

**Eine Analyse zur Schreibkompetenz von türkisch-deutsch bilingualen und DaF-
Studenten anhand von Protokollen des Lauten Denkens**

Doktora Tezi

Miray ENEZ

Eskişehir 2022

**EINE ANALYSE ZUR SCHREIBKOMPETENZ VON TÜRKISCH-DEUTSCH
BILINGUALEN UND DaF-STUDENTEN ANHAND VON PROTOKOLLEN
DES LAUTEN DENKENS**

Miray ENEZ

DISSERTATION

**Fachbereich für Fremdsprachendidaktik/
Abteilung für Deutschlehrerausbildung
Betreuerin: Prof. Dr. Asuman AĞAÇSAPAN**

**Eskişehir
Anadolu Universität
Institut für Erziehungswissenschaften
Juni 2022**

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

ÖZET

TÜRKÇE-ALMANCA İKİ DİLLİ VE ALMANCAYI YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENEREN ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİSİNİN SESLİ DÜŞÜNME PROTOKOLLERİ ARACILIĞI İLE ANALİZİ

Miray ENEZ

Almanca Öğretmenliği Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Haziran 2022

Danışman: Prof. Dr. Asuman AĞAÇSAPAN

Bu çalışmada Türkçe-Almanca iki dilli ve Almancayı yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin bilişsel işlem süreçleri, Almancanın yabancı dil olarak eğitimi alanındaki yazma becerileri açısından dikkate alınmıştır. Hedef grup, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde, Almanca Öğretmenliği Bölümü'nde, 2018-2019 akademik yılında ve altıncı dönemde bulunan sekiz öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin yazma becerisinde karşılaştığı zorlukları göstermek ve yazılı metinlerin bilişsel işlem sürecinin aktarılmasına katkıda bulunmak için, sekiz öğrencinin sesli olarak ifade ettiği düşünceleri, belirli yazma alıştırmalarını (sentezleyici, yapılandırıcı, serbest-yaratıcı ve iletişimsel) çözümlerken bir ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Bu bağlamda hedef grubun bilişsel işlem sürecine ışık tutacak teknik olarak "Sesli Düşünme" tekniği kullanılmıştır. Buna yönelik bir veri tabanı elde etmek için tüm ses kayıtları transkripsiyona dönüştürülerek sesli düşünme protokolleri hazırlanmıştır. Bu protokoller kapsamında tümevarımsal bir yaklaşım ve uzman görüşü desteği ile veriler kodlanarak otuz kategori ve beş tema başlığı belirlenmiştir. Söz konusu dört yazma alıştırmaya ait sesli düşünme verileri toplandıktan sonra, katılımcıların tüm yazma süreci hakkındaki görüşlerini aktarmak için geriye dönük gözlem kapsamında tüm katılımcılar ile yarı yapılandırılmış bir görüşme yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda ortaya çıkan bulgulara göre, yazma alıştırmaları türleri kapsamında her iki grupta bilişsel işlem sürecine dair benzer ve farklı tutumlar gözlemlenmiştir. Tüm bu tutumlar, kategori ve altkategori başlıkları altında öğrenci ifadeleri ile desteklenerek incelenmiştir. Sesli düşünme tekniği ile elde edilen altkategori sıklıkları yazma alıştırmaları türleri kapsamında değerlendirildiğinde ise en fazla veri sırasıyla sentezleyici, yapılandırıcı, serbest-yaratıcı ve iletişimsel yazma alıştırmalarından elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme sonucunda ortaya çıkan bulgulara göre, Almancayı yabancı dil olarak öğrenen grup sesli düşünme tekniğine dair daha olumlu fikirlere sahipken, Türkçe-Almanca iki dilli grubun bu tekniğe daha mesafeli olduğu gözlemlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Sesli düşünme, Geriye dönük gözlem, Yazma becerisi, Bilişsel işlem süreci, İki dilli ve yabancı dilli öğrenciler

ZUSAMMENFASSUNG

EINE ANALYSE ZUR SCHREIBKOMPETENZ VON TÜRKISCH-DEUTSCH BILINGUALEN UND DaF-STUDENTEN ANHAND VON PROTOKOLLEN DES LAUTEN DENKENS

Miray ENEZ

Abteilung für Deutschlehrausbildung

Anadolu Universität, Institut für Erziehungswissenschaft, Juni 2022

Betreuerin: Prof. Dr. Asuman AĞAÇSAPAN

In der vorliegenden Arbeit wurde der kognitive Verarbeitungsprozess von türkisch-deutsch bilingualen und DaF-Studenten in Bezug auf ihre Schreibkompetenzen im DaF-Bereich untersucht. Die Zielgruppe bestand aus acht Studenten, die im akademischen Jahr 2018-2019 an der Abteilung für Deutschlehrausbildung an der Pädagogischen Fakultät der Anadolu Universität im sechsten Semester studierten. Um zu veranschaulichen, mit welchen Schwierigkeiten sie beim Schreiben zu kämpfen haben, und um zur Konkretisierung von kognitiven Verarbeitungsprozessen schriftlicher Texte beizutragen, wurden die laut verbalisierten Gedanken von acht Studenten beim Schreiben der vorgegebenen vier Schreibaufgaben (aufbauend-strukturierend-frei/kreativ-kommunikativ) anhand eines Diktiergeräts aufgenommen. Als das dabei eingesetzte Vorgehen, das Aufschluss über den kognitiven Verarbeitungsprozess geben soll, wurde die Technik des „Lauten Denkens“ verwendet. Um hierfür eine Datenbasis zu erhalten, wurden alle Audioaufnahmen transkribiert und Laut-Denk-Protokolle erstellt. Im Rahmen dieser Protokolle wurden durch Kodierung der Daten mit Hilfe eines induktiven Verfahrens und Expertenmeinungen dreißig Kategorien und fünf Themen ermittelt. Nach der Datenerhebung der vier Schreibaufgaben wurde mit allen TeilnehmerInnen im Rahmen des retrospektiven Verfahrens ein halbstrukturiertes Interview geführt, um die Sicht der TeilnehmerInnen auf den gesamten Schreibprozess zu erfassen. Nach den Ergebnissen der Untersuchung wurden im Rahmen der Schreibaufgabenarten in beiden Gruppen ähnliche und unterschiedliche Einstellungen zum kognitiven Verarbeitungsprozess beobachtet. Alle diese Einstellungen wurden unter Kategorien- und Unterkategorientiteln untersucht, die durch Aussagen der Studierenden gestützt wurden. Bei der Auswertung der mit der Technik des lauten Denkens gewonnenen Unterkategorienhäufigkeiten im Rahmen der Schreibaufgabenarten wurden die meisten Daten der Reihe nach aus der aufbauenden, stukturierenden, frei-kreativen und kommunikativen Schreibaufgabe gewonnen. Nach den Ergebnissen des halbstrukturierten Interviews hatte die Gruppe, die Deutsch als Fremdsprache erlernte, positivere Vorstellungen von der Technik des lauten Denkens, während die türkisch-deutsch bilinguale Gruppe dieser Technik distanzierter gegenüberstand.

Schlüsselwörter: Lautes Denken, Retrospektion, Schreibfähigkeiten, kognitiver Verarbeitungsprozess, bilinguale und fremdsprachige Lernende

ABSTRACT

AN ANALYSIS OF THE WRITING COMPETENCE OF TURKISH-GERMAN BILINGUAL AND GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE STUDENTS THROUGH THINK ALOUD PROTOCOLS

Miray ENEZ

Department of Foreign Language Education

Anadolu University, Institut of Education, June 2022

Adviser: Prof. Dr. Asuman AĞAÇSAPAN

The present study investigated the cognitive and writing skills of bilingual Turkish-German students and those studying German as a foreign language. The target group consisted of eight participants in their 6th semester of the academic 2018-2019 year, undertaking German Teacher Training at the Faculty of Education in Anadolu University. In order to illustrate the difficulties, they had to overcome while writing and to contribute to the concretization of cognitive processing of written texts, their verbalized thoughts were recorded on a Dictaphone while writing given tasks (constructive-structural-free/creative-communicative). The technique of "Think Aloud" was employed to provide information about the cognitive processing. To obtain a database for this purpose, all audio recordings were transcribed and think-aloud protocols were created. Within these protocols, thirty categories and five themes were identified when coding the data, using an inductive approach and expert opinion. After collecting the think-aloud data of the four writing exercises, a semi-structured interview was conducted with all participants as part of the retrospective observation to capture participants' perspectives on the overall writing process. According to the results of the study, similar and different attitudes toward the cognitive processing were observed within the different writing tasks in both groups. These attitudes were examined by category and subcategory headings that were supported by students' statements. When evaluating the subcategory frequencies obtained using the thinking aloud technique within the writing tasks, most of the data were obtained from the constructive, structural, free/creative and communicative writing tasks, respectively. According to the results of the semi-structured interview, the group learning German as a foreign language had more positive perceptions of the thinking aloud technique, while the Turkish-German bilingual group was more distant towards this technique.

Keywords: Think aloud, Retrospection, Writing skills, Cognitive processes, Bilingual and foreign language learners

VORWORT

Mein besonderer Dank gilt meiner Betreuerin Prof. Dr. Asuman Ağaçasapan für ihre produktiven Gespräche und großzügige Unterstützung bei der Erstellung dieser Arbeit. Die fruchtbaren Diskussionen in den Seminaren und während des Anfertigens dieser Arbeit haben mir sehr geholfen. Des Weiteren geht mein ausdrücklicher Dank an Prof. Dr. Hasan Gürgür und Ass. Doz. Dr. Şerife Çelikkaya, die sich der Mühe zur methodologischen Vorgehensweise und fachkundigen Perspektiven unterzogen haben. Besonders zu danken habe ich für Ihre Teilnahme am Verteidigungskomitee dieser Arbeit Doz. Dr. Fesun Koşmak und Doz. Dr. Engin Bölükmeşe.

Außerdem möchte ich mich bei Prof. Dr. Dietmar Rösler bedanken, von dem ich während meines Studiums an der Justus-Liebig-Universität Gießen viel gelernt habe, der mein Interesse für den DaF-Bereich geweckt und mich bei der Entwicklung meines Wissens in diesem Bereich unterstützt hat.

Darüber hinaus möchte ich mich bei wiss. Mit. Serpil Şengül bedanken, die mich mit ihrem Gutachten zur Gültigkeit des Kodierungs- und Kategorisierungsprozesses von Laut-Denk-Protokollen unterstützt hat. An diesem Punkt bedanke ich mich auch bei wiss. Mit. Sertan Gür, der seine Ideen mit mir geteilt hat, um die Zuverlässigkeit der Interviewprotokolle zu gewährleisten. Außerdem soll hier auch der ehemaligen Lehrbeauftragten Geraldine Raabe-Balkan für die Durchsicht meiner Arbeit gedankt werden.

Den an dieser Arbeit teilnehmenden Studierenden des Studiengangs „Abteilung für Deutschlehrerausbildung an der Pädagogischen Fakultät“ an der Anadolu Universität sei ein großer Dank dafür ausgesprochen, dass sie trotz des schwierigen und zeitintensiven Einsatzes der Technik des lauten Denkens zu dieser Arbeit beigetragen haben.

Abschließend danke ich aus tiefstem Herzen meinen Eltern für alles, was sie für mich getan haben. Ohne deren Unterstützung und Vertrauen gelingt es nicht, eine akademische Laufbahn anzustreben.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

.....

Miray ENEZ

INHALTSVERZEICHNIS

	<u>Seite</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ZUSAMMENFASSUNG	iv
ABSTRACT	v
VORWORT	vi
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vii
INHALTSVERZEICHNIS	viii
TABELLENVERZEICHNIS	xi
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	xvi
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	xvii
1. EINFÜHRUNG	1
1.1. Problemstellung	2
1.2. Ziel der Arbeit	4
1.3. Stellenwert der Arbeit	5
1.4. Forschungsstand	6
1.5. Begrenzungen	17
1.6. Definitionen	18
2. THEORETISCHE GRUNDLAGEN	19
2.1. Begriffsklärungen von Erst-, Zweit- und Fremdsprache	19
2.1.1. Erklärungsansätze zum Erstspracherwerb.....	22
2.1.2. Hypothesen zum Zweit- und Fremdspracherwerb.....	23
2.1.3. Gegenüberstellung der Konzepte für Erst-, Zweit- und Fremdspracherwerb	25
2.2. Schreiben in der Erst-, Zweit- und Fremdsprache.....	26
2.2.1. Produktorientiertes Schreiben	28
2.2.2. Prozessorientiertes Schreiben	30
2.3. Lernerstrategien in der Sprachlehrforschung	32
2.3.1. Kognitive und metakognitive Strategien.....	34

	<u>Seite</u>
2.3.2. Schreibmodelle zu kognitiven und metakognitiven Strategien.....	34
2.4. Introspektives Verfahren in der Sprachforschung	38
2.4.1. Besonderheiten beim Einsatz vom introspektiven Verfahren	40
2.4.2. Validität introspektiver Daten	41
2.5. Retrospektives Verfahren in der Sprachforschung	43
2.5.1. Besonderheiten beim Einsatz vom retrospektiven Verfahren	44
2.5.2. Validität retrospektiver Daten	45
3. METHODISCHES VORGEHEN	47
3.1. Forschungsdesign, -technik und -methode	47
3.2. Vor, bei und nach der Datenerhebung	51
3.3. Angaben zum Teilnehmerprofil	55
3.4. Kriterien zur Auswahl der geeigneten Schreibaufgaben	56
4. ERGEBNISSE UND INTERPRETATION	62
4.1. Introspektive Analyse der Laut-Denk-Protokolle	66
4.1.1. Bearbeitungs- und prozessbezogene Einstellungen.....	67
4.1.1.1. <i>Aufbauende Schreibaufgabe-I</i>	68
4.1.1.2. <i>Strukturierende Schreibaufgabe-II</i>	76
4.1.1.3. <i>Frei-kreative Schreibaufgabe-III</i>	83
4.1.1.4. <i>Kommunikative Schreibaufgabe-IV</i>	91
4.1.2. Leistungsbezogene Einstellungen	98
4.1.2.1. <i>Aufbauende Schreibaufgabe-I</i>	98
4.1.2.2. <i>Strukturierende Schreibaufgabe-II</i>	104
4.1.2.3. <i>Frei-kreative Schreibaufgabe-III</i>	108
4.1.2.4. <i>Kommunikative Schreibaufgabe-IV</i>	112
4.1.3. Sprach- und wortbezogene Einstellungen	114
4.1.3.1. <i>Aufbauende Schreibaufgabe-I</i>	115
4.1.3.2. <i>Strukturierende Schreibaufgabe-II</i>	121
4.1.3.3. <i>Frei-kreative Schreibaufgabe-III</i>	128
4.1.3.4. <i>Kommunikative Schreibaufgabe-IV</i>	133

	<u>Seite</u>
4.1.4. Selbstbezogene Einstellungen	137
<i>4.1.4.1. Aufbauende Schreibaufgabe-I</i>	<i>137</i>
<i>4.1.4.2. Strukturierende Schreibaufgabe-II</i>	<i>142</i>
<i>4.1.4.3. Frei-kreative Schreibaufgabe-III</i>	<i>146</i>
<i>4.1.4.4. Kommunikative Schreibaufgabe-IV</i>	<i>149</i>
4.1.5. Affektive Einstellungen	152
<i>4.1.5.1. Aufbauende Schreibaufgabe-I</i>	<i>153</i>
<i>4.1.5.2. Strukturierende Schreibaufgabe-II</i>	<i>156</i>
<i>4.1.5.3. Frei-kreative Schreibaufgabe-III</i>	<i>158</i>
<i>4.1.5.4. Kommunikative Schreibaufgabe-IV</i>	<i>161</i>
4.2. Retrospektive Analyse der Interviewprotokolle	162
4.2.1. Positive Einstellungen	164
4.2.2. Negative Einstellungen	167
4.2.3. Beziehung zwischen den Schreibaufgaben und lautem Denken	167
4.2.4. Andere Meinungen.....	171
5. SCHLUSSFOLGERUNG, DISKUSSION UND VORSCHLÄGE.....	174
5.1. Schlussfolgerung und Diskussion	174
5.1.1. Bearbeitungs-und prozessbezogene Einstellungen	175
5.1.2. Leistungsbezogene Einstellungen	177
5.1.3. Sprach-und wortbezogene Einstellungen.....	179
5.1.4. Selbstbezogene Einstellungen.....	181
5.1.5. Affektive Einstellungen.....	184
5.2. Vorschläge	186
 LITERATURVERZEICHNIS	 188
ANHÄNGE	
ÖZGEÇMİŞ	

TABELLENVERZEICHNIS

		<u>Seite</u>
Tabelle 1.1.	Auflistung der Veröffentlichungen hinsichtlich des Forschungsstands	14
Tabelle 2.1.	Definitionen von Erst- Zweit und Fremdsprache	20
Tabelle 2.2.	Spracherwerb - Übersicht	22
Tabelle 2.3.	Gegenüberstellung der Konzepte für Erst-, Zweit- und Fremdspracherwerb	25
Tabelle 2.4.	Schreibmodelle mit Dreigliedrigkeit	35
Tabelle 2.5.	Gegenüberstellung der Kompetenzbereiche und Schreibmodelle, eigene Darstellung	37
Tabelle 2.6.	Phasen der gleichzeitigen Introspektion	40
Tabelle 3.1.	Datenerhebungsprogramm	52
Tabelle 3.2.	Informationsbogen (bilinguale Gruppe)	55
Tabelle 3.3.	Informationsbogen (DaF-Gruppe)	56
Tabelle 3.4.	Gegenüberstellung der Kompetenzbereiche und Übungsarten, eigene Darstellung	58
Tabelle 3.5.	Charakterisierung der ausgewählten Schreibaufgaben nach Übungsbereichen und Schreibarten.....	59
Tabelle 4.1.	Bearbeitungszeit der Schreibaufgaben	62
Tabelle 4.2.	Gesamtpausen während des Schreibprozesses	63
Tabelle 4.3.	Gegenüberstellung der Gesamtzahl von geäußerten und geschriebenen Wörtern	64
Tabelle 4.4.	Kategorien bezüglich der Laut-Denk-Protokolle	65
Tabelle 4.5.	Themen mit Kategorien bezüglich der Laut-Denk-Protokolle	66
Tabelle 4.6.	Häufigkeitsverteilung der bearbeitungs- und prozessbezogenen Einstellungen der bilingualen Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-I.....	69
Tabelle 4.7.	Häufigkeitsverteilung der bearbeitungs- und prozessbezogenen Einstellungen der DaF-Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-I	72
Tabelle 4.8.	Gemeinsame Kategorien der bearbeitungs- und prozessbezogenen Einstellungen der bilingualen und der DaF-Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-I	75
Tabelle 4.9.	Häufigkeitsverteilung der bearbeitungs- und prozessbezogenen Einstellungen der bilingualen Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-II.....	77

	<u>Seite</u>
Tabelle 4.10. Häufigkeitsverteilung der bearbeitungs- und prozessbezogenen Einstellungen der DaF-Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-II	80
Tabelle 4.11. Gemeinsame Kategorien der bearbeitungs- und prozessbezogenen Einstellungen der bilingualen und der DaF-Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-II	82
Tabelle 4.12. Häufigkeitsverteilung der bearbeitungs- und prozessbezogenen Einstellungen der bilingualen Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-III	84
Tabelle 4.13. Häufigkeitsverteilung der bearbeitungs- und prozessbezogenen Einstellungen der DaF-Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-III	88
Tabelle 4.14. Gemeinsame Kategorien der bearbeitungs- und prozessbezogenen Einstellungen der bilingualen und der DaF-Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-III	90
Tabelle 4.15. Häufigkeitsverteilung der bearbeitungs- und prozessbezogenen Einstellungen der bilingualen Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-IV	92
Tabelle 4.16. Häufigkeitsverteilung der bearbeitungs- und prozessbezogenen Einstellungen der DaF-Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-IV	95
Tabelle 4.17. Gemeinsame Kategorien der bearbeitungs- und prozessbezogenen Einstellungen der bilingualen und der DaF-Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-IV	97
Tabelle 4.18. Häufigkeitsverteilung der leistungsbezogenen Einstellungen der bilingualen Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-I	99
Tabelle 4.19. Häufigkeitsverteilung der leistungsbezogenen Einstellungen der DaF-Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-I	100
Tabelle 4.20. Gemeinsame Kategorien der leistungsbezogenen Einstellungen der bilingualen und der DaF-Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-I	103
Tabelle 4.21. Häufigkeitsverteilung der leistungsbezogenen Einstellungen der bilingualen Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-II	104
Tabelle 4.22. Häufigkeitsverteilung der leistungsbezogenen Einstellungen der DaF-Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-II	106
Tabelle 4.23. Gemeinsame Kategorien der leistungsbezogenen Einstellungen der bilingualen und der DaF-Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-II	107

	<u>Seite</u>
Tabelle 4.24. Häufigkeitsverteilung der leistungsbezogenen Einstellungen der bilingualen Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-III	108
Tabelle 4.25. Häufigkeitsverteilung der leistungsbezogenen Einstellungen der DaF-Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-III	109
Tabelle 4.26. Gemeinsame Kategorien der leistungsbezogenen Einstellungen der bilingualen und der DaF-Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-III	112
Tabelle 4.27. Häufigkeitsverteilung der leistungsbezogenen Einstellungen der bilingualen Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-IV	112
Tabelle 4.28. Häufigkeitsverteilung der leistungsbezogenen Einstellungen der DaF-Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-IV	113
Tabelle 4.29. Häufigkeitsverteilung der sprach-und wortbezogenen Einstellungen der bilingualen Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-I	116
Tabelle 4.30. Häufigkeitsverteilung der sprach-und wortbezogenen Einstellungen der DaF-Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-I	118
Tabelle 4.31. Gemeinsame Kategorien der sprach-und wortbezogenen Einstellungen der bilingualen und der DaF-Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-I	121
Tabelle 4.32. Häufigkeitsverteilung der sprach-und wortbezogenen Einstellungen der bilingualen Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-II	122
Tabelle 4.33. Häufigkeitsverteilung der sprach-und wortbezogenen Einstellungen der DaF-Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-II	125
Tabelle 4.34. Gemeinsame Kategorien der sprach-und wortbezogenen Einstellungen der bilingualen und der DaF-Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-II.....	127
Tabelle 4.35. Häufigkeitsverteilung der sprach-und wortbezogenen Einstellungen der bilingualen Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-III	129
Tabelle 4.36. Häufigkeitsverteilung der sprach-und wortbezogenen Einstellungen der DaF-Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-III	131
Tabelle 4.37. Gemeinsame Kategorien der sprach-und wortbezogenen Einstellungen der bilingualen und der DaF-Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-III.....	132

	<u>Seite</u>
Tabelle 4.38. Häufigkeitsverteilung der sprach-und wortbezogenen Einstellungen der bilingualen Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-IV	134
Tabelle 4.39. Häufigkeitsverteilung der sprach-und wortbezogenen Einstellungen der DaF-Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-IV	135
Tabelle 4.40. Gemeinsame Kategorien der sprach-und wortbezogenen Einstellungen der bilingualen und der DaF-Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-IV	136
Tabelle 4.41. Häufigkeitsverteilung der selbstbezogenen Einstellungen der bilingualen Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-I	138
Tabelle 4.42. Häufigkeitsverteilung der selbstbezogenen Einstellungen der DaF-Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-I	139
Tabelle 4.43. Gemeinsame Kategorien der selbstbezogenen Einstellungen der bilingualen und der DaF-Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-I	141
Tabelle 4.44. Häufigkeitsverteilung der selbstbezogenen Einstellungen der bilingualen Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-II	142
Tabelle 4.45. Häufigkeitsverteilung der selbstbezogenen Einstellungen der DaF-Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-II	144
Tabelle 4.46. Gemeinsame Kategorien der selbstbezogenen Einstellungen der bilingualen und der DaF-Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-II.....	145
Tabelle 4.47. Häufigkeitsverteilung der selbstbezogenen Einstellungen der bilingualen Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-III	146
Tabelle 4.48. Häufigkeitsverteilung der selbstbezogenen Einstellungen der DaF-Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-III	147
Tabelle 4.49. Gemeinsame Kategorien der selbstbezogenen Einstellungen der bilingualen und der DaF-Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-III.....	149
Tabelle 4.50. Häufigkeitsverteilung der selbstbezogenen Einstellungen der bilingualen Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-IV	150
Tabelle 4.51. Häufigkeitsverteilung der selbstbezogenen Einstellungen der DaF-Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-IV	151

	<u>Seite</u>
Tabelle 4.52. Gemeinsame Kategorien der selbstbezogenen Einstellungen der bilingualen und der DaF-Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-IV	152
Tabelle 4.53. Häufigkeitsverteilung der affektiven Einstellungen der bilingualen Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-I	153
Tabelle 4.54. Häufigkeitsverteilung der affektiven Einstellungen der DaF-Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-I	154
Tabelle 4.55. Gemeinsame Kategorien der affektiven Einstellungen der bilingualen und der DaF-Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-I	155
Tabelle 4.56. Häufigkeitsverteilung der affektiven Einstellungen der bilingualen Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-II	156
Tabelle 4.57. Häufigkeitsverteilung der affektiven Einstellungen der DaF-Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-II	157
Tabelle 4.58. Gemeinsame Kategorien der affektiven Einstellungen der bilingualen und der DaF-Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-II	158
Tabelle 4.59. Häufigkeitsverteilung der affektiven Einstellungen der bilingualen Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-III	159
Tabelle 4.60. Häufigkeitsverteilung der affektiven Einstellungen der DaF-Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-III	160
Tabelle 4.61. Gemeinsame Kategorien der affektiven Einstellungen der bilingualen und der DaF-Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-III	161
Tabelle 4.62. Häufigkeitsverteilung der affektiven Einstellungen der DaF-Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-IV	162
Tabelle 4.63. Konventionen für Interviewprotokolle	163

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

	<u>Seite</u>
Abbildung 2.1. Anwendung des prozessorientierten Schreibansatzes (vgl. Badger und White, 2000 in Belbase, 2012)	32
Abbildung 3.1. Stufen der qualitativen Datenanalyse, Creswell, (2012, S. 555)	50
Abbildung 3.2. Transkriptionsprozess mit „Audacity“	53
Abbildung 4.1. Häufigkeitsverteilung der Teilnehmeransichten über das introspektive Verfahren	163
Abbildung 4.2. Leicht/schwer gefundene Schreibaufgaben Bezüglich des lauten Denkens	168

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

Tab.	: Tabelle
bzw.	: beziehungsweise
DaF:	: Deutsch als Fremdsprache
DaZ	: Deutsch als Zweitsprache
EFL	: English as a Foreign Language
ESL	: English as a Second Language
ebd.	: ebenda
et al.	: et alii
GAT	: Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem
IELTS	: International English Language Testing System
L1	: Erst- oder Muttersprache
L2	: Fremd- oder Zweitsprache
L3	: Tertiärsprache
MTA	: Metacognitive Thinking Aloud
NMTA	: Nicht-metacognitive Thinking Aloud
NTA	: No Thinking Aloud
SA	: Schreibaufgabe
SoSe	: Sommersemester
TAP	: Think Aloud Protocol
TN	: Teilnehmer/in
u.a.	: und andere
UK	: Unterkategorie
vgl.	: vergleiche
z.B.	: zum Beispiel

1. EINFÜHRUNG

Es handelt sich in der vorliegenden Arbeit um die Technik des lauten Denkens beim Schreiben. In diesem Sinne wird sich sie diesen Thematiken widmen. Im ersten Schritt wird die Struktur der Arbeit repräsentiert: Es erfolgt eine Darstellung der Ziele dieser Arbeit, wobei der Fokus auf die Problemstellung, den Stellenwert der Arbeit, den Forschungsstand, die Begrenzungen und die Definitionen liegt.

Im zweiten Schritt werden die theoretischen Grundlagen erläutert, wobei Erst-, Zweit- und Fremdspracherwerb berücksichtigt und die Relevanz und Merkmale von Fähigkeiten beim Schreibverfahren beschrieben werden. Im Anschluss daran werden kognitive Lernerstrategien von verschiedenen Standpunkten aus erläutert und ihre Bedeutung in schreibbezogenen Themenkomplexen eingeordnet. Daneben wird der Einsatz des introspektiven Verfahrens behandelt, das häufig auch als gleichzeitiges und nachträgliches *Lautes Denken* bezeichnet wird. Wichtig ist in diesem Zusammenhang die Feststellung, welche Bedeutung *Lautes Denken* in der Sprachforschung hat und welche Besonderheiten des Einsatzes von Laut-Denk-Protokollen zu sehen sind. Darunter wird auch die Validität dieser Forschungsrichtung thematisiert und die methodische Diskussion zu Fragen der Vorbereitung und Durchführung *Lauten Denkens* dargestellt.

Nach dieser theoretischen Einführung wird im dritten Schritt das methodische Verfahren dargelegt, indem erklärt wird, welche methodologischen Vorgehensweisen im Vordergrund stehen, wie der Datenerhebungsprozess abläuft, welche Angaben zum Teilnehmerprofil zu beachten sind und aus welchen Gründen die in dieser Arbeit verwendeten Schreibmaterialien ausgewählt werden.

Im vierten Schnitt werden die Ergebnisse der Untersuchung vermittelt, indem die kognitiven Dimensionen der Verbalisierung der schriftlichen Daten durch introspektives und retrospektives Verfahren bearbeitet werden, wobei das Schreibpotential der TeilnehmerInnen mithilfe von simultanen Verbalisierungen erfasst und analysiert werden kann. Zunächst wird auf die introspektive Analyse der Laut-Denk-Protokolle eingegangen, indem die aus den Sprachaufzeichnungen erstellten Kodierungen bzw. Kategorien dargestellt werden. Analog dazu wird im Gegensatz zur simultanen Datenerhebung des introspektiven Verfahrens auch versucht, die Zielgruppe im Anschluss an ihren Schreibprozess im Hinblick auf ihr Vorgehen zu befragen. In dieser retrospektiven Erhebung wird durch die Interviewprotokolle beabsichtigt zu zeigen,

welches Schwierigkeits- und Natürlichkeitsempfinden beim Schreibprozess und beim *Lauten Denken* entstehen kann.

Abschließend sollen auf Grundlage der durchgeführten Analyse Schlussfolgerungen gezogen und interpretiert werden, die als Impulse für weitere Forschungen gesetzt werden.

1.1 Problemstellung

Prozessorientierte Ansätze zeichnen sich durch Unterrichtsstrategien aus, die darauf abzielen, dass die Lernenden ihre Gedanken vor dem Verfassen und Überarbeiten ihrer schriftlichen Texte organisieren sollen. Die Entstehung dieser Ansätze beruht auf dem Ansatz, den Rohman 1965 vorstellte. Anfang der 1970er Jahre kritisierte Emig auf der Grundlage ihrer empirischen Studie über Zwölfklässler, die beim Schreiben laut sprachen, Rohmans Schreibmodell und behauptete, dass der Schreibprozess ein iterativer und kein linearer Prozess sei (vgl. Boscolo, 2009, S. 366). Diese Behauptung liegt dem Hauptbezugspunkt des prozessorientierten Verständnisses beim Schreiben zugrunde.

Es gibt einige Unterschiede zwischen dem prozessbasierten Schreiben und dem traditionellen produktbasierten Schreiben. Zum Beispiel basiert der produktbasierte Schreibansatz auf Nachahmung, Kopieren und lehrerbasierten Modellen, während sich der prozessbasierte Ansatz auf die Teilnahme an den Schritten zur Bildung eines Werkes konzentriert. Während das Hauptziel des produktbasierten Schreibens darin besteht, einen kohärenten, von Fehlern gereinigten Text zu erstellen, vertritt das prozessbasierte Schreiben die Ansicht, dass es keinen perfekten Text gibt; allerdings kann ein/e Autor/in der Perfektion näherkommen, wenn er/sie während der Planung eines Textes Produktions-, Reflexions-, Diskussions- und Überarbeitungsschritte durchführt.

