied
Zeit	63.314	2	31.657	9.732	0.000	0.228	(2)-(1)
Fehler	214.686	66	3.253				(3)-(1)

Die Datensätze bezüglich des Einflusses des Förderungsunterrichtes auf den Prozess des *Lesens der Aufgabenstellung* stammen aus drei Messwiederholungen, welche im Zuge des Durchführungszeitraumes der prozessorientierten Förderung ausgeführt wurden. Betrachtet man die Tabelle 48 zeigt sich, dass sich die Mittelwerte der drei Messwiederholungen statistisch signifikant unterscheiden ($F=9.732$; $p<0.05$). Dieser Unterschied liegt zwischen der zweiten und ersten Messwiederholung, als auch zwischen der dritten und ersten Messwiederholung vor. Dieser Befund lässt darauf schließen, dass sich die Realisierung kognitiver Prozesser im Zuge des Lesens der Aufgabenstellung sich statistisch signifikant gesteigert hat. Das Vorliegen einer signifikant stärkeren Zustimmung bezüglich der Realisierung der kognitiven Prozesse bezüglich der ersten Sektion des WPQ-Fragebogens legt es folglich nahe, dass die Studierenden am Ende des prozessorientierten Kurses, eine effektivere Konzeptualisierungs- und Bedeutungskonstruktionsphase ausüben. Diese beiden kognitiven Schlüsselphasen involvieren insbesondere eine gezielte Betrachtung der Aufgabenstellung und das Durchführen einer Makroplanung vor dem Beginn der eigentlichen Textproduktion. Darüber hinaus zeigt die Tabelle 48, dass die Effektstärke dieser Varianzanalyse bei 0.228 liegt. Hieraus folgt, dass die Durchführung des prozessorientierten Kurskonzepts mit 22.8% einen statistisch

nachweisbaren positiven Einfluss auf die Durchführung dieser kognitiven Phasen hat, welche in die Realisation des Lesens einer Aufgabenstellung im Zuge einer universitären Textarbeit involviert sind.

Die zweite Sektion des WPQ-Fragebogens setzt sich aus insgesamt 13 Frage-Items zusammen (siehe Tabelle 49).

Tabelle 49

Items der 2. Sektion (Lesen der Textquellen)

Nr.	Items
2.1	Ich habe die gesamten Textquellen sorgfältig gelesen.
2.2	Ich habe die gesamten Textquellen mehrmals gelesen.
2.3	Ich habe mein Wissen darüber, wie solche Texte organisiert sind genutzt, um die Teile zu finden auf die ich mich konzentrieren kann.
2.4	Ich suchte schnell nach Textteilen, welche dabei helfen könnten die Aufgabenstellung zu erfüllen.
2.5	Ich habe einige relevante Teile der Texte sorgfältig gelesen.
2.6	Ich ging zurück, um die Aufgabenstellung erneut zu lesen.
2.7	Ich habe die wichtigen Ideen aus den Textquellen notiert oder unterstrichen.
2.8	Ich habe die wichtigen Ideen aus den Textquellen in meinen eigenen Gedanken priorisiert.
2.9	Ich habe die wichtigen Ideen in den Textquellen mit meinem Vorwissen verknüpft.
2.10	Ich habe herausgearbeitet, wie die Hauptideen innerhalb der einzelnen Textquellen miteinander in Beziehung stehen.
2.11	Ich habe herausgearbeitet, in welcher Beziehung die Hauptideen der Textquellen miteinander in Beziehung stehen.
2.12	Ich habe während des Lesens der Textquellen neue Ideen entwickelt und mein Vorwissen erweitert.
2.13	Während des Lesens der Textquellen habe ich meinen Schreibplan geändert.

In den Items der zweiten Sektion des WPQ-Fragebogens sind Aussagen inkludiert, welche einen Bezug zu der kognitiven *Konzeptualisierungs-, Bedeutungskonstruktionsphase* eines Textproduktionsprozesses haben. Darüber hinaus besteht innerhalb dieser Items auch ein Bezug zur der kognitiven Schlüsselphase der *Organisation von Ideen*. Diese drei Schlüsselphasen beinhalten wichtige kognitive Prozesse, welche auf das *sorgfältige Lesen der Textquellen* und die *Organisation von Verbund von Ideen und der Generierung neuer Ideen bzw. Bedeutungen* abzielen (siehe S. 168). Die Ergebnisse der Varianzanalyse für die Messwertwiederholungen (ANOVA) bezüglich der zweiten Sektion des WPQ-Fragebogens (Lesen der Textquellen) können aus der folgenden Varianzanalysetabelle entnommen werden.

Tabelle 50

Varianzanalysetabelle bezüglich der 2. Sektion (Lesen der Textquellen)

Quelle	Quadratsumme	Freiheitsgrade	Mittel der Quadrate	F	p-Wert	Effektstärke	Signifikanter Unterschied
Zeit	278.353	2	139.176	4.723	0.012	0.125	(2)-(1)
Fehler	1944.980	66	29.469				

Aus der Tabelle 50 geht hervor, dass sich die Mittelwerte zweier Messwiederholungen bezüglich der Sektion Lesen der Textquellen sich signifikant unterscheiden ($F=4.723$; $p<0.05$). Dieser Unterschied liegt zwischen der zweiten und ersten Messwiederholung. Dieser Befund zeigt, dass zwischen dem zeitlichen Kursbeginn und der Kursmitte eine signifikant stärkere Zustimmung bezüglich der Realisierung der kognitiven Prozesse hinsichtlich des Lesens der Textquellen erfasst wurde. Zwischen der dritten und ersten Messwiederholung und der dritten und zweiten Messwiederholung liegt allerdings kein statistisch signifikanter Unterschied vor. Darüber hinaus liegt bezüglich dieser Sektion ein Zeiteffekt von %12.5 vor. Angesichts der Ergebnisse aus der Varianzanalysetabelle 50 lässt sich somit sagen, dass sich durch die insgesamt fünfzehn wöchige Durchführung des prozessorientierten Förderungsunterrichts die Realisierung der in die *Konzeptualisierungs-, Bedeutungskonstruktions- und Ideen-Organisationphase* involvierten kognitiven Prozesse, sich beginnend mit der ersten Woche bis zur achten (erste Messwiederholung) und zwölften Unterrichtswoche (zweite Messwiederholung) statistisch signifikant gesteigert hat. Hieraus lässt sich ableiten, dass das prozessorientierte Kurskonzept einen positiven Einfluss auf die Realisierung dieser drei kognitiven Schlüsselphasen der Textproduktion hatte.

In Bezug auf die dritte Sektion des WPQ-Fragebogens ist zu betonen, dass sich diese auch insgesamt vier Frage-Items zusammen (siehe Tabelle 51).

Tabelle 51

Items der 3. Sektion (Vor dem Schreiben)

Nr.	Items
3.1	Bevor ich anfang meinen Text zu schreiben, organisierte ich meine Ideen.
3.2	Ich habe meine Ideen neu kombiniert bzw. neu angeordnet, damit sie der Struktur meines Essays entsprechen
3.3	Ich habe einige meiner Ideen, die ich in mein Essay schreiben wollte, weggelassen.
3.4	Ich habe versucht, dieselbe organisatorische Textstruktur wie in den Textquellen zu verwenden

Diese vier Frage-Items stehen lediglich mit der kognitiven Phase *Organisation von Ideen* in Beziehung und beziehen sich somit auch die kognitiven Prozesse, mit dessen Durchführung ein Verfasser darauf abzielt, seine individuellen Ideen für den eigenen Textproduktionsprozess organisiert. An dieser Stelle ist zu betonen, dass in der vorherigen Überprüfung der Datensätze bezüglich der dritten Sektion des WPQ-Fragebogens (Vor dem Schreiben) keine Normalverteilung vorzuweisen war. Aus diesem Grund wurde für die Ermittlung der Ergebnisse der Messwertwiederholungen der dritten Sektion des WPQ-Fragebogens der Friedman-Test als nichtparametrische Alternative zur Varianzanalyse mit Messwiederholungen (ANOVA) angewendet. Die Ergebnisse des Friedman-Tests, können aus der Tabelle 52 entnommen werden.

Tabelle 52

Analysetabelle bezüglich der 3. Sektion (Vor dem Schreiben)

Messwiederholung	N	Xort	Ss	Rang	SD	χ^2	p-Wert	Signifikanter Unterschied
1. Messwiederholung	34	2.529	0.499	1.720	2	6.171	0.046	(2)-(1)
2. Messwiederholung	34	2.772	0.635	2.280				
3. Messwiederholung	34	2.743	0.650	2.000				

Die Tabelle 52 zeigt, dass sich der Grad der Zustimmung zur Durchführung der kognitiven Prozesse vor dem Beginn des eigentlichen Schreibprozesses zwischen zwei Messwiederholungen statistisch signifikant voneinander unterscheidet ($\chi^2_2 = 6.171$; $p < 0.05$). Dieser zwischen der zweiten und der ersten Messwiederholung vorliegende Unterschied zeigt, dass die Studierenden im Zuge ihrer Teilnahme an dem prozessorientierten Kurs, eine stärkere Zustimmung hinsichtlich der Realisation von kognitiven Prozessen darlegen, welche für die systematische Organisation ihrer Ideen wesentlich sind. Dies ist ein wünschenswertes Ergebniss der Arbeit, da diese bewusste und systematische Organisation eine ausschlaggebende Schlüsselkomponente einer qualitativen Textproduktion bildet.

Der vierten Sektion des WPQ-Fragebogens *Während des Schreibens* gehören insgesamt 16 Frage-Items an (siehe Tabelle 53).

Tabelle 53

Items der 4. Sektion (Während des Schreibens)

Nr.	Items
4.1	Während ich schrieb, machte ich manchmal Pausen, um meine Ideen zu organisieren.
4.2	Ich habe neue Ideen entwickelt.
4.3	Ich habe weitere Verbindungen zwischen den Textquellen hergestellt.
4.4	Ich habe die Aufgabenstellung erneut gelesen.
4.5	Ich habe die Textquellen nochmals selektiv durchgelesen.
4.6	Ich habe meinen Schreibplan geändert (z.B. Aufbau, Inhalt etc.).
4.7	Ich habe überprüft, ob mein Textinhalt relevant ist.
4.8	Ich habe überprüft, ob mein Text gut organisiert ist.
4.9	Ich habe überprüft, ob mein Text zusammenhängend ist.
4.10	Ich habe überprüft, ob ich alle wichtigen Ideen aus den Textquellen in meinen Text eingefügt habe.
4.11	Ich habe überprüft, ob ich meine eigene Meinung zum Thema miteingefügt habe.
4.12	Ich habe überprüft, ob meine Zitate korrekt gemacht sind.
4.13	Ich habe überprüft, ob ich die Ideen aus den Textquellen mit meinen eigenen Worten wiedergegeben habe.
4.14	Ich habe den möglichen Effekt meines Textes auf den Zielleser überprüft.
4.15	Ich habe die Richtigkeit und Anordnung meiner Satzstrukturen überprüft.
4.16	Ich habe die Angemessenheit meines Wortschatzes überprüft.

Die in der Tabelle 53 präsentierten Frage-Items haben einen Bezug zu allen kognitiven Schlüsselphasen der Textproduktion. Insofern weisen diese Items einen sowohl einen Bezug zu den zuvor genannten Konzeptualisierungs-, Bedeutungskonstruktions-, Ideen-Organisationsphase auf, als auch einen Bezug zu den kognitiven Schlüsselphasen *Überwachung und Überarbeitung des Textes auf unterer und oberer Ebene* auf (siehe S. 168). Die Konzentration dieser Items liegt jedoch verstärkt auf den zwei kognitiven Phasen der *Überwachung und Überarbeitung des Textes auf unterer und oberer Ebene*. Die Ergebnisse der Varianzanalyse für die Messwertwiederholungen (ANOVA) bezüglich der vierten Sektion des WPQ-Fragebogens (Während des Schreibens) können aus der folgenden Varianzanalysetabelle entnommen werden (siehe Tabelle 54).

Tabelle 54

Varianzanalysetabelle bezüglich der 4. Sektion Während des Schreibens

Quelle	Quadratsumme	Freiheitsgrade	Mittel der Quadrate	F	p-Wert	Effektstärke	Signifikanter Unterschied
Zeit	264.059	2	132.029	7.423	0.001	0.184	(2)-(1)
Fehler	1173.941	66	17.787				(3)-(1)

Aus der Tabelle 54 ist zu entnehmen, dass sich die Mittelwerte der drei Messwiederholungen statistisch signifikant voneinander unterscheiden ($F=7.423$; $p<0.05$). So zeigt sich, dass sowohl zwischen der zweiten und der ersten Messwiederholung als auch zwischen der dritten und ersten Messwiederholung ein signifikanter Unterschied vorliegt. Demzufolge hat sich der Grad der Zustimmung zur Realisierung der kognitiven Prozesse im Zuge des eigentlichen Schreibprozesses, im Laufe der Durchführung des Kurses positiv und statistisch signifikant gesteigert. Dies diesbezüglich ermittelte Effekstärke liegt bei 0.184. Hieraus wird ersichtlich, dass die Durchführung des prozessorientierten Kurskonzepts mit einem Zeiteffekt von 18,4% einen eindeutig positiven Einfluss auf die Realisation kognitiver Prozesse während der eigentlichen Textproduktion der Studierenden hatte. Das Vorliegen einer stärkeren Zustimmung verweist in diesem Zusammenhang somit auch darauf, dass die Studierenden während des eigentlichen Schreibaktes eine gezielte Überwachung und Überarbeitung ihrer Texte durchführen und sich gezielt darum bemühen, ihre Gedanken und Ideen aus den vorhergegangenen Arbeitsphasen sinngemäß und angemessen in ihre individuellen Texte zu integrieren.

Die letzte Sektion des WPQ-Fragebogens setzt sich aus insgesamt 10 Frage-Items zusammen (siehe Tabelle 55).

Tabelle 55

Items der 5. Sektion (Nach dem Schreiben)

Nr.	Items
5.1	Ich habe überprüft, ob mein Textinhalt relevant ist.
5.2	Ich habe überprüft, ob mein Text gut organisiert ist.
5.3	Ich habe überprüft, ob mein Text zusammenhängend ist.
5.4	Ich habe überprüft, ob ich alle wichtigen Ideen aus den Textquellen in meinen Text eingefügt habe.
5.5	Ich habe überprüft, ob ich meine eigene Meinung zum Thema miteingefügt habe.
5.6	Ich habe überprüft, ob meine Zitate korrekt gemacht sind.
5.7	Ich habe überprüft, ob ich die Ideen aus den Textquellen mit meinen eigenen Worten wiedergegeben habe.
5.8	Ich habe den möglichen Effekt meines Textes auf den Zielleser überprüft.
5.9	Ich habe die Richtigkeit und Anordnung meiner Satzstrukturen überprüft.
5.10	Ich habe die Angemessenheit meines Wortschatzes überprüft.

Bei der Betrachtung der Tabelle 55 ist festzustellen, dass die 10 Frage-Items der fünften Sektion identisch mit den Frage-Items aus der vierten Sektion des WPQ-Fragebogens sind. Der Fokus dieser Sektion liegt jedoch maßgeblich auf der

Überwachung und Überarbeitung des Textes auf unterer und oberer Ebene nach dem der eigentliche Schreibakt abgeschlossen ist. Diese Überwachung und Überarbeitung ist somit auch als eine abschließende Nachkorrektur des fertig verfassten Textes zu betrachten. Die Ergebnisse der Varianzanalyse für die Messwertwiederholungen (ANOVA) bezüglich der fünften Sektion des WPQ-Fragebogens (Nach dem Schreiben) werden in der folgenden Varianzanalysetabelle präsentiert.

Tabelle 56

Varianzanalysetabelle bezüglich der 5. Sektion (Nach dem Schreiben)

Quelle	Quadratsumme	Freiheitsgrade	Mittel der Quadrate	F	p-Wert	Effektstärke	Signifikanter Unterschied
Zeit	136.235	2	68.118	7.357	0.001	0.182	(3)-(1)
Fehler	611.098	66	9.259				

Aus der Tabelle 56 kann man ersehen, dass zwischen zwei Messwiederholungen ein statistisch signifikanter Unterschied erfasst wurde ($F=7.423$; $p<0.05$). Dieser signifikante Unterschied besteht zwischen der dritten und der ersten Messwiederholung. Insofern hat sich der Grad der Zustimmung zur Realisation von kognitiven Prozessen, welche insbesondere für die semantische und syntaktische Überarbeitung eines Textes durchgeführt werden, am Ende des Kurses positiv gesteigert. Darüber hinaus lässt sich auch sagen, dass das Vorliegen einer stärkeren Zustimmung sich auf Durchführungszeitraum des Kurses zurückführen lässt. Der diesbezüglich ermittelte Zeiteffekt beträgt %18.2.

Angesichts dieser Befunde lässt sich zusammenfassend sagen, dass die Durchführung des prozessorientierten Kurses einen eindeutig positiven Einfluss hatte. Das Vorliegen eines positiv und statistisch signifikanten Unterschiedes in allen fünf Sektionen des WPQ-Fragebogens zeigt, dass die gezielten Aufforderungen zur unterrichtlich unterstützten Durchführung der kognitiven Schlüsselphasen der Textproduktion, einen signifikanten Einfluss auf die Realisierung dieser Prozesse im Zuge einer individuellen Textarbeit hatte. Die stärkere Zustimmung zur Realisierung der mit den Items und den Sektionen des WPQ-Fragebogens in Bezug stehenden fünf kognitiven Phasen ist folglich ein Verweis darauf, dass die Durchführung des prozessorientierten Kurses einen positiven Einfluss auf die kognitiven Realisationsprozesse der akademischen

Textkompetenz ausübte und somit auch einen bedeutenden Beitrag für die Weiterentwicklung der akademischen Textkompetenz der Studierenden geleistet hat.

6. Problemstellung: Trägt die prozessorientierte Förderung zur einer Verbesserung der akademischen Textproduktion bei?

Mit der Durchführung des prozessorientierten Förderungsunterrichtes wurde unter anderem auch darauf abgezielt, die akademische Textproduktion der Studierenden zu verbessern. Zur Ermittlung einer faktischen Verbesserung der Textproduktion wurde die Performanz der Studierenden ein akademisches Essay zu verfassen mittels des MASUS-Textbewertungsbogens bewertet (siehe Bonanno & Jones, 2007, S. 13). Im Anschluss an diese Bewertung wurden die mit Hilfe des MASUS-Textbewertungsbogen generierten Datensätze aus drei Messwiederholungen mittels des Friedman-Testes nach dem Vorliegen einer signifikanten Veränderung überprüft. Im Falle der Berechnung eines statistisch signifikanten Unterschieds ($p < 0.05$) wurde zusätzlich der Wilcoxon-Test durchgeführt, um zu ermitteln zwischen welchen Messwiederholungen dieser Unterschied besteht. Bei der Untersuchung der Datensätze des MASUS-Textbewertungsbogens wurden dessen vier zu bewerteten Bewertungskategorien *Nutzung der Textquellen*, *Struktur und Entwicklung des Textes*, *Akademischer Schreibstil* und *Grammatikalische Korrektheit* separat fokussiert. Demgemäß werden die Befunde des sechsten Teilproblems auch unter Beachtung dieser vier Bewertungskategorien in vier verschiedenen Tabellen dargestellt und interpretiert.

Es ist zu betonen, dass jeder der vier Bewertungskategorien des MASUS-Textbewertungsbogens, jeweils über drei bis vier Deskriptoren verfügt. Um den Inhalt dieser Kategorien besser nachvollziehen zu können, werden die Inhalte der einzelnen Bewertungskategorien vor der Darlegung und Erläuterung der einzelnen Ergebnistabellen tabellarisch kurz präsentiert. Dementsprechend können aus der folgenden Tabelle der Inhalt der ersten Bewertungskategorie *Nutzung der Textquellen* entnommen werden (siehe Tabelle 57).

Tabelle 57

Inhalt der ersten Bewertungskategorie Nutzung der Textquellen

Bewertungskategorie:	Nutzung der Textquellen
	Auswahl relevanter Informationen
Deskriptoren:	Integration der Informationen in die Antwort frei von Plagiaten

Aus der folgenden Analysetabelle können die statistischen Ergebnisse bezüglich der ersten Bewertungskategorie *Nutzung der Textquellen* entnommen werden (siehe Tabelle 58).

Tabelle 58

Analysetabelle bezüglich der ersten Bewertungskategorie Nutzung der Textquellen

Messwiederholung	N	Xort	Ss	Rang	df	χ^2	p-Wert	Signifikanter Unterschied
1. Messwiederholung	34	1.323	0.535	1.540	2	34.794	0.000	(3)-(1)
2. Messwiederholung	34	1.588	0.743	1.910				(3)-(2)
3. Messwiederholung	34	2.029	0.797	2.540				(2)-(1)

Aus der Tabelle 58 kann entnommen werden, dass sich die Werte der Messwiederholungen bezüglich der Bewertungskategorie *Nutzung von Textquellen* statistisch signifikant voneinander unterscheiden ($\chi^2_2 = 34.794$; $p < 0.05$). Dieser Unterschied liegt zwischen allen Messwiederholungen vor. Darüber ist zu erkennen, dass hinsichtlich der Bewertungswerte auch eine Wertezunahme zu verzeichnen ist. Dies lässt darauf schließen, dass die an der Förderung teilnehmenden Studierenden am Ende des Kurses eine angemessenere Nutzung der Textquellen ausführten. Diese Wertezunahme verweist unter anderem auch darauf, dass die Studierenden im Laufe des prozessorientierten Kurses besser darin geworden sind, die für das eigene Essay-Thema wichtigen Informationen aus den Textquellen auszuwählen und diese angemessen in das eigene Essay zu integrieren. Darüber hinaus verweist die Zunahme der Bewertungswerte innerhalb dieser Kategorie auch darauf, dass die Studierenden im Laufe der Förderung mehr davor abneigen, direkt aus Textquellen zu plagieren. Um einen kleinen exemplarischen Einblick in die Textbewertungsprozesse geben zu können, wird im folgenden eine Abbildung präsentiert, welche Textausschnitte aus drei Essays einer Studierenden zeigt, die im Laufe der prozessorientierten Förderung angefertigt wurden (siehe Abb. 95).

Textausschnitt aus dem ersten Essay:

Das vorliegende Essay beschäftigt sich mit der Frage „Sollte eine DaF- Lehrkraft einen Teil der Unterrichtszeit für die Vermittlung von Lernstrategien benutzen“. Obwohl die Deutschlehrer meinen, dass die Zeit gerade mal für die Bearbeitung des Kursbuches ausreicht.

Die Schüler lernen mit Lerntechniken viel schneller und die Lerntechniken helfen ihnen besser zu lernen. Es wird Zeit gespart, weil das Lernen rationeller organisiert wird. Manchmal möchten die Lehrer viele Sachen. Es gibt manche Lehrer sie bombardieren die Schüler mit Lernstoffen und viele Schüler wissen dann nicht wie sie anfangen sollen. ...

Textausschnitt aus dem zweiten Essay:

Das vorliegende Essay beschäftigt sich mit der Frage ob wir den Einsatz von digitalen Medien im DaF- Unterricht für sinnvoll halten.

Schon seit dem 19. Jahrhundert werden unterschiedliche Medien für die Unterstützung des Lehrens und Lernens in einer Fremdsprache benutzt aber was sind überhaupt Medien? Diesen Begriff kann man nicht so leicht erklären, denn es wurde sehr viel über diesen Begriff geschrieben und es gibt unterschiedliche Bedeutungen. Auch in der Fremdsprachendidaktik benutzt man diesen Begriff ungleich. Über die Medien wie zum Beispiel das Internet oder durch aktuelle Zeitungen werden neue Informationen und Nachrichten weltweit veröffentlicht. ...

Textausschnitt aus dem dritten Essay:

Das vorliegende Essay beschäftigt sich mit dem Thema, wie die Sozialformen im Rahmen eines modernen DaF- Unterrichts eingesetzt werden sollten. Was sind überhaupt Sozialformen? In der Fachsprache der Didaktik werden durch die Sozialformen die Beziehungen zwischen Lernenden und Lehrenden aber auch zwischen Lernende untereinander bezeichnet. Frontalunterricht, Einzelarbeit, Partnerarbeit und Gruppenarbeit gehören zu den Sozialformen.