Laut Nunan (1991, S. 86) liegt beim Produktansatz der Fokus auf dem Endergebnis des Lernprozesses, und von den Lernenden wird erwartet, dass sie als fließender und kompetenter Benutzer der Sprache auftreten. Brown (2001, S. 335) stellt fest, dass beim produktorientierten Ansatz viel Aufmerksamkeit auf „Modell“-Aufsätze gelegt wurde, die die Lernenden nachahmen sollten, und darauf, wie gut das Endprodukt eines Lernenden an einer Liste von Kriterien gemessen wurde, die den Inhalt, die Organisation, den Wortschatzgebrauch, den grammatikalischen Gebrauch und mechanische Überlegungen wie Rechtschreibung und Zeichensetzung umfasste. Der Prozessansatz bezieht sich auf das, was sich bei den Lernenden innerlich vollzieht. Brown (ebd.)

behauptet, dass der Prozessansatz für die Lernenden beim Sprachenlernen vorteilhaft ist, weil die Lernenden die Schöpfer der Sprache sind, sie sich auf den Inhalt und die Botschaft konzentrieren müssen und ihre eigenen intrinsischen Motive wertgeschätzt werden.

In prozessbasierten Ansätzen wird das Schreiben hauptsächlich mit sprachlichen Fähigkeiten wie Planung und Entwurfserstellung in Verbindung gebracht, und es wird weniger Wert auf sprachliches Wissen wie Grammatik und Textstruktur gelegt (vgl. Badger und White, 2000, S. 154). Diese Ansätze schlagen vor, dass die Lernenden sich auf den Denkprozess konzentrieren, Wissen übertragen, den Prozess im Allgemeinen organisieren und ein kognitives Bewusstsein in Bezug auf jede Stufe haben sollten - kurz gesagt, sie sollten in der Realität aktiv sein (vgl. Karatay, 2015, S.25).

Seit den 1980er Jahren, als der prozessbasierte Ansatz mehr Aufmerksamkeit erhielt, wurde eine große Anzahl von Studien in den verschiedensten Bereichen von der Psychologie bis zur Pädagogik durchgeführt. Infolgedessen wurde eine große Menge an Kritik und Vorschlägen gemacht. Es versteht sich von selbst, dass es so etwas wie eine perfekte Theorie oder einen perfekten Ansatz nicht gibt, und der Prozessansatz ist da keine Ausnahme. Im Folgenden werden einige typische und bemerkenswerte Ansichten gegen den Prozessansatz erläutert. Einer der Punkte, für die dieser Ansatz kritisiert wird, ist, dass er Grammatik und Form ignoriert und das Endprodukt unterbewertet. Reid (2001) drückt dies wie folgt aus:

„[...] in the 1980s, they developed a false dichotomy between “process” and “product” classrooms in the L2 pedagogy. Process teachers encourage students to use their internal resources and individuality... they neglected accuracy in favor of fluency. In contrast, it was suggested that product teachers focused solely on accuracy, appropriate rhetorical discourse and linguistic patterns to the exclusion of writing processes. . . . In reality, most L2 students were being taught process writing strategies to achieve effective written communication (products), with differences occurring in emphasis (Reid, 2001, S. 29)“.

In ähnlichem Zusammenhang weist Onozawa (2010, S. 156) daraufhin, dass Genauigkeit genauso wichtig ist wie Geläufigkeit, um die Sprache kommunikativ nutzen zu können. Daher führt das Ignorieren grammatikalischer Formen und Genauigkeit dazu, dass dieser Ansatz nicht in der Lage ist, die tatsächlichen Bedürfnisse der Lernenden zu erfüllen. Für Atkinson (2003, S. 52) liegt das Hauptaugenmerk dieses Ansatzes nur auf dem Prozess und soziale bzw. kulturelle Aspekte werden ausgelassen, wodurch die Schreibfertigkeit bei der Bildung verschiedener Arten des Schreibens mangelhaft ist.

Darüber hinaus denken einige, wie Horowitz (1986) behauptet, dass der Prozessansatz unrealistisch ist, weil er zu viel Wert auf mehrere Entwürfe legt, was dazu führen kann, dass die Lernenden mit ihren Einzelentwurfsbeschränkungen in den akademischen Prüfungen durchfallen (zit. nach Leki, 1992, S.42).

Im Gegensatz zu all diesen negativen Einstellungen über die schreibbezogenen Prozessansätze argumentiert Applebee (1986, S. 96), dass dieser Ansatz eine Möglichkeit bietet, über das Schreiben als solches nachzudenken, was der Schreiber tut (Planen, Überarbeiten und Ähnliches), anstatt darüber, wie das Endprodukt nach Mustern der Organisation, Rechtschreibung und Grammatik aussieht. Folglich kann man sagen, dass der Prozessansatz lernerzentriert ist, wobei ihre Lernstile, Fähigkeiten und Interessen von großer Bedeutung sind und sie sich damit wohl fühlen sollten, ihre Ideen und Gefühle im schriftlichen Diskurs mit Hilfe des Prozesses auszudrücken (Onozawa, 2010, S. 155).

Abgesehen von allen Informationen, die in diesem Abschnitt über prozessorientiertes Schreiben vermittelt werden, ist für die meisten Schreibforschungen klar benennbar, unter welchen Bedingungen eine Textproduktion grammatisch funktional oder disfunktional wirkt. Allerdings werden andere mögliche Zugänge zum kognitiven Verlauf des Schreibprozesses nicht häufig angesprochen, etwa das Überdenken der kognitiven Strategien zur Textproduktion. Unter diesem Gesichtspunkt werden in der vorliegenden explorativ-interpretativen Arbeit die Schreibkompetenzen von türkisch-deutsch bilingualen und DaF-Studenten, die in der Abteilung für Deutschlehrerausbildung an der Pädagogischen Fakultät der Anadolu Universität studieren, prozessorientiert betrachtet. Dies geschieht allerdings durch die Annäherung an die kognitiven Prozesse beim Schreiben und nicht durch eine produktbezogene Schreibfehleranalyse.

1.2. Ziel der Arbeit

Neben der Tatsache, dass die Schreibfähigkeiten hauptsächlich durch eine grammatikalische Herangehensweise analysiert werden, sollen in dieser Arbeit die kognitiven Verarbeitungsprozesse der türkisch-deutschen bilingualen Studenten und die Schreibprozesse der Studenten, die Deutsch als Fremdsprache lernen, aufgezeigt werden. Das Augenmerk wird dabei auf eine möglichst vollständige Erhebung des von den Studenten eingeführten kognitiven Verarbeitungsprozesses und der bei der Bearbeitung

der Schreibmaterialien aufgetretenen Probleme gelegt. Die Kernfragen dieser Arbeit lauten wie folgt:

- Wie können die kognitiven Verarbeitungsprozesse im Ausüben der Schreibkompetenzen von türkisch-deutsch bilingualen und DaF-Studenten veranschaulicht werden?
- Können die vier gegebenen Schreibaufgaben (aufbauend-strukturierend-frei/kreativ-kommunikativ) im Sinne eines versprachlichten Verarbeitungsprozesses bei türkisch-deutsch bilingualen und DaF-Studenten gegenübergestellt werden?
- Welchen Einfluss hat die Methode „Lautes Denken“ auf die jeweiligen Schreibtätigkeiten?

Im Licht dieser Kernfragen erscheint ebenfalls die Frage interessant, ob und inwieweit sich die schreibbezogenen mentalen Verarbeitungsprozesse der türkisch-deutsch bilingualen Studenten von denen der Studenten, die Deutsch als Fremdsprache lernen, unterscheiden.

1.3. Stellenwert der Arbeit

Die Formulierung des Arbeitstitels weist den Stellenwert dieser Arbeit möglichst genau auf, indem die Umsetzbarkeit der Methode des lauten Denkens hinsichtlich des Schreibens betont wird. Vor dem Hintergrund der unzureichenden explorativ-interpretativen Schreibforschungen ist die geringe Zahl an vergleichbaren empirischen Studien im schriftlichen Bereich des lauten Denkens erklärbar. Angesichts der steigenden türkisch-deutsch bilingualen und DaF-Studentenzahlen in den DaF- und Germanistik-Abteilungen in der Türkei wäre es interessant zu erforschen, welche Anforderungen und Besonderheiten das Schreiben erschwert oder bereichert und wie empirische Ergebnisse aus der Schreibforschung didaktisch genutzt werden können. In diesem Rahmen ist diese Arbeit aus den folgenden Gründen von großer Bedeutung:

- Die Verarbeitungsprozesse beim Schreiben können durch die lernerseitigen Kognitionen realisiert werden.
- Die Bewertung der Prozessdaten führt zu einer Charakterisierung und anschließenden Bezeichnung der unterschiedlichen Schreibtypen, die durch vielfältige kognitive Verarbeitungsprozesse determiniert sind.

- Im Licht der gewonnenen Ergebnisse können die Unterstützungs- oder Förderungsprogramme für die fremd- und zweisprachigen Studenten im Bereich des Schreibens bereitgestellt werden.

1.4. Forschungsstand

Um den Forschungsstand, auf dem diese Arbeit basiert, kenntlich zu machen, wurde per E-Mail eine Rechercheanfrage für die Literaturhinweise an die Philipps-Universität Marburg gestellt. Beim Informationszentrum für Fremdsprachenforschung an der Philipps-Universität Marburg werden alle wichtigen deutschen und viele internationale Fachzeitschriften, Monographien oder Lehr- und Lernmaterialien aus dem Bereich der Sprachenforschung bewertet und danach werden keine Volltexte zur Verfügung gestellt, sondern nur Literaturhinweise in bibliographischer Form verschickt. Bei der Durchsicht der geschickten Literaturliste zum Thema „Lautes Denken beim Schreiben in den Sprachenforschungen“ war auffällig, dass das Rechercheergebnis sehr begrenzt ist und die meisten Forschungen in englischer Sprache veröffentlicht sind. Im Folgenden werden die aus der Literaturliste von Marburg gewählten Studien und die bei der Eigensuche gefundenen Forschungen näher erläutert.

Im Beitrag von Abdel Latif (2018) mit dem Titel „Using think-aloud protocols and interviews in investigating writers’ composing processes: combining concurrent and retrospective data“ wird die Bedeutung der Verwendung von Laut-Denk-Protokollen und Interviews bei der Untersuchung der Kompositionsprozesse von L2-Schreibern hervorgehoben. Dieser Beitrag untersuchte die Daten aus den aufgabenspezifischen retrospektiven Interviews und Laut-Denk-Protokollen über die Kompositionsprozesse von 30 L2-Schreibern, deren Aufnahmezeit insgesamt 19 Stunden und 37 Minuten umfasst. Die Teilnehmer waren 30 Studenten mit den Schwerpunkten Englische Linguistik und Pädagogik; sie waren Studenten, die zum Zeitpunkt der Durchführung des Studiums an einer arabischen Universität ein Programm zur Ausbildung von Englischlehrern im Vordiplom besuchten. Jeder Teilnehmer dachte laut, indem er gleichzeitig Gedanken verbalisierte, während er eine argumentative Schreibaufgabe durchführte und wurde dann unmittelbar nach der Laut-Denk-Sitzung über seine Kompositionsprozesse befragt. Die drei optionalen Schreibaufgaben, die für die Laut-Denk-Sitzungen ausgewählt wurden, baten die Teilnehmer, für oder gegen die Gewährung von Kurz- oder Langzeiturlauben zu argumentieren, die Ansicht, dass Eltern

die besten Lehrer sind und Geld als den wichtigsten Aspekt eines Jobs zu betrachten. Die Teilnehmer durften ihre Gedanken entweder auf Englisch oder Arabisch (ihre L1) formulieren. Der Forscher entschied sich, nicht im gleichen Raum zu sein, in dem jeder Teilnehmer die Schreibaufgabe erledigte und seine Gedanken verbalisierte. Nachdem jeder Teilnehmer die Schreibaufgabe abgeschlossen hatte, wurden sie direkt im Anschluss daran über ihre Kompositionsprozesse befragt. Während jedem Teilnehmer die Leit- und Folgefragen gestellt wurden, nutzte der Forscher die Texte, die dieser geschrieben hatte, um retrospektive Gedanken zu stimulieren. Diese Fragen konzentrierten sich auf die Kompositionsprozesse der Teilnehmer und die Art und Weise, wie sie geplant, geschrieben, überprüft und bewertet wurden. In diesem Sinne wurden die retrospektiven Interviews und Laut-Denk-Daten analysiert und in Bezug auf unterschiedliche Aspekte des Schreibens von L2-Schreibern verglichen: Vorphase des Schreibens, Planung beim Schreiben, Verwendung der Erstsprache (L1), Verfassungsprobleme, Problemlösung, Textüberprüfung und Textveränderung.

Die Laut-Denk-Protokolle wurden mit einem vom Autor entwickelten Kodierungsschema im Hinblick auf die Überprüfung bemerkenswerter Schreibprozessmodelle (z.B. Flower und Hayes, 1981; Kellogg, 1996; Chenoweth und Hayes, 2001) analysiert. Die Ergebnisse dieses Beitrags deuten darauf hin, dass es nicht empfohlen wird, retrospektive Daten als Hauptdatenquelle für aufgabenspezifische Kompositionsprozesse zu verwenden, da die Kapazität des Speichers der Autoren und die Art einiger Kompositionsprozesse, die für Autoren schwierig auszuführen sind, begrenzt sind. Obwohl gleichzeitige Verbalisierungen viel reichhaltigere Daten als retrospektive Interviews über die Kompositionsprozesse von L2-Schreibern liefern, könnten retrospektive Interviews als eine wertvolle Quelle für die Aufdeckung des "Warum" solcher Prozesse angesehen werden.

Bai (2018) betrachtet in seinem Beitrag „Understanding primary school students’ use of self-regulated writing strategies through think-aloud protocols“ das Verständnis über die Beziehung zwischen Schreibkompetenz, Klassenstufe und der Verwendung von selbstregulierten Schreibstrategien. Dabei wird erwähnt, dass es insbesondere an Untersuchungen über die Verwendung von selbstregulierten Schreibstrategien durch Grundschüler in einem ESL/EFL-Kontext fehlt. Die von Bai durchgeführte Studie zielt darauf ab, die Forschungslücken durch die Beantwortung der folgenden zwei Forschungsfragen zu schließen: „Welche Unterschiede gibt es zwischen hoch- und

niedrigkompetenten Grundschulern in der Verwendung von selbstregulierten Schreibstrategien?“ und „Wie hängen die Klassenstufen mit der Verwendung von selbstregulierten Schreibstrategien bei Grundschulern zusammen?“ In dieser Studie schrieben 32 Grundschüler aus Singapur eine Bildkomposition und dachten dabei laut. Insgesamt wurden 32 Laut-Denk-Protokolle gesammelt. Die Laut-Denk-Daten wurden zunächst transkribiert und dann mit NVivo kodiert. Bezogen auf die Beziehung zwischen Klassenstufe und Verwendung kognitiver Strategien ist zu erwähnen, dass die Oberstufenschüler die Überarbeitungsstrategien häufiger nutzten als die Schüler in der Mittelstufengruppe. Interessant ist, dass bei den Kompetenz- und Notenvergleichen kein Unterschied in der Verwendung von Strategien zur Überarbeitung nach dem Schreiben gefunden wurde. Aus der Sicht des Zusammenhangs zwischen Schreibkompetenz und Verwendung kognitiver Strategien wurden signifikante Unterschiede zwischen den hochkompetenten und den niedrigkompetenten Schülern in der Verwendung von textgenerierenden Strategien entdeckt. Insbesondere überprüften die Schüler mit hoher Kompetenz ihr Schreiben (Textsegmente) häufiger als die Schüler mit niedriger Kompetenz, und ihre Verwendung von Entlehnungen (d.h. die Verwendung von Ideen aus Texten, die man gelesen oder gehört hat) war ebenfalls häufiger als bei den Schülern mit niedriger Kompetenz.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Ergebnisse durch die Analyse der Laut-Denk-Protokolle der Teilnehmer in Bezug auf die Verwendung von metakognitiven und kognitiven Schreibstrategien zeigen, dass die Schüler 24 selbstregulierte Schreibstrategien unter den 87 Schreibstrategien, die in der Stichprobe gefunden wurden, mehr als einmal verwendeten. Die Schüler mit hoher Kompetenz übertrafen ihre Mitschüler mit niedriger Kompetenz bei der Verwendung sowohl metakognitiver als auch kognitiver Strategien. Die Studie unterstreicht, wie wichtig es ist, den Einsatz von selbstregulierten Schreibstrategien bei jungen Lernenden anhand von Laut-Denk-Protokollen zu verstehen. Die Ergebnisse dieser Studie liefern praktische Implikationen für Lehrer zur Durchführung von differenziertem Schreibunterricht in einem ESL/EFL-Kontext.

Die AutorInnen Abas und und Aziz (2016) widmen sich der Untersuchung von Schreibprozessen indonesischer EFL-Studenten hinsichtlich der Effektivität des Laut-Denk-Protokolls. Die Daten stammen von sechs kompetenten EFL-Studenten, die ein *Postgraduate English Language Studies*-Programm in Indonesien absolvierten. Die

Teilnehmer wurden nach den folgenden Kriterien ausgewählt: Sie hatten mindestens zwei akademische Schreibkurse absolviert, eine Dissertation auf Englisch geschrieben, hatten mehr als zwei Jahre lang Englisch unterrichtet und galten aufgrund des IELTS-Ergebnisses als kompetente Schreiber. Vor Beginn des Laut-Denk-Protokolls wurde den Teilnehmern die Technik vorgestellt. Im Unterschied zu Abdel Latif (2018) beteiligten sich Abas und Aziz (2016) während des Laut-Denk-Prozesses aktiv an der Erläuterung der Anweisungen zur Technik und erinnerten die Teilnehmer immer wieder daran, während der Ausführung der Schreibaufgabe weiterzusprechen. Darüber hinaus wurden die Teilnehmer mit einer Videokamera aufgezeichnet, um beim Verfassen der Komposition laut zu denken, so dass die resultierenden Protokolle analysiert werden können.

Das Thema der den Teilnehmern übermittelten Komposition lautete: „Children below sixteen should not be allowed in public places after midnight“. Die Teilnehmer waren verpflichtet, eine Komposition zu schreiben, indem sie ihre Meinung über die Zustimmung oder Ablehnung des Themas und die Gründe für ihren Standpunkt darlegten.

Die Forschungserkenntnisse von Abas und Aziz (2016) beweisen, dass alle Teilnehmer den folgenden Schreibprozess nutzten, der aus einer Vorphase des Schreibens, der Planung, dem Entwurf, einer Pause, dem Lesen, Überarbeiten und Bearbeiten sowie der Veröffentlichung bestand. Allerdings haben nur zwei Teilnehmer die Planungsphase nach ihrer Vorphase des Schreibens nicht verfolgt. Im Allgemeinen erfolgten das Pausieren und Lesen gleichzeitig, ebenso wie das Überarbeiten und Bearbeiten.

Diese Untersuchung belegt, dass die Wirkung des Laut-Denk-Protokolls von Teilnehmer zu Teilnehmer unterschiedlich ist. Im Allgemeinen könnte dies wahrscheinlich darauf zurückzuführen sein, dass die Teilnehmer mit dem Prozess nicht vertraut sind. Ein Teilnehmer fand heraus, dass das Verfahren ihn dazu brachte, seinen Standpunkt zum Thema der Komposition zu ändern, nachdem er die Formulierung der Aufgabe durchlaufen hatte. Den anderen Teilnehmern, die laut dachten, half es, beim Schreiben ihre Ideen zu arrangieren, sich zu konzentrieren und Ideen leichter zu generieren. Im Gegenteil fand eine Teilnehmerin, dass die Vorgehensweise des lauten Denkens negative Auswirkungen auf sie hatte, weil es ihr die Konzentration erschwerte, vermutlich aufgrund der Forderung nach Verbalisierung.

Die von Schnuttkowski, Rothstein, Schmitz und Gräsel (2015) durchgeführte Studie untersucht den Einsatz von Laut-Denk-Strategien im Hinblick auf explizites Wissen. Im Rahmen dieser Studie wurden mehrere Versuchspersonen gebeten, ihre Gedanken zu verbalisieren, wenn sie ein Problem lösten oder auf eine Frage antworteten. In diesem Zusammenhang wurden zwei verschiedene Studien durchgeführt. Die erste Studie basiert auf der Frage, ob es möglich ist, das laute Denken bei dem grammatischen Wissen erfordernden Aufgaben als Methode einzusetzen. An dieser Studie nahmen insgesamt 18 SchülerInnen aus zwei Gymnasien in Nordrhein-Westfalen teil. In von den Lehrpersonen ausgewählten Zweiergruppen bearbeiteten sie in der Schulbibliothek eine Online-Präsentation, in deren Verlauf sie ihre Arbeitsschritte im Sinne des gemeinsamen oder dialogischen Denkens laut kommentieren mussten. Die Bearbeitung der Präsentation wurde audiodigital aufgezeichnet, der Diskurs anschließend transkribiert und ausgewertet. Die Ergebnisse dieser ersten experimentellen Studie zeigen, dass Laut-Denk-Protokolle nicht zur Erforschung der Sprachbewusstheit eingesetzt werden können, wenn sie auf dem spezifischen Wissen über grammatikalische Begriffe basieren. Die zweite Studie bezieht sich auf die Frage, ob lautes Denken als Methode in Aufgaben eingesetzt werden kann, die nicht unbedingt explizites grammatisches Wissen erfordern. Der Fokus liegt dabei auf anaphorisch verwendeten Zeitformen und temporalen Adverbien. An dieser zweiten Studie nahmen insgesamt 20 SchülerInnen aus einer Gesamtschule im Ruhrgebiet Bochum teil. Zunächst wurden sie anhand von Anweisungen auf das laute Denken vorbereitet und trainiert. Die Übungsaufgabe bestand aus einer kurzen Zeitungsgeschichte, deren Groß- und Kleinschreibung verändert wurde. Die Aufgabe der Probanden war es, die veränderte Rechtschreibung zu korrigieren und dabei gleichzeitig ihre Lösungsprozesse zu verbalisieren. Aus der zweiten Studie lässt sich schlussfolgern, dass lautes Denken in der grammatikalischen und grammatikdidaktischen Forschung methodisch einsetzbar ist, wenn die Bearbeitung der Aufgaben nicht unbedingt die Anwendung von explizitem Wissen erfordert. Bewertet man das Design der zweiten Studie hinsichtlich ihrer Ergebnisse, so zeigt sich, dass die richtigen Schlüsse aus der Auswertung der Ergebnisse der ersten Studie gezogen wurden: Das Testdesign des lauten Denkens und die Aufgabe in der zweiten Studie mussten so konstruiert sein, dass sie fehlendes explizites grammatisches Wissen durch implizites grammatisches Wissen kompensieren konnten. Hinsichtlich der Frage, ob das laute Denken für grammatikalische oder didaktische Fragestellungen eingesetzt werden kann,

lässt sich an dieser Studie feststellen: „Das eingesetzte Design sowie der Verzicht auf die Notwendigkeit expliziten grammatischen Wissens ist zwar der richtige Weg, doch greifen Probanden weniger auf Paraphrasierungen bzw. Zitate bei grammatischen Phänomenen zurück, sondern führen vor allem lexikalisch-grammatische Elemente an.“ (Schnuttkowski et al., 2015, S. 288).

Die Publikation von Jang, Hu und Zhang (2014) berichtet über eine empirische Studie, die untersucht, ob MTA (*metacognitive thinking aloud*), NMTA (*nonmetacognitive thinking aloud*) und NTA (*no thinking aloud*) reaktive Effekte auf das L2-Schreiben haben. In diesem Sinne ist NMTA als ein Bericht definiert, der Gedanken an sich enthält, während MTA als das Einschließen von bewussten Gedanken wie Gründe, Erklärungen und Rechtfertigungen für spezifische Entscheidungen definiert ist, die während der Aufgabenausführung getroffen werden (Bowles und Leow, 2005). In dieser Studie wurden 95 chinesische EFL-Studenten im ersten Semester nach dem Zufallsprinzip einer argumentativen Schreibaufgabe unter drei Bedingungen zugeordnet: metakognitives lautes Denken (MTA), nicht-metakognitives lautes Denken (NMTA) und kein lautes Denken (NTA). Die folgende Schreibaufgabe aus Cambridge IELTS 3 wurde für die Datenerfassung ausgewählt: „It is generally accepted that families are not as close as they used to be. Give some reasons why this change has happened. Suggest how families could be brought closer together.“ Die Wortgrenze für den Aufsatz wurde auf mindestens 400 Wörter festgelegt, und es gab keine zeitlichen Beschränkungen. Die Aufsätze wurden in Bezug auf Sprachkompetenz, Komplexität, Genauigkeit und Gesamtqualität analysiert, um zu prüfen, ob es signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen gab, die als Beweis für die Reaktivität herangezogen werden konnten.

Nach der Kontrolle der Basislinienunterschiede zeigten die Analysen, dass die Auswirkungen der Verbalisierung nur begrenzte Dimensionen der Messung betrafen: Sowohl NMTA als auch MTA verzeichneten einen Rückgang der Sprachkompetenz und bedrohten tendenziell einen Aspekt der Komplexität, aber keiner von ihnen beeinträchtigte die Genauigkeit, die meisten Aspekte der Komplexität und die allgemeine Schreibqualität, weder negativ noch positiv.

Am auffälligsten ist, dass die Handlung von TA, sei es NMTA oder MTA, das Schreiben von L2 verlangsamt hat. MTA verursachte einen erheblichen Rückgang der Anzahl der pro Minute produzierten Silben und eine deutliche Zunahme der Zeit bei der Arbeit, während NMTA eine leichte Abnahme der Produktivität verzeichnete, obwohl es

die Zeit bei der Arbeit nicht verlängerte. Sowohl die NMTA-Gruppe als auch die MTA-Gruppe zeigten deutlich mehr Dysfluenzen (syntaktische Komplexität) als die NTA-Gruppe. Obwohl die NMTA-Gruppe die Aufgabe etwas schneller erledigte als die NTA-Gruppe, waren sie weniger produktiv als die NTA-Gruppe, wenn man die Gesamtzahl der produzierten Silben betrachtet.

Die folgenden Erkenntnisse behandeln Armengol und Cots (2009) in ihrer Arbeit zum Thema, wie der Bewusstseinsgrad mehrsprachiger Studenten im Rahmen eines kurzen Essays in L2 und L3 analysiert wird. Sie untersuchen den Zusammenhang zwischen dem nachgewiesenen Bewusstseinsgrad und den endgültigen schriftlichen Produkten. Diese Arbeit geht auf die Analyse des Sprachgebrauchs in den Laut-Denk-Protokollen von fünf Informanten (mit L1 Katalanisch, L2 Spanisch und L3 Englisch) zurück, die an der Universität Lleida in Spanien Englisch als Fremdsprache studierten. In dieser Arbeit betrachten Armengol und Cots (2009) Katalanisch als eine Sprache, in der die Teilnehmer im familiären Umfeld aufgewachsen sind, als ihre L1 und Spanisch sehen sie als eine Sprache, die die Teilnehmer außerhalb des familiären Umfelds erworben haben, als ihre L2.

Diese Arbeit untersuchte die Laut-Denk-Protokolle, die beim Schreiben von zwei Kompositionen, einer auf Spanisch (L2) und einer weiteren auf Englisch (L3), zu Themen im Zusammenhang mit persönlichen Erfahrungen an der Universität formuliert wurden. Die transkribierten Laut-Denk-Protokolle wurden auf der Suche nach verschiedenen Arten von Bewusstseinsseinheiten analysiert, indem sich die Teilnehmer mehr oder weniger explizit auf sprachliche oder prozedurale Aspekte konzentrieren (Swain und Lapkin, 1995; Arn'o, 2006). Beide ForscherInnen versuchten unabhängig voneinander, das in den Laut-Denk-Protokollen vorhandene sprachliche und prozedurale Bewusstsein zu identifizieren. Die resultierenden Kategorien sind Textstruktur, Inhalt, Textkohäsion, Rhetorik (d.h. die Sorge des Autors um die Leserschaft und den Zweck des Textes) und Schreibblock für prozedurales Bewusstsein sowie Satzkohäsion, Grammatik, Satzstruktur, Wortwahl und Rechtschreibung für sprachliches Bewusstsein.

Armengol und Cots (2009) kommen in ihrer Arbeit zu dem Schluss, dass sich die Teilnehmer auf sprach- und prozedurbezogene Einheiten getrennt konzentrieren, außer in einigen Fällen, in denen sie eine Entscheidung über die Wortwahl zugunsten des Texterstellungsprozesses verzögern - so vermischen sie Sprach- und Prozedureinheiten. Ein interessantes Ergebnis dieser Arbeit ist, dass die Anzahl des sprach- und

prozedurbezogenen Bewusstseins in den L2-Protokollen höher ist als in den L3-Protokollen. Was die Beziehung zwischen Aufmerksamkeitsprozessen und dem Endprodukt in schriftlicher Form betrifft, so wurde festgestellt, dass die explizite oder implizite Natur des Bewusstseins von Bedeutung sein könnte oder zumindest Aufmerksamkeit erfordert.

Neumann (1995) beschäftigt sich mit methodischen Problemen bei der Untersuchung des Schreibprozesses in L1 und L2 in ihrem Artikel mit dem Namen „Laut Denken und Still Schreiben - Zur Triangulierung von Prozeß- und Produktdaten in der L2-Schreibprozeßforschung“. Die zur Illustration verwendeten Daten sind Filmerzählungen von Chafe's „Pear Film“. Die Informanten mussten diesen Film in zwei schriftlichen Fassungen (L1 und L2) nacherzählen, begleitet von Tonaufnahmen, die das Denken laut aufzeichnen. Zusätzlich wurden retrospektive Interviews mit den Informanten durchgeführt. Die bei Übersetzungsaufgaben verwendeten Daten aus den *Think Aloud Protocols (TAPs)* führten zu einer Reihe interessanter Ergebnisse hinsichtlich der Evidenz für lexikalisch-kommunikative Strategien.

Aus den Daten lässt sich schlussfolgern, dass *TAPs* für den Einblick in den Schreibprozess jedoch nicht so fruchtbar zu sein scheinen. Darunter wird untersucht, ob das an der komplexeren Aufgabe oder nur an den idiosynkratischen Unterschieden zwischen den verschiedenen Gruppen von Informanten liegt und welche Teile eines Verbalisierungsprozesses bei einer *TAP* häufig und welche nicht vorkommen. Außerdem wird darauf eingegangen, ob die Informationen aus den *TAPs* besser sind, wenn sie mit anderen Daten kombiniert werden können. Dieser Artikel diskutiert diese Fragen und schlägt die Triangulation verschiedener Arten von Daten als unerlässlich vor, um einen Einblick in den Schreibprozess zu erhalten.

Ericsson und Simon (1993, S. 337) sprechen sich dafür aus, die Teilnehmer im lauten Denken zu trainieren und schlagen vor, dass diese eine Multiplikationsaufgabe lösen sollen, indem sie laut denken. Ihrer Meinung nach ist ein solches Training wichtig, um den Teilnehmern Ängste oder Unsicherheiten bezüglich der Methode zu nehmen und ihnen erste Erfahrungen mit der meist ungewohnten, unmittelbaren Verbalisierung von Gedanken zu vermitteln. Die meisten Forscherinnen stimmen dieser Ansicht zu, aber es gibt auch die Meinung, dass ein Training der Teilnehmer vermieden werden sollte. Da der Versuchsperson während des Trainings oft besonders klare Informationen darüber gegeben werden, was der Forscher als relevante Informationen ansieht, kann dies zu einer

Veränderung der natürlichen Denkprozesse führen: Will der Teilnehmer mit der Forscherin kooperieren, so wird er sich bei seiner Verbalisierung an dieser Relevanzvoraussetzung orientieren, z.B. stärker prozessorientiert als produktorientiert sein, was zu anderen Ergebnissen führen kann, als es ohne Training der Fall wäre (vgl. Neumann, 1995, S. 99).

Abschließend wird mit der folgenden tabellarischen Auflistung beabsichtigt, einen Überblick zu verschaffen und die Veröffentlichungen nach ihren Erscheinungsjahren noch einmal kompakt zusammenzufassen:

Tabelle 1.1. Auflistung der Veröffentlichungen hinsichtlich des Forschungsstands

Jahr	AutorInnen	Titel	Fragestellung/Methodik	Ergebnisse/Erkenntnisse
2018	Muhammad M.M. Abdel Latif	Using think-aloud protocols and interviews in investigating writers' composing processes: combining concurrent and retrospective data	<ul style="list-style-type: none"> • Wie werden die Interviews und Laut-Denk-Protokolle als Datenquellen für das Komponieren von L2-Schreibern verglichen? • n=30 Studenten mit Schwerpunkt Englische Linguistik und Pädagogik an einer arabischen Universität • Die Methode des Lauten Denkens und Retrospektion 	<ul style="list-style-type: none"> • Vergleichsdaten zeigen deutlich, dass Laut-Denk-Protokolle helfen, weitaus tiefere Einblicke in die Kompositionsprozesse von L2-Schreibern zu gewinnen als retrospektive Daten. • Die Interviews ergeben nur sehr wenige Daten über die Textänderung, Problemlösung und Planung der Autoren.
2018	Barry Bai	Understanding primary school students' use of self-regulated writing strategies through think-aloud protocols	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Unterschiede gibt es zwischen hoch- und niedrigkompetenten Grundschülern in der Verwendung von selbstregulierten Schreibstrategien? • Wie hängen die Klassenstufen mit der Verwendung von selbstregulierten Schreibstrategien bei Grundschülern zusammen? • n=32 Grundschüler aus Singapur • Die Methode des Lauten Denkens 	<ul style="list-style-type: none"> • Im Allgemeinen nutzen die Oberstufenschüler häufiger Überarbeitungsstrategien als ihre Mitschüler in der Mittelstufengruppe. • Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Schüler mit hoher Kompetenz mehr textgenerierende Strategien zur Verfügung hatten, wenn sie schrieben.

[Tabelle 1.1. (folgt) Auflistung der Veröffentlichungen hinsichtlich des Forschungsstands]

2016	Imelda Hermilinda Abas und Noor Hashima Abd Aziz	Exploring the Writing Process of Indonesian EFL Students: The Effectiveness of Think-Aloud Protocol	<ul style="list-style-type: none"> • Die Ziele dieser Studie waren, den Schreibprozess der indonesischen English as a Foreign Language (EFL)-Studenten zu erforschen und die Wirksamkeit der Verwendung des Think-aloud-Protokolls zum Verständnis des Schreibprozesses herauszufinden. • n= 6 Studenten, die ein „Postgraduate English Language Studies Program“ in Indonesien absolvierten. • Die Methode des Lauten Denkens 	<ul style="list-style-type: none"> • Das Laut-Denk-Protokoll hatte unterschiedliche Auswirkungen auf die Teilnehmer. • Fünf der Teilnehmer gaben zu, dass das Laut-Denk-Protokoll einen positiven Effekt hat, weil es ihnen bei der Organisation ihrer Gedanken und Ideen hilft. Allerdings fand nur eine Teilnehmerin, dass das laute Denken es ihr schwer machte, sich auf die Schreibaufgabe zu konzentrieren, da sie die Forderung hatte, gleichzeitig zu verbalisieren und zu schreiben.
2015	Caroline Schuttkowski, Björn Rothstein, Anke Schmitz und Cornelia Gräsel	Lautes Denken als Forschungsinstrument für grammatikdidaktische Fragestellungen – Diskussion zweier Studien	<ul style="list-style-type: none"> • Die erste Studie untersucht die Frage, ob es möglich ist, das laute Denken bei den grammatischen Wissen erfordern Aufgaben als Methode einzusetzen. • Die zweite Studie untersucht die Frage, ob es möglich ist, das laute Denken als Methode in Aufgaben einzusetzen, die nicht unbedingt explizites grammatisches Wissen erfordern. • n= 18 Schüler aus zwei Gymnasien in Nordrhein-Westfalen (erste Studie) • n= 20 Schüler aus einer Gesamtschule im Ruhrgebiet (Bochum) (zweite Studie) • Die Methode des Lauten Denkens 	<ul style="list-style-type: none"> • Lautes Denken kann nicht zur Erforschung der Sprachbewusstheit eingesetzt werden, wenn sie auf dem spezifischen Wissen über grammatikalische Begriffe basieren. • Lautes Denken ist in der grammatikalischen und grammatikdidaktischen Forschung methodisch einsetzbar, wenn die Bearbeitung der Aufgaben nicht unbedingt die Anwendung von explizitem grammatikalischem Wissen erfordert.

[Tabelle 1.1. (folgt) Auflistung der Veröffentlichungen hinsichtlich des Forschungsstands]

2014	Chengsong Yang, Guangwei Hu und Lawrence Jun Zhang	Reactivity of concurrent verbal reporting in second language writing	<ul style="list-style-type: none"> • Hat die gleichzeitige verbale Berichterstattung, sei es metakognitiv oder nicht-metakognitiv, Auswirkungen auf die Schreibfähigkeit, die sprachliche Komplexität, die formale Genauigkeit und die allgemeine Schreibqualität von Texten, die von L2-Lernenden produziert werden? • n=95 chinesische EFL-Studenten • Die Methode des Lauten Denkens 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Analyse zeigt, dass die beiden Laut-Denk-Bedingungen (MTA und NMTA) die Dysfluenzen (syntaktische Komplexität) in den Essays der Teilnehmer signifikant erhöhten; sie neigten auch dazu, die syntaktische Vielfalt der Essays zu reduzieren; und MTA verlängerte die Zeit signifikant und verzögerte die Geschwindigkeit der schriftlichen Produktion. • Die MTA-Gruppe verbrachte deutlich mehr Zeit mit dem Schreiben, schrieb aber auch mehr Wörter als die NTA-Gruppe. • Im Vergleich zur NTA-Gruppe verbrachte die NMTA-Gruppe weniger Zeit bei der Schreibaufgabe und war weniger produktiv als die NTA-Gruppe.
2009	Lurdes Armengol und Josep M. Cots	Attention processes observed in think-aloud protocols: two multilingual informants writing in two languages	<ul style="list-style-type: none"> • Wie verbalisieren zwei multikompetente Teilnehmer ihre Gedanken, während sie in zwei Sprachen schreiben, die sich von denen der ersten unterscheiden? • Wie wirken sich prozedur- und sprachbezogene Bewusstseinsseinheiten sowohl auf den Schreibprozess selbst als auch auf das geschriebene Produkt aus? • n= 5 Studenten, die an der Universität Lleida in Spanien Englisch als Fremdsprache studieren • Die Methode des Lauten Denken 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Verbalisierung von Schreibprozessen (als Möglichkeit, auf das Bewusstsein der Autoren zuzugreifen) hängt nicht qualitativ mit der Leistung der Autoren zusammen. • Sowohl sprach- als auch prozedurbezogene Bewusstseinsseinheiten treten in der L2 (Spanisch) häufiger als in der Fremdsprache (Englisch) auf.

[Tabelle 1.1. (folgt) *Auflistung der Veröffentlichungen hinsichtlich des Forschungsstands*]

1995	Gabriele Neumann	Laut Denken und still schreiben – Zur Triangulierung von Prozeß- und Produktdaten in der L2-Schreibprozeßforschung	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Teile eines Verbalisierungsprozesses können in einer TAP vorkommen und welche nicht? • Können die Informationen aus den TAPs besser zugänglich sein, wenn sie mit anderen Daten kombiniert werden? • Die Methode des Lauten Denkens und Retrospektion 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Funktion der Triangulation wird als eine Möglichkeit zur Informationsmaximierung zusammengefasst. • Wenn die Teilnehmenden mit der Forscherin zusammenarbeiten wollen, werden sie ihre Verbalisierung auf diese Relevanzanzvoraussetzung stützen, z.B. stärker prozessorientiert als produktorientiert, was zu anderen Ergebnissen führen kann, als es ohne Training der Fall wäre.
------	------------------	--	--	--

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass all diese Studien, die in Laut-Denk-Kontexten durchgeführt wurden, einen großen Beitrag zur Schreibforschung in Bezug auf verschiedene wichtige Punkte wie Schreibprozess- und -strategien, Sprachbewusstheit und Leistungen geleistet haben.

1.5. Begrenzungen

Aus der Sicht der wissenschaftlichen Vorgehensweise ist es wichtig, die folgenden Begrenzungen dieser Arbeit nicht zu übersehen:

- In dieser Arbeit wird die Methode des Lauten Denkens nicht mit der Stillarbeit verglichen. Dies ist eine Einschränkung, jedoch gibt es Studien, die die Methode des Lauten Denkens mit der Stillarbeit verglichen und festgestellt haben, dass die Methode des Lauten Denkens nicht zu Reaktivität führt (vgl. Ericsson und Simon, 1993; Bowles, 2010). Dieser Annahme wird in dieser Arbeit gefolgt und sich daher nur auf den Vergleich der gesammelten Laut-Denk-Protokolle konzentriert.
- Die Gruppe der Teilnehmer dieser Arbeit besteht aus acht freiwillige Studierenden, die im sechsten Semester des akademischen Jahres 2019/SoSe in der Abteilung für Deutschlehrerausbildung an der pädagogischen Fakultät der Anadolu Universität studieren.
- Die gewonnenen Ergebnisse können nicht statistisch auf die breitere Population verallgemeinert werden.

- Diese Arbeit ist nicht längsschnittlich angelegt, da nicht ein Prozess, sondern ein Zustand dokumentiert wird.

1.6. Definitionen

Laut-Denk-Methode: Bei der Verwendung der Laut-Denk-Methode werden die Personen gebeten, ihre Gedanken während der Ausführung einer Aufgabe zu formulieren; diese Formulierungen werden aufgezeichnet, dann transkribiert und zu einem späteren Zeitpunkt analysiert.

Laut-Denk-Protokoll: Der Begriff *Laut-Denk-Protokoll* bezieht sich auf eine Art von Forschungsdaten, die in der empirischen Forschung verwendet werden. Die Methode der Datenerhebung wird als „lautes Denken“ oder „gleichzeitige Verbalisierung“ bezeichnet, was bedeutet, dass die Personen aufgefordert werden, eine Aufgabe zu erfüllen und zu verbalisieren, was ihnen während der Aufgabenausführung in den Sinn kommt. Die schriftlichen Transkripte der Verbalisierungen werden als Laut-Denk-Protokoll oder *Think-Aloud Protocol (TAP)* bezeichnet.

Introspektion: In dieser Arbeit ist Introspektion als übergeordneter Begriff zu verstehen, der sich auf kognitive Aktivitäten bei der Verbalisierung von Gedanken bezieht, der aber in der Sprachenforschung meist mit „lautem Denken“ gleichgesetzt wird.

Retrospektion: Der Begriff *Retrospektion* wird in dieser Arbeit im Sinne von „verzögerte Retrospektion“ verwendet, die sich auf die nach der Introspektion geführten Interviews mit den Teilnehmern bezieht.

2. THEORETISCHE GRUNDLAGEN

In diesem Kapitel wird zunächst ein Überblick über die Begrifflichkeit der Sprachaneignungsarten bzw. Sprachaneignungsprozesse gegeben. Nach dieser Begriffsklärung wird darauf eingegangen, welche Spracherwerbstheorien aus der Erforschung des Sprachenlernens auch für das Nachdenken über Erst-, Zweit- und Fremdspracherwerb wichtig sind. Weiterhin wird ein besonderer Fokus auf die Schreibkompetenz gerichtet, wobei die Fähigkeit des Schreibens auf der Basis von Schreibmodellen verortet wird. Darunter wird auch das produkt- und prozessorientierte Schreiben erläutert und diskutiert, welche Unterschiede sie haben. Anschließend werden die Erläuterungen zum Thema Lernerstrategien in der Sprachlehrforschung dargestellt, indem betont wird, welche schreibstrategischen Grundlagen durch die Interpretation und die Klassifikation der in dieser Arbeit vorgelegten Datenerhebungen herbeigeführt werden können. Zum Schluss wird darauf eingegangen, welche Besonderheiten die introspektiven und retrospektiven Verfahren aufweisen.

2.1. Begriffsklärungen von Erst-, Zweit- und Fremdsprache

Im Folgenden muss ein wenig Arbeit an der in der Sprachenforschung verwendeten Begrifflichkeit geleistet werden, denn es lässt sich nicht leugnen, dass Begriffe wie Erstsprache, Zweitsprache und Fremdsprache unterschiedlich verwendet werden. In Bezug auf die Sprachaneignungsarten bzw. Sprachaneignungsprozesse zeigen sich deutliche Unterschiede in Abhängigkeit von Erst- Zweit und Fremdsprache. Dies zeigt sich besonders daran, wie unterschiedlich die Aneignungsprozesse in den didaktischen Diskussionen angegangen werden. Um einen genauen Überblick zu erhalten, wird im Folgenden darauf eingegangen, welche Bedeutungen die einzelnen Aneignungsarten haben.

In Meyers Enzyklopädischem Lexikon von 1976 wird die Erstsprache als diejenige Sprache definiert, „die jeder als Kind von den Eltern oder anderen Bezugspersonen gelernt hat und im primären Sprachgebrauch verwendet.“ (Bibliographisches Institut, 1976, S. 672). Als Zweitsprache hingegen wird eine Sprache bezeichnet, „die nach oder neben der Erstsprache als zweites Mittel der Kommunikation dient und gewöhnlich in einer sozialen Umgebung erworben wird, in der man sie tatsächlich spricht“ (Klein, 1984, S. 31). Die Fremdsprache ist eine Sprache, „die außerhalb ihres normalen Verwendungsbereichs – gewöhnlich im Unterricht – gelernt und dann nicht neben der

Erstsprache zur alltäglichen Kommunikation verwendet wird“ (ebd.). Diese drei Definitionen zur Sprachaneignungsarten werden tabellarisch und zusammenfassend folgendermaßen dargestellt (vgl. Meyers Lexikon, 1976; Klein, 1984):

Tabelle 2.1. *Definitonen von Erst-, Zweit- und Fremdsprache*

Erstsprache	Zweitsprache	Fremdsprache
Die Erstsprache ist eine Sprache, „die jeder als Kind von den Eltern oder anderen Bezugspersonen gelernt hat und im primären Sprachgebrauch verwendet“.	Die Zweitsprache hingegen ist eine Sprache, „die nach oder neben der Erstsprache als zweites Mittel der Kommunikation dient und gewöhnlich in einer sozialen Umgebung erworben wird, in der man sie tatsächlich spricht“.	Die Fremdsprache ist eine Sprache, „die außerhalb ihres normalen Verwendungsbereichs, - gewöhnlich im Unterricht - gelernt und dann nicht neben der Erstsprache zur alltäglichen Kommunikation verwendet wird“.

Aus der obigen Tabelle geht hervor, dass es beim Üben jeder Sprachaneignungsart nötig ist, die verschiedensten Voraussetzungen mitzubringen. Daher geht jeder Sprachaneignungsprozess mit der Sprachentwicklung bzw. Sprachförderung unterschiedlich um.

Zur Relevanz von Erst- und Zweitspracherwerb greift Rösler einen wichtigen Aspekt heraus, indem er betont, „dass beim doppelten Erstspracherwerb und beim frühen Zweitspracherwerb die Phasen sehr ähnlich sind, so dass man davon ausgehen kann, dass der den Erstspracherwerb befördernde Spracherwerbsmechanismus auch beim doppelten Erstspracherwerb und beim frühen Zweitspracherwerb wirkungsvoll ist.“ (Rösler, 2012, S. 23).

Bezogen auf den Zweit- und Fremdspracherwerb ist von entscheidender Bedeutung, wie die Erwerbskontexte richtig eingeordnet werden können. Dazu stellen Henrici und Vollmer fest, dass man „von Zweitsprache und Zweitspracherwerb sprechen kann, wenn der Erwerb innerhalb einer Zielkultur stattfindet, von Fremdsprache und Fremdspracherwerb, wenn der Erwerb im Kontext der Ausgangskultur geschieht.“ (Henrici und Vollmer, 2001, S. 8). In den didaktischen Diskussionen wird der Zweitspracherwerb häufig mit dem natürlichen (ungesteuerten) Erwerb gleichgesetzt, während der Fremdspracherwerb mit dem kontrollierten (gesteuerten) Erwerb gleichgesetzt wird. In diesem Kontext betont Rösler, dass diese Gleichsetzungen einigermaßen zutreffend sein können, aber es nicht in allen Bereichen richtig ist zu sagen,

dass die Erwerbskontexte nur die einzelnen Erwerbstypen umfassen (Rösler, 2012, S.30). Im Kontext des Zweitspracherwerbs ist es zwar als eine umfangreiche natürliche Erwerbsart zu sehen, angefangen vom frühen kindlichen Zweitspracherwerb bis zum Spracherwerb von erwachsenen Migranten, aber gleichzeitig befinden sich im Kontext des Zweitspracherwerbs in großem Umfang die Steuerungsinstanzen, beginnend mit der Förderung im Kindergarten bis zu den Orientierungskursen von erwachsenen Migranten (vgl. ebd.).

„Würde man die Unterscheidung von Deutsch als Zweit- und Fremdspracherwerb mit der Unterscheidung von natürlichem Erwerb und Steuerung gleichsetzen, müsste man sagen, dass die das Deutsche natürlich erwerbenden Migrantenkinder mit Eintritt in die Schule plötzlich dem Bereich Deutsch als Fremdsprache zugeordnet sind, was aber offensichtlich keine sinnvolle Lösung ist (Rösler, 2012, S. 30)“.

Bezüglich des Verlaufs des Zweitspracherwerbs lassen sich nach Glumpler und Apelteuer fünf Sprecherwerbstypen voneinander unterscheiden:

1. Balanciert zweisprachige Kinder (Beherrschung der Erst- und Zweitsprache auf gleichem Niveau)
2. Bilinguale Kinder mit dominanter Erst- bzw. Familiensprache (bessere Beherrschung der Erst- bzw. Familiensprache als Zweitsprache)
3. Bilinguale Kinder mit dominanter Zweitsprache Deutsch (bessere Beherrschung der Zweitsprache Deutsch als Erst- bzw. Familiensprache)
4. Monolinguale Kinder (Beherrschung der Erst- bzw. Familiensprache)
5. Kinder mit Deutsch als Drittsprache (Beherrschung der deutschen Sprache als Drittsprache, mit der ein Kind aufwächst – Deutsch als Drittsprache lernen Kinder, deren Familiensprache nicht die Amtssprache des Landes ist, aus dem sie kommen, und die diese Amtssprache deshalb bereits als Zweitsprache erworben haben) (vgl. hierzu Glumpler und Apelteuer, 1997, S. 12).

Aus diesen bilingualen Spracherwerbstypen ist ersichtlich, dass die Erwerbsarten im bilingualen Kontext verschiedene Bedeutungsvarianten haben, sie reichen von einem relativ engen Begriff, der davon ausgeht, dass es nicht so leicht ist, einen Menschen nach erreichter Sprachkompetenz in einer bestimmten Sprache direkt als bilingual oder nicht einzuordnen. Zur Klärung dieses Phänomens ist in der Psycholinguistik mit Erst- und Zweitspracherwerb nicht der Erwerb der ersten beziehungsweise zweiten Sprache gemeint.

„Erstspracherwerb beginnt mit der Geburt, verläuft also parallel zur allgemeinen Entwicklung des Kindes und kann sich daraus auf mehrere Sprachen beziehen, wenn Kinder etwa in bilingualen Familien aufwachsen. Von Zweitspracherwerb spricht man, wenn Kinder ab dem dritten Lebensjahr mit einer oder mehreren weiteren Sprachen konfrontiert werden (Rösch, 2011, S. 11)“.

In Anlehnung an die Überlegungen des Spracherwerbsforschers Wolfgang Klein erstellt Rösch (2011, S. 11) eine tabellarische Übersicht, in der die Begriffe Erstspracherwerb und Zweitspracherwerb abhängig vom Alter verwendet werden.

Tabelle 2.2. *Spracherwerb – Übersicht*

Alter etwa	Erwerb Sprache A	Erwerb Sprache B	Name
0-3 Jahre	+	-	monolingualer Erstspracherwerb
	+	+	bilingualer Erstspracherwerb
3-6 Jahre	+	+	Früher Zweitspracherwerb von Kindern
6-12 Jahre	(+)	+	Zweitspracherwerb von Kindern
nach der Pubertät	-	+	Zweitspracherwerb von Jugendlichen und Erwachsenen

Wie in der obigen Tabelle ersichtlich ist, gibt es vielfältige Parallelen zwischen dem Zweitspracherwerb von Kindern und Jugendlichen und unterscheidet sich dieser vom Erstspracherwerb (Rösch, 2011, S. 11). Aus der Sicht des Teilnehmerprofils von türkisch-deutsch Bilingualen in dieser Arbeit ergibt sich die Tatsache, dass sie alle nach der obigen Abbildung zur ersten Kategorie mit dem Namen „bilingualer Erstspracherwerb (Doppelspracherwerb)“ gehören.

Gegenwärtig existieren in der Sprachaneignungsforschung konkurrierende oder kongruierende Erklärungsansätze, sowohl für den Erstspracherwerb als auch für den Zweitspracherwerb. Im Folgenden wird näher darauf eingegangen, welche sprachlichen Bedingungen bzw. Voraussetzungen zum Gelingen von einzelnen Sprachaneignungsprozessen beitragen.

2.1.1. Erklärungsansätze zum Erstspracherwerb

In der Fachliteratur befindet sich eine Reihe von Versuchen, die einen Überblick über wichtige Erklärungsansätze und Hypothesen in der Erst- und Zweitspracherwerbsforschung geben. Ausgehend von der Erstspracherwerbsforschung sind zunächst einmal die behavioristischen Erklärungsansätze zu erwähnen, die die

Sprache als eine spezifische Form des menschlichen Verhaltens deuten. Obwohl dieser Ansatz in der Spracherwerbsforschung inzwischen als überholt gilt, „wird im Alltagsverständnis die kindliche Nachahmungsfähigkeit häufig noch als Hauptantriebskraft für die Sprachentwicklung angesehen.“ (Kniffka und Siebert-Ott, 2009, S. 32).

Die Gegenposition zum behavioristischen Ansatz gründet sich im Nativismus, der sich auf den linguistischen Erklärungsversuch bezieht. In diesem linguistischen Erklärungsansatz wird die Annahme zugrundegelegt, „dass Sprache eine angeborene Fähigkeit darstellt, d.h. dem Kind sind grammatische Strukturen angeboren, nach denen es jede natürliche Sprache lernen kann.“ (Eckhardt, 2008, S. 20).

Mitte des 20 Jahrhunderts entsteht der kognitivistische Ansatz, der davon ausgeht, dass die Sprache in beständiger Auseinandersetzung mit der Umwelt erworben wird. Von kognitivistischer Konzeption spricht man im Hinblick auf Spracherwerbstheorien, die versuchen, die sprachliche Entwicklung in Abhängigkeit zur kognitiven Entwicklung zu erklären. Demnach steht die Sprachentwicklung in engem Zusammenhang mit der allgemeinen kognitiven Entwicklung (vgl. Apeltauer, 2001).

Im Gegensatz zu mentalistischen Ansätzen legt der interaktionistische Ansatz besonders Wert auf den Beitrag der Umgebung zur sprachlichen Entwicklung. In diesem Sinne basiert der interaktionistische Ansatz auf der Annahme, „dass Kinder über kognitive, soziale und kommunikative Kompetenzen verfügen, die in der Interaktion mit den Bezugspersonen, d.h. in erster Linie den Eltern, weiter entwickelt werden“ (Eckhardt, 2008, S. 21). Im Gegensatz zu kognitiven Voraussetzungen und den angeborenen sprachspezifischen Fähigkeiten wird hier die dynamische Seite der Sprache in Frage gestellt, indem betont wird, dass die Sprache nicht einfach gelernt, sondern ausgehandelt wird.

2.1.2. Hypothesen zum Zweit- und Fremdspracherwerb

In den didaktischen Diskussionen zu Sprachaneignungsarten stellt sich die Frage, ob Erst- und Zweitspracherwerb identisch oder verschieden verlaufen. Diese Frage hat zur Formulierung zweier widerstreitender Hypothesen in der Zweitspracherwerbsforschung geführt, der Identitätshypothese und der Kontrastivhypothese (Henrici und Riemer, 2003). Die Identitätshypothese, die sich an kognitivistischen bzw. nativistischen Erklärungsansätzen orientiert, basiert auf der Tatsache, dass das vorherige Sprachwissen

keine besondere Auswirkung auf den Zweitspracherwerb hat. In diesem Sinne sind die Entwicklungsverläufe im Erst- und Zweitspracherwerb identisch. Die Kontrastivhypothese, die auf der Basis eines behavioristischen Erklärungsansatzes dargestellt wird, geht im Gegensatz dazu davon aus, dass der Zweitspracherwerb auf der Grundlage der bereits erworbenen Sprache verwirklicht wird. In diesem Fall kann man sagen, dass die Entwicklungsverläufe im Erst- und Zweitspracherwerb nicht identisch sind.

Die Beobachtung, dass sich Unterschiede im Erst- und Zweitspracherwerb nicht nur durch Unterschiede im vorherigen Sprachwissen erklären lassen, führt zur Formulierung einer anderen Hypothese, der Interlanguage-Hypothese (vgl. Kniffka und Siebert-Ott, 2009, S.34-35). Bei dieser Hypothese läuft die Aneignung einer Zweitsprache nach verschiedenen Zwischenphasen, die als „Interlanguages“ bezeichnet werden, ab. Diese Zwischenphasen (auch Lernersprache oder Interimsprache genannt) zeigen einerseits Merkmale der Ausgangs- und Zielsprache, weisen andererseits aber auch besondere Merkmale auf, die sich nicht durch Eigenschaften der Ausgangssprache bzw. Zielsprache auszeichnen (vgl.ebd.).

Die sich an die bilinguale Konzeption meist annähernde Hypothese heißt die Interdependenz- und Schwellenniveau-Hypothese, die untersucht, was für ein Zusammenhang zwischen Sprach- und Denkprozessen zweisprachiger Kinder zu sehen ist. Unter diesem Gesichtspunkt werden die sprachlichen Kompetenzen in der Zweitsprache abhängig vom Kompetenzniveau der Erstsprache betrachtet, demzufolge können höhere Leistungen in der Erstsprache also eine Entwicklung ähnlich höherer Leistungen in der Zweitsprache erbringen (vgl. Albers, 2009, S. 79).

Die oben aufgeführten Erklärungsversuche bzw. Hypothesen zur Einordnung des Erst- und Zweitspracherwerbs zeigen insgesamt betrachtet, dass die Sprachentwicklungsphasen abhängig von verschiedenen Faktoren variieren. Im engeren Sinn kann die Übersicht, in der die Erklärungsansätze zur Erstsprache dargestellt werden, auf den Einstellungen zum ungesteuerten Zweitspracherwerb basieren. Somit sollen die Erst- und Zweitspracherwerbskonzepte miteinander verglichen werden, was das Thema des folgenden Kapitels ist.

2.1.3. Gegenüberstellung der Konzepte für Erst-, Zweit- und Fremdspracherwerb

Im Folgenden soll ein eigenständiger Versuch unternommen werden, um zu veranschaulichen, inwieweit die Erwerbskonzepte zur Erst- und Zweitsprache kongruieren oder konkurrieren. Die folgende Tabelle über diese Erklärungsansätze und Hypothesen, in denen die Ausgangspunkte der einzelnen Herangehensweisen dargestellt werden, soll zur objektiven Beschreibung der einzelnen Erwerbskonzepte beitragen und einen übersichtlichen Rahmen für weitere Konzeptionsanalysen schaffen. Damit wird klarer, wie der Bilingualismus in Relation zu den einzelnen Erwerbskonzepten dargestellt wird. Für diese Erwerbskonzepte finden sich in der Literatur zahlreiche Bezeichnungen wie Theorie, Ansatz, Erklärungsversuche oder Hypothese. Um die Begriffsverwirrungen zu beseitigen, wird in der Tabellenüberschrift statt des in der Literatur gebräuchlichen Terminus der Begriff des Konzepts verwendet.

Tabelle 2.3. Gegenüberstellung der Konzepte für Erst-, Zweit- und Fremdspracherwerb

Der behavioristische Erklärungsansatz	Der linguistische Erklärungsansatz	Der kognitivistische Erklärungsansatz	Der interaktionistische Erklärungsansatz
Für Behavioristen sind Kinder keine passiven Rezipienten.	Für Linguisten sind Kinder spezialisierte Sprachverarbeiter.	Für Kognitivisten sind Kinder intelligente Wesen.	Für Interaktionisten sind Kinder ein Teil der Wechselbeziehung.
Kontrastivhypothese	Identitätshypothese	Interdependenz- und Schwellenniveau-Hypothese	Interlanguage-Hypothese
Dominanz der Erstsprache beim Zweitspracherwerb	Selbststeuerung und Gleichordnung der Erwerbsreihenfolge von Erst- und Zweitsprache	mentale Verarbeitung der Erst- und Zweitsprache in kognitiver Kompetenz	positive Interaktion zwischen der Erst- und Zweitsprache

Die an den behavioristischen Erklärungsansatz angelehnte Kontrastivhypothese geht davon aus, dass strukturelle Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede zwischen der Erst- und Zweitsprache den Zweitspracherwerbsprozess beeinflusst (Oksaar, 2003, S. 96). In diesem Sinne ist klar, dass Kinder keine passiven Rezipienten sein können, sondern aktiv mit den Strukturen der bereits erlernten Sprache eingebunden sein müssen.

Während der behavioristische Erklärungsansatz der Erstsprache beim Zweitspracherwerb eine bedeutende Stellung verleiht, wird den Zusammenhängen zwischen Erst- und Zweitsprache aus der Perspektive der Identitätshypothese keine

Beachtung geschenkt. Die auf den linguistischen Erklärungsversuch zurückgehende Identitätshypothese basiert auf der Annahme, dass der Zweitspracherwerb analog zu den Regeln des Erstspracherwerbs in einer natürlichen Erwerbsreihenfolge verläuft (Saville-Troike, 2006, S. 34). In diesem Rahmen beschränkt sich die Reihenfolge erworbener Strukturen beim Erst- und Zweitspracherwerb auf die Annahme universaler linguistischer Fähigkeiten, die bei jedem selbstgesteuert oder gleichgeordnet werden.

Der Grund für die Verortung der Interdependenz- und Schwellenniveau-Hypothese auf dem kognitivistischen Erklärungsansatz liegt darin, dass der Fokus dieser Hypothese auf dem Zusammenhang von Spracherwerb und kognitiver Entwicklung zweier Sprachen liegt. In diesem Sinne beschreibt kognitive Kompetenz die Fähigkeit, „Sprache effektiv als Instrument des Denkens zu nutzen und diese Kenntnisse unterscheiden sich nicht für Erst- und Zweitsprache und manifestieren sich in einer allgemeinen Sprachkompetenz“ (Eckhardt, 2008, S. 26).

Wie im vorangegangenen Kapitel schon ausgeführt, weist die Interlanguage-Hypothese charakteristische Merkmale auf, mit denen die Sprachmischung von Erst- und Zweitsprache als positive bzw. dynamische Erwerbsstrategie angesehen wird. Die Gleichstellung dieser Hypothese mit dem interaktionistischen Erklärungsansatz bezieht sich auf die Tatsache, dass beide Konzepte ihren Sinn in der Verwirklichung der Kommunikation finden. Beim interaktionistischen Erklärungsansatz geschieht dies durch dynamische eine Wechselbeziehung zwischen dem Kind und den Betreuungspersonen. Analog dazu beinhaltet die Interlanguage-Hypothese kommunikative Züge von Erst- und Zweitsprache, und diese beinhalten auch neue, unabhängige sprachliche Merkmale.