Im Frontalunterricht steht der Lehrer direkt vor seiner Klasse und gibt vor, was die Lernenden machen müssen und der Unterrichtsablauf ist klar. Die Einzelarbeit ist eine Sozialform im Unterricht in der die Lernenden auf sich selbst gestellt sind. Öfters bezeichnet man die Sozialform auch als „Stillarbeit“, weil man in der Regel nicht sprechen darf. ...

Abb. 95. Textausschnitte aus den Studenten-Essays

Bei der Betrachtung der Textausschnitte aus der Abbildung 95 ist zu erkennen, dass hinsichtlich der ersten Bewertungskategorie mehrere Verbesserungseffekte vorliegen. So wird z.B. ersichtlich, dass die Studierende in ihrem ersten Essay die ihr vorgelegte Ausgangsfrage direkt in ihr eigenes Essay kopiert ohne eine inhaltliche Umformulierung vorzunehmen. In dem zweiten und dritten Essay findet dagegen keine direkte Kopierung der Ausgangsfrage statt und die Studierende versucht mit ihren eigenen Worten den Inhalt der Ausgangsfrage wiederzugeben. Darüber hinaus zeigt sich z.B. auch, dass in dem ersten Essay, die aus den Textquellen gewählten Informationen willkürlich und nicht systematisierend in den Text integriert werden. Dagegen wird bei der Betrachtung des Textausschnittes aus dem dritten Essay ersichtlich, dass die zu behandelnden Inhalte (hier: Sozialformen) zunächst aufgezählt werden und anschließend schrittweise durchleuchtet werden. Insofern kann in den oben präsentierten Textausschnitten insbesondere im Hinblick auf die Auswahl und Integration von

Informationen aus den Textquellen eine Verbesserung festgestellt werden. Hierbei ist es wichtig zu betonen, dass in der Erläuterung der Textausschnitte nur einige Aspekte der betrachteten Textbewertungskategorie beschrieben werden und dass eine umfassende Erläuterung und Beschreibung aller in diesen Textausschnitten vorliegenden Begebenheiten den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde.

Aus der folgenden Tabelle können der Inhalt der zweiten Bewertungskategorie *Struktur und Entwicklung des Textes* entnommen werden (siehe Tabelle 59).

Tabelle 59

Inhalt der zweiten Bewertungskategorie Struktur und Entwicklung des Textes

Bewertungskategorie:	Struktur und Entwicklung des Textes
	allgemeine Struktur entspricht der Aufgabenstellung
Deskriptoren:	nachvollziehbare Darlegung des eigenen Standpunktes
	kritische Darlegung von Argumenten und Belegen

Die statistischen Ergebnisse bezüglich der zweiten Bewertungskategorie *Struktur und Entwicklung des Textes* zeigen, dass auch hier eine statistisch signifikanter Unterschied zwischen den drei Messwiederholungen vorliegt ($\chi^2_2 = 41.832$; $p < 0.05$). Die diesbezüglichen Auswertungsergebnisse können aus der Tabelle 60 entnommen werden.

Tabelle 60

Analysetabelle bezüglich der zweiten Bewertungskategorie Struktur und Entwicklung des Textes

Messwiederholung	N	Xort	Ss	Rang	df	χ^2	p-Wert	Signifikanter Unterschied
1. Messwiederholung	34	1.500	0.749	1.320	2	41.832	0.000	(3)-(1)
2. Messwiederholung	34	2.118	0.769	2.040				(3)-(2)
3. Messwiederholung	34	2.618	0.779	2.630				(2)-(1)

Die Tabelle 60 zeigt, dass zwischen den allen drei Messwiederholungen ein signifikanter Unterschied vorliegt. Insofern haben die Studierenden beginnend mit der ersten Messwiederholung in jeder weiteren Messwiederholung eine angemessenere Textstrukturierung und –entwicklung vorgelegt. Die Ergebnisse der Analysetabelle verdeutlichen, dass innerhalb der Essays aus der dritten Messwiederholung, im Vergleich mit den Essays aus der ersten und zweiten Messwiederholung, eine bessere Übereinstimmung zwischen der Ausgangsfrage und des Essay-Textes vorliegt. Darüber hinaus zeigen diese Ergebnisse auch, dass

die Studierenden am Ende der Förderung besser darin geworden sind in ihren Essays Argumente zum Thema darzulegen und sich auch darin entwickelt haben ihren eigenen Standpunkt zur Ausgangsfrage darzulegen. Um ein exemplarisches Beispiel aufzuzeigen, werden in der folgenden Abbildung Textausschnitte präsentiert, in der eine Studentin versucht ihren eigenen Standpunkt bezüglich der ihr vorgelegten Ausgangsfragestellung darzulegen (siehe Abb. 96).



Abb. 96. Textausschnitte aus den Studenten-Essays

Bei der Betrachtung der Textausschnitte aus der Abbildung 96 wird erkennbar, dass die Studierende im ersten Essay keine nachvollziehbare Darlegung ihrer eigenen Meinung bzw. Standpunktes vollzieht. Denn obwohl danach gefragt wurde, ob eine DaF-Lehrkraft trotz geringer Unterrichtsdauer einen Teil ihrer Unterrichtszeit für die Vermittlung von Lernstrategien nutzen sollte, antwortet die Studierende sehr subjektiv und berichtet darüber, dass sie selbst als Studierende

an der Hacettepe Universität viele verschiedene Fachseminare besucht und deshalb Lernstrategien braucht. Dies stellt keine treffende und nachvollziehbare Darlegung des eigenen Standpunktes hinsichtlich der eigentlichen Ausgangsfrage dar. Im zweiten und dritten Essay wird jedoch erkennbar, dass die Studentin sich bei der Beantwortung der Ausgangsfrage, statt auf sich selbst als Individuum, nun auf die DaF-Lehrkräfte fokussiert und versucht die eigentliche Ausgangsfrage des Essays treffend zu beantworten. Dieses Beispiel verdeutlicht insbesondere im Hinblick auf den Deskriptor *nachvollziehbare Darlegung des eigenen Standpunktes* der zweiten Bewertungskategorie, dass die Studierende bewusster darin geworden ist, in ihrer Stellungnahme einen treffenden Bezug zur Ausgangsfrage darzulegen.

Die Inhalte der dritten Bewertungskategorie *Akademischer Schreibstil* können aus der folgenden Tabelle abgelesen werden (siehe Tabelle 61).

Tabelle 61

Inhalt der dritten Bewertungskategorie Akademischer Schreibstil

Bewertungskategorie:	Akademischer Schreibstil
	Angemessenheit der genutzten akademischen
Deskriptoren:	Angemessenheit der Verallgemeinerungen
	logischer Ideenfluss

Die statistischen Ergebnisse bezüglich der dritten Bewertungskategorie *Akademischer Schreibstil* sind in der Tabelle 62 aufgeführt.

Tabelle 62

Analysetabelle bezüglich der dritten Bewertungskategorie Akademischer Schreibstil

Messwiederholung	N	Xort	Ss	Rang	df	χ^2	p-Wert	Signifikanter Unterschied
1. Messwiederholung	34	1.265	0.567	1.620	2	37.455	0.000	(3)-(1)
2. Messwiederholung	34	1.412	0.657	1.790				(3)-(2)
3. Messwiederholung	34	2.000	0.921	2.590				(2)-(1)

Die Betrachtung der obigen Tabellenwerte bezüglich der Bewertung des akademischen Schreibstils zeigt, dass sich die Werte der drei Messwiederholungen statistisch signifikant voneinander unterscheiden ($\chi^2_2 = 37.455$; $p < 0.05$). Dieser signifikante Unterschied liegt zwischen allen drei Messwiederholungen vor. Demnach hat sich der akademische Schreibstil der Studierenden beginnend mit der ersten Messwiederholung im Laufe des Trainings deutlich verbessert. Die Verbesserung des akademischen Schreibstils umfasst vor allem das Vermögen,

unter der Verwendung eines angemessenen Sprachgebrauchs den eigenen Gedankenfluss fachsprachlich korrekt und logisch wiedergeben zu können. Zur Darlegung eines exemplarischen Beispiels zeigt die Abbildung 97 verschiedene Textausschnitte aus drei Essays eines Studenten.

Textausschnitt aus dem ersten Essay:

... Zuerst möchte ich kurz erläutern, was „die Lernstrategien“ bedeuten und warum die Schüler manche Lernstrategien nutzen soll. Lernstrategien sind die planvolle eingesetzte Art und Weise, um ein Ziel zu erreichen und helfen uns, um eine Lektion oder eine Aufgabe besser und effektiver lernen, behalten und wiedergeben zu können. Es gibt unzählige Typen von Strategien beim Lernen. Welche wir für die individuellen Situationen nutzen, hängt von dem persönlichen Interesse und dem Wissen ab. Nicht jede Strategie funktioniert für jede zur lernenden Aufgabe. Deswegen hat jede Person eine Vielzahl von Lernstrategien zur Verfügung, die man in unterschiedlichen Situationen nutzt. Ich persönlich habe verschiedene Lernstrategien, die ich während meinem Studium nutze, welche auch oft wechseln. Wenn möglich verweise ich stark auf die kognitiven Lernstrategien.

Lernstrategien haben Nachteile und Vorteile. Einer der wichtigsten Gründe, der für den Vorteil der Lernstrategien angeführt wird, ist, dass die Lernstrategien helfen, damit die Schüler mehr und schneller lernen.

Textausschnitt aus dem zweiten Essay:

... Ich möchte zuerst kurz definieren, was „Die Medien“ für uns bedeuten und warum dieses Thema mir wichtig ist. Für den Begriff „Medien“ gibt es zahlreiche Definitionen. Schon bei der Fremdsprachendidaktik gibt es unterschiedliche Definitionen. Man kann die digitale Medien wie folgt definieren: Medien sind Mittel, mit denen Inhalte, Übungen und Informationen usw. für die Unterstützung des Erwerbs von Wissen und Kompetenzen ausgetauscht werden.

Auch wenn ein Großteil der Bevölkerung den neuen, oder veränderten digitalen Medien oft kritisch gegen sind, lohnt es sich, doch, auf die Idee zu kommen, dass es immer neue Techniken entwickelt werden, was dazu führt, dass die Menschen immer mehr und neuere Möglichkeiten haben. Medienerziehung ist zu einem Bestandteil der Allgemeinbildung geworden.

Textausschnitt aus dem dritten Essay:

...Ein Thema, das ständig in der DaF-Lehrerbildung diskutiert wird, ist, wie die Sozialformen im Rahmen eines modernen DaF-Unterrichts eingesetzt werden sollten. Dieses Thema ist sehr wichtig, weil eine falsche Auswahl der Sozialformen manche Probleme hervorrufen kann, die dazu führen können, dass sich die Schüler während des Unterrichts nicht wohl fühlen bzw. die Schüler sich während des Unterrichts mit unterrichtsfremden Inhalten beschäftigen können. Es muss noch gesagt werden, dass diese Probleme negativ die Motivation, Willen zum Lernen und Lernerfolg der Schüler beeinflussen können. Um diese Probleme zu vermeiden, müssen die Lehrkräfte eine passende Sozialform auswählen bzw. die Sozialformen für angemessen halten.

Für die Sozialformen gibt es verschiedene Definitionen. Aber die allerwichtigste Definition der Sozialformen im Unterricht ist die Formen der Gemeinschaftsarbeit zwischen Schülern und Lehrenden oder unter Schülern. Es gibt vier Sozialformen. Sie sind Frontalunterricht, Einzelarbeit, Partnerarbeit und Gruppenarbeit.

Abb. 97. Textausschnitte aus den Studenten-Essays

Im Hinblick auf die dritte Bewertungskategorie wird bei der Betrachtung der Textausschnitte in der Abbildung 97 beispielsweise erkennbar, dass der Studierende im ersten Essay zunächst damit beginnt auf das Kernthema des Essays einzugehen (hier: Lernstrategien). Hierbei nennt er sinngemäß die allgemeine Funktion der Lernstrategien. Allerdings liegt nach der Nennung dieser Funktion ein merkwürdiger Einschub im Text vor, welcher keinen inhaltlichen Bezug zum vorherigen oder nächsten Textabschnitt hat und abrupt endet. In diesem Einschub fängt der Student zunächst damit an darüber zu berichten, dass er selbst viele verschiedene Lernstrategien während des Studiums gebraucht und hierbei die

kognitiven Lernstrategien besonders gerne benutzt. Hierbei geht der Student auf keine weiteren Details ein (z.B. warum er besonders die kognitiven Lernstrategien bevorzugt) und geht direkt in den nächsten Absatz über, in dem er versucht die Nachteile und Vorteile der allgemeinen Lernstrategien zu behandeln. In dem zweiten und dritten Essay liegen keine derartigen merkwürdigen Einschübe vor. Insbesondere legt der Studierende im dritten Essay einen logischen Ideenfluss vor und führt den Leser Punkt für Punkt durch seinen Text. Diese Beispielausschnitte zeigen insbesondere im Hinblick auf die Darlegung eines *logischen Ideenflusses* ein exemplarisches Entwicklungsbeispiel.

Aus der Tabelle 63 können die Inhalte der vierten Bewertungskategorie *Grammatikalische Korrektheit* entnommen werden.

Tabelle 63

Inhalt der vierten Bewertungskategorie Grammatikalische Korrektheit

Bewertungskategorie:	Grammatikalische Korrektheit
Deskriptoren:	akkurate Satzstruktur korrekte Nutzung der Subjekt- und Verbformen korrekte Nutzung der Artikel

Die statistischen Ergebnisse bezüglich der vierten Bewertungskategorie, welches mit dem Datensatz der letzten Bewertungskategorie des MASUS-Textbewertungsbogens, können aus der Tabelle 64 entnommen werden.

Tabelle 64

Analysetabelle bezüglich der vierten Bewertungskategorie Grammatikalische Korrektheit

Messwiederholung	N	Xort	Ss	Rang	df	χ^2	p-Wert	Signifikanter Unterschied
1. Messwiederholung	34	1.853	1.077	1.78	2	21.526	0.000	(3)-(1)
2. Messwiederholung	34	1.941	1.043	1.88				(3)-(2)
3. Messwiederholung	34	2.294	1.031	2.34				

Aus den in der Tabelle 64 angeführten statistischen Angaben wird ersichtlich, dass zwischen zwei Messwiederholung ein statistisch signifikanter Unterschied ermittelt werden konnte ($\chi^2_2 = 21.526$; $p < 0.05$). Dieser Unterschied besteht zu einem zwischen der dritten und ersten und zum anderem zwischen der dritten und zweiten Messwiederholung. Zwischen der zweiten und ersten Messwiederholung konnte jedoch kein statistisch signifikanter Unterschied ermittelt werden. Hiervon ausgehend kann die Aussage formuliert werden, dass die Studierenden am Ende

der prozessorientierten Förderung innerhalb ihrer Essays grammatikalisch korrektere Textgefüge vorgelegt haben. Hiervon ausgehend liegen in den Essays der dritten Messwiederholung z.B. nicht nur eine angemessenere Verwendung von Verben und Artikeln vor, sondern auch eine korrektere Satzstruktur und eine konsistentere Verwendung der Zeitform des Präsens vor. Aufgrund der Tatsache, dass die die grammatikalische Korrektheit der Essays weitgehend auf einer Satz- und Wortebene analysiert wurde, werden an dieser Stelle keine neuen beispielhaften Textausschnitte präsentiert, da die Präsentation entsprechender Ausschnitte keinen exemplarischen Einblick in diese Bewertung gewähren würde. Nichtsdestotrotz können die Textausschnitte aus den vorherigen Beispielen als Anhaltungspunkte für die Erkennung einer grammatikalischen Verbesserung innerhalb der Studentenessays in Betracht gezogen werden.

Insgesamt ist festzuhalten, dass sich die Textproduktion der Studierenden im Laufe des prozessorientierten Kurses eindeutig verbessert hat. Demgemäß konnte hinsichtlich aller vier Bewertungskategorien des MASUS-Textbewertungsbogen eine statistisch nachweisbarere Verbesserung der akademischen Textproduktion ermittelt werden. Zur Beantwortung der Frage, ob die prozessorientierte Förderung zur einer Verbesserung der akademischen Textproduktion beiträgt, lässt sich somit sagen, dass sich die akademische Textproduktion der an prozessorientierte Förderung teilnehmenden Studierenden insbesondere im Hinblick auf die Nutzung von Textquellen, die Strukturierung und Entwicklung eines Textes, den akademischen Schreibstil und die grammatikalische Korrektheit eindeutig verbessert hat. Folglich lässt sich sagen, dass die prozessorientierte Förderung einen wichtigen Beitrag zur Verbesserung der akademischen Textproduktion der Studierenden geleistet hat.

Teil 5

Schlussbetrachtung und Ausblick

In diesem Kapitel werden die Antworten auf die Problemstellungen dieser Fallstudie in Form eines Berichts zusammengefasst. Hierfür wird zunächst der Forschungshintergrund dieser Studie zusammenfassend durchleuchtet. Anschließend wird in Anlehnung an die Befunde der sechs Teilprobleme dieser Studie ein Rückschluss auf die zentrale Problemstellung dieser Studie gezogen. Zuletzt wird ein Ausblick dargestellt, in dem verschiedene Handlungsempfehlungen für die Optimierung und Entwicklung des entwickelten prozessorientierten Unterrichtskonzeptes und zukünftiger Unterrichtskonzepte für den DaF-Lehrerausbildungskontext erläutert werden.

In der Darstellung des Forschungshintergrundes dieser Studie wurde zunächst ein allgemeiner Überblick über die Spezifik der im Schul- und Bildungskontext genutzten sprachlichen Register gegeben. In diesem Zusammenhang wurde darauf verwiesen, dass das Wissen der DaF-Lehramtsstudiengänge ein mit einem bildungssprachlichen Register (engl. *academic language*) formuliertes und textgebundenes Wissen darstellt (vgl. Ehlich, 2003, S. 17; Feilke, 2012b, S. 16; Gogolin, 2012, S. 162; Morek & Heller, 2019, S. 1, Thürmann, 2010, S. 110). Demgemäß wurde im theoretischen Teil dieser Arbeit auch ein detaillierter Einblick auf die universitären Fachtextformen einer DaF-Lehrerausbildung gegeben und betont, dass der souveräne Umgang mit diesen universitären Fachtextformen sowohl das Ziel als auch die Voraussetzung für das Lernen im Studium bildet (vgl. Franken, 2020, S. 2; Schmölder-Eibinger, 2007b, S. 1; Storch, 2009, S. 157; Zydati, 2005, S. 159). Anschließend wurden die Anforderungen und Schwierigkeiten dargelegt, mit denen insbesondere die Studierenden eines deutschsprachigen Grundstudiums bei der Arbeit mit entsprechenden Fachtexten konfrontiert werden. Hieran anknüpfend wurde erläutert, dass derzeit davon ausgegangen wird, dass die angehenden DaF-Lehrkräfte mit dem Beginn eines deutschsprachigen Grundstudiums bereits eine *akademische Literalität* (engl. *Academic Literacy*) im Deutschen erworben haben und dementsprechend mit den im Studium zum Einsatz kommenden Fachtexten gestaltend, analysierend, kreativ und abstrahierend umgehen können (vgl. Bräuer, 2016, S. 233, Kruse, 2010a, S. 15). Im Zuge der Erläuterung der *akademischen*

Literalität wurde darauf verwiesen, dass die *akademische Textkompetenz* einer angehenden Lehrkraft als Gradmesser ihrer akademischen Literalität zu werten ist. Ausgehend hiervon wurden neben einer umfassenden Definition auch die Relevanz und der Stellenwert der akademischen Textkompetenz im Kontext der türkischen DaF-Lehrerausbildung gezielt herausgearbeitet. Betont wurde ferner die Bedeutung der akademischen Textkompetenz als eine *Schlüsselkompetenz des Lernens* (Schmölzer-Eibinger, 2007a, S. 207) und dass komplexe Wissensbereiche und kognitive Prozesse gezielt miteinander vernetzt werden müssen, um zu einer akademischen Textkompetenz gelangen zu können (vgl. Knorr & Nardi, 2011, S. 9; Portmann-Tselikas & Schmölzer-Eibinger, 2008, S. 16). Im Anschluss hieran wurde darauf hingewiesen, dass diese Kompetenz im Rahmen des Grundstudiums der fokussierten DaF-Lehramtsstudiengänge nicht systematisch gefördert, sondern vielmehr einfach vorausgesetzt wird. Diesbezüglich wurde auch darauf aufmerksam gemacht, dass dieser Sachverhalt nicht nur im Kontext der türkischen DaF-Lehrerausbildung vorliegt, sondern einen internationalen Streitgegenstand bzw. ein internationales Problem darstellt, welches auf der Annahme beruht, dass die am Ende der Sekundarschulbildung bzw. zu Beginn des Grundstudiums vorliegenden Kenntnisse und Kompetenzen der Studierenden bereits ausreichend für einen kompetenten Umgang mit universitären Textformen sind (siehe Ehlich 2011, S. 17). Es ist zu betonen, dass die aktuelle Literalitätsforschung die gezielte Förderung der akademischen Textkompetenz als eine dringende Notwendigkeit bezeichnet und diesbezüglich auf das Unterrichtsprinzip der *Prozessorientierung* verweist (vgl. Ballweg et. al., 2016, S. 166; Leisen, 2013a; S. 165; Ohm et. al., 2007, S. 11; Ohm, 2014, S. 17). Hiervon ausgehend wurden in dieser Arbeit mehrere verschiedene methodisch-didaktisch fundierte Unterrichtsmodelle vorgestellt. In diesem Zusammenhang wurde in dieser Arbeit auch darauf verwiesen, dass das Fehlen von innovativen Unterrichtsmaterialien bzw. Seminarkonzepten, welche mit den fachspezifischen Inhalten der DaF-Lehrerausbildung ausgestattet sind und im Zuge eines prozessorientierten Unterrichtskontextes direkt zum Einsatz kommen können, ein großes Hindernis für die Nutzung des Potentials der Prozessorientierung in den lehrerbildenden DaF-Studiengängen der Türkei darstellt. Aufgrund des Fehlens von unterrichtspraktischen Unterrichtsmaterialien wurde im Rahmen dieser Arbeit der Versuch unternommen, eine Brücke zwischen Theorie und Praxis zu schlagen und

somit einen ersten Schritt zur fachintegrierten und prozessorientierten Förderung der akademischen Textkompetenz im Kontext der türkischen DaF-Lehrerausbildung zu gehen. Mit der Entwicklung der im Rahmen dieser Arbeit präsentierten Unterrichtsmaterialien, welches anknüpfend an das innovative Unterrichtsprinzip der Prozessorientierung und den Prozeduren des 3-Phasen-Modells von Schmölzer-Eibinger (2008) speziell für das Wahlfach „Akademisches Deutsch“ des Grundstudiums konzipiert ist, wurde nicht nur danach gestrebt, einen konkreten Beitrag für die universitäre Unterrichtspraxis zu leisten, sondern auch Desiderate zur Veränderung und Optimierung im Status quo dieser Studiengänge zu setzen.

Unter Beachtung dieser Forschungshintergrundinformationen wurde neben einer fundierten Grundlage für die Konzeption prozessorientierter Unterrichtsmaterialien für angehende DaF-Lehrkräfte, auch eine empirische Grundlage für das Durchführen einer Einzelfallstudie geschaffen. Demgemäß wurde das Forschungsdesign einer Fallstudie mit einer Mixed-Methods-Datenanalyse beschrieben und betont, dass mit den Befunden dieser Fallstudie ein umfassenderer und detaillierterer Einblick auf die Wirkungsweise einer prozessorientierten Förderung gewährleistet werden soll. Hierbei richtete sich das Augenmerk dieser Studie sowohl die Wirkungsweise dieser Förderung auf die diesbezüglichen Einsichten, Wahrnehmungen und Attribuierungen angehender DaF-Lehrkräften als auch auf den konkreten Einfluss dieser Förderung auf die Anwendung bzw. Realisierung der akademischen Textkompetenz im Zuge einer universitären Textarbeit.

Auf Grundlage der empirischen Ergebnisse der durchgeführten Datenanalyse werden im Folgenden die Antworten auf die sechs Teilprobleme dieser Studie nochmals im Überblick zusammengefasst.