Wenn man die Übersicht über alle Aneignungsarten zur Erst- und Zweitsprache genauer betrachtet, so ergibt sich die Erkenntnis, dass eine einheitliche Spracherwerbtheorie, die alle hier erwähnten sprachlichen Aneignungsprozesse mit ihren kognitiven Grundlagen erklären kann, gegenwärtig noch nicht vorliegt und dies – zumindest in näherer Zukunft – auch nicht zu erwarten ist (Rothweiler, 2002).

2.2. Schreiben in der Erst-, Zweit- und Fremdsprache

Im Gegensatz zum mündlichen Erstspracherwerb ist der Schriftspracherwerb ein sekundärer Lernprozess, da diese Erwerbsart durch eine Vielzahl von Faktoren über bestimmte Sozialisationserfahrungen und spezielle schriftsprachliche Lernprozesse

determiniert wird (vgl. Ott, 2002). Nach Griebhaber kann sich Schreiben in der Zweitsprache in folgenden Bereichen vom erstsprachlichen unterscheiden:

„[...] durch einen geringeren zweitsprachlichen Wortschatz und damit verbunden einem geringen Textumfang; durch eine geringe Differenziertheit und Texterworfenheit sowie durch eine geringere syntaktische Integration; differente erstsprachliche Wissensbereiche können die Konstruktion und die Gestaltung der Texte beeinflussen und zur Verwendung unterschiedlicher Erklärungsmuster und Begründungen führen; die Übertragung grammatischer Muster in die Zweitsprache kann zu missverständlichen Formulierungen oder inhaltlichen Brüchen führen (Griebhaber, 2014, S. 2)“.

Die gegenseitige Relevanz zwischen dem allgemeinen Stand der Deutschkenntnisse und der Schriftlichkeit beeinflusst die Beurteilung und Förderung des Schreibens maßgeblich. In diesem Rahmen können bessere Zweitsprachkenntnisse auch ohne gesteuerte Vermittlung von Schreibtechniken zu besseren Schreibprodukten führen, während bei expliziten Schreibdefiziten auch Schreibtechniken zu fördern sind. Daraus kann man schlussfolgern, dass die Schriftlichkeit sowohl von den Zweitsprachkenntnissen als auch von den Schreibkompetenzen abhängig ist. Einen besonders kritischen Bereich sieht Griebhaber im Kontext der frühen rezeptiven Erfahrungen mit Schriftlichkeit. Dabei betont er, dass „vorschulische Erfahrungen, z.B. das Vorlesen oder Erzählen von Geschichten in komplexer Sprache, eine gute Grundlage für den Erwerb produktiver Schriftlichkeit sind.“ (Griebhaber, 2014, S. 3).

Unter der Schreibkompetenz von Zweitsprachigen versteht Rösch, dass „die Schreibkompetenzen, die in der Erstsprache erworben wurden, auf das Schreiben in der Zweitsprache übertragen werden.“ (Rösch, 2011, S. 198). Analog dazu erweitert Griebhaber diese Folgerung, indem er betont, dass sich zwei zentrale Besonderheiten des Schreibens in der Zweitsprache ergeben:

„Das zweitsprachliche Schreiben ist [...] durch entscheidende Modifikation geprägt [...], die sich nach dem Verhältnis von Erst- und Zweitsprache unterteilen lassen, einerseits in Besonderheiten aufgrund zwischensprachlicher Unterschiede zwischen Erst- und Zweitsprache und andererseits in Besonderheiten innerhalb der Zweitsprache (Griebhaber, 2010, S. 120f.)“.

Wie sich die bilingualen Faktoren auf den Spracherwerb auswirken, wurde in zahlreichen Studien untersucht. In diesem Rahmen finden sich die meisten Beobachtungen zu Teilbereichen des Sprachstandes in mündlichen und schriftlichen Registern. Dazu kommen auch soziolinguistische bzw. interaktionistische Bedingungsfaktoren. Die Auseinandersetzung mit all diesen Teilbereichen betrachten

Dittmar und Özçelik (2007, S. 304) in einem Modell die deutsche Sprache von Kindern mit Migrationshintergrund aus zwei Perspektiven, nämlich der gesellschaftspolitischen und der förderunterrichtlichen. Dabei nähern sich die Interaktionsprofile (Familie, Schule) der gesellschaftspolitischen Realität, während die Sprachstandsprofile (kommunikative Gattungen) zum förderunterrichtlichen Konzept gehören. Diese Profile prägen auch bilinguale Sprachkompetenzen bei Jugendlichen.

Bezogen auf die kommunikative Kompetenz und Sprachstandsprofile in diesem Modell ergeben sich zwei Sonderformen des Bilingualismus: rezeptiver und produktiver. Beim rezeptiven Bilingualismus befinden sich kognitive Fähigkeiten, die als Sonderform eines funktionalen Bilingualismus bezeichnet werden. Der funktionale Bilingualismus ist ein Grundtyp von sozialem Bilingualismus, der sich laut Niemeier „momentan im deutschen Fremdsprachenunterricht entwickelt“ (Niemeier, 2010, S.29). Beim produktiven Bilingualismus handelt es sich im Gegensatz zum Rezeptiven um die mündlichen oder schriftlichen Kompetenzen, die im Modell von Dittmar und Özçelik zu den Sprachstandsprofilen gehören.

Wenn zentraler Gegenstand des Modells von Dittmar und Özçelik (ebd.) das Sprachstandsprofil ist, so ist dabei zu beachten, dass kommunikative Gattungen (mündliche/schriftliche Register) bei der Ermittlung des Profils eine Rolle spielen. Unter dem Gesichtspunkt der Sprachstandsbeschreibungen wird in dieser Arbeit darauf eingegangen, inwiefern der schriftliche Sprachgebrauch im bilingualen Kontext dargestellt werden kann und welche Ergebnisse solcher Sprachstandsbeschreibungen zur Profilanalyse dienen können.

2.2.1. Produktorientiertes Schreiben

Es gibt verschiedene Ansätze, das Schreiben zu untersuchen. Einer der ersten Ansätze ist der produktbasierte Ansatz, bei dem, wie Tangpermpoon (2008, S. 2) feststellt, die Lernenden vom Vorschreiben über das Komponieren bis hin zum Korrigieren vorgehen. Bei diesem Ansatz liegt der Schwerpunkt darauf, das Bewusstsein der Lernenden zu schärfen, insbesondere für grammatikalische Strukturen. Nach Nunan (1991, S. 86) liegt bei diesem Ansatz der Schwerpunkt auf dem Endprodukt, das ein kohärenter, fehlerfreier Text sein sollte, und die Lernenden werden Modelle aus Lehrbüchern oder von Lehrern initiieren, kopieren und umwandeln.

Bei diesem Ansatz werden die Lernenden durch das Lehren von Vokabeln mit Wörtern gefördert. Die Lernenden beschreiben dann lediglich ihre Situation, indem sie die gleiche Art von Wörtern und Sätzen verwenden. Es gibt keinen Vorteil für die Lernenden, in ihrem Schreiben innovativ zu sein, da der Produktinhalt wichtiger ist als der Prozess des Schreibens (Jackson, 2006, S. 15).

Das Unterrichten des Schreibens mit dem Produktansatz umfasst vier Stufen: Einarbeitung, kontrolliertes Schreiben, geführtes Schreiben und freies Schreiben. Im ersten Schritt, der Einarbeitung, macht die Lehrperson die Lernenden auf bestimmte Merkmale eines bestimmten Textes aufmerksam. Danach kontrolliert die Lehrperson die Lernaktivität der Lernenden, indem sie Aufgaben zu grammatikalischen Merkmalen und zugehörigem Wortschatz stellt. In der nächsten Stufe, dem geführten Schreiben, schreiben die Lernenden einen Text, der dem Modelltext ähnlich ist. In der letzten Phase schreiben die Lernenden selbst einen weiteren ähnlichen Text frei (Badger und White, 2000, S. 153-154). Wie aus diesen Stufen ersichtlich ist, steht das Modellieren im Mittelpunkt dieses Ansatzes und wurde schon immer als eine nützliche Quelle für die Bereitstellung von Feedback für Studenten sowie als effektives Lehrmittel angesehen, wenn es angemessen in den Kontext des Schreibprozesses integriert wird.

Murray (1980) verweist auf einige Nachteile der Verwendung von Modelltexten im L2-Schreibunterricht, indem er betont, dass ein Hauptnachteil ist, dass die Modelltexte die Kreativität der L2-Lerner verhindern. Besonders die Art und Weise, wie Modelltexte im produktbasierten Ansatz verwendet wurden, wurde kritisiert, nämlich den Text zu lesen, ihn zu analysieren und dann mit dem Schreiben zu beginnen. (zit. nach Saeidi/Sahebkhair, 2011, S. 131).

Darüber hinaus weist Escholz darauf hin, dass der produktbasierte Ansatz die Lernenden dazu ermutigt, denselben Plan in verschiedenen Umgebungen zu verwenden, dieselben Formen anzuwenden, unabhängig vom Inhalt, und dadurch die Schreibenden eher hemmt als sie zu befähigen oder zu befreien. Andererseits betont Escholz, dass Modelle, wenn sie angemessen in den Inhalt des Schreibprozesses integriert werden, zu nützlichen Lehrwerkzeugen werden. Modelle können die Lernenden dazu bringen, sich verschiedener Aspekte des Schreibens wie Stil, Vokabular, Organisation und Struktur bewusst zu werden (vgl. ebd.).

2.2.2. Prozessorientiertes Schreiben

Beim prozessorientierten Schreiben liegt der Fokus auf den Schritten, die beim Entwerfen und Überarbeiten eines Werks durchlaufen werden. Sein Hauptanliegen ist es, herauszufinden, was Autoren tun, wenn sie schreiben, indem sie sich auf verschiedene Phasen konzentrieren, die die Autoren durchlaufen. Matsuda (2003, S. 21) stellt fest:

„The notion of writing as process was introduced to L2 studies by Vivian Zamel (1976), who argued that advanced L2 writers are similar to L1 writers and can benefit from instruction emphasizing the process of writing. Rather than the view of writing as a reproduction of previously learned syntactic or discourse structures, the process-based approach emphasized the view of writing as a process of developing organization as well as meaning (ebd.)“.

Aus dem obigen Zitat geht hervor, dass fortgeschrittene L2-Schreiber den L1-Schreibern ähnlich sind und von einem Unterricht profitieren können, der den Prozess des Schreibens betont. Anstatt das Schreiben als eine Reproduktion zuvor gelernter syntaktischer oder diskursiver Strukturen zu betrachten, betont der prozessorientierte Ansatz die Sichtweise des Schreibens als einen Prozess der Entwicklung von Organisation sowie von Bedeutung.

Die Befürworter dieses Ansatzes, Badger und White (2000, S. 157-158), stellen fest, dass der prozessorientierte Ansatz das Schreiben als einen Prozess betrachtet, der das Wissen über die Sprache, das Wissen über den Kontext und den Zweck und die Fähigkeiten im Umgang mit der Sprache beinhaltet. Dieser Ansatz ermöglicht es den Lernenden, die Beziehung zwischen Zweck und Form für ein bestimmtes Genre zu studieren, während sie rekursive Prozesse des Vorschreibens, des Entwurfs, der Überarbeitung und der Bearbeitung verwenden. Mit Hilfe dieser Schritte entwickeln die Lernenden ihr Bewusstsein für verschiedene Textsorten und für den Schreibprozess (Belbase, 2012, S. 2-3).

Badger und White (ebd.) schlagen für den prozessorientierten Ansatz ein Unterrichtsverfahren vor, das in die folgenden sechs Schritte unterteilt ist: Vorbereitung, Modellierung, Planung, gemeinsames Konstruieren, selbstständiges Konstruieren, Überarbeiten und Bearbeiten. Bei der Vorbereitung beginnt die Lehrkraft damit, die Lernenden auf das Schreiben vorzubereiten, indem sie ein Thema definiert und es auf ein bestimmtes Genre bezieht, z. B. einen argumentativen Aufsatz, der für oder gegen ein aktuelles Thema argumentiert. Dies hilft den Lernenden, die strukturellen Merkmale des Genres wahrzunehmen. Im zweiten Schritt präsentiert die Lehrkraft ein Modell des Genres und bittet die Lernenden, das Ziel des Textes zu bedenken. Das Ziel eines

argumentativen Aufsatzes ist es zum Beispiel, das Publikum zu ermutigen, zu handeln oder an etwas zu glauben. Dann erklärt die Lehrkraft, wie der Text organisiert ist und wie seine Struktur dazu beiträgt, den Zweck zu erreichen. Der dritte Schritt beinhaltet verschiedene sinnvolle Aktivitäten, die den Lernenden helfen, Informationen über das Thema zu generieren, einschließlich Brainstorming, Diskussion und Lesen von verwandtem Material. Der Zweck dieses Schrittes ist es, dass die Lernenden ein Interesse an dem Thema entwickeln, indem sie es mit ihren Erfahrungen und der realen Welt in Verbindung bringen. Im vierten Schritt arbeiten die Lehrkraft und die Lernenden gemeinsam daran, einen Text zu schreiben. Dabei wendet die Lehrkraft die Schreibprozesse des Brainstormings, des Entwurfs und der Überarbeitung an. Die Lernenden geben Informationen und Ideen vor, die Lehrkraft wiederum schreibt den entstandenen Text an die Tafel. Der endgültige Entwurf bietet ein Modell, auf das sich die Lernenden beziehen können, wenn sie individuell schreiben. Im fünften Schritt bearbeiten die Lernenden einzeln die Aufgabe, über ein ähnliches Thema zu schreiben. In dieser Phase kann die Aufgabe in der Klasse erledigt werden, in der die Lehrkraft anwesend ist, um das Anlehen zu erleichtern und die Lernenden zu unterstützen. Im letzten Schritt müssen die Lernenden einen endgültigen Entwurf überarbeiten und editieren. Sie können ihre Arbeit gemeinsam mit ihren Mitlernenden untersuchen, diskutieren und bewerten, während die Lehrkraft sie wieder anleitet und unterstützt (Boudehane, 2014, S. 21-22).

Das prozessorientierte Schreiben ist in der folgenden Abbildung diagrammatisch dargestellt, indem die Illustration der sechs Schritte, die mit sich selbst und mit anderen Schreibfertigkeiten interagieren, vermittelt wird:

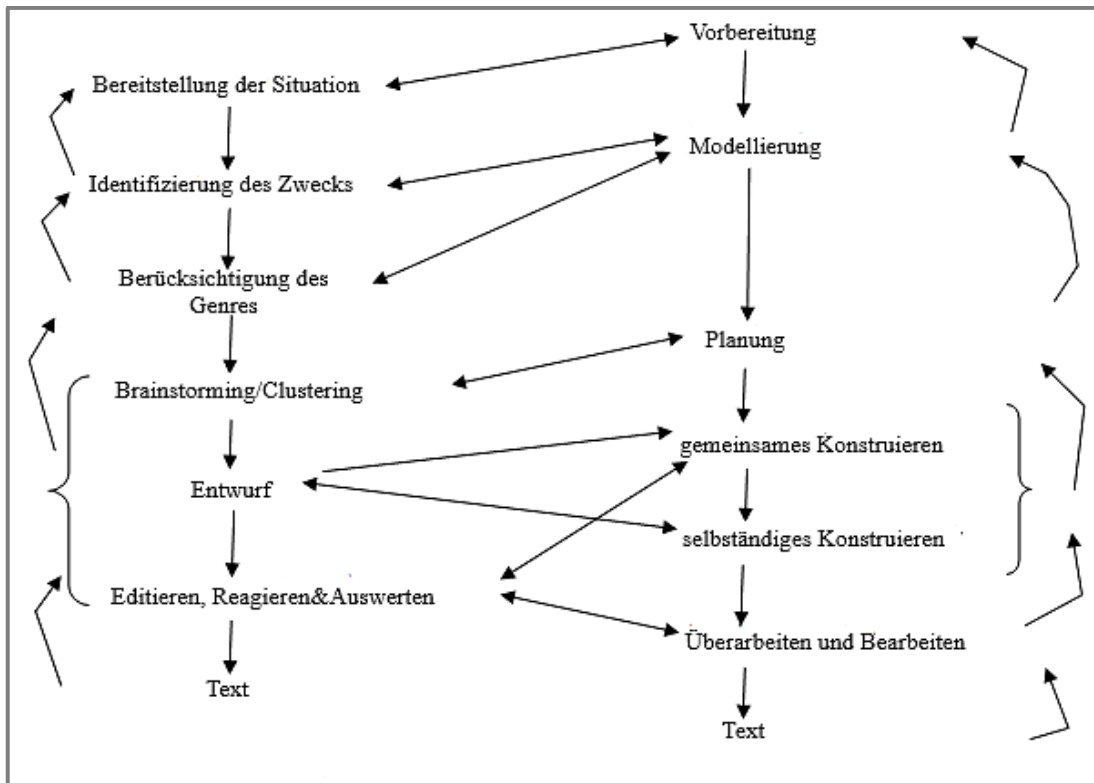


Abbildung 2.1. Anwendung des prozessorientierten Schreibansatzes (vgl. Badger und White, 2000 in Belbase, 2012)

In dieser obigen Abbildung ist zu erkennen, dass der prozessorientierte Schreibansatz einen rekursiven Charakter hat, indem er mit sich selbst und anderen Schreibfertigkeiten interagiert, aber mit einem speziellen Fokus auf eine bestimmte Textsorte.

2.3. Lernerstrategien in der Sprachlehrforschung

Die Konkretisierung von „Lernerstrategien“ ist als Sprachverwendungsstrategie geprägt worden. Die Verwendung dieses Begriffs wird durch die unterschiedlichen Beschreibungen des Strategiekonzepts und die große Ausweitung des Forschungsfelds stark motiviert, denn in den letzten Jahren wurden im Strategiebereich zahlreiche Aspekte herangezogen, „wie z.B. Strategien zum Erlernen der Sprachen, zur Verwendung der Sprachen, zum Kompensieren beim Zusammenbruch der Kommunikation, zur Übung verschiedener Fertigkeiten und zur Bewältigung verschiedener Aufgaben.“ (Edmondson und House, 2011, S. 242). In diesem Sinne umfassen die Lernerstrategien auch die in der

Literatur auftretenden anderen Begriffe wie Lernstrategien und Kommunikationsstrategien. O'Malley unterscheidet drei Klassen von Lernstrategien:

1. Metakognitive Strategien, mit denen die Sprachaktivitäten geplant, vorbereitet, kontrolliert werden und deren Erfolg selbst bewertet wird.
2. Kognitive Strategien, mit denen der Inhalt aus dem Kontext herausgefunden, übersetzt und zum besseren Einprägen wiederholt wird.
3. Sozial-affektive Strategien, mit denen miteinander kommuniziert wird, indem Feedback gegeben oder Informationen ausgetauscht werden (O'Malley et al., 1986, S. 32).

Wichtig sind metakognitive bzw. kognitive und affektive Strategien vor allem im Hinblick auf die weiteren Ausführungen in der vorliegenden Arbeit, in denen der schreibbezogene mentale Verarbeitungsaspekt im Vordergrund steht, das heißt die Frage, wie die bilingualen und DaF-Studenten mit ihren schreibbezogenen Fähigkeiten aktiv umgehen. Analog dazu greift Portmann (1991, S. 77) einen wichtigen Aspekt heraus, indem er betont, dass sich die Strategieforschung nicht nur auf sprachliche Produkte und deren strukturelle bzw. linguistische Merkmale beschränken soll, sondern auch dem Sprachgebrauch von den Lernenden zugrundeliegenden Prozessen Beachtung geschenkt werden muss.

„Die Strategieforschung sammelt Daten nicht unter dem Gesichtspunkt ihrer Zugehörigkeit zu bestimmten linguistischen Kategorien, sondern macht die *für die Lernenden selbst* problematischen Aspekte im Sprachgebrauch zum Thema. Damit werden die sprachlichen Verarbeitungs- und Lernprozesse, welche in den anderen Zugängen höchstens in abstrakter Weise rekonstruiert werden, viel konkreter und unmittelbar zum Thema (Portmann, 1991, S. 77)“.

Vor diesem Hintergrund leitet die Strategieforschung die Konkretisierung von eigenen Fähigkeiten oder Lerneräußerungen an, und sie liegt der aktiven Suche nach Ausdrucksmöglichkeiten und Strukturierung von Sprachgebrauchsprozessen zugrunde. Im Folgenden wird näher darauf eingegangen, wie diese Sprachgebrauchsprozesse aus Sicht der metakognitionalen bzw. kognitionalen Perspektive betrachtet werden.

2.3.1. Kognitive und metakognitive Strategien

Die Erforschung des Strategiekonzepts in dieser Arbeit ist auf metakognitive bzw. kognitive Strategien eingeschränkt, die den Strategiebegriff mit einem handlungsorientierten Ansatz verbinden. Die Wechselwirkung zwischen metakognitiven und kognitiven Strategien wird von Hasselhorn (1992) konstatiert. Aus der Perspektive des Schreibens werden kognitive Strategien für die Auseinandersetzung mit den Textinhalten aktiviert, wobei die Formulierungsstrategien bei der Organisation und Überarbeitung eines Textes eine wichtige Rolle spielen. Nach Hasselhorn konzentrieren metakognitive Strategien sich hingegen auf die Planung und Überprüfung kognitiver Prozesse und verstehen sich damit als „Kommandofunktionen der Kontrolle, Steuerung und Regulation während des Lernens“ (Hasselhorn, 1992, S. 36). Unter diesem Gesichtspunkt unterstützen und steuern metakognitive Strategien unvermittelt den geeigneten und effizienten Einsatz kognitiver Strategien.

Die in der vorliegenden Arbeit dargestellte, auf den kognitiven Kompetenzen „Denken“ und „Handeln“ beruhende Strategieebene eignet sich zur Profilierung von Denkaktivitäten und Denkprozessen beim Schreiben, was in vorliegender Arbeit an Beispielen von Laut-Denk-Protokollen aufgezeigt wird. Darüber hinaus wird nicht ein einheitliches Strategien-Modell bzw. Schreibmodell angewandt, sondern der komplexe mentale Verarbeitungsprozess des Schreibens in klar auftretende Einzelschritte kodiert und interpretiert.

2.3.2. Schreibmodelle zu kognitiven und metakognitiven Strategien

Die Antwort auf die Frage, wie sich die Lernenden beim Schreiben verhalten, um sich eine gelungene Textproduktion zu erleichtern und Schreibschwierigkeiten vorzubeugen, wird häufig im geschriebenen Text als Endprodukt gesucht. Unter diesem Gesichtspunkt werden die Schreibforschungen aus der Produktperspektive, im Kontrast zum Schreibprozess, im Rahmen der Textleistung am Ende der Schreibaktivität verortet. Ziel des Schreibens ist damit weniger die Strategieanwendung und selbstblickende – introspektive – Reflexion, sondern vor allem der Aufbau leistungsbezogener Kompetenzen. Im Gegensatz dazu ermöglicht die Annäherung an die einzelnen Schritte des Schreibens, die mentale Verarbeitung des Schreibprozesses zu entzerren und zu analysieren.

Es ist eine Tatsache, dass jeder individuell unterschiedlich schreiben kann, dennoch gibt es ein Grundschema, das bei jedem zu sehen sind. Bezogen auf die Frage, wie der Prozess des Schreibens im Detail abläuft, wurden zahlreiche unterschiedliche Schreibmodelle entwickelt, die nicht vom Text ausgehen. In diesem Sinne machen diese Modelle keine Vorgaben dazu, welche Eigenschaften ein guter Text aufweisen muss, sondern sie bemühen sich darum, die mentalen und kognitiven Vorgänge, die auf dem Weg zum Text ablaufen, darzustellen.

Im Folgenden werden die Schreibmodelle von Griebhaber und Schmölzer-Eibinger kurz in tabellarischer Übersicht miteinander verglichen (vgl. Griebhaber, 2008, S. 232f.; vgl. Schmölzer-Eibinger, 2008, S. 192ff.):

Tabelle 2.4. *Schreibmodelle mit Dreigliedrigkeit*

Griebhaber (2008)	Schmölzer-Eibinger (2008)
<i>Einstiegs-Werkstatt:</i> Orientierung an: <ul style="list-style-type: none"> - der aktuellen Schreibaufgabe - den themenbezogenen Informationen - den antizipierten Rezipienten 	<i>Wissensaktivierung:</i> Aufrufen von <ul style="list-style-type: none"> - Gedanken - Assoziationen - vorhandenen Kenntnissen zu einem Thema
<i>Wissens-Werkstatt:</i> Orientierung an den im Langzeitgedächtnis gespeicherten Informationen zum Thema, zum Lesepublikum und zu Schreibplänen	<i>Arbeit an Texten:</i> stufenweise Textarbeit: <ul style="list-style-type: none"> - Textkonstruktion - Textrekonstruktion - Textfokussierung und Textexpansion
<i>Prozess-Werkstatt:</i> Orientierung an der Planung und Organisation bis zur Formulierung und Überarbeitung des Textes	<i>Texttransformation:</i> neue Verarbeitung des erweiterten Wissens für die Neukonzeption von Texten zu selbst gewählten Themen

Bezogen auf das Schreiben weist Griebhaber auf die drei miteinander verbundenen „Werkstätten“ hin: Die „Einstiegs-Werkstatt“ bezieht sich auf das Aufgabenumfeld hinsichtlich der vorhandenen Schreibaufgabe, den themenrelevanten Informationen und den Adressaten. In der Phase Wissens-Werkstatt werden die bereits erworbenen Informationen zum Thema, zum Lesepublikum und zu Schreibplänen aktiviert. Als Prozess-Werkstatt gelten Komponenten wie Planung, Formulierung und Überarbeitung des Textes. Laut Griebhaber „sind die größten unmittelbaren sprachbezogenen Besonderheiten des L2-Schreibens (in der Prozess-Werkstatt) anzunehmen, da hier Wortschatz und Grammatik der verschiedenen Sprachen eine zentrale Rolle zukommt“ (Griebhaber, 2010, S. 233). In diesem Sinne erscheint dieser Bereich besonders bei

Bilingualen interessant und bedarf deshalb einer detaillierten Betrachtung oder Erforschung. Bezogen auf die Schreibkompetenzen stellt sich die Frage, wie Bilinguale ihre beiden Sprachen generieren, wie auf grammatische Strukturen oder Wörter der einen oder anderen zugegriffen wird. Vor dem Hintergrund der kognitiven Wissensaktivierung stellt sich weiterhin die Frage, wie jeweils besondere Sprachanteile der einen Sprache ausgewählt und die anderen blockiert werden.

Schmölzer-Eibingers 3-Phasen-Modell nähert sich in einiger Hinsicht den drei Schreibwerkstätten von Griebhaber. Die erste Phase Wissensaktivierung kann mit den Einstiegs- und Wissenswerkstätten gleichgesetzt werden, weil hier aktuelle Gedanken bzw. Informationen und bereits vorhandenen Kenntnissen zum gegebenen Thema eingesetzt werden. Es ist auch auffällig, dass die Phase Arbeit an Texten inhaltlich der dritten Phase der Schreibwerkstätten ähnelt. Die Stufen aus der Phase Arbeit an Texten wie Textkonstruktion, Textrekonstruktion, Textfokussierung und Textexpansion stehen in einer engen Korrelation mit den Schritten wie Planung, Organisierung, Formulierung und Überarbeitung eines Textes aus der Prozess-Werkstatt. In diesem Sinne bilden die Phase Arbeit an Texten und die Phase Prozess-Werkstatt den Kernbereich in diesen Modellen, denn die Aufgaben in diesen Phasen ermöglichen, „Texte aus unterschiedlichen Perspektiven wahrzunehmen und in verschiedenen Kontexten zu reflektieren, zu rekonstruieren, zu optimieren bzw. neu konzipieren“ (Schmölzer-Eibinger, 2007, S. 218). Anders als beim Modell Griebhabers schlägt Schmölzer-Eibinger eine andere Phase – Texttransformation – vor, in der die Texte „als Impuls und Ressource für die Neukonzeption von Texten zu selbst gewählten Themen im Rahmen komplexerer Lernhandlungen“ verwendet werden (Schmölzer-Eibinger, 2008, S. 200).

Im Bereich der sprachlichen Kompetenzen charakterisiert Fix den Schreibprozess als Zusammenspiel von inhaltlichem, pragmatischem Formulierungs- und Strukturierungsprozess, ohne dabei allerdings in besonderer Weise auf DaZ-Lernende einzugehen (vgl. Fix, 2005, S. 115). Analog dazu konkretisiert Rösch diese vier Kompetenzbereiche für das Schreiben mit DaZ-Lernenden unter der inhaltlichen Kompetenz, Formulierungskompetenz, pragmatischen Kompetenz und Strukturierungskompetenz (vgl. Rösch, 2011, S. 199). Im Folgenden wird der Versuch entnommen, eigene Darstellungen der vorigen Prozessklärungen zum Schreiben mit den sprachlichen Kompetenzbereichen zu verbinden. Damit wird beabsichtigt zu zeigen, aus welchen Perspektiven die einzelnen Schreibphasen den sprachlichen

Kompetenzbereichen zuordnen sind. Wichtig ist zu erwähnen, dass die untenstehenden Fragen zu den einzelnen Kompetenzen in der tabellarischen Übersicht aus Rösch stammen, und dass die Gegenüberstellung der Kompetenzbereiche und Schreibphasen eine eigene Darstellung bilden. Mit Blick auf die Gegenüberstellung der Kompetenzbereiche und der beiden Schreibmodelle ist gemeint, dass jede einzelne Schreibphase einer bestimmten Sprachkompetenz dient.

Tabelle 2.5. *Gegenüberstellung der Kompetenzbereiche und Schreibmodelle, eigene Darstellung*

Fragen	Kompetenzbereiche	Schreibphasen
Was schreibe ich?	inhaltliche Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Einstiegs-Werkstatt (Grießhaber) • Wissenswerkstatt (Grießhaber) • Wissensaktivierung (Schmölzer-Eibinger)
Wie formuliere und überarbeite ich?	Formulierungskompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Prozess-Werkstatt (Grießhaber) • Arbeit an Texten (Schmölzer-Eibinger)
Warum und für wen schreibe ich?	Pragmatische Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Einstiegs-Werkstatt (Grießhaber) • Wissenswerkstatt (Grießhaber)
Wie baue ich den Text auf?	Strukturierungskompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Texttransformation (Schmölzer-Eibinger)

Unter dem Bereich der inhaltlichen Kompetenz sind die Schreibphasen Einstiegs-Werkstatt, Wissenswerkstatt und Wissensaktivierung einzuordnen, weil bei all diesen Phasen inhaltliche Fragen zu den gegebenen Themen erwähnt werden. Die Schreibphasen Prozess-Werkstatt und Arbeit an Texten bilden gemeinsam die Formulierungskompetenz, die den Prozess der Textproduktion als handlungsbezogene Tätigkeit betrachtet. Bezogen auf die pragmatische Kompetenz sind die Schreibphasen Einstiegs-Werkstatt und Wissenswerkstatt zu erwähnen, denn beide Phasen orientieren sich am Rezipienten und Leser. Aufgrund der Frage „Wie baue ich den Text auf?“ wird die Schreibphase Texttransformation der Strukturierungskompetenz zugeordnet, weil das Wort „aufbauen“ im Sinne von „neu errichten“ verwendet wird. So hat die Strukturierungskompetenz eine Aufgabe, einer bestimmten Struktur entsprechend den Text neu aufzubauen und gehört damit zur Texttransformationsphase, die eine neue Verarbeitung des erweiterten Wissens für die Neukonzeption beabsichtigt.

Im Vergleich zu den oben aufgeführten Schreibphasen schlägt Beaugrande (1984) einen alternativen Erklärungsansatz vor, indem er betont, dass die einzelnen funktionalen

Phasen beim Schreiben zu jedem Zeitpunkt während der Textproduktion gleichzeitig aktiv sein können. In diesem Sinne beschreibt Beaugrande (1984) sein Schreibmodell als *parallel-stage interactive model*. Mit dem parallelen Verarbeiten wird darauf hingewiesen, dass es zwischen den einzelnen Schreibphasen keine Priorität gibt und jede Phase miteinander ausgetauscht werden kann. Anhand dieser Annahme der parallelen-interaktiven Verarbeitung kann man schlussfolgern, dass sich der Schreiber in jeder Phase beim Textproduzieren sowohl rückblickend als auch vorausschauend verhalten kann.

2.4. Introspektives Verfahren in der Sprachforschung

Introspektion ist eine Methode, die dazu verwendet wird, um den kognitiven Verarbeitungsprozess der Versuchspersonen und die dabei möglicherweise auftretenden Gedankeninhalte zu untersuchen. In der Literatur befinden sich viele weitere Begriffe, die sich von der Bedeutung her nicht voneinander unterscheiden, wie Lautes Denken, Denke-Laut-Methode, Gedankenprotokoll, *Think Aloud*, *Think[ing]-Aloud Protocol (TAP)*, *Talk Aloud Interview*, oder *Verbal Protocol* (Buber, 2007). Diese Termini deuten auf die Produkte der Introspektion hin, d.h. auf die Verbalisierungen der TeilnehmerInnen, die als erhobene Daten systematisch dokumentiert bzw. transkribiert, bewertet und interpretiert werden müssen.

Das gemeinsame Merkmal der „introspektiven Erhebungsmethoden“ (Heine und Schramm, 2007) besteht darin, dass die UntersuchungsteilnehmerInnen zum Verbalisieren ihrer Gedanken, Empfindungen und Wahrnehmungen aufgefordert werden. In Anlehnung an die Überlegungen von Heine geschieht dies allerdings nicht durch didaktische Verfahren, die auf die Lernoptimierung im Kontext der didaktischen Unterstützung abzielen, sondern durch den Zweck, „möglichst unmittelbare Einblicke in ablaufende Gedanken zu erhalten, ohne diese durch den Prozess des Verbalisierens zu verändern“ (Heine, 2014, S. 124):

„Introspektion ist [...] als übergeordneter Begriff zu verstehen, der sich mit der Verbalisierung von Gedanken auf sehr unterschiedliche gedankliche Aktivitäten beziehen kann, unter dem aber in der Fremdsprachenforschung meist Lautes Denken und Retrospektive Interviews verstanden werden (ebd.)“.

Zu beachten ist somit, dass die in der Sprachforschung verwendeten Termini von Introspektion häufig mit dem Lauten Denken und Retrospektiven Interview beschrieben werden. In diesem Sinne umfasst die Methode des Lauten Denkens drei verschiedene Formen, die als Introspektion (augenblickliches Verbalisieren), unmittelbare

Retrospektion (die sich zeitlich direkt an die Introspektion anschließt) und verzögerte Retrospektion (die direkt oder erst einige Tage nach der Bearbeitung aller Aufgaben stattfindet) bezeichnet werden (Konrad, 2010, S. 476). Während Introspektion das unmittelbare Verbalisieren von Inhalten des Kurzzeitgedächtnisses bezeichnet, beinhaltet unmittelbare Retrospektion die Erklärungen von Gedankeninhalten, die im Anschluss an die zu untersuchende Tätigkeit geäußert werden. Anders als diese zwei Formen bezieht sich die verzögerte Retrospektion auf die Erklärungen von Gedanken und Gedankenprozessen, die während der Tätigkeit abgelaufen sind.

Die Verbalisierung der kognitiven Prozesse beim lauten Denken findet auf drei verschiedenen Ebenen der Gedankenverarbeitung statt. Eicsson und Simon (1993, S. 54) beschreiben diese als:

1. Die Ebene der Vokalisation, d. h. der Artikulation von mündlichen Kodierungen, auf der keine Denkprozesse stattfinden. Bei selbstgesteuerten Verbalisierungen (z.B. im Falle von Laut-Denk-Protokollen) sind sie individuell und hängen von der Interpretation der gegebenen Instruktion durch das Subjekt oder vom semantischen Inhalt der Aufgabe ab;
2. Die Ebene der Beschreibung oder Explikation des Inhalts, d.h. *Etikettierung* von Informationen und deren Umkodierung in einer idiosynkratischen Weise, die für ein Subjekt/einen Informanten charakteristisch ist;
3. Die Ebene der Erklärung von Gedanken und Ideen, die durch Gedanken und Ideen, die dem Subjekt durch den Kopf gehen, oder andere, auch emotionale, Reaktionen auf die Information oder Aufgabe, die sie/er zu lösen hat. Sie beinhaltet einen Prozess der Interpretation.

Die erste Ebene ist ein direkter Prozess, bei dem die kodierten Informationen vokalisiert bzw. artikuliert werden, d.h. bei einer Sprachaufgabe wird eine Phrase oder ein Satz vom Probanden ausgesprochen oder laut gelesen, ohne dass kognitive Prozesse stattfinden. Die zweite und dritte Ebene sind kodierte Verbalisierungen, bei denen die vom Subjekt beachtete Information (Ebene 1) durch Aufnahmeprozesse modifiziert wird, d.h. das Subjekt generiert eine verbale Repräsentation der Informationen, die es im Kopf gespeichert hat, indem es sie für die Zwecke der Aufgabe filtert. Auf der dritten Ebene berichtet das Subjekt über sein laufendes Denken, wobei nicht nur dessen verbale Aspekte, d.h. Wortassoziationen und Interferenzen aus L1 und L2, sondern auch

persönliche, emotionale Reaktionen auf die Aufgabe erfasst werden (vgl. Garbryś-Barker, 2011, S. 123).

Unter dem Gesichtspunkt der Forschungsfragen in dieser Arbeit soll auf die zwei Formen (Introspektion und verzögerte Retrospektion) eingegangen werden. Die Form der verzögerten Retrospektion (Interview mit den Teilnehmern) ist im Kontext des ablaufenden Prozesses wichtig, weil davon auszugehen ist, dass die gleichzeitige Aktivierung der Denk- und Verbalisierungssprache durch die Sprachauswahl oder die Aufgabenstellung beeinflusst werden kann. Um dies zu erfahren, wäre es sinnvoll, mit den Teilnehmern den ganzen Prozess zu bewerten und einen Schluss ziehen, der für die weiteren Untersuchungen wichtige Impulse geben kann.

2.4.1. Besonderheiten beim Einsatz vom introspektiven Verfahren

Bezogen auf die Anwendung und Zielsetzung des introspektiven Verfahrens gibt es einige wohldefinierte Phasen der Erhebung von Forschungsdaten mittels simultaner Introspektion. Zu den Phasen der Datenerhebung gehören die Aufzeichnung des lauten Denkens mit Hilfe geeigneter Kodierungssysteme und die Transkription als Protokolle des lauten Denkens (*Think-Aloud-Protocols*), die sogenannten *TAPs*. Die folgende Tabelle zeigt die Phasen des Einsatzes der simultanen Introspektion (vgl. Garbryś-Barker, 2011, S. 125).

Tabelle 2.6. *Phasen der gleichzeitigen Introspektion*

Phasen	Zielsetzung/Fokus
1- Trainingssitzung	<ul style="list-style-type: none"> • Bewusstsein der Teilnehmer für Verbalisierungen entwickeln
2- Auswahl der geeigneten Aufgaben, die ausgeführt werden sollen	<ul style="list-style-type: none"> • Forschungsfragen formulieren • Art der Aufgabe und den Grad der Offenheit für Verbalisierungen analysieren • Anweisungen zur Aufgabe formulieren
3- Vorbereitung des Themas	<ul style="list-style-type: none"> • Anweisungen zur Aufgabe erklären
4- Durchführung der Aufgabe und des gleichzeitigen lauten Denkens	<ul style="list-style-type: none"> • Aufzeichnung der Verbalisationen einzelner Teilnehmer
5- Transkription der Verbalisationen	<ul style="list-style-type: none"> • Erstellung der Laut-Denk-Protokolle

Wie in der obigen Tabelle zu sehen ist, zielt die erste Phase der gleichzeitigen Introspektion, die Trainings Sitzung, darauf ab, das Bewusstsein der Teilnehmer für lautes Denken zu schärfen. In diesem Zusammenhang können den Teilnehmern Präsentationen mit Informationen zum lauten Denken vorgelegt werden. In der zweiten Phase, in der die für die Anwendung geeigneten Materialien ausgewählt werden, ist es wichtig, die Forschungsfragen zu klären, die Materialien für die Anwendung passend anzupassen und die Anweisungen für die Materialien zu formulieren. In der dritten Stufe, in der das Thema eindeutig festgelegt ist, sollten die Anweisungen für das ausgewählte Material klar erläutert werden. In der vierten Phase werden von jedem Teilnehmer Audioaufnahmen gesammelt, während die Anwendung entsprechend dem ausgewählten Material durchgeführt wird. In der letzten Phase werden alle Sprachäußerungen transkribiert, um Laut-Denk-Protokolle zu erhalten.

Heine argumentiert, dass es einige Punkte gibt, die bei der Methode des Lauten Denkens berücksichtigt werden sollten, die besonders für die Versuchspersonen mit Zweit- oder Fremdsprachen angewandt wird. Sie ist der Meinung, dass es möglich ist, dass unzureichende oder zu geringe Sprachkenntnisse die Gedankeninhalte beeinflussen oder die unterliegenden Gedanken bei simultaner Verbalisierung verändern können (Heine, 2014, S. 131). Da diese Arbeit gezielt daran interessiert ist, auch derartige Prozesse zu untersuchen, kann diese Problematik als Störfaktor betrachtet werden. Es ist auch empfehlenswert, den Versuchspersonen die Verbalisierungssprache freizustellen (vgl. Heine, 2005). Dieser Aspekt ist im Kontext der Untersuchung von Gedankengängen zwischen den Sprachen wichtig, was eine der Forschungsfragen dieser Arbeit ist.

Um die etwaigen Störungen beim Einsatz von introspektiven Verfahren zu minimieren, schlägt Silberer vor, dass die ausgewählten Aufgaben mit den verbalisierten Inhalten im Arbeitsgedächtnis übereinstimmen sollten, es muss ein enger Zusammenhang zwischen der Informationsannahme und Verbalisierung bestehen, eine Synchronizität erlauben und keine übermäßige Verarbeitung im Arbeitsspeicher verursachen (Silberer, 2005, S. 264).

2.4.2. Validität introspektiver Daten

Unter methodologischen Gesichtspunkten über die Validität introspektiver Verfahren stellt sich die Frage, wie die Laut-Denk-Daten hinsichtlich der tatsächlich abgelaufenen mentalen Prozesse valide sind. Die ForscherInnen, die die Methode des

Lauten Denkens im Sinne einer quantitativen Forschungsmethode durchführen, nehmen an, dass kognitive Prozesse durch die Methode des Lauten Denkens erreicht werden können. Nach ihnen stellt dies jedoch ein Problem für Kriterien wie Objektivität und Zuverlässigkeit dar, die für das analytisch-nomologische Forschungsparadigma gültig sind (siehe z.B. Yang, 2003). Analog dazu wird argumentiert, dass die Verbalisation von Kognitionen als Störfaktor angesehen wird:

„Zwei [...] Einflussfaktoren verringern unter Umständen die Validität der Ergebnisse: Automatisierte Prozesse, die nicht ins Bewusstsein dringen, können nicht verbalisiert werden („Incompleteness“-Argument); Prozesse, die mit dem untersuchten Prozess nicht zu tun haben, aber gleichzeitig ablaufen, werden hingegen verbalisiert („Epiphenomenality-“, oder „Incorrectness“-Argument) (Linnemann, 2017, S. 342)“.

Mit diesen Worten unterstreicht Linnemann die Ansicht, dass es beim Lauten Denken eine Voraussetzung ist, dass die mentale Informationsverarbeitung bewusst ablaufen und keine irrelevanten Kognitionsprozesse entstehen. Es wird daher empfohlen, dass sich die Teilnehmer einem Problem stellen, das keine automatisierten und geübten kognitiven Prozesse auslöst (vgl. Völzke, 2012, S. 34). In der Praxis bedeutet das, dass die Aufgaben, die zur Reflektierung des kognitiven Denkprozesses dienen, nicht zu einfach sein sollten. Diese Aufgaben sollten auch nicht zu schwierig - und damit frustrierend sein, da zwingende Aufgaben dazu führen können, dass der kognitive Prozess beeinträchtigt wird.

Für Forschende, die sich mit einem qualitativen Forschungshintergrund beschäftigen, weisen die für diese Methode definierten Schwächen tatsächlich auf die Stärken der Methode hin. So führt Königs aus:

„Nach meiner Auffassung sind nach dem heutigen Stand der Forschung prozessorientierte Untersuchungen ohne die Erhebung so genannter introspektiver bzw. retrospektiver Daten kaum mehr möglich (Königs, 2000, S. 56)“.

Einen weiteren Beitrag zu den Stärken der Methode des Lauten Denkens hat der Sprachwissenschaftler Hans Peter Krings geleistet, indem er betont, dass verbale Berichtsdaten empfindlicher für die Struktur des Objektbereichs sind als Methoden mit einer vorgegebenen Struktur. Krings erklärt des Weiteren, dass die Strukturen nur in einem reflexiven Prozess nach der Datenerfassung entwickelt werden können, wobei sich die Objektstruktur allmählich nähert. Verbale Berichtsdaten eignen sich daher besonders für die Untersuchung von Objekten, deren Struktur noch wenig bekannt ist (Krings, 2001, S. 218). Kurz gesagt, ermöglicht die Methode des Lauten Denkens es, Daten in

unstrukturierter Form zu erhalten. Was zuerst wie ein Nachteil aussieht, hat in Wirklichkeit den Vorteil, dass hiermit die Datenerhebung nicht durch eine Modellstruktur determiniert wird, von denen sich ForscherInnen leiten lassen. Genau in diesem Punkt sind die Laut-Denk-Daten vor allem zur Hypothesenbildung angemessen (vgl. Rickheit und Strohner, 1993, S. 105). Zusätzlich äußert Krings, dass die Laut-Denk-Daten einen Zugang zu den subjektiven Theorien ermöglichen, denen die Versuchspersonen bei der Bearbeitung bzw. Lösung der gestellten Aufgabe folgen (Krings, 2001, S. 218).

2.5. Retrospektives Verfahren in der Sprachforschung

In der L2-Forschung wurden sowohl gleichzeitige als auch retrospektive verbale Berichte auch zur Untersuchung des Lesens und Schreibens verwendet. Darüber hinaus wurden sie verwendet, um eine Vielzahl anderer Phänomene zu untersuchen, darunter die Verwendung von L1- und L2-Strategien, die lexikalische Organisation, die Verwendung von Übersetzungen beim L2-Lernen, die zwischensprachliche Pragmatik und den Wortschatzerwerb durch beiläufiges Lesen (Bowles, 2019, S. 32). Sie wurden auch ausgiebig als Teil des Validierungsprozesses für groß angelegte Beurteilungen der Lese-, Sprech- und Schreibfähigkeiten von L2-Lernern verwendet (z.B. Wei und Llosa, 2015).

Knorr geht davon aus, dass es möglich ist, in einer retrospektiven Erhebung immer auch neue Gedankenzusammenhänge zu produzieren (Knorr, 2013, S. 36). Hier wird angenommen, dass sich retrospektive Befragungen – meist in Form von Interviews – auf die Gedanken konzentrieren, die die Person gegenwärtig in der Befragungssituation hat, wobei Reflexionen und Kommentare über die durchgeführte Tätigkeit im Vordergrund stehen.

Über die retrospektive Zeitspanne, in der konkrete Einstellungen der jeweiligen Tätigkeit gegenüber abgerufen werden können, gehen Gass und Mackey (2000, S. 222) von einer möglichen Verzögerung von 48 Stunden aus, allerdings werden für diese Annahme keine plausiblen Gründe dargelegt. Im Falle einer retrospektiven Erhebung in Interviewform ist die Zeitspanne aufgrund der tatsächlichen Erinnerungen wichtig, wie das folgende Zitat zeigt:

„Grundsätzlich gilt: Je weniger Zeit zwischen Aktivität und retrospektiver Erinnerung verstreicht, desto mehr, und je mehr Zeit verstreicht, desto weniger kann auf tatsächliche Erinnerungen zurückgegriffen werden und desto mehr verschieben sich die berichteten Gedanken in Hinblick auf allgemeinere Annahmen der Versuchspersonen, die durch generelle Erklärungsmuster, Selbstbild und Vorwissen geprägt sind (Heine, 2014, S. 129)“.

Wie schon in Kapitel 2.4 erwähnt, lassen sich Laut-Denk-Protokolle in eine augenblickliche Verbalisierung als Introspektion, eine sich direkt anschließende Verbalisierung als unmittelbare Retrospektion und eine im Nachhinein stattfindende Verbalisierung als verzögerte Retrospektion unterscheiden (Konrad, 2010, S. 476). In der Forschungsliteratur taucht die verzögerte Retrospektion als Retrospektion, Retrospektionsphase oder retrospektives Interview auf und wird als eigenständige Forschungsmethode oder als Zusatzmethode für die Methode der Laut-Denk-Protokolle dargestellt (Würffel, 2006, S. 140). Als Terminologie wird in dieser Arbeit die Retrospektion ausgewählt, ohne sie als eigenständige oder zusätzliche Methode zuzuordnen. In diesem Sinne findet die Retrospektion in Interviewform direkt am Ende der letzten Schreibaufgabe statt, mit der die Analyse des gesamten Schreibprozesses zur Verfügung steht.

2.5.1. Besonderheiten beim Einsatz vom retrospektiven Verfahren

Die Methode, Informationen von Teilnehmern zu erhalten, indem man sie bittet, sich an vergangene Ereignisse zu erinnern, ist eine weit verbreitete Praxis. In Bezug auf die wahrgenommene Zuverlässigkeit hat die Methode des retrospektiven Verfahrens jedoch Schwierigkeiten, sich durchzusetzen und wird allgemein als minderwertige Methode der Datenerhebung angesehen. Die meisten Probleme mit dem retrospektiven Verfahren können auf Unzulänglichkeiten des Erhebungsinstruments und insbesondere auf die Komplexität der gestellten Fragen zurückgeführt werden (vgl. Moss und Goldstein, 1979, S. 74). Um die Probleme zu verstehen, die mit retrospektiven Verfahren verbunden sind, muss man die Grenzen des menschlichen Gedächtnisses berücksichtigen. Mehrere Faktoren beeinflussen die Fähigkeit einer Person, sich an Ereignisse zu erinnern, wobei der offensichtlichste Faktor die verstrichene Zeit ist. Es hat sich gezeigt, dass die Beziehung zwischen der Menge der behaltenen Informationen und der verstrichenen Zeit logarithmisch ist (vgl. ebd.).

Andere Probleme bei retrospektiven Erhebungen treten infolge von Erinnerungsverzerrungen auf. Im Gegensatz zu vielen anderen Datenerhebungstechniken verlassen sich retrospektive Studien auf die Darstellung des Ereignisses oder der Situation durch die Person. Die Erinnerungsverzerrungen werden durch eine Reihe von Faktoren beeinflusst, wie z. B. vorherige Erwartungen und Inhalt der Frage. Darüber hinaus werden die TeilnehmerInnen versuchen, einem bestimmten Ereignis einen Sinn zu geben, wobei

sie oft versuchen, ihr Verhalten zu rechtfertigen, anstatt die Fakten zu berichten (vgl. Moss und Goldstein, 1979, S. 83).

2.5.2. Validität retrospektiver Daten

Ericsson und Simon (1980, S. 247) behaupten, dass verbale Berichte eine zuverlässige Quelle für die Untersuchung kognitiver Prozesse sind, wenn sie sorgfältig eruiert und mit vollem Verständnis der Umstände, unter denen sie gewonnen wurden, interpretiert werden. In ihrem klassischen Modell unterscheiden Ericsson und Simon (1993) verbale Berichte nach dem Zeitpunkt der Berichterstattung (simultan vs. retrospektiv) und dem Detaillierungsgrad, wobei sie angeben, dass simultane Berichte vollständiger und genauer (*veridical*) sind als retrospektive Berichte. Teilnehmer, die während einer Aufgabe laut denken, unterliegen nicht dem Gedächtnisverfall, im Gegensatz zu denen, die nach Abschluss einer Aufgabe gebeten werden, über ihre Gedanken zu berichten. Das Modell von Ericsson und Simon stellt daher fest, dass das Hauptaugenmerk bei der Validität des lauten Denkens auf der Reaktivität und nicht auf der Veridikalität liegt, und die meisten nachfolgenden Untersuchungen zur Validität des lauten Denkens befassten sich mit der Reaktivität.

Die wenigen psychologischen Studien (Kuusela und Paul, 2000; Robinson, 2001) bestätigen die Vorhersagen des Modells von Ericsson und Simon, indem sie herausfinden, dass introspektive Berichte tendenziell genauer sind und mehr Informationen enthalten als retrospektive Berichte. Im Bereich des Fremdsprachenerwerbs haben sich nur Polio und Chiu (2007) direkt mit der Veridikalität befasst, indem sie ein *Within-Subjects-Design* verwendeten, um gleichzeitige und retrospektive Berichte über den L2-Schreibprozess zu untersuchen. In der Studie füllten fortgeschrittene ESL-Lerner während des Schreibens simultane verbale Berichte aus und wurden dann gebeten, einen retrospektiven Bericht zu erstellen (stimulierter Rückruf). Die Ergebnisse zeigten, dass die Lernenden in der Tat in der Lage waren, zusätzliche Informationen in den retrospektiven Berichten zu liefern, was darauf hindeutet, dass die gleichzeitige Verbalisierung zwar die Gedankenprozesse genau wiederzugeben schien, aber etwas unvollständig war. In Fällen, in denen sich zeigt, dass *Think-alouds* nicht reaktiv waren, sollten die Forscher also als nächstes die Frage der Veridikalität untersuchen, um festzustellen, wie genau und vollständig die Berichterstattung war (Bowles, 2010, S. 122). Die Reaktivität ist typischerweise kein großes Validitätsproblem für retrospektive

Berichte, da die Verbalisierung erfolgt, nachdem die Aufgabe bereits abgeschlossen wurde. Was die retrospektiven Berichte betrifft, so ist ihr Hauptproblem in Bezug auf die Validität die Nicht-Veridikalität, die behauptet, dass die Teilnehmer sich möglicherweise nicht genau daran erinnern und berichten, was sie zum Zeitpunkt der Aufgabenerfüllung gedacht haben (Bowles, 2019, S. 35).

Im Falle der Retrospektion ist auch hinzuzufügen, dass der Forscher Vorsichtsmaßnahmen ergreifen muss, an welche Instanzen sich die Versuchsperson tatsächlich erinnert und welche Instanzen durch andere verwirrende Prozesse verwischt sein könnten. Es ist daher wichtig, weiter zu untersuchen, welche Schlussfolgerungen tatsächlich aus retrospektiven Daten gezogen werden können, um bei der Analyse solcher Daten so angemessen wie möglich vorzugehen. Ebenso wichtig ist es, dass die Forschung bei der Berichterstattung über die Verwendung retrospektiver Daten präzise und erschöpfend ist, damit der Leser vollständig nachvollziehen kann, wie die Erhebung, Analyse und Interpretation der Daten durchgeführt wurde (Englund-Dimitrova und Tiselius, 2014, S. 196).

Die meisten Studien, die verbale Berichte als Datenerhebungsmaßnahme einbeziehen, verwenden entweder introspektive oder retrospektive Berichte, nicht beides, und da es einfacher ist, Validitätsbedrohungen zu minimieren, wenn nur eine Art von verbalem Bericht verwendet wird, ist dies im Allgemeinen ratsam. Nichtsdestotrotz haben einige Studien sowohl *Think-alouds* als auch retrospektive Berichte gewinnbringend in ihre Designs integriert (z. B. Upton und Lee-Thompson 2001; Nassaji, 2003; Rebuschat et al., 2015).

3. METHODISCHES VORGEHEN

In den in der Literatur durchgeführten schreibbezogenen Analysen wird regelmäßig darauf eingegangen, wie die schriftlichen Textprodukte nach ihrer grammatischen Richtigkeit bewertet werden können. Im Vergleich zu diesen traditionellen Vorgehensweisen richtet die vorliegende Arbeit ihr Augenmerk auf eine andere Forschungsebene, bei der die untersuchten Personen selbst durch Verbalisierung Einblicke in ihre Gedanken geben. In diesem Sinne wird dieses methodische Vorgehen nicht als didaktisches Verfahren mit dem Ziel von Sprach- und Schreiboptimierung eingesetzt, sondern als Forschungsrichtung, mit deren Hilfe versucht wird, möglichst unmittelbare Einblicke in ablaufende Gedanken zu erhalten, ohne diese durch leistungsbezogene Kriterien zu bewerten. Im Licht dieses Ausgangspunkts soll in diesem Abschnitt ein Überblick über Forschungsdesign, -technik und -methode, Teilnehmerprofil, Datenerhebungsprozess und Kriterien der geeigneten Schreibaufgaben gegeben werden.

3.1. Forschungsdesign, -technik und -methode

Diese Arbeit wurde im Rahmen der qualitativen Forschungsmethode mit dem Ziel durchgeführt, den kognitiven Verarbeitungsprozess beim Schreiben von türkisch-deutsch bilingualen und DaF-Studenten zu beschreiben, und wurde aus der Sicht des Forschungsdesigns als Fallstudie konzipiert (Yıldırım und Şimşek, 2016, S.73). Die Fallstudien sind Muster, die es erlauben, ein oder mehrere Ereignisse, Phänomene, Individuen, Umgebungen oder Prozesse eingehend zu untersuchen. Die in diesen Mustern angesprochene Situation wird mit einer ganzheitlichen Perspektive analysiert, und es wird untersucht, wie und in welche Richtung die Faktoren wie Individuen, Prozesse, Ereignisse und Umgebungen die Situation prägen (Creswell, 2012, S. 476-477). Gleichzeitig wird die Situation, die in Fallstudien behandelt wird, aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet und so sichergestellt, dass die Situation mit ihren verschiedenen Aspekten ganzheitlich dargestellt wird. Bei der Durchführung der Fallstudien wird festgestellt, dass die untersuchte Situation ein Individuum, eine Gesellschaft oder ein Prozess sein kann (Gürbüz und Şahin, 2016, S. 407).

Bei der Durchsicht der Literatur zeigt sich, dass Fallstudien in verschiedenen Arten durchgeführt werden. Diese werden im Allgemeinen auf vier verschiedene Arten gehandhabt als ganzheitliche Einzelfallstudie, verflochtene Einzelfallstudie, mehrfache

ganzheitliche Fallstudie und verflochtene Mehrfachfallstudie (Yin, 2003, S. 39). Bei der ganzheitlichen Einzelfallstudie, die zu diesen genannten Arten gehört, wird eine einzelne Analyseeinheit (Situation) fokussiert und versucht, diese Analyseeinheit (Situation) ganzheitlich darzustellen (Yin, 2003, S. 13). In der vorliegenden Arbeit wurde der Anwendungsprozess der Introspektion als Einzelfall betrachtet, weshalb die Forschung als ganzheitliche Einzelfallstudie konzipiert wurde.

In der qualitativen Forschung werden verschiedene Datenerhebungstechniken wie Beobachtung, Interview, reflektierendes Forschertagebuch oder Dokumentenanalyse eingesetzt. Es wurde festgestellt, dass die gemeinsame Verwendung verschiedener Datenerhebungstechniken eine detailliertere und ganzheitlichere Analyse der in Fallstudien behandelten Situation ermöglicht und zur Zuverlässigkeit qualitativer Studien beiträgt (Gürbüz und Şahin, 2016, S. 405). Die in dieser Arbeit verwendeten Datenerhebungstechniken sind zum einen die Dokumentenanalyse, die im Kontext der Introspektion aus den Audioaufzeichnungen entstanden ist, zum anderen halbstrukturierte Interviews, die im Kontext der Retrospektion geführt werden und mit deren Besonderheiten sich im zweiten Kapitel schon beschäftigt wurde.

Die Dokumentenanalyse ist eine qualitative Datenerhebungstechnik, mit der der Inhalt von schriftlichen Dokumenten sorgfältig und systematisch analysiert wird (Wach und Ward, 2013, S. 1). In diesem Sinne ist die Dokumentenanalyse eine systematische Technik, mit der alle Dokumente, sowohl gedruckte als auch elektronische Materialien, untersucht und bewertet werden. Außerdem erfordert die Dokumentenanalyse die Analyse und Interpretation von Daten, um einen Sinn zu erzeugen, ein Verständnis über den relevanten Gegenstand zu schaffen und empirisches Wissen zu entwickeln (Corbin und Strauss, 1990, S. 176). Geray (2006, S. 183) unterteilt die Dokumentenanalyse nach ihren Qualitäten und dem Umfeld, in dem sie sich befinden. Während die Dokumente nach ihren Qualitäten text-, bild-, audio- und audiovisuellbasierten Dokumente umfassen, beziehen sich die Dokumente nach ihrem Umfang auf die schriftlichen-, filmischen-, computergestützten und mobil/magnetischen Dokumente. Nach dieser Unterscheidung wird die in dieser Arbeit verwendete Dokumentenanalyse nach ihrer Qualität den audiobasierten Dokumenten zugeordnet, während sie nach ihrem Umfang als schriftlich eingestuft wird.

Bei halbstrukturierten Interviews werden den Teilnehmern während des Interviews vorbereitete offene Fragen gestellt, die je nach den Antworten des Teilnehmers

umstrukturiert werden können. Die ForscherInnen kann auf der Grundlage der Antworten des Teilnehmers neue Fragen in das Interview einfügen, ohne vom Zweck des Interviews abzuweichen, und er kann während des Interviews um Erklärungen und Beispiele zu den Äußerungen des Teilnehmers bitten. Dank dieses flexiblen Prozesses ergibt sich die Möglichkeit, zahlreiche Daten aus dem Interview zu erhalten (Yıldırım und Şimşek, 2016, S.147-176).

Desweiteren soll hier auch erwähnt werden, welchen methodologischen Vorgehensweisen die Techniken Dokumentenanalyse und halbstrukturierte Interviews zuzuordnen ist. Bei der Betrachtung von qualitativen Forschungsmethoden kann gesagt werden, dass die in der vorliegenden Arbeit durchgeführte qualitative Forschungsmethode die Inhaltsanalyse ist. Der Hauptzweck bei der Inhaltsanalyse ist es, die Konzepte und Beziehungen zu erreichen, die die gesammelten Daten erklären können. Zu diesem Zweck müssen die gesammelten Daten zunächst konzeptualisiert, dann in einer logischen Art und Weise entsprechend der entstehenden Konzepte organisiert und die Themen, die die Daten erklären, müssen entsprechend bestimmt werden (Yıldırım und Şimşek, 2016, S. 242). Wie Corbin und Strauss (1990, S. 62) es ausdrücken:

„Wissenschaft kann nicht ohne Konzepte existieren, Konzepte helfen uns, sie zu verstehen und effektiv darüber nachzudenken. Wenn wir einem Konzept einen Namen geben, können wir Fragen zu diesem Konzept stellen, dieses Konzept untersuchen und es mit anderen Konzepten in Verbindung bringen“.

In diesem Zusammenhang wird durch die Inhaltsanalyse versucht, die Daten zu definieren und die in den Daten verborgenen Fakten aufzudecken. Der grundlegende Prozess bei der Inhaltsanalyse besteht darin, ähnliche Daten im Rahmen bestimmter Konzepte und Kategorien (Themen) zu sammeln und sie so zu interpretieren, dass der Leser sie verstehen kann (Yıldırım und Şimşek, 2016, S. 242).