1. Beurteilung der prozessorientierten Förderung

Das erste Teilproblem der Studie (*„Wie beurteilen die Studierenden die prozessorientierte Förderung ihrer akademischen Textkompetenz?“*) adressierte die studentische Beurteilung des prozessorientierten Förderunterrichts. Zur Beantwortung dieses Teilproblems wurden die qualitativen Datensätze aus 273 wöchentlich bearbeiteten Feedbackbögen und fünf Fokusgruppen-Interviewsitzungen aus fünf verschiedenen Gesichtspunkten (1. *Positive und negative Aspekte der prozessorientierten Förderung*, 2. *Emotionen der*

Studierenden während der Durchführung der prozessorientierten Förderung, 3. Schwierigkeiten der Studierenden während der Durchführung der prozessorientierten Förderung, 4. Allgemeine Beurteilung der zum Einsatz gekommenen digitalen Lernplattform für die Durchführung einer prozessorientierten Förderung und 5. Ratschläge der Studierenden zur Durchführung einer prozessorientierten Förderung) inhaltsanalytisch untersucht.

Positive und negative Aspekte der prozessorientierten Förderung. Die empirische Untersuchung der seitens der Studierenden genannten positiven und negativen Aspekte der prozessorientierten Förderung hat sehr viele interessante Ergebnisse gebracht. So konnte hinsichtlich des ersten Gesichtspunktes festgestellt werden, dass der prozessorientierte Unterricht seitens der Studierenden bzw. angehenden DaF-Lehrkräfte weitgehend positiv beurteilt wird. Insofern konnten hinsichtlich der Gesichtspunktes *Positive Aspekte der prozessorientierten Förderung* insgesamt 368 Codierungssegmente ermittelt werden, welche sich auf 18 Subcodes verteilen. Eine zusammenfassende Betrachtung der ermittelten Subcodes zeigte z.B., dass die Studierenden am häufigsten ihr Gefallen an der Ausführung der Unterrichtsaktivitäten zum Ausdruck bringen (171 Codierungssegmente) und diese Förderung als einen besonders nachvollziehbaren und verständlichen Unterricht (35 Codierungen) werten. Darüber hinaus betonten die Studierenden auch, dass ein entsprechender Unterricht sie zu einer aktiven Verfolgung und Teilnahme am Unterricht anregt (30 Codierungssegmente). Demgegenüber konnten im Hinblick auf die *Negative Aspekte der prozessorientierten Förderungen* insgesamt 101 Codierungssegmente ermittelt werden, welche sich auch auf 18 Subcodes verteilen. Bei der Betrachtung der ermittelten Subcodes zeigte sich, dass die Studierenden das Vorliegen von Schwierigkeiten bei der Ausführung der Unterrichtsaktivitäten am häufigsten nennen (20 Codierungssegmente). Dies lag darin begründet, dass die Ausführung bestimmter Unterrichtsaktivitäten für einige der Studierenden als sprachlich zu anspruchsvoll bzw. zu komplex wahrgenommen wird. Außerdem zeigt sich im Hinblick auf die negativen Aspekte z.B. auch, dass die Studierenden die Bearbeitung von zu zeitaufwendigen Unterrichtaktivitäten nannten (14 Codierungssegmente) oder die Bearbeitung der wöchentlichen Feedbackbögen (11 Codierungssegmente) und von zu langen und schwierigen Hausaufgaben (9 Codierungssegmente) mißbilligen.

Insgesamt zeigte die Befunde dieses Gesichtspunktes jedoch, dass die von den Studierenden genannten positiven Aspekte die negativen Aspekte deutlich überwiegen. Insofern zeigt sich, dass die Studierenden insbesondere ein großes Gefallen an der Ausführung der Unterrichtsaktivitäten dieser Förderung haben und die prozessorientierte Förderungsweise allgemein als sehr anregend und verständnisfördernd empfinden.

Emotionen der Studierenden während der Durchführung der prozessorientierten Förderung. In Bezug auf die Untersuchung der Emotionen der Studierenden konnte festgestellt werden, dass die Studierenden die Durchführungszeit des prozessorientierten Kurses größtenteils mit einer positiven Emotionslage verfolgt haben. Demgemäß liegen insgesamt 235 Codierungssegmente vor, welche sich auf die positiven Gefühle beziehen. Diesbezüglich bringen die Studierenden am häufigsten zum Ausdruck, dass sie sich während der Unterrichtsdurchführung sehr gut bzw. gut gefühlt haben (138 Codierungssegmente). Darüber hinaus bringen die Studierenden z.B. auch zum Ausdruck, dass sie sich im Zuge des Förderungsunterrichts motiviert (26 Codierungssegmente) und glücklich (15 Codierungssegmente) gefühlt haben. Hinsichtlich der negativen Gefühle der Studierenden konnten lediglich 30 Codierungssegmente ermittelt werden. Innerhalb dieser Segmente stellen das Gefühl überfordert zu sein (6 Codierungssegmente) und sich erschöpft zu fühlen (4 Codierungssegmente) die am häufigsten genannten negativen Gefühle dar. Eine vergleichende Betrachtung der Inhalte der positiven und negativen Gefühle zeigt, dass die Durchführung des prozessorientierten Unterrichts weitgehend mit positiven Gefühlen assoziiert wird.

Schwierigkeiten der Studierenden während der Durchführung der prozessorientierten Förderung. Im Hinblick auf die seitens der Studierenden genannten Schwierigkeiten konnten insgesamt 129 Codierungssegmente ermittelt werden. Insofern stellt die angemessene Ausführung bestimmter Unterrichtsaktivitäten die seitens der Studierenden am häufigsten genannte Schwierigkeit dar (40 Codierungssegmente). Weitere zum Ausdruck gebrachte Schwierigkeiten sind z.B. auch das Vorliegen von Schwierigkeiten beim Verfassen eines Essays (24 Codierungssegmente) und die Rezeption der zum Einsatz gekommenen Fachtexte (18 Codierungssegmente). Die seitens der Studierenden

zum Ausdruck gebrachten Schwierigkeiten verdeutlichen, dass die Studierenden eine prozessorientierte Förderung als etwas Neues wahrnehmen und keine ausreichenden Gewohnheiten darin besitzen, selbständig mit handlungsorientierten Methoden-Werkzeugen an und mit verschiedenen Fachtexten zu arbeiten. Darüber hinaus zeigt sich auch, dass die Studierenden Schwierigkeiten beim Verfassen verschiedener Textsorten, wie z.B. einer Zusammenfassung oder eines Essays, haben und ein Bedürfnis dazu äußern, die Produktion entsprechender Textsorten gezielt zu üben.

Allgemeine Bewertung der zum Einsatz gekommenen digitalen Lernplattform für die Durchführung einer prozessorientierten Förderung. Im Zuge der Fokussierung des vierten Gesichtspunktes *Allgemeine Bewertung der zum Einsatz gekommenen digitalen Lernplattform für die Durchführung einer prozessorientierten Förderung* wurde ersichtlich, dass die Studierenden den Einsatz einer digitalen Lernplattform zur Förderung ihrer akademischen Textkompetenz als zuträglich und nützlich betrachten (8 Codierungssegmente). In diesem Zusammenhang werden insbesondere die Vielfältigkeit der zum Einsatz gekommenen Unterrichtsaktivitäten (5 Codierungssegmente) und die Wiederaufrufbarkeit der einzelnen Unterrichtsaktivitäten (4 Codierungssegmente) als positive Eigenschaften der digitalen Lernplattform genannt. Zusammenfassend zeigt sich, dass der Einsatz der digitalen Lernplattform seitens der Studierenden weitgehend positiv eingeschätzt wird und ihr Einsatz durchaus willkommen geheißen wird.

Ratschläge der Studierenden zur Durchführung einer prozessorientierten Förderung. Im Hinblick auf die studentischen Ratschläge zur Durchführung einer prozessorientierten Förderung konnten insgesamt 120 Codierungssegmente ermittelt werden. Die Analyse dieser Segmente zeigte, dass sich 27 Segmente dieser insgesamt 120 Codierungssegmente auf die Ratschläge zur *Erweiterung und Vermehrung der Unterrichtsinhalte und –aktivitäten* beziehen. In diesem Zusammenhang raten die Studierenden z.B. danach, mehr Unterrichtsaktivitäten ausführen zu lassen (11 Codierungssegmente) oder mehr Hausaufgaben zu erteilen, mit denen die Produktion von Texten gezielt eingeübt wird (3 Codierungssegmente). Demgegenüber nannten die Studierenden allerdings auch Ratschläge, welche sich auf die *Reduktion und Vereinfachung der*

Unterrichtsinhalte und –aktivitäten beziehen (17 Codierungssegmente). Diesbezüglich wird z.B. der Ratschlag gegeben, weniger detaillierte Unterrichtsaktivitäten ausführen zu lassen (4 Codierungssegmente) oder kürzere Texte lesen zu lassen (4 Codierungssegmente). Die Mehrheit der Ratschläge bezog sich jedoch im Wesentlichen auf Ratschläge, welche für den *Erhalt und zur Optimierung der bisherigen Unterrichtsführung* plädieren. Demgemäß raten die Studierenden vor allem dazu, den Unterricht wie bislang weiterzuführen (33 Codierungssegmente). In diesem Zusammenhang wird z.B. auch dazu geraten, mehr Text-Beispiele zu präsentieren (9 Codierungssegmente) und mehr Feedback zu den erledigten Hausaufgaben zu geben (8 Codierungssegmente).

In Bezug auf die Ratschläge zur prozessorientierten Förderung lässt sich zusammenfassend festhalten, dass die Studierenden sowohl bezüglich der Unterrichtsinhalte und –aktivitäten, als auch für die praktische Unterrichtsdurchführung anregende und wichtige Ratschläge geben. Zugleich lässt sich in den gegebenen Ratschlägen die Erkenntnis ableiten, dass seitens der Studierenden ein Bedarf zur Weiterführung der prozessorientierten Förderung ihrer akademischen Textkompetenz besteht.

2. Funktionen der prozessorientierten Förderung

Für die Beantwortung des zweiten Teilproblems der Studie („*Welche Funktionen schreiben die Studierenden der prozessorientierten Förderung zu?*“) wurden die gesamten fünf Fokusgruppen-Transkripte inhaltsanalytisch ausgewertet. Demgemäß wurden in den analysierten fünf Fokusgruppen-Transkripten 61 Segmente codiert, welche sich auf insgesamt 12 Subcodes verteilen. Diese 12 Subcodes repräsentieren seitens der Studierenden zum Ausdruck gebrachte Funktionen der prozessorientierten Förderung. So kristallisiert sich heraus, dass die Studierenden insbesondere die schrittweise voranschreitende Förderung der akademischen Textkompetenz als eine der wichtigsten Funktion der Prozessorientierung nennen (16 Codierungssegmente). Weitere interessante Funktionen der Prozessorientierung sind z.B. auch die Steigerung des Grades der akademischen Literalität (10 Codierungssegmente) und die Befähigung zur Unterstützung des lebenslangen Lernens (6 Codierungssegmente). Die Untersuchung der seitens der Studierenden genannten Funktionen eines prozessorientierten Förderunterrichts zeigen, dass die ermittelten Funktionen sich

nicht nur auf die Förderung der akademischen Textkompetenz und die Erweiterung eines Fachsprachenwissens beziehen, sondern auch auf die Förderung weiterer sprachlicher Kompetenzen und auf die Unterstützung des lebenslangen und autonomen Lernens beziehen. Angesichts dieser Befunde lässt sich zusammenfassend sagen, dass die Studierenden in der prozessorientierten Förderung multiple Funktionen erkennen.

3. Beurteilung der im Zuge der prozessorientierten Förderung zum Einsatz gekommenen Methoden-Werkzeuge

Das dritte Teilproblem der vorliegenden Studie („*Wie beurteilen die Studierenden die einzelnen Methoden-Werkzeuge des Kurskonzeptes?*“) bezieht sich auf die studentische Beurteilung der im Laufe der prozessorientierten Förderung zum Einsatz gekommenen Methoden-Werkzeuge. Es ist zu betonen, dass bei der Entwicklung des Kurskonzepts viel Wert darauf gelegt wurde, möglichst vielfältige Methoden-Werkzeuge zum Einsatz kommen zu lassen. Dementsprechend kamen unter der Beachtung der einzelnen Arbeitsschritte des genutzten Drei-Phasen-Modells von Schmölder-Eibinger (2008) insgesamt 37 Methoden-Werkzeuge zum Einsatz. Wie bereits im Forschungsdesign dieser Studie detailliert erläutert wurde, sollten die Studierenden die zum Einsatz gekommenen Methoden-Werkzeuge durch die Bearbeitung eines Feedbackbogens wöchentlich bewerten und kommentieren. Dementsprechend wurden zur Ermittlung der studentischen Beurteilung dieser Methoden-Werkzeuge die quantitativen und qualitativen Datensätze aus insgesamt 273 Feedbackbögen untersucht.

In Bezug auf die Untersuchung der Methoden-Werkzeuge ist zu betonen, dass im Zuge der Wissensaktivierungsphasen des Seminars insgesamt acht verschiedene Methoden-Werkzeuge zum Einsatz gekommen sind. Die Untersuchung der Datensätze dieser Methoden-Werkzeuge zeigte, dass sechs von diesen acht Methoden-Werkzeugen mit einer positiven Zustimmung und zwei Methoden-Werkzeugen mit einer neutralen Haltung begegnet wurde. Insofern wurde z.B. ersichtlich, dass die Studierenden innerhalb dieser acht Methoden-Werkzeuge insbesondere das *Assoziogramm* als besonders förderlich werten. Die Beurteilung begründen die Studierenden damit, dass mit Hilfe des Assoziogramms ein besseres Verständnis zum Themeninhalt entwickeln konnten und dass die grafische Darstellungsform dieses Werkzeuges eine wichtige Gedächtnisstütze für

sie bildete. Neben dem Assoziogramm wurde der *Wahr oder Falsch-Aufgabe*, der *Mind-Map*, der *Zuordnungsaufgabe*, der *Vorwissensaktivierung durch Bilder* und auch dem *Clustering* mit einer äußerst positiven Zustimmung begegnet. Dem Methoden-Werkzeug *Vertexung von Abbildungen* und dem *Brainstorming* wurde entsprechend der deskriptiven Befunde zwar mit einer neutralen Haltung begegnet, jedoch zeigte die Untersuchung der Kommentierungen dieser Methoden-Werkzeuge, dass die positiv konnotierten Paraphrasen die negativen stark überwiegen. Im Rahmen der gesamten Textarbeitsphasen des Seminars kamen insgesamt 24 Methoden-Werkzeuge zum Einsatz. Davon sind elf der Textkonstruktions-, fünf der Textrekonstruktions- und acht der Textfokussierungs- und -expansionsphase zu zuordnen. Die Untersuchung dieser Methoden-Werkzeuge zeigte, dass die Studierenden zwölf von den insgesamt 24 Methoden-Werkzeuge mit einer positiven Zustimmung und den restlichen 12 Methoden-Werkzeugen mit einer neutralen Haltung begegnen. So werden die im Zuge der Textkonstruktionsphase zum Einsatz gekommenen Methoden-Werkzeuge wie beispielsweise die Zuordnung von Überschriften und der Lückentext weitgehend positiv beurteilt und es wird betont, dass diese beiden Methoden-Werkzeuge das nachhaltige Lernen der Textinhalte und Fachwörter besonders fördern. Darüber hinaus werden auch die im Zuge der Textrekonstruktionsphasen zum Einsatz gekommenen Methoden-Werkzeuge von den Studierenden weitgehend positiv begrüßt. Hierbei sticht insbesondere das Textpuzzle hervor. So betonen die Studierenden, dass durch das Textpuzzle ein besseres Textverständnis geschaffen und ein Überblick über den Aufbau eines Textes gewährleistet wird. Hinsichtlich der Methoden-Werkzeuge, welche während der Textfokussierungs- und -expansionsphasen der Förderung zum Einsatz kamen, zeigt sich, dass vor allem dem Einsatz eines Organigramms mit einer positiven Zustimmung begegnet wird. Demnach denken die Studierenden, dass mit einem Organigramm das nachhaltige Lernen der Textinhalte gut gefördert wird und ein besseres Verständnis über die Themeninhalte geschaffen wird. Im Rahmen der Textexpansionsphasen des Förderunterrichts kamen insgesamt fünf Methoden-Werkzeuge zum Einsatz. Die Untersuchung dieser Methoden-Werkzeuge zeigte, dass dem Einsatz von vier dieser fünf Methoden-Werkzeugen mit einer positiven Zustimmung begegnet wird. So werden insbesondere die Textbesprechung in der Gruppe und das Schreiben nach einem vorgefertigten Frageraster von den Studierenden als besonders

förderlich gewertet und es wird beispielsweise betont, dass diese beiden Methoden-Werkzeuge das Verfassen der eigenen Texte erleichtern. Lediglich dem Methoden-Werkzeug Bereitstellung von Redemitteln wird entsprechend der deskriptiven Befunde mit einer neutralen Haltung begegnet, die weder eine Zustimmung noch Ablehnung ausdrückt. Jedoch überwiegen auch bei diesem Methoden-Werkzeug die positiv konnotierten Kommentierungen die negativen Kommentierungen.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass alle zum Einsatz gekommenen Methoden-Werkzeuge weitgehend über positiv konnotierte Kommentierungen verfügen. Demgemäß wird keinem einzigem Methoden-Werkzeug der prozessorientierten Förderung mit einer Ablehnung begegnet wird. Dies lässt darauf schließen, dass die Studierenden einen Mehrwert in dem Einsatz entsprechender Methoden-Werkzeuge erkennen und ihren Einsatz im universitären Fachunterricht befürworten.

4. Lernerträge der prozessorientierten Förderung

Für die Beantwortung des vierten Teilproblems der Studie („*Welche subjektiv wahrgenommenen Lernerträge sehen die Studierenden in der prozessorientierten Förderung ihrer akademischen Textkompetenz?*“) wurden gemeinsam mit den insgesamt 273 Feedbackbögen auch die fünf Interviewtranskripte inhaltsanalytisch ausgewertet. Hierbei wurden die Befunde der Inhaltsanalyse der Feedbackbögen als *subjektiv wahrgenommene Lernerträge der Studierenden* gewertet. Im Hinblick auf subjektiv wahrgenommenen Lernerträge konnten insgesamt 241 Segmente in den Feedbackbögen codiert werden, die sich auf insgesamt 20 Subcodes verteilen. Demgemäß formulierten die Studierenden insgesamt 20 Lernerträge. Unter diesen Lernerträgen wurde die *Ausführung der Unterrichtsaktivitäten* am häufigsten genannt (100 Codierungssegmente). Insofern zeigte sich, dass die Studierenden die erfolgreiche und fehlerfreie Ausführung der im Laufe des Förderungsunterrichts zum Einsatz gekommenen Unterrichtsaktivitäten bzw. Methoden-Werkzeuge als einen Lernertrag werten. Darüber hinaus werten die Studierenden auch das erfolgreiche Verstehen und Analysieren der zum Einsatz gekommenen Texte als einen subjektiv wahrgenommenen Lernertrag (29 Codierungssegmente). Im Hinblick auf die Lernerträge zeigt sich unter anderem auch, dass die Verfolgung und Teilnahme am Unterricht als ein bedeutender Lernertrag registriert wird (18 Codierungssegmente). Die detaillierte Betrachtung der subjektiv wahrgenommenen

Lernerträge zeigt im Wesentlichen, dass die Studierenden umfangreiche und vielfältige Lernerträge in einer prozessorientierten Förderung erkennen.

Zur Ergänzung der Befunde des vierten Teilproblems wurden, neben den seitens der Studierenden im Rahmen der Feedbackbögen reportierten Lernerträgen, auch die fünf Fokusgruppen-Interviewsitzungen nach *subjektiv wahrgenommenen Lernerträgen* ausgewertet. Der Fokus dieser Auswertung lag hierbei jedoch gezielt auf den *subjektiven Wahrnehmungen zur Entwicklung der eigenen akademischen Textkompetenz*. Dementsprechend konnten innerhalb der Fokusgruppen-Transkripte insgesamt 66 Segmente codiert werden. Diese 66 codierten Segmente verteilen sich auf die 7 Subcodes. Die diesbezügliche Betrachtung der Subcodes zeigt, dass die Studierenden die *Erweiterung ihres Fachwortschatzes* am häufigsten nennen (17 Codierungssegmente). Darüber hinaus betonen die Studierenden, dass sie sich darin gebessert haben ein *Essay zu verfassen* (13 Codierungssegmente) und auch damit begonnen haben gezielt *verschiedene Satzvariationen* in ihren individuellen Texten zu nutzen (12 Codierungssegmente). Außerdem werden auch das *bessere Gelingen des Textproduktionsprozesses* (9 Codierungssegmente) und die *Steigerung des eigenen sprachlichen Niveaus* (7 Codierungssegmente) als eine Entwicklung der eigenen akademischen Textkompetenz gewertet.

Eine wichtige Erkenntnis bei der Betrachtung der Befunde bezüglich der *subjektiv wahrgenommene Lernerträge der Studierenden* und der Befunde bezüglich der *subjektiven Wahrnehmungen zur Entwicklung der eigenen akademischen Textkompetenz* ist, dass die Studierenden die prozessorientierte Förderung insgesamt als sehr förderlich und ertragsreich für die Entwicklung bzw. Verbesserung ihrer akademischen Textkompetenz einschätzen. Davon zeugt insbesondere die Tatsache, dass die Studierenden umfangreiche und vielfältige Lernerträge nennen und sich in der Entwicklung ihrer eigenen akademischen Textkompetenz eindeutig weiterentwickelt sehen.

5. Einfluss der prozessorientierten Förderung auf die Realisierungsprozesse der akademischen Textkompetenz

Zur Ermittlung des Einflusses der prozessorientierten Förderung auf die Realisierungsprozesse der akademischen Textkompetenz wurden die statistischen

Befunde der fünf Sektionen des *WPQ-Fragebogens* (1. *Lesen der Aufgabenstellung*; 2. *Lesen der Textquellen*; 3. *Vor dem Schreiben*; 4. *Während des Schreibens* und 5. *Nach dem Schreiben*) in Betracht gezogen. Die Analyse der fünf Sektionen des dreimal zum Einsatz gekommenen *WPQ-Fragebogens* erfolgte mittels der Varianzanalyse mit Messwiederholungen (ANOVA) und des Friedman-Testes. Die Analyseergebnisse zeigten, dass sich die Realisierung der in die Ausführung der akademischen Textkompetenz involvierten kognitiven Prozesse, im Laufe des Durchführungszeitraum der prozessorientierten Förderung statistisch signifikant gesteigert haben. Insofern hat die prozessorientierte Förderung einen positiven und statistisch signifikanten Einfluss auf die Ausführung der grundlegenden kognitiven Phasen der Textproduktion, wie z.B. der *Konzeptualisierung*, *Bedeutungskonstruktion*, *Organisation von Ideen* und der *Überwachung und Überarbeitung der eigenen Texte auf unterer und oberer Ebene* ausgeübt. Dementsprechend konnte auch festgestellt werden, dass sich die angehenden DaF-Lehrkräfte im Zuge ihrer Teilnahme an der prozessorientierten Förderung, in der Durchführung der kognitiven Prozesse, welche für die Produktion eines qualitativen Textes notwendig sind, subjektiv weiterentwickelt sehen. Insgesamt deuten die Befunde darauf hin, dass die angehenden DaF-Lehrkräfte am Ende der prozessorientierten Förderung eine optimalere Durchführung der kognitiven Schlüsselphasen ausführen, welche unabdingbar für das Erreichen einer guten Textqualität bzw. für die Entwicklung einer ausreichend entwickelten akademischen Textkompetenz sind.