Nach König (2005, S. 105) kann das Kategoriesystem je nach Zielsetzung der Inhaltsanalyse wie folgt gebildet werden: „Kategorien können entweder induktiv direkt aus dem Material selbst entwickelt werden oder deduktiv aus theoretischen Vorüberlegungen abgeleitet werden.“ Dementsprechend sind die Kategorien in dieser Arbeit induktiv, weil sie direkt aus dem Textmaterial erstellt werden.

Bei der induktiven Analyse geht es darum, die den Daten zugrundeliegenden Konzepte und die Beziehungen zwischen diesen Konzepten durch Kodierung aufzudecken. Dieser Prozess, den Corbin und Strauss (1990, S. 41) als „Theoretisieren“ bezeichnen, beinhaltet den Zweck, bisher unbekannte Phänomene durch die

Inhaltsanalyse zu erklären und zu einigen Aussagen zu gelangen. Wiederum nach Corbin und Strauss ist in Ermangelung einer Theorie, die als Grundlage für das untersuchte Phänomen dienen kann, eine induktive Analyse, d.h. eine auf Kodierung basierende Inhaltsanalyse, erforderlich. Die entstehenden Unterkategorien (Konzepte) und die Beziehungen zwischen diesen Unterkategorien (Themen) sind die Eckpfeiler, die zur Erklärung des zugrundeliegenden Phänomens oder der Theorie der Daten verwendet werden. (ebd.)

Wenn der Datenerhebungsprozess in der vorliegenden Arbeit kurz zusammengefasst wird, können die von Creswell (2012, S. 555) definierten Phasen erwähnt werden. Die von Creswell ausgedrückten Phasen der qualitativen Datenanalyse ähneln den folgenden Stufen der Klassifizierung:

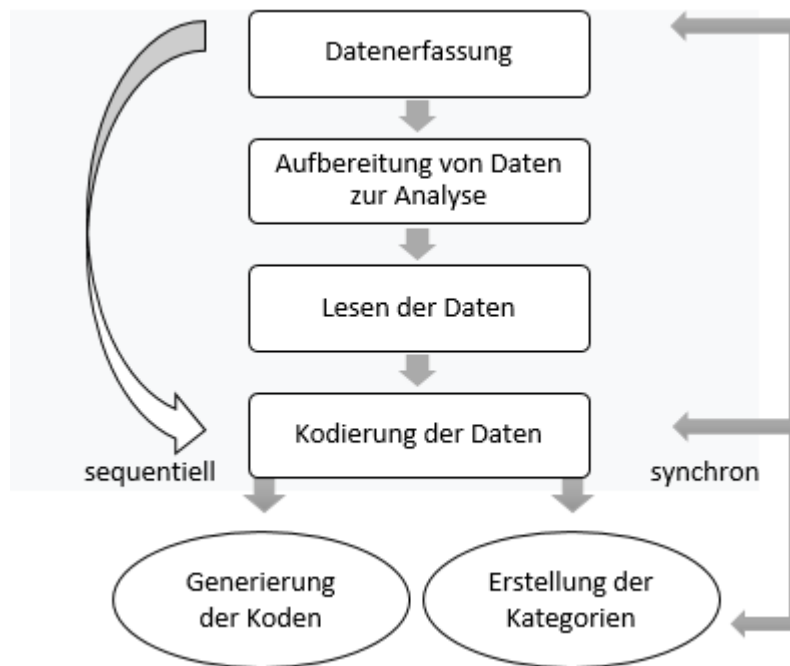


Abbildung 3.1. Stufen der qualitativen Datenanalyse, Creswell (2012, S. 555)

Basierend auf der obigen Abbildung wurden die mündlichen Daten mit einem Diktiergerät gesammelt. Im zweiten Schritt wurden diese Daten, wie bereits erwähnt, mit dem Audacity-Programm in Transkriptionen umgewandelt. Im dritten Schritt wurden die transkribierten Daten untersucht und gleichzeitig kodiert. Im letzten Schritt wurden anhand der generierten Unterkategorien die Kategorien und die Themen festgelegt. Alle diese Schritte wurden sequentiell fortgesetzt. Im Folgenden wird näher darauf eingegangen, wie der gesamte Prozess zur Datenerhebung abläuft.

3.2. Vor, bei und nach der Datenerhebung

Bevor die Bearbeitung der Schreibaufgaben durch ein Diktiergerät aufgenommen wurden, wurde allen Teilnehmern eine kurze Präsentation über die Anwendung der Methode des Lauten Denkens gehalten. Darunter wurde ein vierminütiges Video¹ gezeigt, das aus der Akademie für Leseförderung Niedersachsen stammt und darauf hinweist, wie Lesestrategien vor dem Lesen angewendet werden können. Anders als Schreibstrategien dienen die Lesestrategien in diesem Video dazu, den Teilnehmern die Anwendung der Methode des lauten Denkens bekannt zu machen. Außerdem wurden durch diese Präsentation die Fragen beleuchtet, wie und in welchen Sprachen die Teilnehmer ihre Gedanken laut aussprechen können, was von ihnen erwartet wird, ob ein Hilfsmittel erlaubt ist oder wozu diese Untersuchung dient. Angesichts der Forschungsfragen lässt sich empfehlen, den Versuchspersonen die Verbalisierungssprache freizustellen. In diesem Sinne sind die Sprachen bei den Verbalisierungen von Gedanken so ausgewählt, dass aussagekräftige Ergebnisse zustande kommen können. Deswegen wird allen Teilnehmern die Möglichkeit gegeben, ihre Gedanken sowohl auf Türkisch als auch auf Deutsch zu verbalisieren. Analog dazu dürfen beide Gruppen als Hilfsmittel „Deutsches Wörterbuch von Gerhard Wahrig“ und „Pons Kompaktwörterbuch Türkisch neu“ benutzen.

Bei der Durchführung des introspektiven Verfahrens begleitete kein/e Beobachter/in die Teilnehmer bei ihrem Schreibprozess, der keine zeitliche Einschränkung hatte. Alle Audioaufzeichnungsdaten wurden im Seminar- und Projektraum in der Abteilung für Deutschlehrerausbildung an der Pädagogischen Fakultät der Anadolu Universität gesammelt. Das Datenerhebungsprogramm wird im Folgenden entsprechend dem Durchführungsverlauf dargestellt:

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=nmdHavaXnJY>, (Zugriff am 17.12.2019)

Tabelle 3.1. Datenerhebungsprogramm

Türkisch-deutsch bilinguale Gruppe			DaF-Gruppe		
Datum	Teilnehmer + Anfangszeit		Teilnehmer + Anfangszeit		Datum
29/04/19	B1= 13:00	B3= 15:00	D1= 12:30	D3= 14:40	06/05/19
	B2= 14:00	B4= 16:00	D2= 13:45	D4= 15:20	
30/04/19	B1= 13:00	B3= 16:00	D1= 14:00	D3= 12:10	07/05/19
	B2= 14:00	B4= 17:00	D2= 13:05	D4= 11:10	
02/05/19	B1= 17:30	B3= 15:00	D1= 15:15	D3= 12:05	08/05/19
	B2= 08:00	B4= 16:10	D2= 13:05	D4= 14:05	
03/05/19	B1= 12:00	B3= 14:00	D1= 14:05	D3= 13:05	09/05/19
	B2= 07:45	B4= 15:00	D2= 11:55	D4= 11:05	

Wie in der obigen Tabelle zu sehen ist, ist das Wichtigste, das beim Sammeln von Audioaufzeichnungsdaten im Zusammenhang mit Schreibaufgaben zu berücksichtigen ist, dass die vier Schreibaufgaben an aufeinanderfolgenden Tagen durchgeführt werden. Der Grund hierfür liegt darin, die Teilnehmer daran zu hindern, sich von der Anwendung der Methode abzusetzen. Nachdem alle Laut-Denk-Daten gesammelt wurden, wurde direkt nach der letzten Schreibaufgabe mit den jeweiligen Teilnehmern ein kurzes Interview durchgeführt. Bei den Interviews handelt es sich um die Frage, wie die Teilnehmer den ganzen Schreibprozess erlebt haben. Analog dazu wurden Fragen gestellt, die untersuchen, ob es eine Wechselwirkung zwischen den Schreibaufgaben und dem Verbalisieren von Gedanken gibt, und ob die Methode des lauten Denkens die Bearbeitung der Schreibaufgaben erleichtert oder erschwert usw.

Die Verschriftlichung von Audioaufnahmen, die zu den Laut-Denk-Protokollen und Interviewprotokollen gehören, wurde als Minimaltranskript im Konversationssystem Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT2) transkribiert (Selting et al., 2009). Da die Wiedergabe von allen Phänomenen der Mündlichkeit nicht das oberste Ziel dieses Laut-Denk-Prozesses ist, wurde das Minimaltranskript für die Transkription ausgewählt, das die einfachste Form der Diskursdarstellung innerhalb des GAT ist. Bei der Transkription der Laut-Denk-Protokolle wurde mit dem Audioprogramm „Audacity“ gearbeitet, um den Transkriptionsprozess zu erleichtern, weil dieses Programm es ermöglicht, mit Word-Datei und Audio-Datei gleichzeitig auf dem Bildschirm zu arbeiten, wie in der untenstehenden Abbildung zu sehen ist:

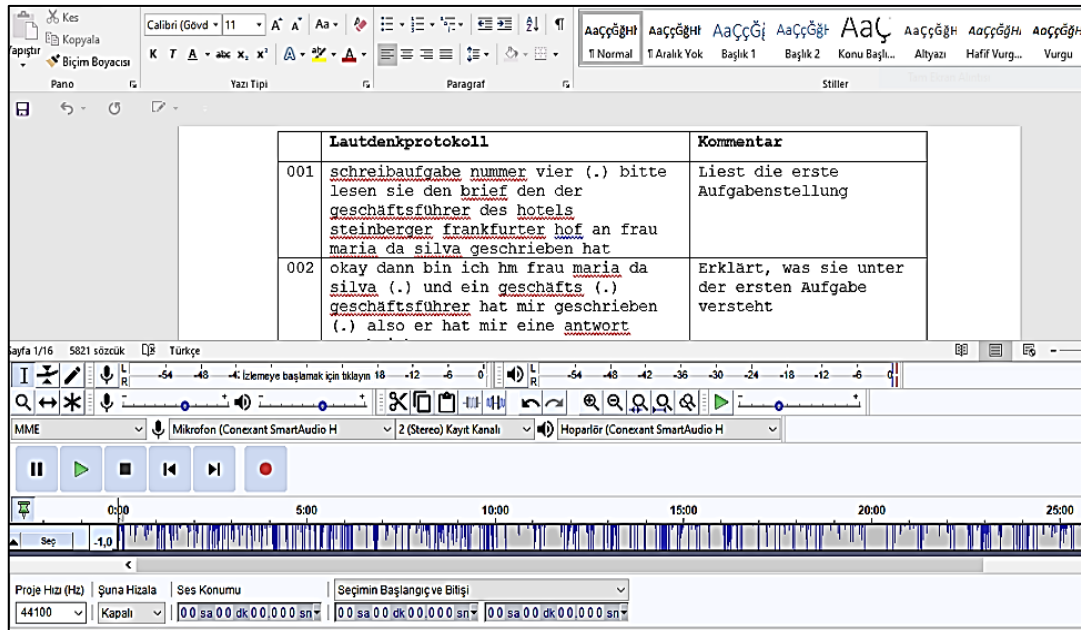


Abbildung 3.2. Transkriptionsprozess mit „Audacity“

Wie im obigen Transkriptbeispiel zu sehen ist, befinden sich in der rechten Spalte mit dem Namen „Lautdenkprotokoll“ die verbalisierten Gedanken der Teilnehmer. Dazu enthält die rechte Spalte die Kommentare der Autorin zu diesen verbalisierten Gedanken. Diese Kommentare, die für jeden verbalisierten Gedanken geschrieben wurden, dienen dazu, den Autoren und Bewertern beim Lesen der Daten liest und dem damit durchgeführten Kodierungsprozess wichtige Hinweise zu geben.

Die Daten der vorliegenden Arbeit wurden mit dem induktiven Analyseansatz analysiert (Creswell, 2016, S.180-187). Die in dieser Richtung gewonnenen Daten wurden primär geordnet und für die Analyse aufbereitet. Die Audioaufnahmen wurden von der Autorin abgehört und als Laut-Denk-Protokolle in die digitale Umgebung übertragen, ohne etwas hinzuzufügen oder zu entfernen.

Im ersten Schritt wurden die Daten aller Teilnehmer in einer einzigen Datei zusammengefasst. Nach diesem Vorgang wurden vier separate Textdateien entsprechend den Schreibaufgaben erstellt. Anschließend wurden die Dateien mit Seiten- und Zeilennummern versehen. Nach diesen Vorgängen wurden alle Texte mehrmals gelesen und die Daten als Ganzes überprüft.

Im zweiten Schritt wurden die Daten kodiert. Der Kodierungsprozess wird als die Aufteilung der transkribierten Datensätze in sinnvolle Teile erklärt. Nach der Definition von Miles und Huberman sind die Unterkategorien „Markierungen und Bezeichnungen, die verwendet werden, um Bedeutungseinheiten zu deskriptiven und interpretativen

Informationen zuzuordnen, die in einer Studie verwendet werden.“ (Miles und Huberman 2016, S.56). Kurz gesagt, Unterkategorien sind Etiketten, die durch Phrasen gegeben werden. Phrasen können ein Wort, ein Satz oder ein Absatz sein. In der Kategorisierungsphase wurden die sprachlichen Äußerungen der Teilnehmer im Detail untersucht und die Unterkategorien wurden ihren Äußerungen zu einem bestimmten Thema gegeben (Miles und Huberman, 2016, S.56). Die Phasen, die hier noch ausführlicher besprochen werden sollen, sind die Prozesse zur Kodierung der Daten und zur Erstellung der Kategorien. Ein wichtiger Punkt hier scheint zu sein, inwieweit die Unterkategorien und die Kategorien als gültig angesehen werden können. In diesem Zusammenhang wurde das entwickelte Kodierungsschema mit Kategorien von einer Expertin, die sich für das gleiche Forschungsgebiet interessiert, validiert. Um die Zuverlässigkeit der Laut-Denk-Protokollanalyse zu überprüfen, wurden die vorgelegte Kodierungs- und Kategorisierungsliste zusammen mit den nicht-kodierten/kategorisierten Transkriptionen der anderen Bewerterin gegeben. Nachdem die Expertin 30% der Transkriptionen mit den gegebenen Kodierungs- und Kategorisierungslisten erfüllte, werden die aufgetretenen Diskrepanzen beendet. Auf diese Weise wurde ein Konsens über die Kodierungen erreicht. Zum Schluss wurde die entwickelte Kodierungs- und Kategorisierungsliste von einer anderen Expertin überprüft und damit die endgültige Liste für die Untersuchung erstellt. Um die Zuverlässigkeit der Interviewprotokolle zu gewährleisten, wurde das gleiche Verfahren angewendet, indem die Meinung eines anderen Experten eingeholt wurde.

Nachdem der Unterkategorisierungsprozess für alle Datensätze abgeschlossen war, wurde die dritte Stufe durchlaufen. In der dritten Stufe werden die auftauchenden Unterkategorien aufgrund ihrer Gemeinsamkeiten und Unterschiede klassifiziert, und die Unterkategorien, die miteinander in Beziehung stehen, zusammengeführt. Die verwandten Unterkategorien werden unter Konzepten zusammengefasst, die im Allgemeinen die gesamte Gruppe abdecken. Auf diese Weise entstanden Themen und Kategorien, die die Datensätze im Allgemeinen erklären. Als Ergebnis der Analyse der Daten wurden insgesamt 5 Themen und 30 Kategorien erstellt.

3.3. Angaben zum Teilnehmerprofil

Die im Zentrum der vorliegenden Arbeit stehende Gruppe besteht aus acht Studenten, die in der Abteilung für Deutschlehrerausbildung an der Pädagogischen Fakultät der Anadolu Universität studieren. Eine Tatsache, die für beide Gruppen gültig ist, besteht darin, dass sie alle im sechsten Semester (SoSe/2019) sind. Eine Gruppe bilden die vier türkisch-deutsch bilingualen Studenten, deren Daten durch einen Informationsbogen erfasst wurden:

Tabelle 3.2. Informationsbogen (bilinguale Gruppe)

TeilnehmerInnen	B1	B2	B3	B4
Geschlecht (männlich/weiblich)	w	w	m	m
Geburtsland	Deutschland	Schweiz	Deutschland	Deutschland
Aufenthaltsdauer im deutschsprachigen Raum	15 Jahre	19 Jahre	24 Jahre	10 Jahre
Ausbildung	Gymnasium in Deutschland (2 Jahre) Gymnasium in der Türkei (4 Jahre)	Gymnasium in der Schweiz (4 Jahre)	Ausbildung als Kfz-Mechatroniker in Deutschland (3,5 Jahre)	Gymnasium in der Türkei (4 Jahre)
Lesegewohnheiten in Bezug auf deutsche Materialien	nach Bedarf	regelmäßig	ab und zu	regelmäßig
Schreibgewohnheiten in Bezug auf deutsche Materialien	nach Bedarf	nach Bedarf	ab und zu	nach Bedarf

Wie es aus der obigen Tabelle hervorgeht, ist diese Zielgruppe im Hinblick auf ihre Aufenthaltsdauer im deutschsprachigen Land heterogen. Nur eine der TeilnehmerInnen blieb im Vergleich zu den anderen TeilnehmerInnen kürzer in Deutschland und macht deswegen keine weitere Ausbildung dort. Wenn der Fokus auf ihren Lese- und Schreibgewohnheiten in Bezug auf deutsche Materialien liegt, ist es ersichtlich, dass sich nur zwei TeilnehmerInnen regelmäßig mit dem Lesen von deutschen Materialien beschäftigen und die anderen deutsche Materialien ab und zu oder nach Bedarf lesen.

Die andere Gruppe bilden die vier Studenten, die Deutsch als Fremdsprache lernen. Die persönlichen Daten dieser Gruppe wurden ebenfalls durch einen Informationsbogen gesammelt, wie es in der obigen Tabelle dargestellt wird. Aus der Perspektive der deutschen Sprachbeherrschung ist die DaF-Gruppe homogen. Wie in der Tabelle unten

zu sehen ist, waren alle TeilnehmerInnen noch nie in einem deutschsprachigen Land. Ihre Ausbildungen umfassen die gleiche Dauer in der Türkei. Stützend auf ihre Angaben zu Lese- und Schreibgewohnheiten ist ersichtlich, dass sich alle nur nach Bedarf mit deutschen Materialien beschäftigt.

Tabelle 3.3. Informationsbogen (DaF-Gruppe)

TeilnehmerInnen	D1	D2	D3	D4
Geschlecht (männlich/weiblich)	m	w	w	w
Geburtsland	Türkei	Türkei	Türkei	Türkei
Aufenthalt in einem deutschsprachigen Raum	Nein	Nein	Nein	Nein
Ausbildung	Gymnasium (4 Jahre)	Gymnasium (4 Jahre)	Gymnasium (4 Jahre)	Gymnasium (4 Jahre)
Lesegewohnheiten in Bezug auf deutsche Materialien	nach Bedarf	nach Bedarf	nach Bedarf	nach Bedarf
Schreibgewohnheiten in Bezug auf deutsche Materialien	ab und zu	nach Bedarf	nach Bedarf	nach Bedarf

3.4. Kriterien zur Auswahl der geeigneten Schreibaufgaben

In der vorliegenden Arbeit sind die ausgewählten Schreibaufgaben² zum Nachweis der kognitiven Verarbeitung der Teilnehmer in vier Kategorien unterteilt: aufbauend (Überprüfung der Zusammenbildung von grammatischen Regeln und Satzstrukturen gemäß den angegebenen Übungsanweisungen), strukturierend (Überprüfung des Texterstellungsprozesses gemäß den angegebenen Übungsanweisungen), frei-kreativ (Überprüfung des kreativen Schreibprozesses des Autors möglichst unabhängig von den angegebenen Übungsanweisungen) und kommunikativ (Überprüfung des adressatenorientierten Schreibprozesses gemäß den angegebenen Übungsanweisungen).

Die zur Realisierung des kognitiven Verarbeitungsprozesses dienenden SA sollen gewährleisten, was den Textproduktionsprozess im Bereich mentaler Verarbeitung entfaltet. Zu diesem Zweck soll in diesem Kapitel der Blick auf jene Faktoren gerichtet werden, die schreibbezogene Materialbestimmung beeinflussen. In diesem Sinne wird

² im Folgenden abgekürzt als „SA“

zunächst darauf eingegangen, aus welchen Perspektiven sich das Schreiben als Produkt und das Schreiben als Prozess voneinander unterscheiden.

Charakteristisch vermittelt das Produkt des Schreibens Informationen in einem linearen (für alle in gleicher Weise erfolgenden) Vorgang, während der Prozess des Schreibens dies in einem konzentrischen (einen gemeinsamen Mittelpunkt umfassenden) Vorgang erfolgt. Im Licht der schreibdidaktischen Positionen konzentrieren sich die prozessorientierten Ansätze auf den Prozess des Schreibens selbst, und dies geschieht sowohl durch den schrittweisen Aufbau als auch durch den bewussten Umgang mit Schreibprozessen. Dagegen handelt es sich bei produktorientierten Ansätzen um textlinguistische Fragestellungen, die die textkonstituierenden Merkmale im Sinne von Textanalysen erarbeiten (Kast, 1999, S. 186-189). Unter dem prozessorientierten Schreiben versteht Kast nicht die Ausübung der lexikalischen, linguistischen oder textsortenspezifischen Teilfertigkeiten, denn diese Art von Übungen stehen zur Verfügung, um das vorhandene Wissen zu erweitern und das Schreiben selbst zu optimieren. Hierbei beschreibt Kast das prozessorientierte Schreiben als „Perspektivenwechsel weg vom Produkt und hin zum Prozess und damit gleichzeitig hin zu demjenigen, der den Text schreibt“ (Kast, 1999, S. 33).

Im gleichen Zusammenhang vertritt Portmann die Ansicht, dass „das Schreiben eines Textes [...] nicht mehr notwendig am Ende einer sorgfältig geplanten Folge von Übungen, in welchen einzelne Teilfertigkeiten und Teilstrukturen isoliert und geübt werden.“ (Portmann, 1991, S. 385) steht. Damit wird betont, dass das prozessorientierte Schreiben als Zentrum des ganzen Bestrebens angesehen werden soll, anstatt sich nur auf die Summe von verschiedenen Teilfertigkeiten zu konzentrieren.

Bezogen auf prozessorientiertes Schreiben werden in einem ersten Schritt für den Kontext dieser Arbeit relevante Bestimmungskriterien formuliert. In diesem Zusammenhang liegt das Hauptaugenmerk auf den SA, die kognitive Verarbeitungsprozesse beim Prozess des lauten Denkens unterstützen können. Darauf gestützt werden im Folgenden die Übungsbereiche zur Schreibkompetenz von Kast (1999) und das Schreibentwicklungsmodell von Bereiter (1980) näher erläutert, indem diskutiert wird, welche Schreibaufgaben aus welchen Gründen für den Einsatz der Methode „Lautes Denken“ geeignet sein können. Dazu werden zunächst die Gemeinsamkeiten zwischen Bereiters Verständnis des Schreibens und Kasts

schreibbezogenen Übungsbereichen in der nachfolgenden tabellarischen Gegenüberstellung dargestellt:

Tabelle 3.4. *Gegenüberstellung der Übungsbereiche und Schreibarten, eigene Darstellung*

Übungsbereiche zur Schreibkompetenz von Kast (1999)				
vorbereitende Übungen	aufbauende Übungen	strukturierende Übungen	freies kreatives Schreiben	kommunikatives Schreiben
Bei diesen Übungen werden keine Texte produziert, sondern sie bereiten auf die Textproduktion vor.	Diese Schreibübungen beschäftigen sich mit verschiedenen textlinguistischen Phänomenen.	Diese Übungen zeigen, wie der Schreibprozess so gesteuert wird, dass sprachliche Komplexität schrittweise aufgebaut werden kann.	Diese Übungen sehen das Schreiben als Selbsterfahrung, die eine Möglichkeit zur eigenen Tätigkeit bietet.	Gemeint sind mit dieser Übung Schreibaktivitäten, die gezielt auf Kommunikation in realen Situationen vorbereiten.
Dieses Schreiben produziert Ideen zum Schreibthema anhand von Wissensstand ohne Orientierung am Text.	Dieses Schreiben benötigt die Beherrschung der Schreibkonventionen mit orthografischen und stilistischen Routinen.	Bei diesem Schreiben herrscht kritische Distanz in Bezug auf Form und Inhalt zum eigenen Produkt.	Bei diesem Schreiben wird das Schreiben als Suche nach Bedeutung und als Bestandteil der eigenen Denkfähigkeit angesehen.	Dieses Schreiben berücksichtigt realitätsnahe bzw. kommunikative Ziele, die sich besonders an Adressaten orientieren.
assoziatives Schreiben	performatives bzw. normbewusstes Schreiben	textgestaltendes Schreiben	epistemisches Schreiben	kommunikatives Schreiben
Schreibentwicklungsmodell von Bereiter (1980)				

Bezogen auf die Gegenüberstellung von vorbereitenden Übungen und assoziativem Schreiben lässt sich feststellen, dass in diesen Bereichen die für die Textproduktion benötigte assoziative Reihung der Gedanken erarbeitet wird. Daneben bilden aufbauende Übungen mit performativem bzw. normbewusstem Schreiben eine gemeinsame Gruppe, in der die Textproduktion im Hinblick auf die sprachlichen Konventionen des Regelnbeachtens entfaltet wird. Damit begegnet der Schreiber einer Anforderung an seine Schreibfähigkeiten: „er muss sich nicht nur auf den Inhalt des Textes, sondern auch auf das Endprodukt konzentrieren.“ (Ezhova-Heer, 2009, S. 31).

Die strukturierenden Übungen und textgestaltendes Schreiben eignen sich in einem gemeinsamen Punkt, indem die Fähigkeit hinzukommt, eigene Ansprüche an den Text zu beachten. In diesem Zusammenhang versetzt sich der Schreiber in eine anspruchsvolle

Situation, die darauf hinweist, „ob das Thema seinen individuellen, eigenen Sichtweisen entspricht und die Intention des Textes klar zum Ausdruck kommt, anders gesagt, ob er seine Ziele bezüglich der Textproduktion erreicht hat“ (Ezhova-Heer, 2009, S. 32). Beim epistemischen Schreiben wird die reflektierende Denkfähigkeit des Schreibers vorausgesetzt, deren Voraussetzung wiederum die Metakognition von Strategien und Wissen ist (Merz-Grötsch, 2000, S. 133). Die Textproduktion soll also so gestaltet werden, dass von dem Schreiber verlangt wird, sich mit der Schreibaufgaben intensiv und bewusst auseinanderzusetzen. In Anlehnung an die Überlegungen von Kast geschieht dies durch freies und kreatives Schreiben, mit dem der Schreiber frei in der Wahl der Themen, der Ausdrucksmittel und der Formen ist (Kast, 1999, S. 126). Als letzteres sind die Übungsformen zum kommunikativ orientierten Schreiben in der obigen tabellarischen Gegenüberstellung zu sehen, die von Kast und Bereiter mit dem gleichen Namen benannt werden. Bei diesem Schreiben revidiert der Schreiber seinen eigenen Schreibprozess, um zu veranschaulichen, ob die sprachlichen Textkomponenten eine ganzheitliche Adressatenbezogenheit erreichen (Merz-Grötsch, 2000, S. 131). Anhand der Betrachtung bisher ausgeführter Gesichtspunkte werden im Folgenden die für diese Arbeit ausgewählten SA nach ihren Übungsbereichen und ihren Schreibarten klassifiziert:

Tabelle 3.5. *Charakterisierung der ausgewählten Schreibaufgaben nach Übungsbereichen und Schreibarten*

	SA-I	SA-II	SA-III	SA-IV
Schreibaufgaben:	<i>Einzelätze werden ein vollständiger Satz</i>	<i>Ein Dialog wird eine Erzählung</i>	<i>Bildbeschreibung</i>	<i>Briefschreiben</i>
Art der Schreibaufgaben:	Einzelätze zu einem komplexen Satz mit mehreren Satzgliedern kombinieren und alle Teilinformationen der Einzelätze schrittweise wiedergeben	von einem Dialog zum Schreiben einer Erzählung kommen und das schrittweise Erweitern des Dialogs in eine Erzählung einbetten	Handlungsabläufe in den Bildern interpretieren und die richtige Reihenfolge der Bilder finden, um eine kurze Geschichte zu schreiben	mit Hilfe der angegebenen Informationen einen Brief an das Hotel schreiben und die fehlenden Informationen frei ergänzen
schreibbezogener Übungsbereich: (nach Kast)	aufbauende Übung	strukturierende Übung	freies, kreatives Schreiben	kommunikatives Schreiben
Schreibart: (nach Bereiter)	performatives bzw. normbewusstes Schreiben	textgestaltendes Schreiben	epistemisches Schreiben	kommunikatives Schreiben

Wie in der obigen Tabelle zu sehen ist, verfolgen die für diese Arbeit ausgewählten SA unterschiedliche Ziele, die sich auf die schreibbezogenen Übungsbereiche von Kast und die Schreibarten im Schreibentwicklungsmodell von Bereiter beziehen. Alle SA werden dem Buch Fertigkeit Schreiben von Kast entnommen. Dabei wird insbesondere darauf geachtet, inwiefern die ausgewählten SA auf der Basis der Methode des Lauten Denkens einsetzbar sein können.

Obwohl die aufbauenden Übungen bzw. performatives und normbewusstes Schreiben gegenüber dem Einsatz der Methode des Lauten Denkens eine Diskrepanz aufweisen, werden auch diese in die Untersuchung einbezogen. Normalerweise beinhaltet dieser Übungsbereich längere Texte zu Aufgabenstellungen und fordert, das verschriftlichende Verfahren von Gedankengängen mit der richtigen Anwendung von schriftsprachlichen Konventionen bzw. Regeln zu verbinden. Hier ist aber zu beachten, dass schriftliche Aktivitäten in Teiltätigkeiten aufgeteilt werden, um bestimmte Denkprozesse oder Schwierigkeiten realisierbar zu machen. In diesem Sinne zeigt die ausgewählte SA (I), wie Schreiber die gegebenen Teilinformationen Schritt für Schritt in den Satz einbauen können.

Bezogen auf eine strukturierende SA bzw. textgestaltendes und normbewusstes Schreiben soll auf der Basis einer konkreten Aufgabenstellung ein Text formuliert werden, indem der Schreiber seinen eigenen Schreibprozess so steuert, dass bevorzugte Sprach-/Stilmittel nach dem Textmuster selbständig eingesetzt werden. In diesem Sinne dient die in diesem Bereich ausgewählte SA-II dazu, den schrittweisen Ablauf der Gedankengänge, das Erweitern des einfachen Dialogs und dessen situative und geeignete Einbettung in den ganzen Text realisierbar zu machen.