6. Einfluss der prozessorientierten Förderung auf die akademische Textproduktion

Um den Einfluss der prozessorientierten Förderung auf die akademische Textproduktion der Studierenden ermitteln zu können, wurden die Studenten-Essays im Zuge dreier Messwiederholungen mit dem *MASUS-Textbewertungsbogen* ausgewertet. Der hierbei zum Einsatz gekommene Bewertungsbogen verfügt über die vier Bewertungskategorien *Nutzung der Textquellen*, *Struktur und Entwicklung des Textes*, *Akademischer Schreibstil* und *Grammatikalische Korrektheit*. Die statistische Analyse dieser vier Bewertungskategorien zeigte, dass sich die Studierenden im Hinblick auf ihre Textproduktion statistisch signifikant verbessert haben. Insofern konnte hinsichtlich

der Bewertung der Studentenessays beispielsweise festgestellt werden, dass die Studierenden im Laufe der prozessorientierten Förderung besser darin geworden sind relevante Informationen aus den Textquellen auszuwählen und in ihre eigenen Textantworten zu integrieren. Ergänzend ist zu erwähnen, dass die Studierenden sich z.B. darin verbessert haben, ihre individuellen Ideen und Argumente in einer logischeren Reihenfolge zu präsentieren und im Zuge der Förderung auch grammatikalisch korrektere Texte zu verfassen. Darüber hinaus zeigte sich beispielsweise auch, dass die Studierenden am Ende der Förderung besser darin geworden sind ihren eigenen Standpunkt zur Ausgangsfrage nachvollziehbarer und verständlicher darzulegen.

Angesichts dieser Befunde lässt sich im Hinblick auf die Beantwortung der zentralen Problemstellung dieser Fallstudie schließlich sagen, dass die prozessorientierte Förderung sich äußerst positiv auf die akademische Textkompetenz der angehenden DaF-Lehrkräfte auswirkt. Diese durch das Unterrichtsprinzip der Prozessorientierung ausgeübte positive Wirkung trägt insbesondere dazu bei, dass die Studierenden mit Eifer, Tatendrang und Freude am Förderunterricht teilnehmen. In Anlehnung an diese positive Haltung führen die Studierenden auch eine angemessenere Textarbeit durch und verfassen am Ende der Förderung qualitativ hochwertigere Texte. Demgemäß konnte im Zuge der Datenanalyse der Studie, neben einer faktischen Verbesserung bzw. Qualitätssteigerung innerhalb der Studentenessays, auch positive Einwirkungen auf die subjektiven Wahrnehmungen der Studierenden ermittelt werden. Folglich lässt sich aus dem Gesamtbild der Fallstudie betrachtet eine weitgehende Konvergenz der Ergebnisse erkennen. So spiegelten sich die äußerst positive Beurteilung und das Erkennen vielfältiger und umfassender Lernerträge der Prozessorientierung auch in der Performanz der angehenden DaF-Lehrkräfte wider. Dies zeigt, dass die Aussagen der Studierenden innerhalb Fokusgruppen und der Feedbackbögen nicht aus der Luft gegriffen waren, sondern auf Tatsachen beruhten und sich auch in der konkreten Performanz der Studierenden abzeichneten. Die konvergierenden Ergebnisse lassen darauf schließen, dass die angehenden DaF-Lehrkräfte tatsächlich ein Förderungspotential in der Prozessorientierung erkannt haben und trotz eines zur Zeit der Durchführung herrschenden Ausnahmezustands, bedingt durch die Corona-Pandemie, versucht haben, bestmöglich von den wöchentlichen

Unterrichtssitzungen zu profitieren. So zeigte sich, dass die Studierenden trotz erschwerter Bedingungen, aktiv an den online Unterrichtssitzungen und Fokusgruppen teilgenommen haben und sich somit sehr darum bemüht haben, die Entwicklung ihrer eigenen akademischen Textkompetenz durch eine aktive Teilnahme am prozessorientierten Förderunterricht effizient voranzutreiben.

Ausblick

Die empirischen Befunde dieser Studie liefern für den Unterrichtskontext der türkischen DaF-Lehrerausbildungsabteilungen wichtige Anhaltspunkte die im Rahmen zukünftiger Optimierungs- und Entwicklungsarbeiten zur systematischen Etablierung und Stärkung von prozessorientierten Trainingsangeboten genutzt werden sollten.

Dabei gilt es zunächst, die Unterrichtsinhalte des Wahlfaches „Akademisches Deutsch“ entsprechend der empirisch ermittelten Erkenntnisse zu optimieren und zu erweitern. Insofern sollten den Studierenden zur Bearbeitung eines Themenbereichs, z.B. nicht nur ein Textset, sondern mehrere verschiedene Textsets angeboten werden. Diese Textsets sollten inhaltlich zwar dieselben Themeninhalte aufgreifen, jedoch in ihrem Sprachniveau variieren. Sonach könnten die Studierenden selbst darüber entscheiden, mit welchem Textset sie die jeweiligen Methoden-Werkzeuge ausführen möchten. Da die Textsets sich mit denselben Inhalten beschäftigen und die Methoden-Werkzeuge vielfältig und flexibel einsetzbar sind, würde das Angebot der Wahlmöglichkeit kein Hindernis, sondern eine Bereicherung für die Unterrichtsdurchführung darstellen. Darüber hinaus würde dieses Angebot auch dazu verhelfen, dass die Studierenden ohne das Gefühl, nichts oder zu wenig zu verstehen am Unterrichtsgeschehen teilnehmen.

Aufgrund der weitgehend positiv ausfallenden Wirkung der Prozessorientierung gilt es auch, neue Unterrichtsmodule für das Wahlfach „Akademisches Deutsch“ zu entwickeln, in denen weitere Fachinhalte der DaF-Lehrerausbildung als Arbeitsgrundlage verwendet werden.

Neben Erweiterung und Optimierung des Kurskonzepts des Wahlfaches „Akademisches Deutsch“ stellt insbesondere die Entwicklung eines Lehrwerkes und eines Fachlexikons, welches sich speziell auf den schriftsprachlichen

Sprachgebrauch angehender DaF-Lehrkräfte im Kontext eines deutschsprachigen Grundstudiums fokussiert, ein zentrales Desiderat dieser Studie dar. Die Entwicklung entsprechender DaF-Lehrwerke beispielsweise mit dem Titel „Deutsch für angehende DaF-Lehrkräfte“ und/oder „Berufsdeutsch für DaF-Lehrkräfte“ würde nicht nur die für die angehenden DaF-Lehrkräfte eine wichtige Unterstützung darstellen, sondern auch eine erste Grundlage für eine Zusammenarbeit mit den Sprachvorbereitungsschulen der staatlichen Universitäten bieten.

Aus den Befunden dieser Studie geht hervor, dass die Studierenden die Förderung ihrer akademischen Textkompetenz willkommen heißen und das ein deutliches Bedürfnis zur weiteren Förderung dieser Kompetenz äußern. Aufgrund dieser Tatsache, stellt die Umänderung innerhalb der Unterrichtsinhalte der sprachpraktischen Fächer des Grundstudiums, ein weiteres Desiderat dieser Arbeit dar. Insbesondere in den sprachpraktischen Studienfächern, welche sich auf die Förderung schriftsprachlicher Fertigkeiten beziehen, sollten statt alltagsbezogener Texte aus kommunikativen Lehrwerken, universitäre Fachtexte aus den Lehrbüchern der Fachseminare der DaF-Lehrerausbildung als Arbeitsbasis herangezogen werden. Die gezielte Nutzung von Fachtexten als Arbeitsbasis im Rahmen verschiedener sprachpraktischer Fächer würde folglich dazu beitragen, dass die Studierenden schon vor der Teilnahme an den Fachseminaren, ein Verständnis zu den schriftlichen Anforderungen dieser Seminare entwickelt haben und sich im Zuge der Fachseminare nicht allein gelassen und überfordert fühlen.

Abschließend ist zu betonen, dass die Förderung der akademischen Textkompetenz im Rahmen eines fakultativen Wahlfachs nicht ausgiebig genug durchgeführt werden kann. Denn zeitlich betrachtet, stellt die Teilnahme an dem Wahlfach „Akademisches Deutsch“ nur einen sehr geringen Anteil im Studentenleben der angehenden DaF-Lehrkräfte dar. Diesbezüglich scheint die Gründung einer universitären Werkstatt zur Förderung der akademischen Textkompetenz angehender DaF-Lehrkräfte, insbesondere im Kontext der deutschsprachigen Studiengänge, eine notwendige und wichtige Unterstützungsmaßnahme dar. Diese Werkstatt würde entsprechend der Devise zur *durchgängigen Sprachbildung* von Gogolin (2013, S. 16) einen bedeutenden Beitrag dazu leisten, die Dauer der Aneignung und Förderung der akademischen Textkompetenz zu erweitern. Im Rahmen dieser Werkstatt könnten die

Studierenden bis zu ihrem Studiumsende gezielt darin unterstützt werden, einen Stand in ihrer akademischen Textkompetenz zu erreichen, bei der die Gefährdung des Bildungserfolges aufgrund einer ungenügenden Textkompetenz unwahrscheinlich wird.



Literaturverzeichnis

- Ada, S. (2021). *Fleiss Kappa ve Krippendorf Alfa Katsayılarının Örneklem Büyüklüğü, Örneklerden Seçim Oranı, Uzlaşma Oranı ve Puanlayıcı Sayısı Koşulları Altında İncelenmesi: Bir Simülasyon Çalışması*. 7. Uluslararası Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi, 1-4 Eylül 2021, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Adamzik, K. (2008). Textsorten und ihre Beschreibung. In Janich, N. (Hrsg.), *Textlinguistik- 15 Einführungen* (S. 145-176). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Adamzik, K. (2016). *Textlinguistik. Grundlagen, Kontroversen, Perspektiven*. Berlin und Boston, De Gruyter.
- Ahrendt, V. (2013). *Redemittel für schriftliche, wissenschaftliche Texte*. Abrufbar unter:https://formacion.uam.es/pluginfile.php/121102/mod_resource/content/2/Redemittel_f%C3%83_r_schriftliche_wissenschaftliche_Texte.pdf
- Akalın, R. (2017). *Çeviribilim Araştırmalarının Çeviri Eğitimdeki Yeri ve İşlevi - Kuram Temelinde Akademik Çeviri Eğitimin Temel İlkelerini Belirleme Denencesi* (Unveröffentlichte Dissertation). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Akdoğan, F. (2000). Einige Anmerkungen zu den neuen Inhalten der Deutschlehrerausbildung am Beispiel der Marmara-Universität. In Tapan, N., Polat, T. & Schmidt, H.-W. (Hrsg.), *Berufsbezogene Deutschlehrerausbildung* (S. 57-63). Istanbul: Türkischer Deutschlehrerverein.
- Antos, G. (1988). Eigene Texte herstellen! Argumente aus der Sicht der Schreibforschung. *Der Deutschunterricht*, 3, 37-47.
- Auf der Maur Arentes Tomé, S. (2015). *Die Rezeption von Fachtexten in der Fremdsprache Deutsch: Testkompetenz angehender DaF-Lehrender- eine empirisch-qualitative Untersuchung* (Unveröffentlichte Dissertation). Universität Porto, Porto.
- Balcı, T. (1996). Deutsch als Unterrichtssprache bei germanistischen Lehrveranstaltungen? *ÖDaF-Mitteilungen* 1, 65-70.
- Ballis, A. (2018). DaZ-Schreibdidaktik - Ein Überblick. In Grießhaber, W., Schmölzer-Eibinger, S., Roll, H. & Schramm, K. (Hrsg.), *Schreiben in der*

- Zweitsprache Deutsch. Ein Handbuch* (S. 267-281). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Ballweg, S. (2015). Was hilft Studierenden, das wissenschaftliche Schreiben in der Fremdsprache zu lernen? - Die subjektive Wahrnehmung von Schreibfördermaßnahmen im universitären Kontext. In Merkelbach, C. (Hrsg.), *Mehr Sprache(n) lernen - mehr Sprache(n) lehren* (S. 73-98). Aachen: Shaker Verlag.
- Ballweg, S., Drumm, S., Hufeisen, B., Klippel, J., Pilypaitytė, L. (2013): Lernstrategien. In Ende, K. (Hrsg.), *Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch? 2. Deutsch Lehren Lernen* (S. 94-96). München: Goethe-Institut und Klett.
- Ballweg, S., Kuhn, C., & Hertweck, L. (2016). Schreiberfahrung von Studierenden aus verschiedenen Fächergruppen und deren wahrgenommener Unterstützungsbedarf beim akademischen Schreiben: Ergebnisse einer Querschnittsstudie. In Ballweg, S. (Hrsg.), *Schreibberatung und Schreibförderung: Impulse aus Theorie, Empirie und Praxis* (S. 137-172). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Barkowski, H., & Krumm, H. J. (2010). *Fachlexion Deutsch als Fremdsprache- und Zweitsprache*. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- Baş, T. (2005). *Anket nasıl hazırlanır? Anket nasıl uygulanır? Anket nasıl değerlendirilir?* Ankara, Seçkin.
- Baur, N., Kelle, U. & Kuckartz, U. (2017). Mixed Methods - Stand der Debatte und aktuelle Problemlagen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69, 1-37. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.1007/s11577-017-0450-5>
- Baurmann, J. (2003). Schulisches Schreiben im Schnittpunkt von Schreibdidaktik und Schreibforschung. In Kämper Van den Boogaart, M. (Hrsg.), *Deutschdidaktik: Leitfaden für die Sekundarstufe I und II* (S. 249-262). Berlin: Cornelsen.
- Becker-Mrotzek, M. (1997). *Schreibentwicklung und Textproduktion - Der Erwerb der Schreibfertigkeit am Beispiel der Bedienungsanleitung*. Opladen-Wiesbaden, Westdeutscher Verlag.

- Becker-Mrotzek, M. (2004). *Schreibentwicklung und Textproduktion - Der Erwerb der Schreibfertigkeit am Beispiel der Bedienungsanleitung*. Radolfzell, Verlag für Gesprächsforschung.
- Becker-Mrotzek, M., & Böttcher, I. (2006). *Schreibkompetenz: entwickeln und beurteilen. Praxisbuch für die Sekundarstufe I und II* (3. Auflage). Berlin, Cornelsen Scriptor.
- Becker-Mrotzek, M., & Schindler, K. (2007). Schreibkompetenz modellieren. In Becker-Mrotzek, M., Bredel, U. & Günther, H. (Hrsg.), *KöBeS - Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik - Reihe A - Texte schreiben* (S. 7-26). Duisburg: Gilles & Francke.
- Bender, R., Grouven, U., & Ziegler, A. (2007). Varianzanalyse für Messwertwiederholungen. *Dtsch Med Wochenschr* (132), e61-e64. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.1055/s-2007-959045>
- Bereiter, C. (1980). Development in Writing. In Gregg, L. W. & Steinberg, E. R. (Hrsg.), *Cognitive Processes in Writing* (S. 79-93). Hillsdale: Erlbaum.
- Beyer, A. (2015). Wenn zwei sich streiten, freut sich dann der Dritte? - Bildungssprache vs. Schulsprache – eine terminologische Untersuchung. *Pegasus-Onlinezeitschrift*, 15(2), 1-39.
- Bimmel, P. & Rampillon, U. (2000): Grenzen und Missverständnisse bei Lernstrategien In Bimmel, P. & Rampillon, U.(Hrsg.), *Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23* (S. 60-61). München: Goethe-Institut.
- Blasius, J. (2019). Skalierungsverfahren. In Baur, N. & Blasius, J. (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 1051-1062). Wiesbaden: Springer Fachmedien. Abrufbar unter: https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_83
- Bohle, U. (2016). Schreiben als Lerngegenstand, Lehrmedium und Lernvoraussetzung. Zur Schreibdidaktik an Schulen und Hochschulen. In Ballweg, S. (Hrsg.), *Schreibberatung und Schreibförderung: Impulse aus Theorie, Empirie und Praxis* (S. 17-43). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Bonanno, H., & Jones, J. (2007). *The MASUS-Procedure: Measuring the Academic Skills of University Students a Diagnostic Assessment*. Sydney, Learning Centre -The University of Sydney.

- Borchardt, A., & Göthlich, S. E. (2009). Erkenntnisgewinnung durch Fallstudien. In Albers, S., Klapper, D., Konradt, U., Walter, A. & Wolf, J. (Hrsg.), *Methodik der empirischen Forschung* (S. 33-48). Wiesbaden: Gabler.
- Börner, W. (1987). Schreiben im Fremdsprachenunterricht: Überlegungen zu einem Modell. In Lörscher, W. & Schulze, R. (Hrsg.), *Perspectives on Language in Performance. Studies in Linguistics, Literary Criticism, and Language Teaching and Learning. To Honour Werner Hüllen on the Occasion of His Sixtieth Birthday* (S. 1336-1349). Tübingen: Narr.
- Bräuer, G. (2016). Vertieftes Lernen im Fach in einem Online-Kurs zur akademischen Literalität. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11(2), 231-245.
- Brennan, R. L. & Prediger, D. J. (1981). Coefficient kappa: Some uses, misuses, and alternatives. *Educational and Psychological Measurement*, 41(3), 687–699.
- Brinker, K. (2001). *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden* (5. Auflage). Berlin, Erich Schmidt Verlag.
- Brinkschulte, M. (2012). Akademisches Schreiben in der Fremd- und Zweitsprache Deutsch. In Draheim K., Liebetanz, F., & Vogler-Lipp, S. (Hrsg.), *Schreiben(d) lernen im Team - Ein Seminarkonzept für innovative Hochschullehre* (S. 59-81). Wiesbaden: Springer VS.
- Buchner, P. (2014). *Campus Deutsch – Deutsch als Fremdsprache - Schreiben*. München, Hueber Verlag.
- Budde, M. A. (2016). Sprachreflexion im Umgang mit Texten bei mehrsprachigen Lernenden. *Der Deutschunterricht*, 6, 46-54.
- Burgess, L. (2010). *Text und das narrative Vertextungsmuster - Textlinguistische Analyse einer Alltagerzählung*. Greifswald, Grin.
- Butz, K. (2014). Mensch- Maschine - Interaktion: Kapitel 11 - Benutzeranforderungen erheben und verstehen. Abrufbar unter: http://www.cip.ifi.lmu.de/~butz/mmibuch/mmi_11_Anforderungen.pdf
- Byrdziak, E. (2012). *Mehrsprachige technische Dokumentation - Übersetzungsanalyse bei Bedienungsanleitungen* (Unveröffentlichte Masterarbeit). Universität Wien, Wien.

- Chan, S. H. C. (2013). *Reading-into-Writing Test Tasks for the UK Academic Context* (Unveröffentlichte Dissertation). University of Bedfordshire, Bedfordshire.
- Chan, S. H. C. (2018a). *Defining Integrated Reading-into-Writing Constructs: Evidence at the B2 C1 Interface*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Chan, S. H. C. (2018b). Some Evidence of the Development of L2 Reading-into-Writing Skills at Three Levels. *Language Education & Assessment*, 1(1), 9-27.
- Chan, S., Bax S. & Weir. C. (2017). *Researching participants taking IELTS Academic Writing Task 2 (AWT2) in paper mode and in computer mode in terms of score equivalence, cognitive validity and other factors. IELTS Research Reports Online Series, No. 4*. British Council, Cambridge English Language Assessment and IDP: IELTS Australia. Abrufbar unter: <https://www.ielts.org/teaching-and-research/research-reports>
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K., & Oğuz, E. (2011). Nitel Bir Görüşme Yöntemi: Odak Grup Görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(1), 95-107.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. *Working papers on bilingualism*, 19, 197-205.
- Cummins, J. (1984). Wanted: A Theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students. In Rivera, C. (Hrsg.), *Language Proficiency and Academic Achievement* (S. 2-19). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Cummins, J. (1991). Conversational and Academic Language Proficiency in Bilingual Contexts. In Hulstijn, J. H. & Matter, J. F. (Hrsg.), *Reading in Two Languages*. AILA-Review 8 (S. 75-89). Amsterdam: AILA.
- Danilenko, N. (2014). *"Es war ein mal ein Katze und ein Vogel"- Schreibentwicklung bei Kindern mit Migrationshintergrund in der Grundschule. Ergebnisse der Untersuchung in der zweiten Klasse einer Wiener Volksschule*. (Unveröffentlichte Masterarbeit). Universität Wien, Wien.
- De Beaugrande, R.-A. & Dressler, W. U. (1981). *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen, Max Niemeyer Verlag.

- Decker, L., Kaplan, I., & Siebert-Ott, G. (2015). *Modellierung und Erfassung akademischer Textkompetenzen (AkaTex Working Papers, 3)*. 2., korrigierte Auflage. Siegen und Köln. Universität Siegen und Universität zu Köln.
- Demir, D. (2017). *Uluslararası Öğrencilerin Akademik Türkçe İhtiyaçları* (Unveröffentlichte Dissertation). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Demir, D., & Genç, A. (2019). Academic Turkish for International Students: Problems and Suggestions. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(1), 34-47. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.17263/jlls.547601>
- Dittmann, J., Geneuss, K. A., Nennstiel, C., & Quast, N. A. (2003). Schreibprobleme im Studium- Eine empirische Untersuchung. In Ehlich, K. & Steets, A. (Hrsg.), *Wissenschaftlich schreiben-lehren und lernen* (S. 155-185). Berlin: De Gruyter.
- Drahota-Szabó, E. (2020). Zur Förderung der schriftlichen Textkompetenz in der Deutschlehrausbildung. In Valéria, J. & Hedvig, S: (Hrsg.), *Kommunikáció- és beszédfejlesztés a gyakorlatban* (S. 379-395). Szeged: SZTE JGYPK.
- Dreier-Koch, E., Hipfl, I., Kucera, I., & Weissenbacher, K. (2019). *Aufbau von Textkompetenz in allen Gegenständen der AHS-Oberstufe zur Vorbereitung auf die vorwissenschaftliche Arbeit. ÖSZ Praxisreihe Heft 32*, Graz, ÖSZ.
- Dresing, T., & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. (8. Auflage). Marburg, Dr. Dresing & Pehl GmbH.
- Drumm, S. (2018). Pragmatik der fachsprachlichen Kommunikation. In Roche, J. & Drumm, S.(Hrsg.), *Berufs-, Fach- und Wissenschaftssprachen* (S. 18-30). München: Narr Francke Attempto.
- Ebermann, E. (2010). *Grundlagen statistischer Auswertungsverfahren - Nachweis der Normalverteilung: Kolmogorov-Smirnov-Test*. Wien, Universität Wien - Institut für Kultur- und Sozialanthropologie. Abrufbar unter: <https://www.univie.ac.at/ksa/elearning/cp/quantitative/quantitative-61.html>
- Efing, C. (2014). Berufssprache & Co.- Berufsrelevante Register in der Fremdsprache. Ein varietätenlinguistischer Zugang zum berufsbezogenen DaF-Unterricht. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 41, 415-441.
- Ehlich, K. (2003). Universitäre Textarten, universitäre Struktur. In Ehlich, K.& Steets, A. (Hrsg.), *Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen* (S. 13-28). Berlin: Walter de Gruyter.

- Ehlich, K. (2011). Texte erfassen / Texte verfassen - Thesen zur schriftlichen Kommunikation zwischen den Kulturen. In Knorr, D. & Nardi, A. (Hrsg.), *Fremdsprachliche Textkompetenz entwickeln* (S. 17-23). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building Theories from Case Study Research. *The Academy of Management Review*, 14(4), 532-550.
- Ekmekçi, V. (2017). *Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Akademik Okuryazarlık Öğretimine Yönelik Bir Eylem Araştırması* (Unveröffentlichte Dissertation). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Erhart, W. (2012). Schreibkrise, Schreibforschung, Hochschulreform – Einige einleitende Perspektiven. In Preußner, U. & Sennewald, N. (Hrsg.), *Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule* (S. 37-55). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Erişkon-Cangil, B. (2000). Deutschlehrausbildung in der Türkei- Neustrukturierung und Perspektiven. In N. Tapan, T. Polat, & H.-W. Schmidt (Hrsg.), *Berufsbezogene Deutschlehrausbildung* (S. 63-70). Istanbul: Türkisches Deutschlehrerverein.
- Fandrych, C. (2007). Aufgeklärte Zweisprachigkeit als Ziel und Methode der Germanistik nichtdeutschsprachiger Länder. In Schmölzer-Eibinger, S. & Weidacher, G. (Hrsg.), *Textkompetenz* (S. 275-298). Tübingen: Gunter Narr.
- Feilke, H. (1993). Schreibentwicklungsforschung. *Diskussion Deutsch*, 24, 17-34.
- Feilke, H. (2000). Wege zum Text. *Praxis Deutsch: Zeitschrift für den Deutschunterricht*, 161, 14-22.
- Feilke, H. (2001). Was ist und wie entsteht Literalität?, *Pädagogik* 53(6), 34-38.
- Feilke, H. (2002). *Die Entwicklung literaler Textkompetenz - Ein Forschungsbericht*. Siegen, Universität-GH-Siegen.
- Feilke, H. (2007). Textwelten der Literalität. In Schmölzer-Eibinger, S. & Weidacher, G. (Hrsg.), *Textkompetenz - Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung* (S. 25-38). Tübingen, Gunter Narr Verlag.
- Feilke, H. (2011). Literalität und literale Kompetenzen: Kultur, Handlung, Struktur. *leseforum*, 1, 1-18. Abrufbar unter: https://www leseforum.ch/myUploadData/files/2011_1_Feilke.pdf
- Feilke, H. (2012a). Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch*, 233, 4-13.

- Feilke, H. (2012b). Was sind Textroutinen? Zur Theorie und Methodik des Forschungsfeldes. In Feilke, H. & Lehen, K. (Hrsg.), *Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung* (S. 1-31). Frankfurt am Main: Lang.
- Feilke, H. (2019). Bildungssprache. In Ballis, A., Meixner, J. & Heithorst, M. (Hrsg.). *Sprache im Fach*. München und Eichstätt. Abrufbar unter: https://epub.ub.uni-muenchen.de/61963/1/Feilke_Bildungssprache.pdf
- Field, J. (2004). *Psycholinguistics: the key concepts*. London, Routledge.
- Fischbach, J., Schindler, K., & Siebert-Ott, G. (2015). Akademische Textkompetenzen modellieren - Entwicklung und Beschreibung eines Kompetenzmodells für das Beurteilen von Schüler/innentexten. In Koch-Priewe, B., Köker, A., Seifried, J., & Wuttke, E. (Hrsg.), *Kompetenzen an Hochschulen: Modellierung und Messung. Zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie frühpädagogischer Fachkräfte* (S. 129-151). Siegen: Klinkhardt.
- Fischbach, J., Schindler, K., & Vetterick, G. (2014). Schüler/innentext beurteilen. Kompetenzen von (angehenden) Lehrkräften modellieren (AkaTex Working Papers, 2). Siegen und Köln: Universität Siegen und Universität zu Köln.
- Fischer, C. (2009). *Texte, Gattungen, Textsorten und ihre Verwendung in Lesebüchern* (Unveröffentlichte Dissertation). Justus-Liebig-Universität Gießen, Gießen.
- Fix, U. (2008). Text und Textlinguistik. In Janich, N. (Hrsg.), *Textlinguistik - 15 Einführungen* (S. 15-34). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Flinz, C. (2019). Fachsprachen - aktuelle Fragen zur Forschung und Lehre. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 24(1), 1-20.
- Flower, L. S. & Hayes, J. R. (1980). The Dynamics of Composing: Making Plans and Juggling Constraints. In Gregg, L. W. & Steinberg, E. R. (Hrsg.), *Cognitive Processes in Writing* (S. 31-50). London: Routledge.
- Flower, L. S., & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Fluck, H. R. (1985). *Fachsprachen. Einführung und Bibliographie*. Tübingen, Francke.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study-Research. *Qualitative Inquiry* 12(2), 219-245.

- Flyvbjerg, B. (2011). Case Study. In Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Hrsg.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (S. 301-316). Thousand Oaks CA: Sage.
- Föhr, D. (2018). Bildungssprache im Zweitsprachenerwerb. *Fremdsprache Deutsch*(58), 6-9.
- Franken, A. U. (2020). „Wir hatten ja schon öfters mal Texte.“- Schülervorstellungen von Texten und materialgestütztes Schreiben. *Leseforum*, 2, 1-21. Abrufbar unter:
https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/697/2020_1_de_franken.pdf
- Funk, H. & Ohm, U. (1991). *Handreichung Fachsprache in der Berufsausbildung: zur sprachlichen Förderung von jungen Ausländern und Aussiedlern*. Bonn, Bundesminister für Bildung und Wissenschaft.
- Funk, H., Kuhn, C., Skiba, D., Spaniel-Weise, D. & Wicke, E. W. (2017): Einsatz von Arbeits- und Sozialformen. In: Ende, K. (Hrsg.), *Aufgaben, Übungen, Interaktion. Deutsch lehren lernen. Band 4* (S. 57-58). München: Goethe Institut und Klett.
- Galbraith, D. (1999). Writing as a knowledge-constituting process. In Torrance, M. & Galbraith, D. (Hrsg.), *Studies in Writing. Bd. 4. Knowing What to Write: Conceptual Processes in Text Production* (S. 139-160). Amsterdam, Amsterdam University Press.
- Gansel, C. & Jürgens, F. (2007). *Textlinguistik und Textgrammatik: Eine Einführung*. Göttingen. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gantefort, C. (2013a). Bildungssprache - Merkmale und Fähigkeiten im sprachtheoretischen Kontext. In Gogolin, I, Lange, I., Michel, U., & Reich, H. H. (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache - und wie man sie meistert* (S. 71-105). Münster, Waxmann.
- Gantefort, C. (2013b). *Schriftliches Erzählen mehrsprachiger Kinder: Entwicklung und sprachenübergreifende Fähigkeiten (Interkulturelle Bildungsforschung)*. Münster, Waxmann.
- Genç, A. (2012). *Wörterbuch Pädagogik*. Ankara, Hacettepe-Taş.
- Gillet, A., Hammond, A., & Martala, M. (2009). *Successful Academic Writing*. Essex, Pearson Longman.
- Girden, E. R. (1992). *ANOVA: Repeated Measures*. Newbury Park - California, SAGE Publications.

- Gladitz, A., Hunstiger, A., Gültekin-Karakoç, N., & Zalipyatskikh, N. (2015). Alles unter DaF und Fach? Bestandsaufnahme, Handlungsbedarf und Vermittlungsansätze für Fachsprachenunterricht im internationalen Hochschulkontext. In Liebner, S. L. & Ferraresi, G. (Hrsg.), *SprachBrückenBauen. Beiträge der 40. Jahrestagung DaF und DaZ an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg* (S. 1- 23). Göttingen: Bamberg Universitätsverlag.
- Gogolin, I. (2012). Sprachliche Bildung im Mathematikunterricht. In Blum, W., Borromeo, R. & Maaß, K. (Hrsg.), *Mathematikunterricht im Kontext von Realität, Kultur und Lehrerprofessionalität - Festschrift für Gabriele Kaiser* (S. 157-165). Wiesbaden: Vieweg+Teubner Verlag.
- Gogolin, I. (2013). Mehrsprachigkeit und bildungssprachliche Fähigkeiten - Zur Einführung in das Buch "Herausforderung Bildungssprache - und wie man sie meistert". In Gogolin, I., Lange, I., Michel, U., & Reich, H. H. (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache - und wie man sie meistert* (S. 7-18). Münster: Waxmann.
- Göpferich, S. (1995). *Textsorten in Naturwissenschaften und Technik - Pragmatische Typologie - Kontrastierung - Translation*. Tübingen, Narr.
- Göpferich, S. (2016a). Sich fachliches erschreiben: Förderung literaler Kompetenzen als Förderung des Denkens im Fach. In Ballweg, S: (Hrsg.), *Schreibberatung und Schreibförderung: Impulse aus Theorie, Empirie und Praxis* (S. 275-296). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Göpferich, S. (2016b). Writing Centres as the Driving Force of Programme Development: From Add-on Writing Courses to Content and Literacy Integrated Teaching. *Journal of Academic Writing*, 1(1), 41-58.
- Göthlich, S. E. (2003). *Fallstudien als Forschungsmethode: Plädoyer für einen Methodenpluralismus in der deutschen betriebswirtschaftlichen Forschung - Manuskripte aus den Instituten für Betriebswirtschaftslehre der Universität Kiel - No. 578*, Kiel: Universität Kiel - Institut für Betriebswirtschaftslehre.
- Grießhaber, W. (2010a). (Fach-)Sprache im zweitsprachlichen Fachunterricht. In Ahrenholz, B. (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (S. 37-54). Tübingen: Narr Verlag.
- Grießhaber, W. (2010b). Sprachkenntnisse einschätzen- Schreibfertigkeiten fördern. In Benholz, C., Kniffka, G. & Winters-Ohle, E. (Hrsg.), *Fachliche und*

sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte. Beiträge des Mercator-Symposiums im Rahmen des 15. AILA-Weltkongresses "Mehrsprachigkeit: Herausforderungen und Chancen" (S. 115-135). Münster: Waxmann.

- Gündoğar, F. (2009). Die Deutschlehrerausbildung an den türkischen Universitäten im Wandel - Perspektivenwechsel oder Neuorientierung? Sprachpraxis der DaF- und Germanistikstudiengänge im europäischen Hochschulraum. In Casper-Hehne, H. & Middeke, A. (Hrsg.), *Sprachpraxis der DaF- und Germanistikstudiengänge im europäischen Hochschulraum* (S. 97-104). Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Haas, J. (2015). *Statistik-Methoden: ANOVA (Analysis of Variance) Varianzanalyse - Vergleich von Mittelwerten*. Graz, Medizinische Universität Graz. Abrufbar unter: https://static.uni-graz.at/fileadmin/sowi_institute/sor/Dokumente/Stat_Haas_3.pdf
- Habermann, J. (1977). Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In Max-Planck-Gesellschaft (Hrsg.), *Jahrbuch 1977* (S. 36-51). Göttingen: Max-Planck-Gesellschaft.
- Hackl, B. (2019). *Case Studies* (Seminararbeit). St. Pölten, St. Pölten University of Applied Sciences.
- Hançer, M. (2003). Ölçeklerin Yazım Dilinden Başka Bir Dile Çevirileri Ve Kullanılan Değişik Yaklaşımlar. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(10), 47-59.
- Hatipoğlu, S. (2015). Vergleich der Ergebnisse eines Projekts mit den Selbsteinschätzungen der angehenden türkischen Deutschlehrer in Bezug auf die Schreibkompetenz: Beispiel Istanbul Universität. *Diyalog*, 2, 44-56.
- Hayes, J. R. (1996). A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. In Levy, C. M. & Ransdell, S. (Hrsg.), *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences, and Applications* (S. 1-27). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Heinemann, M. (2000). Textsorten des Bereichs Hochschule und Wissenschaft. In Brinker, K., Antos, G., Heinemann, W. & Sager, S. F. (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung* (S. 702-710). New York: De Gruyter.

- Heinemann, W. (2008). Textpragmatische und kommunikative Ansätze. In Janich, N. (Hrsg.), *Textlinguistik - 15 Einführungen* (S. 113-144). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Henseling, C., Hahn, T., & Nolting, K. (2006). *Die Fokusgruppen-Methode als Instrument in der Umwelt- und Nachhaltigkeitsforschung*. Berlin, Institut für Zukunftsstudien und Technologienbewertung.
- Heppinar, G., & Uzuntaş. (2017). Leseförderung durch integriertes Lesen und Schreiben am Beispiel der Deutschlehrerausbildung in der Türkei. *Info DaF*, 44(5), 590-620.
- Hering, L., & Schmidt, R. (2014). Einzelfallanalyse. In Baur, N. & Blasius, J. (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 529-541). Wiesbaden: Springer VS.
- Hoffmann, L. (1987). *Kommunikationsmittel Fachsprache - Eine Einführung*. Berlin, Akademie Verlag.
- Holtmann, J. P. (2008). *Pfadabhängigkeit strategischer Entscheidungen: Eine Fallstudie am Beispiel des Bertelsmann Buchclubs Deutschland*. Köln, Kölner Wissenschaftsverlag.
- Hufeisen, B. (2008). Textsortenwissen - Textmusterwissen - Kulturspezifik von Textsorten. *Fremdsprache Deutsch*, 39, 50-53.
- Hufeisen, B., & Merkelbach, C. (2018). Bildungssprache. *Fremdsprache Deutsch*(58), 3-5.
- Hufeisen, B., & Riemer, C. (2010). Spracherwerb und Sprachenlernen. In Krumm, H.-J., Fandrych, C., Hufeisen, B. & Riemer, C. (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache - Ein internationales Handbuch* (S. 738-753). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Imgrund, B., & Radisch, F. (2014). Praxisorientierte Unterrichtsforschung und Unterrichtsentwicklung in der Fachdidaktik: Videobasierte Fallstudien und Fallsammlungen. Ein Beispiel aus der Fremdsprachendidaktik mit Checkliste für fachdidaktische Projekte. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32(2), 262-274.
- Institut für Wertprozessmanagement und Marketing der Universität Innsbruck (2003). Fokusgruppen. Abrufbar unter: https://www.uibk.ac.at/smt/marketing/files/ubik_marketing_fg.pdf

- Jakobs, E.-M. (2003). Normen der Textgestaltung. In Kruse, O., Jakobs, E.-M. & Ruhmann, G. (Hrsg.), *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule* (S. 171-190). Bielefeld: Universitätsverlag Verlag Webler.
- Jammernegg, I. (2011). Textkompetenz in der italienischen DaF-PR-Ausbildung. In Knorr, D. & Nardi, A. (Hrsg.), *Fremdsprachliche Textkompetenz entwickeln* (S. 249-267). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Janich, N. (2016). Wissenschaft(ssprach)lichkeit - eine Annäherung. Zu Merkmalen und Qualitäten wissenschaftlicher Texte. In Ballweg, S. (Hrsg.), *Schreibberatung und Schreibförderung: Impulse aus Theorie, Empirie und Praxis* (S. 65-82). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Jesse, A. (1975). *Information systematisch gewinnen: Leitfaden f. Studenten aller Fachrichtungen*. Reinbeck, Rowohlt.
- Jones, J., Krass, I., Holder, G. M., & Robinson, R. A. (2000). Selecting Pharmacy Student with Appropriate Communication Skills. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 64, 68-73.
- Jostes, B., Beetz, P., Dorn, C., Eichler, C., Hermanowski, L., Krüger, S., Maar, V., Von Miller, M., & Schroeder, C. (2019). *Bildungssprache und Sprachbildung im Fach Geschichte*. Potsdam, Universitätsverlag Potsdam.
- Kale, Ü. (2017). *Einsatz einer Lernplattform zur sprachlichen Bildung von DaF-Studierenden* (Unveröffentlichte Masterarbeit). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kan, M. O. (2017). *Akademik Yazma*. Ankara, Eğiten Kitap.
- Kelle, U. (2017). Die Integration qualitativer und quantitativer Forschung - theoretische Grundlagen von Mixed Methods. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69, 39-61. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.1007/s11577-017-0451-4>
- Kellog, R. T. (1996). A model working memory in writing. In Levy, C. M. & Ransdell, S. (Hrsg.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (S. 57-71). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Knapp, W. (1999). Verdeckte Sprachschwierigkeiten. *Grundschule*, 5, 30-33.
- Kniffka, G., & Roelcke, T. (2016). *Fachsprachenvermittlung im Unterricht*. Paderborn, Schöningh.

- Knorr, D. & Nardi, A. (2011). Fremdsprachliche Textkompetenz entwickeln - Einleitung und Überblick. In Knorr, D. & Nardi, A. (Hrsg.), *Fremdsprachliche Textkompetenz entwickeln* (S. 9-13). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Knorr, D. (2012). Textüberarbeitungsprozesse durch Randkommentare initiieren. In Preußner, U. & Sennewald, N. (Hrsg.), *Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule* (S. 245-261). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Knorr, D. (2016). Modell „Phasen und Handlungen akademischer Textproduktion“ - eine Visualisierung zur Beschreibung von Textproduktionsprojekten. In Ballweg, S. (Hrsg.), *Schreibberatung und Schreibförderung: Impulse aus Theorie, Empirie und Praxis* (S. 251-273). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Koch, B. (2012). *Männer in Österreichs Kinderbetreuungseinrichtungen: Impulse für eine „geschlechtsneutrale“ Professionalität in der Elementarpädagogik*. Innsbruck, innsbruck university press.
- Konyar, M. (2019). *Uluslararası Öğrencilerin Akademik Türkçe İhtiyaç Analizi Ve Örnek Ders İçeriği* (Unveröffentlichte Masterarbeit). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Kraft, A., & Roelcke, T. (2019a). Fachsprachliche Grundlagen: Bestimmung von Fachsprachen. In DAAD (Hrsg.), *Dhoch3-Studienmodule Deutsch als Fremdsprache* (S. 1-9). Abrufbar unter: <https://doi.org/10.31816/Dhoch3.2019.51>
- Kraft, A., & Roelcke, T. (2019b). Fachsprachliche Grundlagen: Gliederung von Fachsprachen. In DAAD (Hrsg.), *Dhoch3-Studienmodule Deutsch als Fremdsprache* (S. 1-11). Abrufbar unter: <https://doi.org/10.31816/Dhoch3.2019.52>
- Kraft, A., & Roelcke, T. (2019c). Fachsprachliche Besonderheiten: Text. In DAAD (Hrsg.), *Dhoch3-Studienmodule Deutsch als Fremdsprache* (S. 1-13). Abrufbar unter: <https://doi.org/10.31816/Dhoch3.2019.56>
- Kraimer, K. (2004). Von Fall zu Fall. Die Fallrekonstruktion in der Sozialen Arbeit. *Blätter der Wohlfahrtspflege*, 151, 50-52.
- Krings, H. P. (1992). Empirische Untersuchungen zu fremdsprachlichen Schreibprozessen – Ein Forschungsüberblick. In Börner, W. & Vogel, K. (Hrsg.), *Schreiben in der Fremdsprache. Prozeß und Text, Lehren und Lernen* (S. 47-77). Bochum: AKS-Verlag.

- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Thousand Oaks, California, Sage.
- Kruse, O. (2003). Schreiben lehren an der Hochschule: Aufgaben, Konzepte, Perspektiven. In Ehlich K. & Steets, A. (Hrsg.), *Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen* (S. 95-111). Berlin: Walter de Gruyter.
- Kruse, O. (2007). Schreibkompetenzen und Studierfähigkeit. Mit welchen Schreibkompetenzen sollten die Schulen ihre Absolvent/innen ins Studium entlassen? In Becker-Mrotzek, M., Bredel, U. & Günther, H. (Hrsg.), *KöBeS - Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik - Reihe A - Texte schreiben* (S. 117-143). Frankfurt am Main: Gilles & Francke.
- Kruse, O. (2010a). *Lesen und Schreiben - Der richtige Umgang mit Texten im Studium*. Konstanz, UVK Verlagsgesellschaft GmbH.
- Kruse, O. (2010b). Old and new Literacies: Literale Praktiken in wissenschaftlichen Kontexten. *medienimpulse-online*, 4, 1-12.
- Kruse, O., & Chitez, M. (2012). Schreibkompetenz im Studium: Komponenten, Modelle und Assessment. In Preußner, U. & Sennewald, N. (Hrsg.), *Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule* (S. 57-83). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kruse, O., & Jakobs, E. M. (1999). Schreiben lehren an der Hochschule: Ein Überblick. In Kruse, O., Jakobs, E. M. & Ruhmann, G. (Hrsg.), *Schlüsselkompetenz Schreiben – Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule* (S. 19-32). Neuwied, Kriftel und Berlin: Luchterhand.
- Kruse, O., & Perrin, D. (2002). Intuition und professionelles Schreiben. Das Thema dieses Buches. In Perrin, D., Böttcher, I., Kruse, O. & Wrobel, A. (Hrsg.), *Schreiben - Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien* (S. 7-13). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kruse, O., & Ruhmann, G. (2006). Prozessorientierte Schreibdidaktik - Eine Einführung. In Kruse, O., Berger, K. & Ulmi, M. (Hrsg.), *Prozessorientierte Schreibdidaktik: Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf* (S. 13-38). Bern: Haupt Verlag.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3. überarbeitete Auflage). Weinheim & Basel, Beltz Juventa.

- Kuckartz, U. (2017). Datenanalyse in der Mixed-Methods-Forschung – Strategien der Integration von qualitativen und quantitativen Daten und Ergebnissen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 69, 157-183.
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (2008). *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis* (2. Auflage). Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuhn, K. (1987). Fachsprache, Fachtext, Fachwissen. In Redard, F. & Wyler, S. (Hrsg.), *Fachsprache als System, Fachsprache als Gebrauchstext. Actes du Symposium de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquee. Saint-Gall, 10 -11 mars 1986. Bulletin* (S. 6-14). Saint-Gall: Bulletin CILA.
- Lamker, C. (2014). *Fallstudien* (Heft 11). Dortmund, Fakultät Raumplanung, Technische Universität Dortmund.
- Lang-Groth, I. (2019). Register. In Ballis, A., Meixner, J. & Heithorst, M. (Hrsg.). *Sprache im Fach*. München und Eichstätt. Abrufbar unter: https://epub.ub.uni-muenchen.de/61748/1/Lang-Groth_Register.pdf
- Leisen, J. & Seyfarth (2006). Was macht das Lesen von Fachtexten so schwer? Hilfen zur Beurteilung von Texten. *Naturwissenschaften im Unterricht. Physik*. 17 (95), 9-11.
- Leisen, J. (1994). *Handbuch des deutschsprachigen Fachunterrichts (DFU): Didaktik, Methodik und Unterrichtshilfen für alle Sachfächer im DFU und fachsprachliche Kommunikation in Fächern wie Physik, Mathematik, Chemie, Biologie, Geographie, Wirtschafts-/Sozialkunde*. Bonn, Varus Verlag.
- Leisen, J. (2013a). *Handbuch Sprachförderung im Fach - Sprachensensibler Fachunterricht in der Praxis - Teilband: Grundlagenteil*. Stuttgart, Ernst Klett Sprachen.
- Leisen, J. (2013b). *Handbuch Sprachförderung im Fach - Sprachensensibler Fachunterricht in der Praxis - Teilband: Praxismaterialien*. Stuttgart, Ernst Klett Sprachen.
- Leisen, J. (2018). Von der Alltagssprache über Unterrichtssprache zur Fachsprache. *Fremdsprache Deutsch* (58), 10-23.

- Lombardi, A. (2011). Frachsprachen lernen mit Korpora: Die Integration korpuslinguistischer Verfahren im Unterricht Deutsch als Fachsprache. In Knorr, D. & Nardi, A. (Hrsg.), *Fremdsprachliche Textkompetenz entwickeln* (S. 217-236). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Luber, S., & Witmer-Großner, E. (2020). *Definition: Digitale Teamarbeit mit Microsoft Teams: Was ist Microsoft Teams?* Abrufbar unter: <https://www.cloudcomputing-insider.de/was-ist-microsoft-teams-a-940681/>
- Ludwig, O. (1983). Einige Gedanken zu einer Theorie des Schreibens. In Grosse, S. (Hrsg.), *Schriftsprachlichkeit* (S. 37-73). Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwan.
- Ludwig-Mayerhofer, W. (2015). *Vorlesung: Empirische Methoden I - 11. Sitzung: Stichproben.* Abrufbar unter: https://www.uni-siegen.de/phil/sozialwissenschaften/soziologie/mitarbeiter/ludwig-mayerhofer/methoden/methoden_downloads/methoden_i_11.pdf
- Lupo, S. M., Strong, J. Z., Lewis, W., Walpole, S., & McKenna, M. C. (2012). Building Background Knowledge Through Reading: Rethinking Text Sets. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 61(4), 433-444. Abrufbar unter: <https://doi.org/0.1002/jaal.701>
- Lutjeharms, M. (2010). Vermittlung der Lesefertigkeit. In Krumm, H.-J., Fandrych, C., Hufeisen, B. & Riemer, C. (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache - Ein internationales Handbuch* (S. 976-982). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Maden, S. S. (2000). Diskussion des Gesamtcurriculums. In Tapan, N., Polat, T., & Schmidt, H.-W. (Hrsg.), *Berufsbezogene Deutschlehrerausbildung* (S. 45-57). Istanbul: Türkischer Deutschlehrerverein.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim, Basel.
- Menold, N., & Bogner, K. (2015). *Gestaltung von Ratingskalen in Fragebögen*. Mannheim, GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften (SDM Survey Guidelines). Abrufbar unter: https://doi.org/10.15465/sdm-sg_015
- Merton, R., Fiske, M., & Kendall, P. L. (1956). *The Focused Interview*. Glencoe, The Free Press.
- Merz-Grötsch, J. (2005). *Schreiben als System. Schreibforschung und Schreibdidaktik. Ein Überblick*. (2. Auflage). Freiburg im Breisgau, Fillibach.
- Merz-Grötsch, J. (2014). *Texte schreiben lernen: Grundlagen, Methoden, Unterrichtsvorschläge*. Bad Langensalza, Klett-Kallmeyer.