Zurück zum Ausgangspunkt der Überlegungen über den Einsatz der Methode des Lauten Denkens bei Schreibaktivitäten stellt sich die Frage, ob jede Art von Schreibtätigkeit sinnvoll mit dem Lauten Denken ausgeführt werden kann. Janssen (1996) weist darauf hin, dass die Schreibaufgaben, die einen großen Anteil automatisierter Prozesse umfassen, zu wenigen informativen bzw. produktiven Protokollen des lauten Denkens führen, da sie überwiegend auf die Aussagen über das verschriftlichende Verfahren basieren. In diesem Zusammenhang hängt die korrekte Anwendung der Methode davon ab, ob die SA eher zu routiniert wiedergegebenem Wissen führen oder wissenstransformierend sind. Die bisher genannten Übungsbereiche und damit verbundenen Schreibarten (aufbauend/performativ bzw. normbewusst und

strukturierend/textgestaltend) tendieren in einiger Hinsicht zum automatisierten Prozess oder zum routiniert wiedergegebenen Wissen, weil sie auch gesteuerte Textproduktion unterstützen. Hier ist aber zu beachten, dass die SA-I und SA-II dazu dienen, die mentalen Verarbeitungsprozesse durch die gesteuerte Unterstützung sichtbar zu machen. Dagegen wird durch die SA-III der Versuch entnommen, den Schreibprozess angesichts der möglichst ungesteuerten Annäherung unter die Lupe zu nehmen. Solche und ähnlich strukturierte Schreibaufgaben können auch noch offener darlegen, wie der mentale Verarbeitungsprozess funktioniert und welche Strategieanwendungen im Sinne von Schreibtätigkeiten auftreten. Letztendlich wird im Rahmen der adressantenbezogenen Schreibtätigkeit die SA-IV gegeben, in der verlangt wird, mit Hilfe der angegebenen Informationen einen Brief an das Hotel zu schreiben und die fehlenden Informationen frei zu ergänzen.

4. ERGEBNISSE UND INTERPRETATION

In diesem Teil der Arbeit sollen die Laut-Denk-Protokolle aus der Sicht des introspektiven und retrospektiven Verfahrens analysiert werden. Bevor diese Analysen durchgeführt werden, werden zunächst allgemeine Perspektiven von Laut-Denk-Protokollen besonders auf der Grundlage einiger numerischer Daten vorgestellt.

Insgesamt ergeben sich 32 Laut-Denk-Protokolle, die 333 Seiten umfassen. Die Zeit dieser 32 transkribierten Laut-Denk-Protokolle beträgt 21 Stunden und eine Minute auf dem Diktiergerät. Die folgende Tabelle zeigt für beide Gruppen, welcher/e Teilnehmer/in welche Schreibaufgabe wie lange bearbeitet hat:

Tabelle 4.1. *Bearbeitungszeit der Schreibaufgaben*

TN	SA-I (aufbauend)	SA-II (strukturierend)	SA-III (frei/kreativ)	SA-IV (kommunikativ)
	Bearbeitungszeit	Bearbeitungszeit	Bearbeitungszeit	Bearbeitungszeit
B1	25 Min. 20 Sek.	44 Min. 04 Sek.	54 Min. 50 Sek.	18 Min. 27 Sek.
B2	29 Min. 55 Sek.	1 Std. 20 Min. 45 Sek.	1 Std. 23 Min. 20 Sek.	48 Min. 36 Sek.
B3	37 Min. 43 Sek.	47 Min. 37 Sek.	1 Std. 02 Min.	25 Min. 25 Sek.
B4	34 Min. 25 Sek.	25 Min. 19 Sek.	36 Min. 30 Sek.	21 Min. 09 Sek.
Totalzeit: 11 Std. 20 Min.				
D1	59 Min. 25 Sek.	1 Std. 05 Min. 13 Sek.	28 Min. 15 Sek.	27 Min. 11 Sek.
D2	41 Min. 44 Sek.	42 Min. 40 Sek.	37 Min. 31 Sek.	17 Min. 58 Sek.
D3	29 Min. 02 Sek.	34 Min. 40 Sek.	36 Min. 37 Sek.	19 Min. 54 Sek.
D4	38 Min. 40 Sek.	31 Min. 18 Sek.	40 Min. 22 Sek.	17 Min. 56 Sek.
Totalzeit: 9 Std. 41 Min.				

Betrachtet man die obige Tabelle im Allgemeinen, so fällt zunächst auf, dass die türkisch-deutsch bilinguale Gruppe mehr Zeit mit der Bearbeitung von Schreibaufgaben verbringt als die DaF-Gruppe. Wenn man die in der Tabelle angegebenen Zeit nach den Arten von Schreibaufgaben näher betrachtet, so ist der Zeitaufwand für die strukturierende (SA-II) und die kommunikative Schreibaufgabe (SA-IV) auf der Basis der Gesamtzeit für beide Gruppen ähnlich sind. Bemerkenswert dabei ist, dass die Bearbeitungszeit der beiden Schreibaufgaben, die zur türkisch-deutsch bilingualen Gruppe gehört, etwa dreißig Minuten länger ist als in der DaF-Gruppe.

Wenn wir uns die Aufgabe des frei/kreativen Schreibens (SA-III) ansehen, bei der es mit etwa neunziger Minuten einen signifikanten Unterschied in Bezug auf die

Gesamtzeit gibt, können wir sagen, dass die türkisch-deutsch bilinguale Gruppe mehr Zeit im frei/kreativen Schreibprozess verbringt als die DaF-Gruppe.

Die auf Grammatikkenntnisse basierende Schreibaufgabe (SA-I), die als aufbauend gilt, ist die einzige Aufgabe, die von der türkisch-deutsch bilingualen Gruppe etwa dreißig Minuten kürzer bearbeitet wird als in der DaF-Gruppe.

Auf der Grundlage dieser Ergebnisse kann man sagen, dass die türkisch-deutsch bilinguale Gruppe in den Schreibaufgaben, in denen grammatikalische Kenntnisse im Vordergrund stehen, weniger Zeit benötigt als die DaF-Gruppe, während sie in den Schreibaufgaben, in denen Kreativität und freies Schreiben im Vordergrund stehen, mehr Zeit braucht als die DaF-Gruppe.

Zusätzlich zu der Zeit, die beide Gruppen für die Bearbeitung ihrer Schreibaufgaben aufwandten, ist in der folgenden Tabelle auch dargestellt, wie lange sie bei den Schreibphasen pausierten, während die Sprachaufzeichnung weiterlief:

Tabelle 4.2. *Gesamtpausen während des Schreibprozesses*









TN	SA-I (aufbauend)	SA-II (strukturierend)	SA-III (frei/kreativ)	SA-IV (kommunikativ)
	Gesamtpause	Gesamtpause	Gesamtpause	Gesamtpause
B1	07 Min. 02 Sek.	09 Min. 21 Sek.	12 Min. 26 Sek.	06 Min. 15 Sek.
B2	05 Min. 07 Sek.	10 Min. 07 Sek.	12 Min. 06 Sek.	05 Min. 21 Sek.
B3	09 Min. 50 Sek.	13 Min. 03 Sek.	21 Min. 35 Sek.	08 Min. 38 Sek.
B4	11 Min. 04 Sek.	06 Min. 05 Sek.	14 Min. 08 Sek.	06 Min. 40 Sek.
		Totalzeit: 2 Std. 34 Min.		
D1	28 Min. 15 Sek.	30 Min. 31 Sek.	09 Min. 00 Sek.	10 Min. 43 Sek.
D2	14 Min. 06 Sek.	13 Min. 09 Sek.	11 Min. 16 Sek.	04 Min. 30 Sek.
D3	11 Min. 02 Sek.	15 Min. 45 Sek.	20 Min. 25 Sek.	09 Min. 23 Sek.
D4	10 Min. 01 Sek.	06 Min. 23 Sek.	08 Min. 15 Sek.	04 Min. 23 Sek.
		Totalzeit: 3 Std. 22 Min.		

Aus der obigen Tabelle ist ersichtlich, dass die DaF-Gruppe im Vergleich zur türkisch-deutsch bilingualen Gruppe etwa eine Stunde mehr an Gesamtzeit in der Schreibphase geschwiegen hat. Betrachtet man die Schreibaufgaben nach ihrer Art im Detail, so bleibt die türkisch-deutsch bilinguale Gruppe bei den aufbauenden (SA-I) und strukturierenden (SA-II) Schreibaufgaben insgesamt etwa eine halbe Stunde still, während diese Zeit bei der DaF-Gruppe eine Stunde und dreißig Minuten beträgt. Bei den frei/kreativen (SA-III) und kommunikativen (SA-IV) Schreibaufgaben ist die Dauer der

Stille in beiden Gruppen fast gleich. Basierend auf diesen Beobachtungen kann man schlussfolgern, dass die DaF-Gruppe im Vergleich zur türkisch-deutsch bilingualen Gruppe bei der aufbauenden Schreibaufgabe (SA-I), die grammatikalisches Wissen erfordert, und bei der strukturierenden Schreibaufgabe (SA-II), bei der ein Dialog zu einer Erzählung wird, mehr schweigt.

Der letzte Punkt, der quantitativ analysiert werden soll, ist die Gesamtzahl der Wörter, die von beiden Gruppen während des Sprechens und Schreibens verwendet werden. In diesem Zusammenhang sind in der folgenden Tabelle für jede Schreibaufgabe die Gesamtzahl der Wörter, die beide Gruppen im Moment des lauten Denkens aussprechen, und die Gesamtzahl der Wörter, die auf den Frage- und Antwortbogen geschrieben wurden, dargestellt:

Tabelle 4.3. Gegenüberstellung der Gesamtzahl von geäußerten und geschriebenen Wörtern

TN	SA-I (aufbauend)		SA-II (strukturierend)		SA-III (frei/kreativ)		SA-IV (kommunikativ)	
								
B1	2378	202	3780	281	4541	303	1521	76
B2	2409	219	6699	322	6508	296	4394	207
B3	2339	229	2424	291	3026	500	1564	91
B4	1783	199	1434	236	2487	252	1691	135
D1	3195	180	2653	213	1716	127	1419	83
D2	2773	227	2136	380	2336	323	1117	108
D3	1549	102	1447	168	1328	213	674	87
D4	2546	154	2261	168	2847	217	1183	99

Beim Betrachten der obigen Tabelle fällt zunächst auf, dass die türkisch-deutsch bilinguale Gruppe sowohl beim Sprechen als auch beim Schreiben mehr Wörter verwendet als die DaF-Gruppe. Während die Schreibaufgabe, bei der die DaF-Gruppe die meisten Wörter benutzt, um ihre Gedanken laut auszudrücken, die grammatikbezogene aufbauende Schreibaufgabe (SA-I) ist, gehört die höchste Gesamtanzahl von Wörtern, die die türkisch-deutsch bilinguale Gruppe beim lauten Denken äußert, zur frei/kreativen Schreibaufgabe (SA-III). Andererseits ist die Aufgabe, in der die DaF-Gruppe die wenigsten Wörter beim lauten Denken verwendet, die kommunikative Schreibaufgabe (SA-IV), während die Aufgabe, in der die türkisch-deutsch bilinguale Gruppe die wenigsten Wörter ausspricht, die grammatikbezogene aufbauende Schreibaufgabe (SA-I) ist, in der die DaF-Gruppe die meisten Wörter ausspricht.

Genau wie beim lauten Denken benutzt die türkisch-deutsch bilinguale Gruppe beim Schreiben der frei/kreativen Aufgabe (SA-III) die meisten Wörter, während in der DaF-Gruppe die meisten Wörter beim Schreiben in der strukturierenden Schreibaufgabe (SA-II) zu sehen sind. Die Aufgabe mit der geringsten Gesamtanzahl an geschriebenen Wörtern ist in beiden Gruppen die kommunikative Schreibaufgabe (SA-IV).

Abgesehen von den Daten, die sich auf die numerischen Angaben beziehen, sind die Kategorien mit Themen, die sich als Ergebnis der Untersuchung der Protokolle des lauten Denkens herauskristallisiert haben, im Folgenden aufgeführt. In diesem Kontext weist die geringe Anzahl von Kategorien darauf hin, dass ein größerer Zusammenhang zwischen den Ergebnissen besteht. Laut Creswell (2013, S. 184) ist es angemessen, in der ersten Phase einer Studie 25 bis 30 Kategorien zu haben, und am Ende der Studie sollte mit fünf bis sechs Themen abgeschlossen werden, indem der erforderliche Reduktions- und Kombinationsprozess durchgeführt wird.

Auf der Grundlage dieser Informationen wurden alle Unterkategorien aus den Laut-Denk-Protokollen untersucht und in der folgenden Tabelle nach ihrem Inhalt in 30 Kategorien gruppiert:

Tabelle 4.4. *Kategorien bezüglich der Laut-Denk-Protokollen*

1- An- und Zurückschauen der Aufgaben (AZA)	16- Schreibblockade (SBLOCK)
2- Aufgabebearbeitung (AB)	17- Schwierigkeitsempfinden (SEMPF)
3- Aussprache (AUS)	18- Selbstbestätigung (SBEST)
4- Äußerung zum lauten/leisen Denken (ÄLD)	19- Selbsterklärung (SERKL)
5- Bemerken (BEM)	20- Selbstfragen (SFRAG)
6- Einfluss der vorigen Tätigkeiten (EVT)	21- Subjektive Bewertung (SUBJE)
7- Frage zur Aufgabebearbeitung (FAB)	22- Sprachgebrauch (SPRGEB)
8- Freie Selbstbestimmung (FSB)	23- Unsicherheits- und (Un)zufriedenheitsgefühl (UUG)
9- Gefühlslage (GL)	24- Übersetzungsversuch (ÜV)
10- Inkompetenzgefühl (IG)	25- Veränderung (VERÄ)
11- Inkompetenzkompensationkompetenz (IKK)	26- Vereinfachung (VREIN)
12- Kommentar über die Wörter (KOM)	27- Vergleich zwischen den geschriebenen Schreibaufgaben (VERG)
13- Kontrolle (KONT)	28- Verzicht (VERZ)
14- Leseaktivität (LES)	29- Wörter (-buch) (WÖRB)
15- Planung (PLN)	30- Zusammenfassung (ZF)

Nachdem alle Unterkategorien den oben aufgeführten Kategorien zugeordnet wurden, wurden die resultierenden 30 Kategorien, wie in der folgenden Tabelle dargestellt, in fünf Themen zusammengefasst:

Tabelle 4.5. *Themen mit Kategorien bezüglich der Laut-Denk-Protokolle*

1- Bearbeitungs- und prozessbezogene Einstellungen:	An- und Zurückschauen der Aufgaben (AZA), Aufgabenbearbeitung (AB), Äußerung zum lauten/leisen Denken (ÄLD), Einfluss der vorigen Tätigkeit (EVT), Frage zur Aufgabenbearbeitung (FAB), Freie Selbstbestimmung (FSB), Kontrolle (KONT), Leseaktivität (LES), Planung (PLN), Veränderung (VERÄ), Vereinfachung (VREIN), Vergleich zwischen den geschriebenen Schreibaufgaben (VERG), Verzicht (VERZ), Zusammenfassung (ZF)
2- Leistungsbezogene Einstellungen:	Bemerken (BEM), Inkompetenzgefühl (IG), Inkompetenzkompensationskompetenz (IKK), Schreibblockade (SBLOCK), Schwierigkeitsempfindung (SEMPF)
3- Sprach- und wortbezogene Einstellungen:	Aussprache (AUS), Kommentar über die Wörter (KOM), Sprachgebrauch (SPRGEB), Übersetzungsversuch (ÜV), Wörter (-buch) (WÖRB)
4- Selbstbezogene Einstellungen:	Selbstbestätigung (SBEST), Selbsterklärung (SERKL), Selbstfragen (SFRAG)
5- Affektive Einstellungen:	Gefühlslage (GL), Subjektive Bewertung (SUBJE), Unsicherheits- und (Un)zufriedenheitsgefühl (UUG)

Im nächsten Abschnitt werden die Laut-Denk-Protokolle nach den oben genannten Thementiteln detailliert untersucht und die zu den Kategorien gehörigen Unterkategorien nach Schreibaufgaben für türkisch-deutsch biliguale und DaF-Gruppe erläutert. An dieser Stelle ist zu betonen, dass alle türkischen Äußerungen der TeilnehmerInnen in den Laut-Denk- und Interviewprotokollen von der Forscherin ins Deutsche übersetzt wurden. Falsche Ausdrücke im Deutschen wurden direkt und ohne Änderungen übernommen.

4.1. Introspektive Analyse der Laut-Denk-Protokolle

In diesem Abschnitt wird die introspektive Analyse von Laut-Denk-Protokollen erläutert. In diesem Rahmen werden alle Laut-Denk-Protokolle der türkisch-deutsch bilingualen und DaF-Gruppen im Rahmen der Thementitel ausgewertet, die sich nach Abschluss der Kodierung und Kategorisierung der Daten ergeben. Darunter werden die Unterkategorien und die Kategorien unter den fünf verschiedenen Themen vermittelt und

die verbalen Äußerungen von TeilnehmerInnen zum Schreibprozess introspektiv analysiert.

4.1.1. Bearbeitungs- und prozessbezogene Einstellungen

In diesem Thementitel, der die meisten Kategorien der Laut-Denk-Protokolle aufweist, werden die auf den Schreib- und Bearbeitungsprozess fokussierten Verbaläußerungen der TeilnehmerInnen vermittelt. In diesem Zusammenhang gibt es 14 Kategorien zu diesem Thementitel: An- und Zurückschauen der Aufgaben (AZA), Aufgabenbearbeitung (AB), Äußerung zum lauten/leisen Denken (ÄLD), Einfluss der vorigen Tätigkeit (EVT), Fragen zur Aufgabenbearbeitung (FAB), freie Selbstbestimmung (FSB), Kontrolle (KONT), Leseaktivität (LES), Planung (PLN), Veränderung (VERÄ), Vereinfachung (VREIN), Vergleich zwischen den geschriebenen Schreibaufgaben (VERG), Verzicht (VERZ), Zusammenfassung (ZF). In der AZA-Kategorie wurde erklärt, wie die Teilnehmer die Anweisungen in den Schreibaufgaben befolgten und wie sie bei der Analyse der Aufgaben von diesen Anweisungen profitierten. In der AB-Kategorie wurden die Verbaläußerungen der Teilnehmer zur Bearbeitung ihrer Schreibaufgaben einbezogen.

In der ÄLD-Kategorie wurden die Meinungen der Teilnehmer über das laute/leise Denken während der Bearbeitung der Schreibaufgaben aufgenommen. In der EVT-Kategorie wurden die Interaktionen der Teilnehmer für vorangegangene Schreibaufgaben, die sie während des Laut-Denk-Prozesses bearbeitet haben, oder für vorangegangene Studien außerhalb dieses Prozesses angezeigt. In der FAB-Kategorie wurden die Fragen der Teilnehmer nach dem Weg, den sie bei der Bearbeitung der Schreibaufgaben einschlagen sollten, und nach den in den Aufgaben gegebenen Anweisungen vermittelt. In der FSB-Kategorie wurden die Wege dargestellt, die die Teilnehmer bei der Bearbeitung der Schreibaufgaben abweichend von den Vorgaben in den Übungsanleitungen gegangen sind. In der KONT-Kategorie wurde aufgedeckt, was die Teilnehmer im Prozess der Aufgabenbearbeitung kontrollierten. In der LES-Kategorie wurden die Leseaktivitäten der Teilnehmer im Schreibprozess unter Berücksichtigung des Lesens der Übungsanweisungen und des Geschriebenen dargestellt. Die PLN-Kategorie besteht aus Äußerungen, in denen die Teilnehmer erklären, welchem Weg sie folgen werden, während sie die Schreibaufgaben bearbeiten. In der VERÄ-Kategorie wurden die von den Teilnehmern vorgenommenen Änderungen am geschriebenen Text

erläutert. In der VREIN-Kategorie wurden die Situationen genannt, von denen die Teilnehmer denken, dass sie ihnen die Arbeit bei der Bearbeitung der Schreibaufgaben erleichtern. In der VERG-Kategorie wurden die Verbaläußerungen zu vergleichenden Beziehungen zwischen den Schreibaufgaben, die die Teilnehmer im lauten Denkprozess bearbeitet haben, dargestellt. In der VERZ-Kategorie wurde gezeigt, welche Gedanken die Teilnehmer im Prozess der Aufgabenbearbeitung aufgaben. Schließlich wurde in der ZF-Kategorie angegeben, was die Teilnehmer bei der Bearbeitung der Schreibaufgaben zusammenfassen.

In den folgenden vier Unterkapiteln werden die Unterkategorien³, die zu all diesen Kategorien gehören, nach Schreibaufgaben vermittelt und auf die türkisch-deutsch bilinguale und dieDaF-Gruppe übertragen.

4.1.1.1. Aufbauende Schreibaufgabe-I

Wie schon im Kapitel 3.4 erwähnt wird, gilt die Schreibaufgabe-I (siehe Anhang-6) als eine aufbauende Übung unter dem schreibbezogenen Übungsbereich nach Kast (1999). Dieser Übungsbereich ist bekannt für die Beschäftigung mit verschiedenen textlinguistischen Phänomenen. Darüber hinaus wird dieser schreibbezogene Übungsbereich nach dem Schreibmodell von Bereiter (1980) als performatives bzw. normbewusstes Schreiben eingestuft. Darunter ist zu erwähnen, dass dieses Schreiben die Beherrschung der Schreibkonventionen mit orthographischen und stilistischen Textroutinen benötigt.

Bei dieser Schreibaufgabe wird von den Teilnehmern erwartet, dass sie Einzelsätze zu einem komplexen Satz mit mehreren Satzgliedern kombinieren und alle Teilinformationen der Einzelsätze schrittweise wiedergeben. Mit dieser Schreibaufgabe wird angestrebt, die grammatikalischen Fähigkeiten der Teilnehmer aufzudecken und die Phasen zu ermitteln, die sie bei der Erstellung ihrer grammatischen Textroutinen durchlaufen.

Betrachtet man die folgende Tabelle, die zur türkisch-deutsch bilingualen Gruppe gehört, so sind die Kategorien mit der höchsten Anzahl von UK Aufgabenbearbeitung (AB) (f=122), Leseaktivität (LES) (f=40) und Planung (PLN) (f=31). Darüber sind die Kategorien mit den geringsten UK Veränderung (VERÄ) (f=4), Äußerung zum

³ Im Folgenden wird das Wort „Unterkategorie“ mit „UK“ abgekürzt.

lauten/leisen Denken (ÄLD) (f=3) und Kontrolle (KONT) (f=2). Im Folgenden wird näher darauf eingegangen, welche UK zu den Kategorien gehören und aus welchen Lerneräußerungen diese entstanden sind.

Tabelle 4.6. Häufigkeitsverteilung der bearbeitungs- und prozessbezogenen Einstellungen der bilingualen Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-I

<i>Kategorie</i>	<i>Unterkategorie</i>	<i>f</i>
Aufgabenbearbeitung (AB)	Erwähnung des zu bearbeitenden Schrittes	62
	mündliche Formulierungsalternative zum schriftlich realisierten Text	60
Leseaktivität (LES)	Lesen des zuletzt Geschriebenen	40
Planung (PLN)	Vorerklärung über den Satzaufbau	31
Verzicht (VERZ)	Verzicht auf mündliche Formulierungsalternative	12
	Verzicht auf den Vorschlag einer anderen Vorgehensweise als in der Aufgabe angegeben wird	2
An-und Zurückschauen der Aufgaben (AZA)	Anschauen des in der Aufgabenstellung gegebenen Beispiels	10
	Zurückschauen auf den vorher bearbeiteten Satz	2
	Zurückschauen auf die Aufgabenstellung während der Aufgabenbearbeitung	1
Einfluss der vorigen Tätigkeit (EVT)	Einfluss des in der Aufgabenstellung vorhandenen Wortes und sein Benutzen in den folgenden Aufgabenstellungen	7
Freie Selbstbestimmung (FSB)	Verwendung des anderen Wortes als in der Aufgabe gegeben wird, wenn der/die Student/in mit den gegebenen Sätzen einen Satz bildet	5
Veränderung (VERÄ)	Veränderung der Meinung über den Satzaufbau	4
Äußerung zum lauten/leisen Denken (ÄLD)	Äußerung zum leisen Denken	2
	Erwähnung, dass der/die Student/in seine Stelle im Blatt verliert, wenn er/sie laut denkt	1
Kontrolle (KONT)	Kontrolle der Interpunktion	2

Die häufigste UK in der AB-Kategorie, die als Kategorie mit der höchsten Anzahl an UK gilt, ist die UK (f=62), in der die TeilnehmerInnen angibt, in welchem Schritt der Analyse der Schreibaufgabe sie sich befinden. Wie der Teilnehmer B4 mit den Worten

„Jetzt mache ich a plus b (Pr. 361, S. 32)“.

angibt, drücken die TeilnehmerInnen mit dieser UK aus, in welchem Teil der Aufgabe sie sich befinden und was sie bearbeiten. Bei der zweiten UK (f=60) der AB-Kategorie formulieren die TeilnehmerInnen zunächst verschiedene Varianten des Satzes, den sie schreiben wollen, und gehen dann zum Schreibprozess über. In diesem Zusammenhang formuliert der Teilnehmer B3 zunächst den Satz, den er schreiben möchte, indem er sagt

„Wie wäre es mit dem Wort „nass“, also die Straße ist nass oder die Straße ist nass vom Regen? (Pr. 245, S. 22)“.

und bietet damit verschiedene Satzalternativen an. Bei der UK (f=40), die eine sehr hohe Inzidenz aufweist und zur LES-Kategorie gehört, ist zu sehen, dass die TeilnehmerInnen den letzten Satz, den sie geschrieben haben, noch einmal lesen, bevor sie weiterschreiben.

Die UK (f=31) in der PLN-Kategorie entspricht fast der Häufigkeit der UK in der LES-Kategorie und weist darauf hin, dass die TeilnehmerInnen eine vorläufige Erklärung über die Satzstruktur abgeben, die sie verwendet haben. Dazu verrät die Teilnehmerin B1 im Voraus, wie sie die Struktur des Satzes, den sie schreiben wird, gestalten wird, indem sie sagt:

„Ich schreibe das einfach mit „und“, ja mit „und“ hört sich das besser, ansonsten ändere ich das Ganze (Pr. 81, S. 6)“.

Bei der ersten UK (f=12) in der VERZ-Kategorie zeigt sich, dass die TeilnehmerInnen die Satzformelstruktur, die sie laut aussprechen, aufgeben. Die folgende Aussage der Teilnehmerin B1 erklärt diese Situation:

„Kann man das überhaupt mit Relativ schreiben? Der betrunkene Fahrer, der blass vor Schreck... Nein, das hört sich nicht gut an (Pr.93, S. 7)“.

Bei der zweiten UK (f=2) in der VERZ-Kategorie erwägen die TeilnehmerInnen, einen anderen Weg in der Aufgabe einzuschlagen als gewünscht und geben diese Überlegungen dann auf. In diesem Zusammenhang denkt Teilnehmer B3 daran, die Sätze unabhängig voneinander zu schreiben, anstatt sie, wie in der Aufgabe gefordert wird, zu kombinieren, und gibt diese Idee dann auf, indem er sagt:

„Soll ich im Gegensatz zum Beispiel einen separaten Satz bilden? Nein, das geht nicht (Pr. 311, S. 28)“.

Bei der ersten UK (f=10), die in der AZA-Kategorie am häufigsten vorkommt, wie Teilnehmerin B2 mit

„Ich muss mir noch mal das erste Beispiel ansehen (Pr. 135, S. 12)“.

angibt, wird sich während der Lösung der Schreibaufgaben auf das in der Aufgabe angegebene Beispiel gestützt. Bei der zweiten UK (f=2) in der AZA-Kategorie ist ersichtlich, dass noch einmal auf den vorher bearbeiteten bzw. geschriebenen Satz zurückgeschaut wird, während die Schreibaufgabe weiterhin gelöst wird. Bei der dritten UK (f=1) in der AZA-Kategorie ist zu sehen, dass während der Aufgabenbearbeitung noch einmal auf die Frage in der Aufgabenstellung zurückgeschaut bzw. diese gelesen wird, um mit der bearbeitenden Stelle weiter zu machen.

Bei der UK (f=7) der EVT-Kategorie ist zu beobachten, dass die TeilnehmerInnen ein Wort, das sie im ersten Teil der Schreibaufgabe gesehen und verwendet haben, bei der Lösung des restlichen Teils der Schreibaufgabe immer noch verwenden, obwohl dieses Wort nicht mehr in der Aufgabe wiederholt wird. Bei der UK (f=5) der FSB-Kategorie zeigt sich, dass die TeilnehmerInnen bei der Kombination der in der Aufgabe vorgegebenen Sätze ein anderes Wort anstelle eines bestehenden Wortes in diesen Sätzen verwendet haben. Der Ausdruck

„Einen Augenblick später, einen Moment später. Anstatt „Augenblick“ sage ich „einen Moment später“ (Pr. 392, S. 34)“.

des Teilnehmers B4 macht diese Situation sichtbar. Bei der UK (f=4) in der VERÄ-Kategorie ändern die TeilnehmerInnen ihre Gedanken über die Satzstruktur, die sie verwenden werden und schreiben weiter. Teilnehmerin B1 macht zum Beispiel folgende Aussage:

„Wie wäre es, wenn ich das einfach mit Komma schreibe? Ja, mit Komma geht das doch auch. Ich radiere jetzt einfach und setze ein Komma (Pr. 114, S. 9)“.

Bei der ersten UK (f=2) in der ÄLD-Kategorie erklären die TeilnehmerInnen, dass sie leise denken müssen, während die andere UK (f=1) die Teilnehmerin dazu veranlasst, dass sie beim lauten Denken nicht mehr weiß, wo sie sich auf dem Papier befindet. Bei der UK (f=2) in der KONT-Kategorie ist zu beobachten, dass die TeilnehmerInnen eine Interpunktionskontrolle durchführen. Der Ausdruck

„Hab’ ich die Punkte vergessen? Mal schauen... Nein (Pr. 238, S. 21)“.

von Teilnehmer B3 ist ein Beispiel dafür. Die UK, die in der Daf-Gruppe im Rahmen der Schreibaufgabe-I und des Themas von bearbeitungs- und prozessbezogenen Einstellungen gesehen wurden, sind in der folgenden Tabelle aufgeführt.