- Meyer, J.-A. (2003). Die Fallstudie in der betriebswirtschaftlichen Forschung und Lehre. *WiSt*, 32(8), 475-479.
- Mitterhuber, D. (2008). Fachsprache und Lesekompetenz. In Müller-Krätzschmar, M. (Hrsg.), *Förderung von Lesekompetenz. Unterrichtserfahrungen im Fachunterricht der Sekundarstufe I* (S. 19-23). Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.
- Molitor-Lübbert, S. (1989). Schreiben und Kognition. In Antos, G. & Krings, H. P. (Hrsg.), *Textproduktion: Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick* (S. 278-296). Niemeyer.
- Molitor-Lübbert, S. (1994). Schreiben als mentaler und sprachlicher Prozeß. In Hartmut, G. & Ludwig, O. (Hrsg.), *Schrift und Schriftlichkeit: Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung* (S. 1005-1027). Berlin und New York: De Gruyter.
- Morek, M., & Heller, V. (2012). Bildungssprache - Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 57(1), 67-101.
- Morek, M., & Heller, V. (2019). Bildungssprachliche Praktiken. In Ballis, A., Meixner, J. & Heithorst, M. (Hrsg.). *Sprache im Fach*. München und Eichstätt. Abrufbar unter: https://epub.ub.uni-muenchen.de/61749/1/Morek_Heller_Bildungssprachliche_Praktiken.pdf
- Morgan, D. L., & Bottorff, J. L. (2010). Advancing our craft: Focus group methods and practice. *Qualitative Health Research*, 20, 579-581. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.1177/1049732310364625>
- Nardi, A. (2011). Funktional-pragmatische Gütekriterien zur konstruktiven Beurteilung von Textkompetenz: Exemplarische Analyse einer Lernbiographie in Deutsch als Fremdsprache. In Knorr, D. & Nardi, A. (Hrsg.), *Fremdsprachliche Textkompetenz entwickeln* (S. 177-193). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Neugebauer, C., & Nodari, C. (1999). Aspekte der Sprachförderung. In Gyger, M. & Heckendorn-Heinimann, B. (Hrsg.), *Erfolgreich integriert? Fremd- und mehrsprachige Kinder und Jugendliche in der Schweiz* (S. 161-175). Zürich: Bernischer Lehrmittel- und Medienverlag.
- Nuhn, H. E. (2000). Die Sozialformen des Unterrichts. *Pädagogik*, 52(2), 10-13.

- Nünning, V. (2008). *Schlüsselkompetenzen: Qualifikation für Studium und Beruf*. Stuttgart, J.B. Metzler.
- O'Connor, C. & Joffe, H. (2020). Intercoder Reliability in Qualitative Research: Debates and Practical Guidelines. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1–13. Abrufbar unter: DO <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1609406919899220>
- Ohm, U. (2014). Ohne sprachliche Qualifizierung keine berufliche Qualifizierung. Zum konsitutiven Verhältnis zwischen der Aneignung von Fachwissen bzw. beruflicher Handlungskompetenz und Sprachentwicklung. *Deutsch als Zweitsprache*, 1, 7-19.
- Ohm, U., Kuhn, C., & Funk, H. (2007). *Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken- mit Fachsprache arbeiten*. Münster, Waxmann.
- Ortner, H. (2000). *Schreiben und Denken*. Tübingen, Max Niemeyer Verlag.
- Ortner, H. (2019). Merkmale der Bildungssprache. In Ballis, A., Meixner, J. & Heithorst, M. (Hrsg.). *Sprache im Fach*. München und Eichstätt. Abrufbar unter: https://epub.ub.uni-muenchen.de/61750/1/Ortner_Merkmale_Bildungssprache.pdf
- Ossner, J. (2006). Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. *Didaktik Deutsch*, 21, 5-19.
- Ossner, J. (2008). *Sprachdidaktik Deutsch (StandartWissen Lehramt)*. Paderborn, Schöningh.
- Palmer, L., Levett-Jone, T., & Smith, R. (2018). First year students' perceptions of academic literacies preparedness and embedded diagnostic assessment. *Student Success*, 9(2), 49-61. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.5204/ssj.v9i2.417>
- Parker, M., & Zacharias, T. (2019). Wichtige Textsorten im Studium - Eine Einführung zum Start an der Universität. *Fremdsprache Deutsch*, 61, 13-19.
- Perrin, D. & Kruse, O. (2002). Intuition und professionelles Schreiben. Das Thema dieses Buches. In. Perrin, D., Böttcher, I., Kruse, O. & Wrobel, A. (Hrsg.), *Schreiben – Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien* (S. 7-13). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Perrin, D., & Jakobs, E.-M. (2007). Training beruflicher Textkompetenz. In Schmölzer-Eibinger, S. & Weidacher, G. (Hrsg.), *Textkompetenz - Eine*

- Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung* (S. 181-197). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Piepho, H. E. (1990). Leseimpuls und Textaufgabe. Textarbeit im Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, 2, 4-9.
- Pöhlmann-Lang, A. (2015). Bildungssprache: nicht nur eine Herausforderung beim Zweitsprachlernen. In Kupfer-Schreiner, C. & Pöhlmann-Lang, A. (Hrsg.), *Didaktik des Deutschen als Zweitsprache - DiDaZ in Bamberg lehren und lernen. Eine Bilanz des Faches in Forschung und Lehre* (S. 103-113). Bamberg: University of Bamberg Press.
- Portmann-Tselikas, P. R. (2002). Textkompetenz und unterrichtlicher Spracherwerb. In Portmann-Tselikas P. & Schmölzer-Eibinger, S. (Hrsg.), *Textkompetenz. Neue Perspektiven auf das Lernen und Lernen*. (S. 13-44). Innsbruck: Studienverlag.
- Portmann-Tselikas, P. R. (2005). *Was ist Textkompetenz?*. Zürich, Universität Graz. Abrufbar unter: http://www.iagcovi.edu.gt/Homepagiag/paed/koord/deutsch/daf_2010/bewertung_dfu/textkompetenz_aufbau/PortmannTextkompetenz.pdf
- Portmann-Tselikas, P. R., & Schmölzer-Eibinger, S. (2008). Textkompetenz. *Fremdsprache Deutsch*, 39, 5-16.
- Preußner, U., & Sennewald, N. (2012). Literale Kompetenzen an der Hochschule: eine Einleitung. In Preußner, U. & Sennewald, N. (Hrsg.), *Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule* (S. 7-33). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Rädiker, S. & Kuckartz, U. (2019). Intercoder-Übereinstimmung analysieren. In Rädiker, S. & Kuckartz, U. (Hrsg.), *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA: Text, Audio und Video* (S. 287-303). Wiesbaden: Springer VS.
- Rampillon, U. (1985). Warum soll man Lerntechniken vermitteln?. In Rampillon, U (Hrsg.), *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht. Forum Sprache* (S. 18-21). München: Hueber.
- Ricart Brede, J. (2019). BICS und CALP. In Ballis, A., Meixner, J. & Heithorst, M. (Hrsg.). *Sprache im Fach*. München und Eichstätt. Abrufbar unter: https://epub.ub.uni-muenchen.de/61966/1/RicartBrede_BICS-und-CALP.pdf
- Roelcke, T. (1999). *Fachsprachen*. Berlin, Erich Schmidt.

- Roelcke, T. (2019). Fachsprache - (Verbale und nonverbale) Kommunikation in spezialisierten menschlichen Tätigkeitsbereichen. In Ballis, A., Meixner, J. & Heithorst, M. (Hrsg.). *Sprache im Fach*. München und Eichstätt. Abrufbar unter: https://epub.ub.uni-muenchen.de/61967/1/Roelcke_Fachsprache.pdf
- Roessingh, H. (2006). BICS-CALP: An Introduction for Some, a Review for Others. *TESL Canada Journal*, 23(2), 91-96.
- Rösler, D. (2001). Lehren und Lernen von Deutsch als Fremdsprache in der europäischen Auslandsgermanistik. In Helbig, G., Götze, L., Henrici, G. & Krumm, H.-J. (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch* (S. 1151-1159). Berlin und New York: Walter de Gruyter.
- Rösler, D. & Würffel, N. (2017): Lernmaterialien und Medien: Eine erste Annäherung. In Ende, K. (Hrsg.), *Lernmaterialien und Medien. Deutsch Lehren Lernen. Band 5* (S. 12-14). München: Goethe Institut und Klett.
- Rösler, Dietmar (2010): Die Funktion von Medien im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. In Krumm H. J., Fandrych, C., Hufeisen, B. & Riemer, C. (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (1. Halbband)* (S. 1199-1200). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Şahin, Ş. (2009). *Fokus Grup Yöntemine Yönelik Reklam Ajansı ve Araştırma Şirketlerinin Tutumu* (Unveröffentlichte Masterarbeit). Bahçeşehir Üniversitesi, Istanbul.
- Schetula, V., & Gallego Carrera, D. (2012). Konfliktsituationen in Fokusgruppen: Eine Herausforderung für den Moderator. Strategien im Umgang mit Konfliktsituationen dargestellt am Fallbeispiel des Projekts "Energie nachhaltig konsumieren - nachhaltige Energie konsumieren. Waermeenergie im Spannungsfeld von sozialen Bestimmungsfaktoren, ökologischen Bewusstsein. In Schulz, M., Mack, B. & Renn, O. (Hrsg.), *Fokusgruppen in der empirischen Sozialwissenschaft - Von der Konzeption bis zur Auswertung* (S. 90-110). Wiesbaden: Springer VS.
- Schindler, K., & Siebert-Ott, G. (2013). Textkompetenzen im Übergang Oberstufe - Universität. In Feilke, H., Köster, J. & Steinmetz, M. (Hrsg.), *Textkompetenz in der Sekundarstufe II* (S. 151-175). Stuttgart: Filibach.
- Schmidlin, R., & Feilke, H. (2005). Forschung zu literaler Textkompetenz - Theorie- und Methodenentwicklung. In Feilke, H. & Schmidlin, R. (Hrsg.), *Literale*

- Textentwicklung - Untersuchungen zum Erwerb von Textkompetenz* (S. 7-18). Frankfurt am Main: Peter Lang AG.
- Schmölzer-Eibinger, S. (2007a). Auf dem Weg zur Literalen Didaktik. In Schmölzer-Eibinger, S. & Weidacher, G. (Hrsg.), *Textkompetenz - Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung* (S. 207-222). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Schmölzer-Eibinger, S. (2007b). Textkompetenz, Lernen und Literale Didaktik. In AB-RAPA (Hrsg.), *Ensinar Alemão: Novos Desafios – Novos Rumos. Deutsch in Südamerika: Neue Wege – Neue Perspektiven. Tagungsakten des VI. Brasilianischen Deutschlehrerkongresses/ /I. Lateinamerikanischen Deutschlehrerkongresses* (S. 1-17). <http://www.abrapa.org.br>.
- Schmölzer-Eibinger, S. (2008). Ein 3-Phasen-Modell zur Förderung der Textkompetenz. *Fremdsprache Deutsch*, 39, 28-33.
- Schmölzer-Eibinger, S. (2010). Textkompetenz und Lernen in der Zweitsprache. In Krumm, H.-J., Fandrych, C., Hufeisen, B. & Riemer, C. (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 1130-1137). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Schmölzer-Eibinger, S. (2011). *Lernen in der Zweitsprache - Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen*. Tübingen, Narr Francke Attempto Verlag.
- Schmölzer-Eibinger, S. (2013). Sprache als Medium des Lernens im Fach. In Becker-Mrotzek, M., Schramm, K., Thürmann, E. & Vollmer, H. J. (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 25-40). Münster: Waxmann.
- Schoch, R. (2010). *Focus Groups bei Mitarbeiterumfragen: Methodik von qualitativen Pilotstudien mit Gruppendiskussionen*. Horgen, WISO-Dr. Schoch + Partner Wirtschafts- und Sozialforschung. Abrufbar unter: http://www.wiso-schoch.ch/fr_dt/00_AKTUELL/2010/11_2010/Focus%20Groups%20bei%20Mitarbeiterumfragen.pdf
- Schoch, R. (2016). *Warum nicht Fokusgruppen?* Horgen, WISO-Dr. Schoch + Partner Wirtschafts- und Sozialforschung. Abrufbar unter: http://www.wiso-schoch.ch/fr_dt/00_AKTUELL/2016/06_2016/Focus%20Groups.pdf
- Schögel, M., & Tomczak, T. (2009). Fallstudie. In Baumgarth, C., Eisend, M. & Evanschitzky, H. (Hrsg.), *Empirische Mastertechniken - Eine*

- anwendungsorientierte Einführung für die Marketing- und Managementforschung* (S. 79-105). Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 15(1), 1-27.
- Schulz, M. (2012). Quik and easy!? Fokusgruppen in der angewandten Sozialwissenschaft. In Schulz, M., Mack, B. & Renn, O. (Hrsg.), *Fokusgruppen in der empirischen Sozialwissenschaft - Von der Konzeption bis zur Auswertung* (S. 9-23). Wiesbaden: Springer VS.
- Schwerdtfeger, I. C. (2007). Sozialformen: Überblick. In Bausch, K. R., Christ, H., Krumm, H. J. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 247-251). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Seyedi, G. (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akademik Yazma Öğretimi* (Unveröffentlichte Dissertation). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Shaw, S. & Weir, C. (2007). *Examining Writing: Research and Practice in Assessing Second Language Writing*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Sieber, P. (2003). Modelle des Schreibprozesses. In Bredel, U., Günther, H., Ossner, J. & Siebert-Ott, G. (Hrsg.), *Didaktik der Deutschen Sprache - Ein Handbuch* (S. 208-223). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Sieber, P. (2005). Didaktik des Schreibens - Vom Produkt zum Prozess und weiter zu Textkompetenz. *Revue suisse des sciences de l'education*, 27(3), 381-406.
- Siebert-Ott, G., Decker, L., & Kaplan, I. (2014). Modellierung und Förderung der Textkompetenzen von Lehramtsstudierenden Kompetenzorientiert Lern- und Leistungsaufgaben entwickeln. In B. Ralle, S. Prediger, M. Hammann, & M. Rothgangel (Hrsg.), *Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen: Ergebnisse und Perspektiven fachdidaktischer Forschung* (S. 207-216). Münster: Waxmann.
- Siebert-Ott, G., Schindler, K., Decker, L., Fischbach, J., & Kaplan, I. (2015). *Modellierung und Erfassung der Textkompetenzen von Lehramtsstudierenden im Hinblick auf die Textbeurteilungskompetenz (Fokus: Beurteilung von Schülertexten)*. *Ako Working Papers*, 1. . Universität Siegen.
- Spivey, N. N. (1990). Transforming Texts. . *Written Communication*, 7(2), 256-287.

- Spivey, N. N. (1997). *The Constructivist Metaphor: Reading, Writing and the Making of Meaning*. San Diego, Elsevier.
- Spolders, S. (2006). *Textlinguistik als verborgener Inhalt der Lehrpläne Deutsch: Dokumentation, Kritik und ein Unterrichtsbeispiel*. Norderstedt, GRIN Verlag.
- Stadter, A. (2003). Der Essay als Ziel und Instrument geisteswissenschaftlicher Schreibdidaktik. Überlegungen zur Erweiterung des universitären Textsortenkanons. In Ehlich, K. & Steets, A. (Hrsg.), *Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen* (S. 65-92). Berlin: Walter de Gruyter.
- Stary, J., & Kretschmer, H. (1994). *Umgang mit wissenschaftlicher Literatur - Eine Arbeitshilfe für das sozial- und geisteswissenschaftliche Studium*. Frankfurt am Main, Cornelsen Scriptor.
- Stein, A. (1998). *Einführung in die französische Sprachwissenschaft*. Stuttgart, J.B. Metzler.
- Steinhoff, T. (2007). *Wissenschaftliche Textkompetenz - Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen, Max Niemeyer Verlag.
- Storch, G. (2009). *Deutsch als Fremdsprache - Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. Paderborn, Wilhelm Fink.
- Tapan, N. (2000). Entwicklungen und Perspektiven der Deutschlehrerausbildung in der Türkei. In Tapan, N., Polat, T. & Schmidt, H.-W. (Hrsg.), *Berufsbezogene Deutschlehrerausbildung* (S. 37-44). Istanbul: Türkischer Deutschlehrerverein.
- Tausch, A., & Menold, N. (2015). *Methodische Aspekte der Durchführung von Fokusgruppen in der Gesundheitsforschung: Welche Anforderungen ergeben sich aufgrund der besonderen Zielgruppen und Fragestellungen?*. Mannheim, GESIS- Leibzig-Institut für Sozialwissenschaften.
- Thonhauser, I. (2008). Textkompetenz im Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, 39, 17-22.
- Thonhauser, I. (2010). Textarbeit. In Krumm, H.-J., Fandrych, C., Hufeisen, B. & Riemer, C. (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache - Ein internationales Handbuch* (S. 1032-1037). Berlin und New York: De Gruyter Mouton.

- Thonhauser, I. (2020). Textarbeit im Fremdsprachenunterricht als Frage fachdidaktischer Kompetenz. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 25(1), 1451-1470.
- Tittel, L. (2014). *Anleitung Codewort*. Mainz, Universität Mainz. Abrufbar unter: https://www.sozialwissenschaften.uni-mainz.de/files/2017/04/Codeworderstellung_anonym_V2-1.docx
- Topbaş, P. N., & Yılmaz, O. (2019). Die Korrelation zwischen Textlinguistik und Lehrbüchern anhand einer textlinguistischen Analyse von "Lagune". *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 36(2), 400-410.
- Toraman, S. (2021). Karma Yöntemler Araştırması: Kısa Tarihi, Tanımı, Bakış Açıları ve Temel Kavramlar. *Nitel Sosyal Bilimler*, 3(1), 1-29. Abrufbar unter: <https://doi.org/10.47105/nsb.847688>
- Tupaj, A. (2005). Fachtext-Linguistik: Was macht Fachtexte für Laienrezipienten so schwer verständlich? *Lingua ac Communitas*, 15, 37-50.
- Vollmer, H. J., & Thürmann, E. (2010). Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. In Ahrenholz, B. (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (S. 107-132). Tübingen: Narr Verlag.
- Waltraud-Vonwald, A. (2014). *Prozess- und kompetenzorientierte Schreibdidaktik im Kontext der schriftlichen standardisierten Reife- und Diplomprüfung im Klausurfach Deutsch verdeutlicht anhand eines prozessorientierten, schreibdidaktischen Unterrichtskonzepts und dessen Umsetzung in der BHAK Wien 10*. (Unveröffentlichte Masterarbeit). Wien, Universität Wien.
- Weidacher, G. (2007). Multimodale Textkompetenz. In Schmölzer-Eibinger, S. & Weidacher, G. (Hrsg.), *Textkompetenz - Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung* (S. 39-55). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung an Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In Weinert, F. E. (Hrsg.), *Leistungsmessung an Schulen* (S. 17-32). Weinheim, Basel: Beltz.
- Witschel, E. (2017). *Textkompetenz fördern durch LesenSchreibenLesen - Die didaktische Bedeutung von Aufgabenarrangement im kompetenzorientierten Deutschunterricht*. Frankfurt am Main, Peter Lang.
- Wollschläger, D. (2013). *R kompakt - Der schnelle Einstieg in die Datenanalyse*. Heidelberg, Springer-Verlag.

- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara, Seçkin.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods* (3. Edition Hrsg.). Thousand Oaks, California, SAGE Publications.
- YÖK (2021a). Yükseköğretim Program Atlası. Abrufbar unter: <https://yokatlas.yok.gov.tr/netler-tablo.php?b=10201>
- YÖK (2021b). Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. Abrufbar unter: <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idaribirimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>
- Zabal, A., Martin, S., Klaukien, A., Rammstedt, B., Baumert, J., & Klieme, E. (2013). Grundlegende Kompetenzen der erwachsenen Bevölkerung in Deutsch im internationalen Vergleich. In Rammstedt, B. (Hrsg.), *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich - Ergebnisse von PIAAC 2012* (S. 31-76). Münster: Waxmann.
- Zydatiś, W. (2002). Konzeptuelle Grundlagen einer eigenständigen Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts: Forschungsstand und Forschungsprogramm. In Breidbach, S., Bach, G. & Wolff, D. (Hrsg.), *Bilingualer Sachfachunterricht - Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie* (S. 31-61). Frankfurt: Peter Lang.
- Zydatiś, W. (2005). Diskursfunktionen in einem analytischen curricularen Zugriff auf Textvarietäten und Aufgaben des bilingualen Sachfachunterrichts. *Fremdsprachen Lernen und Lehren*, 34, 156-173.

Quellenangabe der Abbildungen:

Abb. 23. Vierteiliges Puzzle. URL:

https://commons.wikimedia.org/wiki/Jigsaw_puzzle#/media/File:Jigsaw.png

(Stand: 29.03.2020)

Abb. 50. Whitebord. URL:

[https://tr.wikipedia.org/wiki/Dosya:SMART Board interaktiivne puutetahvel.jpg](https://tr.wikipedia.org/wiki/Dosya:SMART_Board_interaktiivne_puutetahvel.jpg)

(Stand: 04.04.2020)

Abb. 50. Tageslichtprojektor. URL:

<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:LiesegangOHP610.JPG> (Stand:

04.04.2020)

Abb. 50. Projektor. URL:

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:InFocus_IN34.jpg (Stand: 04.04.2020)

Abb. 50. Tablet. URL:

[https://de.wikipedia.org/wiki/Convertible_\(Computer\)#/media/Datei:HP_Tablet_PC_running_Windows_XP_\(Tablet_PC_edition\)__\(2006\).jpg](https://de.wikipedia.org/wiki/Convertible_(Computer)#/media/Datei:HP_Tablet_PC_running_Windows_XP_(Tablet_PC_edition)__(2006).jpg) (Stand: 04.04.2020)

Abb. 50. Laptop. URL:

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:201706_Laptop_open.svg (Stand: 04.04.2020)

Abb. 50. CD-Spieler. URL: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Cd-player.jpg> (Stand: 04.04.2020)

Abb. 50. Bücher. URL: <https://tr.m.wikipedia.org/wiki/Dosya:Books-aj.svg> [aj_ashton_01.svg](https://tr.m.wikipedia.org/wiki/Dosya:Books-aj_ashton_01.svg) (Stand: 04.04.2020)

Anhang-A: Unterrichtsverläufe

Verlaufsplan: 1. Unterrichtseinheit			
<u>Lernziel:</u> Die Studierenden können die akademische Sprache gemeinsam mit ihren Merkmalen definieren.			
<u>Inhalt der Unterrichtseinheit:</u> 1. Kennenlernen der Moodle-Lernplattform (Anlegen eines individuellen Nutzerprofils) 2. Einführung in die akademische Literalität			
<u>Eingesetzte Werkzeuge:</u> 1. Mind-Map			
<u>Medien:</u> ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform			
<u>Lernaufgabe:</u> Die Studenten sollen die Instruktionsschritte der Unterrichtseinheit befolgen und die in Moodle hochgeladenen Aktivitäten/Aufgaben bearbeiten.			
Dauer: 100 Minuten			
Phase	Inhalt	Sozialform	Medien
Erarbeitungsphase			
1.1. Kennenlernen der Moodle-Website	- Die Lehrkraft stellt den Studierenden den Aufbau der Moodle-Webseite vor und fordert sie dazu auf, sich ein individuelles Profil anzulegen.	Im Plenum	ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform
1.2. Anwendung einer Mind-Map zum Begriff „Akademisches Deutsch“	- Nach einem einführenden Gespräch zum Sprachgebrauch der DaF-Lehrerausbildungsabteilung nennen die Studierenden alle Begriffe und Aussagen die ihnen bezüglich des Kernwort „Akademisches Deutsch“ einfallen.	Im Plenum	ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform
1.3. Durchführung einer Drag & Drop Aufgabe, zu den Begriffen „Alltagssprache“ und „akademische Sprache“	- Die Studierenden versuchen durch die Drag & Drop Funktion der Aufgabe die vorliegenden Textfelder in denen entweder Definitionen, Merkmale und Textsorten vorhanden sind, den richtigen Feldern zuzuordnen.	Einzelarbeit	ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform
Bewertung der Unterrichtseinheit	Die Studierenden werden dazu aufgefordert, den durchgeführten Unterricht zu bewerten.	Einzelarbeit	ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform

Verlaufsplan: 2. Unterrichtseinheit			
<u>Lernziel:</u> Die Studierenden können eine kurze Zusammenfassung zum Thema „Textkompetenz“ verfassen.			
<u>Inhalt der Unterrichtseinheit:</u> 1. Erläuterung des Begriffs „Textkompetenz“ 2. Darlegung der kognitiven Prozesse, die mit der Realisierung der Textkompetenz entstehen 3. Schreiben einer kurzen Zusammenfassung			
<u>Eingesetzte Werkzeuge:</u> 1. Assoziogramm 2. Lückentext 3. Textpuzzle 4. Mit Redemitteln schreiben 5. Textbesprechung in der Gruppe			
<u>Arbeitsmaterial:</u> ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform, Overheadprojektor			
<u>Lernaufgabe:</u> Die Studenten sollen die Instruktionsschritte der Unterrichtseinheit befolgen und die in Moodle hochgeladenen Aktivitäten/Aufgaben bearbeiten.			
Dauer: 100 Minuten			
Phase	Inhalt	Sozialform	Medien
1. Wissensaktivierung 1.1. Anwendung eines Assoziogrammes zum Begriff „Textkompetenz“	- Die Studierenden erstellen mit der Unterstützung der Lehrkraft ein Assoziogramm.	Im Plenum	ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform
1.2. Nutzen des entstandenen Assoziogrammes für das Formulieren eines Satzes	- Die Studierenden versuchen mit den Begriffen aus dem Assoziogramm eine Definition für den Begriff „Textkompetenz“ zu formulieren.	Einzelarbeit	ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform,
2. Arbeit an Texten: 3.1: Textkonstruktion	- Die Studierenden bearbeiten eine Lückentextaufgabe, die auf der Moodle-Lernplattform vorhanden ist. - Nach der Bearbeitung dieser Aufgabe wird der	Einzelarbeit	ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform, Arbeitsblatt

	entstandene Text auf das Arbeitsblatt übertragen.		
3.2. Textrekonstruktion	- Die Lehrkraft fordert die Studierenden dazu auf, das Textpuzzle zu bearbeiten. - Die Studierenden versuchen den Text in die richtige Reihenfolge zu bringen.	Einzelarbeit	ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform,
3.3. Textfokussierung	- Nach der Bearbeitung des Textpuzzles werden die Studierenden dazu aufgefordert, einen Titel für den entstandenen Text zu formulieren. - Die formulierten Titel werden auf dem projizierten Bildschirm der Lehrkraft ggf. an der Tafel gesammelt und es wird darüber diskutiert, welche am geeignetsten ist.	Im Plenum	ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform,
3. Textstransformation:	- Die Studierenden werden seitens der Lehrkraft aufgefordert, die E-Mail im Moodle-Lernplattform zu lesen und über ihren Inhalt zu diskutieren. - Im Anschluss wird der Informationskasten zur Textsorte „Zusammenfassung“ und die Liste der Redemittel diskutiert. - Die Studierenden werden dazu aufgefordert eine kurze Zusammenfassung zu verfassen und auf der Moodle-Lernplattform hochzuladen. - Nachdem Hochladen der Zusammenfassung werden die Zusammenfassung in der Gruppe besprochen.	Einzelarbeit	ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform
Bewertung der Unterrichtseinheit	Die Studierenden werden dazu aufgefordert, den durchgeführten Unterricht zu bewerten.	Einzelarbeit	ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform

Verlaufsplan: 3. Unterrichtseinheit			
<u>Lernziel:</u> Die Studierenden können die einzelnen Textsorten, welche im Zuge der DaF-Lehramtsstudienganges zum Einsatz kommen, voneinander unterscheiden und definieren.			
<u>Inhalt der Unterrichtseinheit:</u> 1. Darlegung und Erläuterung der Textsorten, die wichtig für ein DaF-Lehramtsstudium sind 2. Erläuterung der Konnektoren			
<u>Eingesetzte Werkzeuge:</u> 1. Zuordnung 2. Wahr- oder Falsch-Aufgaben 3. Beantwortung von Fragen zum Text 4. Mind-Map 5. Konnektor-Liste 6. Wortfeld			
<u>Arbeitsmaterial:</u> ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform			
<u>Lernaufgabe:</u> Die Studenten sollen die Instruktionsschritte der Unterrichtseinheit befolgen und die in Moodle hochgeladenen Aktivitäten/Aufgaben bearbeiten.			
Dauer: 100 Minuten			
Phase	Inhalt	Sozialform	Medien
1. Wissensaktivierung 1.1. Betrachtung einer Abbildung, welche Ausschnitte zu den wichtigen Textsorten eines Studiums enthält	Die Studierenden betrachten die Abbildung und nennen die Textsorten, die bereits kennen	Im Plenum	ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform
1.2. Bearbeitung einer Zuordnungsaufgabe bezüglich der Einführungsabbildung	Die Studierenden ordnen die vorliegenden Beschreibungen den entsprechenden abgebildeten Textsorten-Abbildungen zu.	Einzelarbeit, Im Plenum	ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform
1.3. Bearbeitung von Wahr- und Falsch Übungen auf der Moodle-Lernplattform	Die Studierenden bearbeiten die Wahr- und Falsch Übungen auf der Moodle-Plattform.	Einzelarbeit	ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform
2. Arbeit an Texten: 2.1. Textkonstruktion	- Die Studierenden betrachten einen	Im Plenum	ein Computer mit Zugang zur Moodle-

	Ausschnitt aus einer Studentenarbeit und beantworten mündlich fünf Fragen zum Text. - Die Studierenden nennen alle ihre Gedanken die Ihnen zum Schlüsselwort „Konnektoren“ einfallen, die Lehrkraft erweitert die vorliegende Mind-Map. -Es findet über ein Wortfeld eine kurze Erarbeitungsphase zu den Konnektoren statt..		Lernplattform
2.2.Textrekonstruktion + - fokussierung	Die Studierenden werden dazu aufgefordert den vorliegenden Text entsprechend des vorliegenden Feedbacks zu verbessern.	Einzelarbeit	ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform
2.3.Texttransformation	- Die Studierenden verfassen selbst eine Antwort zur Aufgabe aus dem präsentierten und überarbeiteten Textausschnitt.	Einzelarbeit	ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform
Erteilen der Hausaufgabe: Erstellung einer Konnektor-Auflistung	Die Studierenden arbeiten an einer Wortfeldübung und recherchieren im Internet nach Konnektoren und erstellen eine individuelle Konnektor-Auflistung	Einzelarbeit	Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform
Bewertung der Unterrichtseinheit	Die Studierenden werden dazu aufgefordert, den durchgeführten Unterricht zu bewerten.	Einzelarbeit	ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform

Verlaufsplan: 4. Unterrichtseinheit			
<u>Lernziel:</u> Die Studierenden können ein Essay zum Thema „Lernstrategien“ zusammenfassen.			
<u>Inhalt der Unterrichtseinheit:</u> 1. Darlegung und Erläuterung der Textsorte „Essay“ 2. Arbeit an einem wissenschaftlichen Text zu Lernstrategien 3. Verfassen eines kurzen Essays zum Thema Lernstrategien			
<u>Eingesetzte Werkzeuge:</u> 1. Überschriften zuordnen 2. Fragen an den Text stellen 3. Text in Absätze teilen 4. Organigramm 5. Mit einer vorgegebenen Gliederung schreiben			
<u>Arbeitsmaterial:</u> ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform			
<u>Lernaufgabe:</u> Die Studenten sollen die Instruktionsschritte der Unterrichtseinheit befolgen und die in Moodle hochgeladenen Aktivitäten/Aufgaben bearbeiten.			
Dauer: 100 Minuten			
Phase	Inhalt	Sozialform	Medien
1. Erarbeitungsphase - Entwicklung eines Metawissen zur Textsorte „Essay“ durch das Lesen eines Informationskasten und der Bearbeitung einer Aufgabe	- Die Studierenden werden daran erinnert, dass sie letzte Woche die wichtigen Textsorten des DaF-Studiums kennengelernt haben. Danach werden sie aufgefordert, einen Informationskasten bezüglich der Textsorte „Essay“ zu lesen und eine Aufgabe zu bearbeiten, wobei die vorhandenen Texttitel den richtigen Textabsätzen zugeordnet werden müssen.	im Plenum	ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform
2. Wissensaktivierung 2.1. Betrachtung eines Textausschnittes zum Thema „Lernstrategien“	- Die Studierenden betrachten den Textabschnitt und Versuchen Fragen an den Text zu stellen (z.B. Fragen die Sie selbst als Leser interessieren und Fragen, auf die der Originaltext eine	Im Plenum	ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform

	Antwort geben könnte.		
3. Arbeit an Texten 3.1. Textkonstruktion	Die Studierenden versuchen den vorgelegten Textabschnitt mit Ihren eigenen Worten mit mindestens drei Sätzen weiterfortzusetzen. - Die Studierenden vergleichen Ihre eigene Fortsetzung mit dem Originaltext.	Einzelarbeit, Im Plenum	ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform
3.2. Textrekonstruktion	Die Studierenden werden dazu aufgefordert den ohne Absätze geschriebenen Originaltext in sinnvolle Abschnitte/Absätze zu teilen.	Einzelarbeit	ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform
3.3. Textfokussierung	Die Studierenden werden dazu aufgefordert für Textabschnitt/-absatz eine kurze Überschrift und einen Satz zu formulieren, welche den Inhalt des entsprechenden Absatzes kompakt wiedergeben. - Die Studierenden werden dazu aufgefordert den Textinhalt in ein Organigramm zu übertragen .	Einzelarbeit, im Plenum	ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform
4. Texttransformation	Die Studierenden schreiben mit Hilfe einer vorgegeben Gliederung ein kurzes Essay zum Thema „Lernstrategien“.	Einzelarbeit	ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform
4.1. Überarbeitung eines Partnertextes	Die Studierenden nehmen an einer virtuellen Schreibkonferenz teil und überarbeiten den Text eines anderen Studierenden (Peer-Feedback)	Einzelarbeit, im Plenum	ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform
Bewertung der Unterrichtseinheit	Die Studierenden werden dazu aufgefordert, den durchgeführten Unterricht zu bewerten.	Einzelarbeit	ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform

Verlaufsplan: 5. Unterrichtseinheit			
<u>Lernziel:</u> Die Studierenden können entsprechend des erhaltenen Peer-Feedbacks ihr Essay verbessernd überarbeiten.			
<u>Inhalt der Unterrichtseinheit:</u> 1. Die Bearbeitung eines Essays von einem Kommilitonen mit Hilfe eines Bewertungsbogens. 2. Die Überarbeitung des eigenen Essays entsprechend des erhaltenen Feedbacks.			
<u>Eingesetzte Werkzeuge:</u> 1. Virtuelle Schreibkonferenz (Peer-Feedback)			
<u>Arbeitsmaterial:</u> ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform			
<u>Lernaufgabe:</u> Die Studenten sollen die Instruktionsschritte der Unterrichtseinheit befolgen und die in Moodle hochgeladenen Aktivitäten/Aufgaben bearbeiten.			
Dauer: 100 Minuten			
Phase	Inhalt	Sozialform	Medien
1. Texttransformation			
1.1. Überarbeitung eines Partnertextes	Die Studierenden nehmen an einer virtuellen Schreibkonferenz teil und überarbeiten den Text eines anderen Studierenden (Peer-Feedback)	Einzelarbeit, im Plenum	ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform
1.2. Überarbeitung des eigenen Textes	Die Studierenden überarbeiten ihren eigenen Text entsprechend des erhaltenen Feedbacks und laden ihren Text erneut bei Moodle hoch.	Einzelarbeit	ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform, Tafel, Overheadprojektor
Bewertung der Unterrichtseinheit	Die Studierenden werden dazu aufgefordert, den durchgeführten Unterricht zu bewerten.	Einzelarbeit	ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform

Verlaufsplan: 6. Unterrichtseinheit			
<u>Lernziel:</u> Die Studierenden können ein Essay zum Thema „Lernstrategien“ verfassen.			
<u>Inhalt der Unterrichtseinheit:</u> 1. Arbeit an zwei wissenschaftlichen Text zum Thema Lernstrategien 2. Verfassen eines Essays zum Thema Lernstrategien			
<u>Eingesetzte Werkzeuge:</u> 1. Clustering 2. Wörter suchen 3. Satzteile ergänzen 4. Textveränderungen vergleichen 5. Informationen suchen			
<u>Arbeitsmaterial:</u> ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform			
<u>Lernaufgabe:</u> Die Studenten sollen die Instruktionsschritte der Unterrichtseinheit befolgen und die in Moodle hochgeladenen Aktivitäten/Aufgaben bearbeiten.			
Dauer: 100 Minuten			
Phase	Inhalt	Sozialform	Medien
1. Wissensaktivierung 1.1. Betrachtung eines Cluster-Darstellung mit dem Kernwort „Lernstrategien“	- Die Studierenden betrachten die Cluster-Darstellung und assoziieren weitere Begriffe.	Im Plenum	ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform
2. Arbeit an Texten 2.1. Textkonstruktion	- Die Studierenden erhalten eine Wortliste und werden dazu aufgefordert die vorgegebenen Wörter in den zwei Texten wiederzufinden. - Die Studierenden werden dazu aufgefordert, Sätze mit fehlenden Satzteilen zu vervollständigen.	Einzelarbeit, Im Plenum	ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform
2.2. Textrekonstruktion	- Die Studierenden werden dazu aufgefordert, die Originaltexte mit einem fast wortgleichen Text zu vergleichen und die	Einzelarbeit	ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform

	Unterschiede zu ermitteln. Hierbei dienen die Originaltexte als Vorlage.		
2.3. Textfokussierung	- Die Studierenden werden dazu aufgefordert, alle in den zwei Texten genannten Vorteile der Lernstrategien zu finden und zu notieren.	Einzelarbeit Im Plenum	ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform
3. Texttransformation	- siehe nächste Unterrichtssitzung		
Bewertung der Unterrichtseinheit	Die Studierenden werden dazu aufgefordert, den durchgeführten Unterricht zu bewerten.	Einzelarbeit	ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform

Verlaufsplan: 7. Unterrichtseinheit			
<u>Lernziel:</u> Die Studierenden können ein Essay zum Thema „Lernstrategien“ verfassen.			
<u>Inhalt der Unterrichtseinheit:</u> 1. Verfassen eines Essays zum Thema Lernstrategien			
<u>Arbeitsmaterial:</u> ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform			
<u>Lernaufgabe:</u> Die Studenten sollen die Instruktionsschritte der Unterrichtseinheit befolgen und die in Moodle hochgeladenen Aktivitäten/Aufgaben bearbeiten.			
Dauer: 100 Minuten			
Phase	Inhalt	Sozialform	Medien
1. Texttransformation	Die Studierenden schreiben ein Essay zum Thema „Lernstrategien“.	Einzelarbeit	ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform
Bewertung der Unterrichtseinheit	Die Studierenden werden dazu aufgefordert, den durchgeführten Unterricht zu bewerten.	Einzelarbeit	ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform

Verlaufsplan: 8. Unterrichtseinheit			
<u>Lernziel:</u> Die Lernenden können einen Text zum Thema „Medien im DaF-Unterricht zusammenfassen.			
<u>Inhalt der Unterrichtseinheit:</u> 1. Bearbeitung eines Textes zum Thema „Medien im DaF-Unterricht“ 2. Verfassen einer Zusammenfassung			
<u>Eingesetzte Werkzeuge:</u> 1. Vorwissensaktivierung mit Bildern 2. Satzhälften zusammenfügen 3. Textabschnitte ordnen und abschreiben 4. Schlüsselwörter suchen 5. Nach einem Frageraster schreiben			
<u>Arbeitsmaterial:</u> ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform			
<u>Lernaufgabe:</u> Die Studenten sollen die Instruktionsschritte der Unterrichtseinheit befolgen und die auf der Moodle-Lernplattform hochgeladenen Aktivitäten/Aufgaben bearbeiten.			
Dauer: 110 Minuten			
Phase	Inhalt	Sozialform	Medien
1. Wissensaktivierung 1.1. Betrachtung einer Abbildung, welche Lernmaterialien und Medien enthält	- Die Studierenden betrachten die Abbildung. - Die Studierenden nennen die Lernmaterialien, welche ihre Deutschlehrkräfte eingesetzt haben. - Die Studierenden anhand einer Zuordnungsaufgabe die Medien den zwei Kategorien „analoge-“ und „digitale Medien“ zu.	Im Plenum	ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform
2. Arbeit an Texten: 2.1. Textkonstruktion	- Die Studierenden werden dazu aufgefordert Satzhälften miteinander zu verbinden.	Einzelarbeit	ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform

2.2. Textrekonstruktion	- Die Studierenden erhalten einen Text, dessen Abschnitte durcheinander dargestellt sind. Sie werden dazu aufgefordert die Textabschnitte richtig zu ordnen und abzuschreiben.	Einzelarbeit	ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform
2.3. Textfokussierung	- Die Studierenden werden dazu aufgefordert, die Schlüsselwörter in den entstandenen Texten zu suchen und zu unterstreichen.	Einzelarbeit Im Plenum	ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform
3. Texttransformation	Die Studierenden schreiben nach einem Frageraster eine Zusammenfassung.	Einzelarbeit	ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform
Bewertung der Unterrichtseinheit	Die Studierenden werden dazu aufgefordert, den durchgeführten Unterricht zu bewerten.	Einzelarbeit	ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform

Verlaufsplan: 9. Unterrichtseinheit			
<u>Lernziel:</u> Die Studierenden können unterschiedlichen Fachtexten exzerpieren.			
<u>Inhalt der Unterrichtseinheit:</u> 1. Arbeit an mehreren Texten zum Thema Medien im DaF-Unterricht <u>Eingesetzte Werkzeuge:</u> 1. Brainstorming 2. Sätze ergänzen (Satzebene) 3. Sätze Suchen 4. Farborientiert markieren 5. Exzerpt-Tabelle			
<u>Arbeitsmaterial:</u> ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform			
<u>Lernaufgabe:</u> Die Studenten sollen die Instruktionsschritte der Unterrichtseinheit befolgen und die auf Moodle-Lernplattform hochgeladenen Aktivitäten/Aufgaben bearbeiten.			
Dauer: 100 Minuten			
Phase	Inhalt	Sozialform	Medien
1. Wissensaktivierung 1.1. Brainstorming	- Die Studierenden betrachten die in einer Abbildung dargelegte Ausgangsfrage und formulieren mündliche Beiträge.	Im Plenum	ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform
2. Arbeit an Texten 2.1. Textkonstruktion	- Die Studierenden erhalten drei kurze Textabschnitte in denen einige Satzteile fehlen. Sie versuchen mit eigenen Worten die Sätze zu ergänzen.	Einzelarbeit, im Plenum	ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform
2.2. Textrekonstruktion	- Die Studierenden erhalten die Originaltexte, in denen ganze Satzteile fehlen. Sie ordnen die Satzteile den richtigen Texten zu.	Einzelarbeit	ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform
2.3. Textfokussierung	- Die Studierenden werden dazu aufgefordert, die Texte farborientiert zu markieren.	Einzelarbeit; Im Plenum	ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform

	- Die Studierenden werden dazu aufgefordert die Inhalte der drei Texte in eine Exzerpt-Tabelle zu übertragen.		
3. Texttransformation	siehe nächste Unterrichtssitzung		
Bewertung der Unterrichtseinheit	Die Studierenden werden dazu aufgefordert, den durchgeführten Unterricht zu bewerten.	Einzelarbeit	ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform

Verlaufsplan: 10. Unterrichtseinheit			
<u>Lernziel:</u> Die Studierenden können die Inhalte unterschiedlichen Fachtexten entsprechend ihrer Wichtigkeit systematisierend in Form einer Liste anordnen.			
<u>Inhalt der Unterrichtseinheit:</u> 1. Arbeit an mehreren Texten zum Thema Medien im DaF-Unterricht <u>Eingesetzte Werkzeuge:</u> 1. Sammeln und organisieren von Aussagen/Argumenten			
<u>Arbeitsmaterial:</u> ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform			
<u>Lernaufgabe:</u> Die Studenten sollen die Instruktionsschritte der Unterrichtseinheit befolgen und die auf Moodle-Lernplattform hochgeladenen Aktivitäten/Aufgaben bearbeiten.			
Dauer: 100 Minuten			
Phase	Inhalt	Sozialform	Medien
1.1. Textfokussierung	- Die Studierenden werden dazu aufgefordert die Inhalte ihrer Exzerpt-Tabelle zu betrachten und die wichtigsten Aussagen, Vorteile und Nachteile in Form einer Liste ihrer Wichtigkeit entsprechend zu sammeln und zu ordnen.	Einzelarbeit; Im Plenum	ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform
2. Texttransformation	siehe nächste Unterrichtssitzung		
Bewertung der Unterrichtseinheit	Die Studierenden werden dazu aufgefordert, den durchgeführten Unterricht zu bewerten.	Einzelarbeit	ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform

Verlaufsplan: 11. Unterrichtseinheit			
<u>Lernziel:</u> Die Studierenden können ein Essay zum Thema „Medien im DaF-Unterricht“ verfassen.			
<u>Inhalt der Unterrichtseinheit:</u> 1. Verfassen ein Essay zum Thema Medien im DaF-Unterricht			
<u>Arbeitsmaterial:</u> ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform			
<u>Lernaufgabe:</u> Die Studenten sollen die Instruktionsschritte der Unterrichtseinheit befolgen und die auf Moodle-Lernplattform hochgeladenen Aktivitäten/Aufgaben bearbeiten.			
Dauer: 100 Minuten			
Phase	Inhalt	Sozialform	Medien
1. Texttransformation	- Die Studierenden schreiben ein Essay zum Thema „Medien im DaF-Unterricht“	Einzelarbeit	ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform
Bewertung der Unterrichtseinheit	Die Studierenden werden dazu aufgefordert, den durchgeführten Unterricht zu bewerten.	Einzelarbeit	ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform

Verlaufsplan: 12. Unterrichtseinheit			
<u>Lernziel:</u> Die Studierenden können die wichtigsten Inhalte/Informationen aus unterschiedlichen Texten in eine Tabelle übertragen.			
<u>Inhalt der Unterrichtseinheit:</u> 1. Arbeit an mehreren Texten zum Thema Sozialformen im DaF-Unterricht			
<u>Eingesetzte Werkzeuge:</u> 1. Darstellungsform vertexten 2. Textabsätze beschriften 3. Texte in eine andere Darstellungsform übertragen			
<u>Arbeitsmaterial:</u> ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform			
<u>Lernaufgabe:</u> Die Studenten sollen die Instruktionsschritte der Unterrichtseinheit befolgen und die auf Moodle-Lernplattform hochgeladenen Aktivitäten/Aufgaben bearbeiten.			
Dauer: 100 Minuten			
Phase	Inhalt	Sozialform	Medien
1. Wissensaktivierung 1.1. Darstellungsform vertexten	- Die Studierenden betrachten die Abbildung und versuchen die dargestellten Sozialformen zu verschriftlichen.	Im Plenum, Partnerarbeit	ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform
2. Arbeit an Texten 2.1. Textkonstruktion	- Die Studierenden beschriften die Textabschnitte mit den vorgegebenen Begriffen.	Einzelarbeit	ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform
2.2. Textrekonstruktion	- Die Studierenden übertragen die Textinhalte in eine vorgefertigte Tabelle	Im Plenum, Einzelarbeit	ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform
Bewertung der Unterrichtseinheit	Die Studierenden werden dazu aufgefordert, den durchgeführten Unterricht zu bewerten.	Einzelarbeit	ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform

Verlaufsplan: 13. Unterrichtseinheit			
<u>Lernziel:</u> Die Studierenden können die Vorteile und Nachteile bezüglich des Einsatzes von unterschiedlicher Sozialformen aus unterschiedlichen Textquellen exzerpieren.			
<u>Inhalt der Unterrichtseinheit:</u> 1. Arbeit an mehreren Texten zum Thema Sozialformen im DaF-Unterricht			
<u>Eingesetzte Werkzeuge:</u> 1. Sammeln von Pro- und Contra Argumenten,			
<u>Arbeitsmaterial:</u> ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform			
<u>Lernaufgabe:</u> Die Studenten sollen die Instruktionsschritte der Unterrichtseinheit befolgen und die auf Moodle-Lernplattform hochgeladenen Aktivitäten/Aufgaben bearbeiten.			
Dauer: 100 Minuten			
Phase	Inhalt	Sozialform	Medien
1.1. Textfokussierung	- Die Studierenden werden dazu aufgefordert, die Vorteile und Nachteile der einzelnen Sozialformen aus den unterschiedlichen Textquellen zu ermitteln und notieren. - Die ermittelten Vorteile und Nachteile werden mit eigenen Aussagen und Argumenten erweitert.	Einzelarbeit; Im Plenum	ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform
Bewertung der Unterrichtseinheit	Die Studierenden werden dazu aufgefordert, den durchgeführten Unterricht zu bewerten.	Einzelarbeit	ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform

Verlaufsplan: 14. Unterrichtseinheit			
<u>Lernziel:</u> Die Studierenden können ein Essay zum Thema „Einsatz von verschiedenen Sozialformen im DaF-Unterricht“ verfassen.			
<u>Inhalt der Unterrichtseinheit:</u> 1. Verfassen eines Essays zum Thema Sozialformen im DaF-Unterricht			
<u>Eingesetzte Werkzeuge:</u> 1. Mit Redemitteln schreiben			
<u>Arbeitsmaterial:</u> ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform			
<u>Lernaufgabe:</u> Die Studenten sollen die Instruktionsschritte der Unterrichtseinheit befolgen und die auf Moodle-Lernplattform hochgeladenen Aktivitäten/Aufgaben bearbeiten.			
Dauer: 100 Minuten			
Phase	Inhalt	Sozialform	Medien
1. Texttransformation	Die Studierenden schreiben ein Essay zum Thema „Einsatz von verschiedenen Sozialformen im DaF-Unterricht“.	Einzelarbeit	ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform
Bewertung der Unterrichtseinheit	Die Studierenden werden dazu aufgefordert, den durchgeführten Unterricht zu bewerten.	Einzelarbeit	ein Computer mit Zugang zur Moodle-Lernplattform

Anhang-B: Fokusgruppen-Leitfaden

Odak Grup Mülakatı Soruları

A. Açılış:

1. Merhaba, bugün yapacağımız görüşmede yer almaya zaman ayırdığınız için teşekkür ederim. Görüşmemiz "ALE411 Akademik Almanca" dersinin içeriğine ve etkinliklerine yönelik görüşlerinize odaklanacaktır. Görüşmeye başlamadan önce, herkesin kendisini kısaca tanıtmasını rica ediyorum.

B. Tanıtma ve Geçiş Soruları:

Bugün X konusu hakkında bir metin çalışması yaptınız.

2. Metinlerinizi oluştururken çeşitli adımlar uyguladınız mı?

3. Sizce bu adımlar önemli mi? Niçin?

C. Anahtar/Araştırma soruları:

Eğitim kapsamında hazırlanan metin çalışmalarına ilişkin sorular:

„ALE 411 Akademik Almanca“ dersi kapsamında bir metin yazabilmek için hazırlık, planlama, düzenleme ve düzeltme gibi adımlarını uygulanması gerektiği vurgulanmıştır.

Bu adımları kısaca tartışalım.

4. Sizler bugünkü metin çalışmanızı oluştururken bir **hazırlık** yaptınız mı? Yanıtınız “evet” ise, tam olarak ne/neler yaptınız?

5. Hazırlık yaparken, daha önce ders kapsamında uygulanan etkinlikler size bir fayda sağladı mı? Eğer sağladıysa, hangi etkinlikler size nasıl bir fayda sağladı? (Ya da sağlamadı?)

6. Peki, bugünkü metin çalışmanızı oluştururken bir **planlama** yaptınız mı? Yanıtınız “evet” ise, tam olarak ne/neler yaptınız?

7. Planlama yaparken, daha önce ders kapsamında uygulanan etkinlikler size bir fayda sağladı mı? Eğer sağladıysa, hangi etkinlikler size nasıl bir fayda sağladı? (Ya da sağlamadı?)

8. Metinlerinizi **düzenlemek** için bir şey/şeyler yaptınız mı? Yanıtınız “evet” ise, tam olarak ne/neler yaptınız?

9. Düzenleme yaparken, daha önce ders kapsamında uygulanan etkinlikler size bir fayda sağladı mı? Eğer sağladıysa, hangi etkinlikler size nasıl bir fayda sağladı? (Ya da sağlamadı?)

10. Metin çalışmalarınız üzerinde bir **düzeltilme** yaptınız mı? Yanıtınız “evet” ise, tam olarak ne/neler yaptınız?

11. **Düzeltilme** yaparken, daha önce ders kapsamında uygulanan etkinlikler size bir fayda sağladı mı? Eğer sağladıysa, hangi etkinlikler size nasıl bir fayda sağladı? (Ya da sağlamadı?)

Süreç temelli yazma yaklaşımına göre uygulanan eğitime ilişkin fonksiyonların tanımlanmasına ilişkin sorular:

ALE 411 Akademik Almanca ders kapsamında aldığınız eğitim, yukarıda değinilen adımlar etrafında, diğer bir ifadeyle süreç temelli yazma yöntemine göre geliştirildi.

12. Sizce süreç temelli eğitim yöntemi, Akademik Almanca Yazım Yetisini geliştirmek için mutlaka uygulanması gereken bir yöntem mi? Neden? Neden değil?

13. Sizce bu yöntemin işlevleri nelerdir?

14. Sizce bu yöntemin avantajları nelerdir? Neden?

15. Sizce yöntemin dezavantajları nelerdir? Neden?

Süreç temelli yazma yaklaşımına göre uygulanan eğitim unsurlarının değerlendirilmesine ilişkin sorular:

Söz konusu derste aldığınız eğitim kapsamında Moodle- Öğretim Yönetim Sistemini kullandınız.

16. Sizce Akademik Almanca Yazım Yetinizi geliştirmek amacıyla geliştirilen etkinliklerin Moodle-Öğretim Yönetim Sistemi aracılığıyla uygulanması faydalı oldu mu? Yanıtınız "evet" ise, nasıl oldu? Yanıtınız "hayır" ise, nasıl olmadı?

17. Sizce Moodle-Öğretim Yönetim Sistemi aracılığıyla yaptığınız haftalık ders değerlendirmeleri faydalı oldu mu? Yanıtınız "evet" ise, nasıl oldu? Yanıtınız "hayır" ise, nasıl olmadı?

Derse ilişkin yansıtma soruları:

18. Bu derste severek/zevkle yaptığınız şeyler nelerdir?

19. Bu derste pek hoşlanmadan/istemediğiniz şeyler nelerdir?

20. Bu derste iyi yapamadığınız/ yapmakta zorlandığınız şeyler nelerdir?

21. Bu derste yazma sürecinizi geliştirmesi açısından faydalı bulduğunuz şeyler nelerdir?

Öznel olarak algılanan öğrenim kazanımlarına yönelik sorular:

22. Sizce Akademik Almanca Yazım Yetiniz bu derse katılmanızdan dolayı gelişti mi? Evet ise, nasıl geliştiğini düşünüyorsunuz?; Hayır ise, neden gelişmediğini düşünüyorsunuz?

D. Kapanış sorusu:

23. Aldığınız eğitimi ile ilgili olarak ayrıca eklemek ya da sormak istediğiniz bir şey var mı?

Anhang-C: WPQ-Fragebogen

Writing Process Questionnaire¹

In this section, these are some statements about how you might complete the test you have taken. Please answer all questions, thinking about what you did.

- while reading the task prompt
- while reading the source texts
- before starting to write
- while writing the first draft
- after writing the first draft

Please circle the extent of your agreement or disagreement to each statement below, using the following 4-point scale:

- 4 definitely agree
- 3 mostly agree
- 2 mostly disagree
- 1 definitely disagree

1. Reading task prompt		Definitely agree	Mostly agree	Mostly disagree	Definitely disagree
1.1	I read the whole task prompt (i.e. instructions) carefully.	4	3	2	1
1.2	I thought of what I might need to write to make my text relevant and adequate to the task.	4	3	2	1
1.3	I thought of how my text would suit the expectations of the intended reader.	4	3	2	1
1.4	I was able to understand the instructions for this writing task very well.	4	3	2	1
1.5	After reading the prompt, I thought about the purpose of the task.	4	3	2	1
What else did you do while reading the task prompt?					

2. Reading source texts		Definitely agree	Mostly agree	Mostly disagree	Definitely disagree
2.1	I read through the whole of each source text carefully.	4	3	2	1
2.2	I read the whole of each source text more than once.	4	3	2	1
2.3	I used my knowledge of how texts like these are organised to find parts to focus on.	4	3	2	1

¹ Urheber des originalen Erhebungsinstrumentes:

Chan, S. H. C. 2013. *Establishing the Validity of Reading-into-Writing Test Tasks for the UK Academic Context* (Doctoral Dissertation). Bedfordshire University, Bedfordshire.

2.4	I searched quickly for part(s) of the texts which might help complete the task.	4	3	2	1
2.5	I read some relevant part(s) of the texts carefully.	4	3	2	1
2.6	I went back to read the task prompt again.	4	3	2	1
2.7	I took notes on or underlined the important ideas in the source texts.	4	3	2	1
2.8	I prioritised important ideas in the source texts in my mind.	4	3	2	1
2.9	I linked the important ideas in the source texts to what I know already.	4	3	2	1
2.10	I worked out how the main ideas in each source text relate to each other.	4	3	2	1
2.11	I worked out how the main ideas across the source texts relate to each other.	4	3	2	1
2.12	I developed new ideas or a better understanding of existing knowledge while I was reading the source texts.	4	3	2	1
2.13	I changed my writing plan while reading the source texts.	4	3	2	1
What else did you do while reading the source texts?					

3. Before writing		Definitely agree	Mostly agree	Mostly disagree	Definitely disagree
3.1	I organised the ideas for my text before starting to write.	4	3	2	1
3.2	I recombined or reordered the ideas to fit the structure of my essay.	4	3	2	1
3.3	I removed some ideas I planned to write.	4	3	2	1
3.4	I tried to use the same organizational structure as in the source texts.	4	3	2	1
What else did you do before writing?					

4. While writing		Definitely agree	Mostly agree	Mostly disagree	Definitely disagree
4.1	While I was writing I sometimes paused to organize my ideas.	4	3	2	1
4.2	I developed new ideas.	4	3	2	1
4.3	I made further connections across the source texts.	4	3	2	1
4.4	I re-read the task prompt.	4	3	2	1
4.5	I selectively re-read the source texts.	4	3	2	1
4.6	I changed my writing plan (e.g. structure, content etc).	4	3	2	1
4.7	I checked that the content was relevant.	4	3	2	1
4.8	I checked that my text was well-organised.	4	3	2	1

4.9	I checked that my text was coherent.	4	3	2	1
4.10	I checked that I included all appropriate main ideas from all the source texts.	4	3	2	1
4.11	I checked that I included my own viewpoint on the topic.	4	3	2	1
4.12	I checked that the quotations were properly made.	4	3	2	1
4.13	I checked that I had put the ideas of the source texts into my own words.	4	3	2	1
4.14	I checked the possible effect of my writing on the intended reader.	4	3	2	1
4.15	I checked the accuracy and range of the sentence structures.	4	3	2	1
4.16	I checked the appropriateness and range of vocabulary.	4	3	2	1
What else did you do while writing?					

5. After writing the first draft		Definitely agree	Mostly agree	Mostly disagree	Definitely disagree
5.1	I checked that the content was relevant.	4	3	2	1
5.2	I checked that my text was well-organised.	4	3	2	1
5.3	I checked that my text was coherent.	4	3	2	1
5.4	I checked that I included all appropriate main ideas from all the source texts.	4	3	2	1
5.5	I checked that I included my own viewpoint on the topic.	4	3	2	1
5.6	I checked that the quotations were properly made.	4	3	2	1
5.7	I checked that I had put the ideas of the source texts into my own words.	4	3	2	1
5.8	I checked the possible effect of my writing on the intended reader.	4	3	2	1
5.9	I checked the accuracy and range of the sentence structures.	4	3	2	1
5.10	I checked the appropriateness and range of vocabulary.	4	3	2	1
What else did you do after writing the first draft?					

B. Yazma Süreci Anketi (Writing Process Questionnaire)²

Yönerge:

İfadeler; sizin ne yapmanız gerektiği ya da başka insanların ne yaptıklarına göre DEĞİL, her bir ifadenin sizin metin yazma sürecinizi ne kadar iyi anlattığına göre işaretlemeniz önemlidir. BU BİR SINAV DEĞİLDİR. Aşağıdaki ifadelerin hiçbirinin doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Elde ettiğiniz puan ders notlarınızı hiçbir şekilde etkilemeyecektir.

Dil öğrenme tecrübeleriniz ve ihtiyaçlarınıza göre farklı bir metin yazma süreci uyguluyor olabilirsiniz. Burada sunulan ifadeler, metin yazma süreçleri ile ilgili genel ifadelerdir. "Düşük" bir puan yetersiz bir öğrencisi olduğunuz anlamına gelmez.

Lütfen sorulara içtenlikle cevap veriniz ve sizi en iyi ifade eden seçeneği işaretleyiniz.

- 5 Kesinlikle katılıyorum
- 4 çoğunlukla katılıyorum
- 2 çoğunlukla katılmıyorum
- 1 Kesinlikle katılmıyorum

1. Görev açıklamasının okunması		Kesinlikle katılıyorum	Çoğunlukla katılıyorum	Çoğunlukla katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1.1	Yazacağım metinle ilgili görev açıklamasının tümünü dikkatlice okudum	4	3	2	1
1.2	Metnimin verilen görev açıklaması ile bağlantılı ve uygun olması için neler yazmam gerektiğini düşündüm.	4	3	2	1
1.3	Metnimin, hedef okurun beklentilerini ne şekilde karşılayabileceğini düşündüm.	4	3	2	1
1.4	Bu yazma görevinin açıklamasını çok iyi anlayabildim.	4	3	2	1
1.5	Görev açıklamasını okuduktan sonra, bu görev açıklamasının amacını düşündüm.	4	3	2	1
Görev açıklamasını okurken başka neler yaptın?					

2. Kaynak metinlerin okunması		Kesinlikle katılıyorum	Çoğunlukla katılıyorum	Çoğunlukla katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
2.1	Kaynak metinlerin tamamını dikkatlice okudum.	4	3	2	1
2.2	Kaynak metinlerin her birini bir kereden fazla okudum.	4	3	2	1
2.3	Odaklanacak metin bölümlerini bulmak için, bu tip metinlerin nasıl düzenlendiğine ilişkin	4	3	2	1

² eigene Übersetzung

	bilgilerimden faydalandım.				
2.4	Görev açıklamasının tamamlanmasına yardımcı olabilecek metin bölümlerini hızlıca aradım.	4	3	2	1
2.5	Metinlerin bazı önemli bölümlerini dikkatlice okudum.	4	3	2	1
2.6	Görev açıklamasını tekrar okumak için geri döndüm.	4	3	2	1
2.7	Kaynak metinlerdeki önemli fikirleri not aldım veya altını çizdim.	4	3	2	1
2.8	Kaynak metinlerdeki önemli fikirlere aklımda öncelik verdim.	4	3	2	1
2.9	Kaynak metinlerdeki önemli fikirleri bildiklerimle ilişkilendirdim.	4	3	2	1
2.10	Her bir kaynak metinde ana fikirlerin birbiriyle nasıl ilişkilendirildiğini araştırdım.	4	3	2	1
2.11	Kaynak metinlerdeki ana fikirlerin birbiriyle olan ilişkilerini araştırdım.	4	3	2	1
2.12	Kaynak metinlerini okurken yeni fikirler geliştirdim ya da mevcut bilgilerimi daha iyi anladım.	4	3	2	1
2.13	Kaynak metinlerini okurken yazma planımı değiştirdim.	4	3	2	1
Kaynak metinlerini okurken başka neler yaptın?					

3. Metni yazmadan önce		Kesinlikle katılıyorum	Çoğunlukla katılıyorum	Çoğunlukla katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
3.1	Metnimi yazmadan önce metne yönelik fikirlerimi oluşturdum.	4	3	2	1
3.2	Fikirlerimi yazımın yapısına uygun olmaları için yeniden düzenledim veya sıraladım.	4	3	2	1
3.3	Yazmayı planladığım bazı fikirlerimden vazgeçtim.	4	3	2	1
3.4	Kaynak metinlerdeki metin yapısının aynısını kullanmaya çalıştım.	4	3	2	1
Metnini yazmadan önce başka neler yaptın?					

4. Metni yazarken		Kesinlikle katılıyorum	Çoğunlukla katılıyorum	Çoğunlukla katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
4.1	Metni yazarken fikirlerimi oluşturmak için bazen ara verdiğim oldu.	4	3	2	1
4.2	Yeni fikirler geliştirdim.	4	3	2	1
4.3	Kaynak metinlerin arasında daha fazla bağlantılar oluşturdum.	4	3	2	1
4.4	Görev açıklamasını tekrar okudum.	4	3	2	1

4.5	Kaynak metinlerini seçici bir şekilde tekrar okudum.	4	3	2	1
4.6	Yazma planımı değiştirdim (Örneğin: yapısını, içeriğini vb.).	4	3	2	1
4.7	İçeriğimin uygunluğunu kontrol ettim.	4	3	2	1
4.8	Metnimin iyi organize olduğunu kontrol ettim.	4	3	2	1
4.9	Metnimin, içerik bağlantılarının uygun olup olmadığını kontrol ettim.	4	3	2	1
4.10	Kaynak metinlerdeki tüm önemli ana fikirleri kendi metnime dâhil edip etmediğimi kontrol ettim.	4	3	2	1
4.11	Konuyla ilgili kendi bakış açımı ekleyip eklemediğimi kontrol ettim.	4	3	2	1
4.12	Altıntılarımı uygun şekilde yapıp yapmadığımı kontrol ettim.	4	3	2	1
4.13	Kaynak metinlerdeki fikirleri, kendi sözlerimle ifade edip etmediğimi kontrol ettim.	4	3	2	1
4.14	Metninin hedef okur üzerindeki olası etkisini kontrol ettim.	4	3	2	1
4.15	Cümle yapılarının doğruluğunu ve dizilimini kontrol ettim.	4	3	2	1
4.16	Kelimelerin uygunluğunu ve dizilimini kontrol ettim.	4	3	2	1
Metnini yazarken neler yaptın?					

5. Metni yazdıktan sonra		Kesinlikle katılıyorum	Çoğunlukla katılıyorum	Çoğunlukla katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
5.1	İçeriğimin uygunluğunu kontrol ettim.	4	3	2	1
5.2	Metnimin iyi oluşturup oluşturulmadığını kontrol ettim.	4	3	2	1
5.3	Metnimin, içerik bağlantılarının uygun olup olmadığını kontrol ettim.	4	3	2	1
5.4	Kaynak metinlerdeki tüm önemli ana fikirleri kendi metnime dâhil edip etmediğimi kontrol ettim.	4	3	2	1
5.5	Konuyla ilgili kendi bakış açımı ekleyip eklemediğimi kontrol ettim.	4	3	2	1
5.6	Altıntılarımı uygun şekilde yapıp yapmadığımı kontrol ettim.	4	3	2	1
5.7	Kaynak metinlerdeki fikirleri, kendi sözlerimle ifade edip etmediğimi kontrol ettim.	4	3	2	1
5.8	Metninin hedef okur üzerindeki olası etkisini kontrol ettim.	4	3	2	1
5.9	Cümle yapılarının doğruluğunu ve dizilimini kontrol ettim.	4	3	2	1
5.10	Kelimelerin uygunluğunu ve dizilimini kontrol ettim.	4	3	2	1
Metnini yazdıktan sonra neler yaptın?					

Anketi cevaplandırıdığınız için teşekkür ederiz.

Anhang-Ç: MASUS-Textbewertungsbogen

MASUS-Textbewertungsbogen¹

MASUS ASSESSMENT CRITERIA

Cohort _____ Name _____ S.I.D _____

KEY TO RATING:

- 4 = excellent / no problems / accurate / very appropriate A = appropriate
 3 = good / minor problems / mainly accurate / largely appropriate NA = not appropriate
 2 = only fair / some problems / often inaccurate / often inappropriate
 1 = poor / major problems / inaccurate / inappropriate

CRITERIA		4	3	2	1
A.	<i>Use of source material - information retrieval and processing</i>				
	- relevant information selected - information integrated into the answer - free from plagiarism	A		NA	
B.	<i>Structure and development of answer</i>				
	- generic structure appropriate to the task - focussed position statement - critical evaluation of evidence - appropriate statement of conclusion	A		NA	
C.	<i>Control of academic writing</i>				
	- language appropriately abstract and technical - generalisations qualified where appropriate - logical flow of ideas	A		NA	
D.	<i>Grammatical correctness</i>				
	- accurate sentence structure - correct subject / verb agreement - consistent and appropriate tense choice, correctly formed - correct use of articles	A		NA	

¹ Urheber des originalen Erhebungsinstrumentes:

Bonanno, H. & Jones, J. (2007). *The MASUS-Procedure: Measuring the Academic Skills of University Students – A Diagnostic Assessment*. Sydney (Australia), Learning Centre – The University of Sydney.

Türkische Übersetzung des MASUS-Textbewertungsbogens²

4= mükemmel / hatasız / doğru / çok uygun

U = uygun

3= iyi / küçük hatalar / çoğunlukla doğru / çoğunlukla uygun

UD= uygun değil

2= yeterli / hatalı / sık sık hatalı / bazen uygunsuz

1= yetersiz / önemli hatalar / çok hatalı / uygunsuz

Değerlendirme Kriterleri				
A. Kaynak Metinlerin Kullanımı	4	3	2	1
- Önemli bilgilerin seçilmesi - Bilgilerin metne entegre edilmesi - İntihalin olmaması	U		UD	
B. Metnin Yapısı ve Gelişimi	4	3	2	1
- Metnin yapısının görev açıklaması ile uygunluğu - Yazar görüşünün net bir şekilde sunulması - Argümanların/delillerin eleştirel bir şekilde sunulması	U		UD	
C. Akademik Yazım Biçimi	4	3	2	1
- Kullanılan akademik dilin uygunluğu - Genelleme içeren metin bölümlerinin niteliği - Fikirlerin mantıksal akışı	U		UD	
D. Dilbilgisel Doğruluk	4	3	2	1
- Doğru cümle yapıların kullanımı - Uygun fiil kullanımı - Doğru ve tutarlı biçimlendirilmiş zaman kullanımı - Belirteçlerin doğru kullanımı	U		UD	

² eigene Übersetzung

Anhang-D: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Sayı : 35853172-300
Konu : Nurcihan SÖNMEZ GENÇ (Etik Komisyon İzni)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 23.07.2020 tarihli ve 51944218-300/00001166746 sayılı yazı.

Enstitünüz Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı Doktora programı öğrencilerinden araştırma görevlisi **Nurcihan SÖNMEZ GENÇ**'in **Prof. Dr. D. Çiğdem ÜNAL** danışmanlığında yürüttüğü “**Almanca Öğretmeni Yetiştirme Bağlamında E-Portfolyo Kullanımı ile Akademik Almanca Yazım Yetisinin Geliştirilmesi**” başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **28 Temmuz 2020** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

Anhang-E: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

...../...../.....

Nurcihan SÖNMEZ GENÇ

Anhang-F: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

...../...../.....

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı : Almanca Öğretmeni Yetiştirme Bağlamında Almanca Akademik Metin Edincinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Araştırma

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
22/12 /2021	377	539556	10/12/2021	%8	1734984236

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Nurcihan Sönmez Genç
Öğrenci No.: N15240874
Ana Bilim Dalı: Yabancı Diller Eğitimi
Programı: Alman Dili Eğitimi
Statüsü: ☐ Y.Lisans ☒ Doktora ☐ Bütünleşik Dr.

İmza

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.
Prof. Dr. D. Çiğdem Ünal

Anhang-G: Dissertation Originality Report

...../...../.....

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Foreign Language Education

Thesis Title: A Study To Promote Academic Text Competence In The Context Of GFL Teacher Training

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defence	Similarity Index	Submission ID
22/12 /2021	377	539556	10/12/2021	%8	1734984236

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Nurcihan Sönmez Genç
Student No.: N15240874
Department: Foreign Language Education
Program: German Language and Teaching
Status: ☐ Masters ☒ Ph.D. ☐ Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
Prof. Dr. D. Çiğdem Ünal

Anhang-H: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına ilişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

..... / /

Nurcihan SÖNMEZ GENÇ

"*Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına ilişkin Yönerge*"

(1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.

(2) Madde 6. 2. Yenisayın, materyal ve metodların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internette paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.

(3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

* Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.