Tabelle 4.7. Häufigkeitsverteilung der bearbeitungs- und prozessbezogenen Einstellungen der DaF-Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-I

<i>Kategorie</i>	<i>Unterkategorie</i>	<i>f</i>
Aufgabenbearbeitung (AB)	Erwähnung des zu bearbeitenden Schrittes	53
	mündliche Formulierungsalternative zum schriftlich realisierten Text	27
Planung (PLN)	Vorerklärung über den Satzaufbau	23
	Vorerklärung über die Vorgehensweise in der Aufgabe	10
	Erwähnung, dass sich mit der zu bearbeitenden Stelle in der Aufgabe nachher beschäftigt wird	1
Leseaktivität (LES)	Lesen des zuletzt Geschriebenen	18
	Lesen des Geschriebenen im Ganzen	2
An- und Zurückschauen der Aufgaben (AZA)	Anschauen des in der Aufgabenstellung gegebenen Beispiels	12
	Zurückschauen auf den vorher bearbeiteten Satz	4
	Anschauen der Aufgabe vom Anfang an	1
	Zurückschauen auf die Aufgabe/Stelle, die vorher ausgelassen wurde	1
Verzicht (VERZ)	Verzicht auf mündliche Formulierungsalternative	3
	Verzicht darauf, das Wort im Wörterbuch nachzuschlagen aufgrund des Glaubens, dass die Satzbedeutung nicht beeinflusst wird	2
	Verzicht auf den Vorschlag einer anderen Vorgehensweise als in der Aufgabe gegeben wird	1
Frage zur Aufgabenbearbeitung (FAB)	Fragen, ob es ein Problem ist, die Aufgaben nicht vollständig zu bearbeiten	1
	Fragen, ob der/die Student/in den in der Aufgabenstellung gegebenen Satz ändern darf	1
	Fragen, ob es problematisch wird, die Vorgehensweise der Aufgabe zu ändern	1
Veränderung (VERÄ)	Veränderung der Meinung über den Satzaufbau	2
	Veränderung der Meinung über die Vorgehensweise in der Aufgabe	1
Einfluss der vorigen Tätigkeiten (EVT)	Erinnerung an eine Arbeit in der DaF-Vorbereitungsklasse	2
Freie Selbstbestimmung (FSB)	Vorschlag über andere Vorgehensweise als in der Aufgabe angegeben	2
Äußerung zum lauten/leisen Denken (ÄLD)	Äußerung zum leisen Denken	1

Betrachtet man die obige Tabelle, die zur DaF-Gruppe gehört, so sind die Kategorien mit der höchsten Anzahl von UK Aufgabenbearbeitung (AB) ($f=80$), Planung (PLN) ($f=34$) und Leseaktivität (LES) ($f=20$). Daneben sind die Kategorien mit der geringsten Anzahl von UK Einfluss der vorigen Tätigkeiten (EVT) ($f=2$), freie Selbstbestimmung (FSB) ($f=2$) und Äußerung zum lauten/leisen Denken (ÄLD) ($f=1$). In der ersten UK der AB-Kategorie mit der höchsten Anzahl an UK ($f=53$) drücken die TeilnehmerInnen aus, welche Phase sie in der Aufgabe analysieren, während sie in der zweiten UK ($f=27$) dieser Kategorie verbale Alternativen für den Satz, den sie schreiben

werden, produzieren. In der ersten UK (f=23), der in der PLN-Kategorie am häufigsten vorkommt, sagt Teilnehmerin D4:

„Jetzt kann ich den Satz als „Er ist angetrunken“ formulieren: der angetrunkene Fahrer. Ja, ich kann es so machen, dann mache ich es (Pr. 966, S. 84)“.

und erklärt damit, wie sie den gedachten Satz aufbauen wird. Bei der zweiten UK (f=10) in dieser Kategorie geben die TeilnehmerInnen Informationen über die Vorgehensweise bei der Lösung der Aufgabe. Bei der dritten UK (f=1) erklärt der Teilnehmer, dass er sich mit der zu bearbeitenden Aufgabenstelle nachher beschäftigt. Bei der ersten UK (f=18) in der LES-Kategorie ist zu sehen, dass die TeilnehmerInnen lesen, was sie als Letztes geschrieben haben. Die zweite UK (f=2) in dieser Kategorie zeigt, dass die TeilnehmerInnen alle Sätze lesen, die sie als Lösung geschrieben haben. Bei der ersten UK (f=12), die am häufigsten in der AZA-Kategorie zu beobachten ist, profitierten die TeilnehmerInnen bei der Lösung der Schreibaufgabe von dem in der Frage angegebenen Beispiel. In diesem Zusammenhang sagt Teilnehmerin D4:

„Schauen wir uns das Beispiel an. In dem obigen Beispiel gibt es keine Sätze mit „und“ (Pr. 927, S. 80)“.

und vergleicht den Satz aus dem Beispiel mit dem, was ihr gerade durch den Kopf geht. Bei der zweiten UK (f=4) in dieser Kategorie schauen die TeilnehmerInnen noch einmal auf den vorhergehenden Satz, den sie geschrieben haben und gehen entsprechend vor. Die dritte UK (f=1) in der AZA-Kategorie bedeutet, dass der Teilnehmer zum Anfang zurückgekehrt ist und die Aufgabe noch einmal wiederholt. In der letzten UK (f=1) dieser Kategorie möchte der Teilnehmer zu dem Punkt zurückkehren, dessen Lösung ausgelassen wurde und sie abschließen. Dazu sagt Teilnehmer D1:

„Ich habe die vierte Frage als letzte stehenlassen, jetzt möchte ich sie mir ansehen. Es gibt hier eine Menge Wörter, die ich nicht kenne (Pr. 585, S. 51)“.

In der VERZ-Kategorie bei der ersten UK (f=3) sieht man, dass die TeilnehmeInnen auf ihre mündliche Formulierungsalternative verzichten. Bei der zweiten UK (f=2) in dieser Kategorie gibt Teilnehmer D1 an:

„Ich werde das Wort „Hauptstraße“ nicht im Wörterbuch nachschlagen, weil es den Sinn des Satzes nicht verfälschen wird und ich es beliebig hinzufügen kann, d.h. es wird den allgemeinen Sinn nicht verderben. (Pr. 470, S. 41)“.

Bei der dritten UK (f=1) dieser Kategorie sieht man, dass die Teilnehmerin darauf verzichtet, die Vorgehensweise der Aufgabe zu ändern. Bei der ersten UK (f=1) in der

FAB-Kategorie ist Teilnehmer D1 besorgt, dass es ein Problem sein wird, wenn die Aufgabe nicht vollständig gelöst ist, indem er sagt:

„Auch wenn ich noch nicht die ganze Aufgabe gelöst habe, ist das nicht genug, also ist es in Ordnung? Denn ich habe das meiste gemacht (Pr. 540, S. 47)“.

In der zweiten UK (f=1) in dieser Kategorie fragt sich die Teilnehmerin, ob es möglich wäre, den in der Aufgabensellung angegebenen Satz zu ändern. In der dritten UK (f=1) dieser Kategorie glaubt Teilnehmerin D4, dass eine Änderung des Ablaufs der Aufgabe zu Problemen führen wird, und sagt:

„Eigentlich kann ich a-Satz überspringen, aber dann habe ich Schwierigkeiten, a-Satz und b-Satz zu kombinieren. So dass es ein Problem sein könnte, den Ablauf zu ändern (Pr. 925, S. 80)“.

In der VERÄ-Kategorie bei der ersten UK (f=2) ändern die TeilnehmerInnen ihre Meinungen über den Satzaufbau und formulieren den Satz neu. Bei der zweiten UK (f=1) in dieser Kategorie sagt Teilnehmer D1:

„Hm oder lass es mich so machen, ich gehe Schritt für Schritt vor, mache die erste Übung, finde die Wörter, die ich nicht kenne und mache weiter (Pr. 435, S. 38)“.

und so ändert er seine Meinung darüber, wie er die Aufgabe bewältigen soll. In der UK (f=2) der EVT-Kategorie ist zu erkennen, dass sich die TeilnehmerInnen an eine Arbeit erinnern, die sie während der DaF-Vorbereitungsklasse gemacht haben. In der UK (f=2) der FSB-Kategorie lösen die TeilnehmerInnen die Aufgabe, indem sie einen anderen Weg als den in der Frage geforderten einschlagen. Das macht Teilnehmer D1 mit diesen Worten deutlich:

„Ich werde nicht fünf verschiedene Satzvariationen machen, d.h. ich werde, anders als in der Frage gefordert, den ganzen Satz nur mit zwei verschiedenen Satzvariationen kombinieren (Pr. 575, S. 50)“.

In der UK (f=1) aus der ÄLD-Kategorie gibt Teilnehmer D1 an, dass er schweigen und nachdenken sollte, indem er sagt:

„Jetzt lese ich erst einmal die Sätze und finde die Wörter, die ich nicht kenne. In der Zwischenzeit werde ich still sein und darüber nachdenken, denn es gibt etwa elf oder zwölf Wörter, die ich nicht kenne (Pr. 433, S. 38)“.

Die gemeinsamen Kategorien der SA-I zum Thema der bearbeitungs- und prozessbezogenen Einstellungen und die Häufigkeit der UK in diesen Kategorien sind in der folgenden Tabelle im Vergleich zwischen der türkisch-deutsch bilingualen und der DaF-Gruppe aufgeführt.

Tabelle 4.8. *Gemeinsame Kategorien der bearbeitungs- und prozessbezogenen Einstellungen der bilingualen und der DaF-Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-I*

<i>Kategorie</i>	<i>Unterkategorie</i>	<i>Bilinguale Gruppe</i> <i>f</i>	<i>DaF-Gruppe</i> <i>f</i>
Aufgabenbearbeitung (AB)	Erwähnung des zu bearbeitenden Schrittes	62	53
	mündliche Formulierungsalternative zum schriftlich realisierten Text	60	27
Leseaktivität (LES)	Lesen des zuletzt Geschriebenen	40	18
Planung (PLN)	Vorerklärung über den Satzaufbau	31	23
An- und Zurückschauen der Aufgaben (AZA)	Anschauen des in der Aufgabenstellung gegebenen Beispiels	10	12
	Zurückschauen auf den vorher bearbeiteten Satz	2	4
Verzicht (VERZ)	Verzicht auf mündliche Formulierungsalternative	12	3
	Verzicht auf den Vorschlag einer anderen Vorgehensweise als in der Aufgabe angegeben wird	2	1
Veränderung (VERÄ)	Veränderung der Meinung über den Satzaufbau	4	2
Äußerung zum lauten/leisen Denken (ÄLD)	Äußerung zum leisen Denken	2	1

Aus dieser Tabelle geht hervor, dass in der AB-Kategorie mit der höchsten UK-Häufigkeit die erste UK bei der bilingualen (f=62) und der DaF-Gruppe (f=53) nahe beieinanderliegt. Dies zeigt, dass die TeilnehmerInnen beider Gruppen aufgrund der Art der SA-I Schritt für Schritt vorgehen, während sie einen einzelnen Satz aus den einzeln vorgegebenen Sätzen bilden, und daher jeden Schritt, den sie zur Konstruktion eines einzelnen Satzes unternehmen, ausdrücken. Die zweite UK in derselben Kategorie zeigt an, dass die bilinguale Gruppe (f=60) mehr Satzalternativen für den Text, den sie schreiben wird, produziert hat als die DaF-Gruppe (f=27). Bei der UK in der LES-Kategorie zeigt sich, dass die bilinguale Gruppe (f=40) ihren zuletzt geschriebenen Satz öfter liest als die DaF-Gruppe (f=18), bevor sie weiterschreibt. Dies zeigt, dass die bilinguale Gruppe eher geneigt ist, weiterzuschreiben, indem sie sich an den letzten Satz erinnert, den sie geschrieben hat, bevor sie weiterschreibt und durch diesen Satz unterstützt wird. Die UK in der PLN-Kategorie zeigt, dass die bilinguale Gruppe (f=31) und die DaF-Gruppe (f=23) es vorziehen, mit dem Schreiben fortzufahren, indem sie die Struktur des Satzes, den sie schreiben werden, im Voraus planen. Die Tatsache, dass diese UK in beiden Gruppen in einem engen Verhältnis zueinandersteht, zeigt, dass die

TeilnehmerInnen aufgrund der Art der SA-I die vorgegebenen Sätze oft zuerst mündlich kombinieren und dann schreiben.

Betrachtet man die erste UK in der AZA-Kategorie, so kann man sagen, dass die bilinguale (f=10) und die DaF-Gruppe (f=12) bei der Lösung der Schreibaufgabe in gleichem Maße auf das in der Aufgabenstellung gegebene Beispiel schauen und die anderen Fragen mit Hilfe dieses Beispiels beantworten. Auch bei der zweiten UK in dieser Kategorie zeigt sich, dass die bilinguale (f=2) und die DaF-Gruppe (f=4) Unterstützung erhalten, indem sie sich den zuvor geschriebenen Satz anschauen, bevor sie weiterschreiben. Bei der ersten UK in der VERZ-Kategorie gibt die bilinguale Gruppe (f=12) mehr Satzalternativen an als die DaF-Gruppe (f=3). Ein Grund dafür ist, dass die bilinguale Gruppe, wie in der zweiten UK der AB-Kategorie erwähnt, mehr Satzalternativen geäußert hat als die DaF-Gruppe. Bei der zweiten UK in derselben Kategorie zeigt sich, dass die bilinguale (f=2) und die DaF-Gruppe (f=1) auf den Vorschlag eines anderen Vorgehens im Gegensatz zu dem in der Schreibaufgabe angegebenen Vorgehen fast verzichten. Bei der UK der VERÄ-Kategorie ändert die bilinguale Gruppe (f=4) ihre Meinung über die Satzstruktur, die sie anwenden wird, häufiger als die DaF-Gruppe (f=2). Dies ist auch darauf zurückzuführen, dass die bilinguale Gruppe mehr Satzalternativen im Kopf hat. In der ÄLD-Kategorie, der letzten Kategorie, die beide Gruppen gemeinsam haben, gibt es keinen großen Unterschied zwischen der bilingualen Gruppe (f=2) und der DaF-Gruppe (f=1) in der UK, die sich auf den Prozess des lauten Denkens bezieht.

4.1.1.2. Strukturierende Schreibaufgabe-II

Wie schon in Kapitel 3.4 erwähnt, gilt die Schreibaufgabe-II (siehe Anhang-6) als eine strukturierende Übung unter dem schreibbezogenen Übungsbereich nach Kast (1999). Diese Übungen deuten daraufhin, wie der Schreibprozess so gesteuert wird, dass sprachliche Komplexität schrittweise aufgebaut werden kann. In diesem Sinne wird von den Teilnehmern erwartet, dass sie von einem Dialog zum Schreiben einer Erzählung kommen und das schrittweise Erweitern des Dialogs in eine Erzählung einbetten.

Betrachtet man die folgende Tabelle der türkisch-deutsch bilingualen Gruppe im Rahmen der SA-II, so fallen die Kategorien Aufgabenbearbeitung (AB) (f=103) und Leseaktivität (LES) (f=71) mit der höchsten Anzahl an UK auf. Die Kategorien mit der

geringsten Anzahl von UK sind hingegen Zusammenfassung (ZF) (f=3) und Frage zur Aufgabenbearbeitung (FAB) (f=3).

Tabelle 4.9. Häufigkeitsverteilung der bearbeitungs- und prozessbezogenen Einstellungen der bilingualen Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-II

<i>Kategorie</i>	<i>Unterkategorie</i>	<i>f</i>
Aufgabenbearbeitung (AB)	mündliche Formulierungsalternative zum schriftlich realisierten Text	55
	Versuch, sich in die Person in der Erzählung/Geschichte hineinzuversetzen und Denken, was er/sie in so einer Situation machen kann	24
	Erwähnung des zu bearbeitenden Schrittes	16
	Assoziation zwischen der gegebenen Aufgabenstellung und der heutigen/realen Situation	8
Leseaktivität (LES)	Lesen des zuletzt Geschriebenen	59
	Lesen des Geschriebenen mit besonderer Intonation, um herauszufinden, mit welchem Gefühl dies gesagt wird	9
	Lesen des Geschriebenen im Ganzen	3
An- und Zurückschauen der Aufgaben (AZA)	Zurückschauen auf die Aufgabenstellung während der Aufgabenbearbeitung	8
	Anschauen des in der Aufgabenstellung gegebenen Beispiels	6
	Zurückschauen, was in der vorigen Aufgabe notiert wurde	4
	Zurückschauen auf die zu bearbeitende Aufgabenstellung, nachdem nächstfolgende Aufgabenstellung gelesen wurde	1
	Zurückschauen auf die Aufgabe/Stelle, die vorher ausgelassen wurde	1
Verzicht (VERZ)	Verzicht auf mündliche Formulierungsalternative	12
Planung (PLN)	Erwähnung, dass sich mit der zu bearbeitenden Stelle in der Aufgabe nachher beschäftigt wird	5
	Vorerklärung über die Vorgehensweise in der Aufgabe	3
	Vorerklärung darüber, was in der Erzählung/Geschichte geschrieben wird	2
Veränderung (VERÄ)	Veränderung des vorher Geschriebenen, während sich der/die Student/in mit den folgenden Aufgaben beschäftigt	6
	Veränderung des Geschriebenen beim Lesen des ganzen Textes	1
Frage zur Aufgabenbearbeitung (FAB)	Fragen, ob der/die Student/in weitere Dialogsätze in die Erzählung einbetten darf	2
	Fragen, ob der/die Student/in gleiche Charakterisierungen für verschiedene Dialogsätze benutzen darf	1
Zusammenfassung (ZF)	Zusammenfassung der bisher angestrebten Tätigkeit	3
Freie Selbstbestimmung (FSB)	Erwähnung, dass der/die Student/in einen Text schreiben wird, obwohl in der Aufgabenstellung eine Erzählung vorgegeben wird	1

In der ersten UK (f=55), die über die höchste Zahl in der AB-Kategorie verfügt, äußern die TeilnehmerInnen verbal verschiedene Alternativen für den Satz, den sie schreiben werden. Bei der zweiten UK (f=24) dieser Kategorie versetzten sich die TeilnehmerInnen entsprechend der Aufgabenstellung in die Rolle der Person in der

Geschichte und überlegten, was sie in einer solchen Situation tun würden. In diesem Sinne sagt Teilnehmerin B1 dazu:

„Ich stelle mir das richtig bildlich vor. Meine Freundin vor mir steht und ich ihr das erzähle (Pr.111, S. 11)“.

und stellt sich vor, dass sie die in der Aufgabe gegebene Situation in der Wirklichkeit erlebt. Mit der dritten UK (f=16) geben die TeilnehmerInnen an, welche Phase sie in der Aufgabe bearbeiten. Bei der vierten UK (f=8) stellen die TeilnehmerInnen eine Assoziation zwischen der in der Aufgabe gegebenen Situation und der Situation, in der sie leben, her. Das macht Teilnehmerin B1 mit diesen Worten deutlich:

„Ich hatte mal eine Nachbarin, nein ich hatte einen Nachbar, der sehr laut war. Hm, das hat mich wirklich sehr genervt (Pr. 3, S. 1)“.

In der ersten UK (f=59) mit dem höchsten Zahlenverhältnis in der LES-Kategorie lesen die TeilnehmerInnen das zuletzt Geschriebene, bevor sie weiterschreiben. Bei der zweiten UK (f=9) in dieser Kategorie lesen die TeilnehmerInnen ihre geschriebenen Dialogsätze mit besonderer Intonation, um herauszufinden, mit welchem Gefühl sie gesagt werden. Bei der dritten UK (f=3) lesen die TeilnehmerInnen ihre Erzählung im Ganzen. Die erste UK (f=8) mit der höchsten Zahl in der AZA-Kategorie zeigt, dass die TeilnehmerInnen bei der Aufgabenbearbeitung auf die Aufgabenstellung zurückgriffen, die sie zuvor gelesen hatten. Bei der zweiten UK (f=6) in dieser Kategorie können wir sagen, dass die TeilnehmerInnen Unterstützung erhalten haben, indem sie sich das in der Aufgabenstellung gegebene Beispiel angesehen haben. Bei der dritten UK (f=4) in dieser Kategorie sehen sich die TeilnehmerInnen an, was sie in der vorangegangenen Aufgabenstellung geschrieben haben, und setzen ihre Erzählung entsprechend fort. Dazu sagt Teilnehmerin B1:

„Dann sagt Duygu, was sagt Duygu? Mal schauen, was ich bei meiner Skizze geschrieben habe (Pr. 193, S. 20)“.

und stützt sich damit auf ihre vorigen Notizen, die sie schon geschrieben hat. Bei der vierten UK (f=1) in dieser Kategorie schaut der Teilnehmer nach dem Lesen der nächstfolgenden Übungsanweisung noch einmal auf die Aufgabenstellung, an der er gerade arbeitet. Das macht Teilnehmer B4 mit diesen Worten deutlich:

„Ich schaue noch einmal vier: Schreiben Sie nun den Dialog fortlaufend und schreiben Sie auch die entsprechenden Charakterisierungen der Dialogteile. Okay, ich mache weiter mit drei (Pr. 542. S. 54)“.

Bei der fünften UK (f=1) in dieser Kategorie stützt sich die Teilnehmerin auf die Stelle, die sie vorher ausgelassen hat und ergänzt diese. Bei der UK (f= 12) der VERZ-Kategorie zeigt sich, dass die TeilnehmerInnen auf die Satzalternativen, die sie laut ausgesprochen haben, verzichten und stattdessen eine andere Satzalternative schreiben. Bei der ersten UK (f=5) in der PLN-Kategorie erwähnen die TeilnehmerInnen, dass sie sich mit der zu bearbeitenden Stelle in der Aufgabe nachher beschäftigen. Die zweite UK (f=3) in dieser Kategorie zeigt, dass die TeilnehmerInnen ihre Meinungen über die Vorgehensweise in der Aufgabe erklären. In diesem Zusammenhang äußert sich Teilnehmerin B2:

„Ich muss eine Spalte lassen auf der rechten Seite, damit ich meine Charakterisierungen später schreiben kann. Hier, ja ich mach hier mal so einen Strich. Okay, ich habe jetzt zwei Spalten (Pr. 229, S. 24)“.

Bei der dritten UK (f=2) in dieser Kategorie planen die TeilnehmerInnen kurz, was sie in ihrer Erzählung schreiben werden, bevor sie mit dem Schreiben beginnen. Bei der ersten UK (f=6) in der VERÄ-Kategorie verändern die TeilnehmerInnen einen Teil ihres geschriebenen Satzes, während sie sich mit den folgenden Aufgaben beschäftigen. In diesem Sinne sagt B2 dazu:

„Hm, erfreulich... Ich habe jetzt freudig ausradiert. Das passende Adjektiv ist erfreulich. Stimmt, das klingt jetzt besser (Pr. 310, S. 33)“.

Bei der zweiten UK (f=1) in dieser Kategorie macht die Teilnehmerin eine Veränderung beim geschriebenen Satz, während sie den ganzen Text liest. Dazu sagt B1:

„Ich schreibe es mal groß, du Arme, weil das ist ja eigentlich ein Nomen. Ja, ich glaube das ist ein Nomen (Pr. 336, S. 38)“.

Bei der ersten UK (f=2) in der FAB-Kategorie fragen sich die TeilnehmerInnen selbst, ob sie weitere bzw. andere Dialogsätze in die Erzählung einbetten dürfen, die sie in der vorigen Aufgabenstellung nicht notiert haben. Bei der zweiten UK (f=1) in dieser Kategorie fragt sich die Teilnehmerin, ob sie die gleichen Charakterisierungen bzw. Adjektive für verschiedene Dialogsätze benutzen darf. Bei der UK (f=3) in der ZF-Kategorie fassen die TeilnehmerInnen kurz zusammen, was sie bisher gemacht haben. Dazu sagt B2:

„Lineare Stichwort, also meine lineare Stichwortskizze ist jetzt eigentlich fertig. Aufgabe eins hab' ich gemacht. Jetzt kommt Aufgabe zwei (Pr. 168, S. 17)“.

Bei der UK (f=1) in der FSB-Kategorie gibt Teilnehmer B4 an, dass er einen Text schreiben wird, obwohl es in der Aufgabenstellung als Erzählung angegeben wird, indem er sagt:

„Ich schreibe einfach einen kurzen Text, also keine Erzählung, weil ich es nicht verstanden habe (Pr. 564, S. 56)“.

Die UK, die in der DaF-Gruppe im Rahmen der Schreibaufgabe-II und des Themas von bearbeitungs- und prozessbezogenen Einstellungen gesehen wurden, sind in der folgenden Tabelle aufgeführt. Daraus ergibt sich die Tatsache, dass die Kategorien mit der höchsten Anzahl an UK Aufgabenbearbeitung (AB) (f=33) und Planung (PLN) (f=10) sind. Dagegen sind die Kategorien mit der geringsten Anzahl an UK Veränderung (VERÄ) (f=2), Vergleich zwischen den geschriebenen Schreibaufgaben (VERG) (f=2) und Zusammenfassung (ZF) (f=1).

Tabelle 4.10. Häufigkeitsverteilung der bearbeitungs- und prozessbezogenen Einstellungen der DaF-Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-II

<i>Kategorie</i>	<i>Unterkategorie</i>	<i>f</i>
Aufgabenbearbeitung (AB)	mündliche Formulierungsalternative zum schriftlich realisierten Text	16
	Bearbeitung der schriftlichen Aufgabe nur mündlich	8
	Erwähnung des zu bearbeitenden Schrittes	4
	Assoziation zwischen der gegebenen Aufgabenstellung und der heutigen/realen Situation	3
	Ergänzung der vorher bearbeiteten Aufgabenstellung während des Dialog-, Erzählungs- oder Geschichtenschreibens	2
Planung (PLN)	Vorerklärung über die Vorgehensweise in der Aufgabe	6
	Erwähnung, dass die deutschen Bedeutungen der im Türkischen notierten Wörter gesucht werden	2
	Erwähnung, dass der/die Student/in zuerst auf Türkisch denkt	1
	Erwähnung, dass der/die Student/in die gedachten Stichwörter erst im Türkischen, dann im Deutschen notiert	1
An- und Zurückschauen der Aufgaben (AZA)	Zurückschauen, was in der vorigen Aufgabe notiert wurde	3
	Zurückschauen auf die Aufgabenstellung während der Aufgabenbearbeitung	1
Veränderung (VERÄ)	Veränderung des vorher Geschriebenen, während sich der/die Student/in mit den folgenden Aufgaben beschäftigt	1
	Veränderung des Geschriebenen beim Lesen des ganzen Textes	1
Vergleich zwischen den geschriebenen Schreibaufgaben (VERG)	Erwähnung, dass der/die Student/in ein Wort benutzt, das er/sie in der Schreibaufgabe-I gelernt hat	1
	Erwähnung, dass die Schreibaufgabe-II im Vergleich zu Schreibaufgabe-I anstrengender ist, weil sie auffordert, eigene Sätze zu bilden	1
Zusammenfassung (ZF)	Zusammenfassung der bisher angestrebten Tätigkeit	1

In der ersten UK (f=16) der AB-Kategorie mit der höchsten Anzahl von UK (f=33) äußern die TeilnehmerInnen verbal ihre Satzalternativen zu dem, was sie schreiben werden. Bei der zweiten UK (f=8) in dieser Kategorie haben die TeilnehmerInnen nur verbal ausgedrückt und erklärt, was in der Schreibaufgabe verlangt wurde und es nicht schriftlich festgehalten. Mit der dritten UK (f=4) in dieser Kategorie geben die TeilnehmerInnen an, in welcher Phase sie sich in der Aufgabe befinden. Die vierte UK (f=3) in dieser Kategorie zeigt, dass die TeilnehmerInnen eine Verbindung zwischen der in der Aufgabe gegebenen Situation und ihren eigenen Erfahrungen herstellen. Teilnehmerin D3 drückt dies mit folgenden Worten aus:

„In manchen Nächten habe ich das gleiche Problem mit meinen Nachbarn, und sie machen normalerweise abends Lärm, so dass ich um den Schlaf gebracht werde (Pr. 867, S. 82)“.

In der fünften UK (f=2) dieser Kategorie ist zu erkennen, dass die TeilnehmerInnen, nachdem sie mit dem Erzählungsschreiben begonnen hatten, zum vorherigen Teil der Aufgabe zurückkehrten und das, was sie dort zuvor geschrieben hatten, ergänzten.

In der ersten UK (f=6) der PLN-Kategorie, der zweiten Kategorie mit den meisten UK, geben die TeilnehmerInnen eine vorläufige Erklärung ab, wie sie die Schreibaufgabe lösen und einen eigenen Plan erstellen. Teilnehmer D1 sagt zu dieser Situation als Beispiel:

„Es gibt keinen fortlaufenden Dialog bei vier, also ich werde ein Minus zeichnen. Oder ich kann es direkt sagen wie z.B. kein fortlaufender Dialog (Pr. 663, S. 65)“.

In der zweiten UK (f=2) dieser Kategorie geben die TeilnehmerInnen an, dass sie die deutschen Entsprechungen der Wörter, die sie auf Türkisch geschrieben haben, finden werden, bevor sie mit dem Schreiben fortfahren. In der dritten UK (f=1) dieser Kategorie plant der Teilnehmer, die Schreibaufgabe zu lösen, indem er angibt, dass er zuerst auf Türkisch denken und es dann ins Deutsche übertragen wird. In der vierten UK (f=1) dieser Kategorie plant die Teilnehmerin den Ablauf der Aufgabe entsprechend, indem sie angibt, dass sie die Wörter, an die sie denkt, zunächst auf Türkisch aufschreibt und dann ins Deutsche übersetzt.

Die erste UK (f=3) in der AZA-Kategorie zeigt, dass die TeilnehmerInnen auf die Notizen zurückblicken, die sie als Antwort auf die vorherige Frage der Schreibaufgabe geschrieben haben. Bei der zweiten UK (f=1) in dieser Kategorie ist zu erkennen, dass der Teilnehmer bei der Lösung der Schreibaufgabe zurückgeht und das Beispiel in der Frage erneut liest. Bei der ersten UK (f=1) in der VERÄ-Kategorie ändert der Teilnehmer das Wort, das er als Antwort auf die vorherige Frage geschrieben hat, während er die

Schreibaufgabe löst. Bei der zweiten UK (f=1) dieser Kategorie nimmt Teilnehmerin D4 beim Lesen des gesamten geschriebenen Textes eine Änderung in einem der Sätze vor und sagt:

„Okay, sagt B. Nein, nicht sagt, ich muss sagen: sagte B statt sagt (Pr. 942, S. 88)“.

Bei der ersten UK (f=1) in der VERG-Kategorie erwähnt Teilnehmer D1, dass er ein Wort benutzt, das er in der Schreibaufgabe-I gelernt hat und sagt dazu:

„Ich habe das Wort „blass“ gestern bei der ersten Schreibaufgabe gelernt und habe es heute benutzt (Pr. 718, S. 67)“.

Bei der zweiten UK (f=1) in dieser Kategorie erwähnt Teilnehmerin D3, dass die Schreibaufgabe-II im Vergleich zu Schreibaufgabe-I anstrengender ist und äußert dazu:

„Da ich bei dieser Schreibaufgabe meine eigenen Sätze geschrieben habe, war ich ein wenig müde als gestern (Pr. 951, S. 89).“

Bei der UK (f=1) der ZF-Kategorie fasst die Teilnehmerin kurz zusammen, was sie bei den einzelnen Fragen der Schreibaufgabe gemacht hat.

Die gemeinsamen Kategorien der SA-II zum Thema der bearbeitungs- und prozessbezogenen Einstellungen und die Häufigkeit der UK in diesen Kategorien sind in der folgenden Tabelle im Vergleich zwischen der beiden Gruppen aufgeführt.

Tabelle 4.11. *Gemeinsame Kategorien der bearbeitungs- und prozessbezogenen Einstellungen der bilingualen und der DaF-Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-II*

<i>Kategorie</i>	<i>Unterkategorie</i>	<i>Bilinguale</i>	<i>DaF-</i>
		<i>Gruppe</i>	<i>Gruppe</i>
		<i>f</i>	<i>f</i>
Aufgabenbearbeitung (AB)	mündliche Formulierungsalternative zum schriftlich realisierten Text	55	16
	Erwähnung des zu bearbeitenden Schrittes	16	4
	Assoziation zwischen der gegebenen Aufgabenstellung und der heutigen/realen Situation	8	3
An- und Zurückschauen der Aufgaben (AZA)	Zurückschauen auf die Aufgabenstellung während der Aufgabenbearbeitung	8	1
	Zurückschauen, was in der vorigen Aufgabe notiert wurde	4	3
Planung (PLN)	Vorerklärung über die Vorgehensweise in der Aufgabe	3	6
Veränderung (VERÄ)	Veränderung des vorher Geschriebenen, während sich der/die Student/in mit den folgenden Aufgaben beschäftigt	6	1
	Veränderung des Geschriebenen beim Lesen des ganzen Textes	1	1
Zusammenfassung (ZF)	Zusammenfassung der bisher angestrebten Tätigkeit	3	1

Betrachtet man die erste UK in der AB-Kategorie in der obigen Tabelle, so stellt man fest, dass die bilinguale Gruppe (f=55) mehr verbale Alternativen für den zu schreibenden Satz produziert als die DaF-Gruppe (f=16). Bei der zweiten UK in derselben Kategorie zeigt sich, dass die bilinguale Gruppe (f=16) den von ihr analysierten Schritt häufiger angibt als die DaF-Gruppe (f=4). Auch bei der dritten UK in derselben Kategorie assoziiert die bilinguale Gruppe (f=8) die in der Schreibaufgabe gegebene Situation eher mit der Realität und der gelebten Situation ihres eigenen Lebens als die DaF-Gruppe (f=3). Wie in der ersten UK in der AZA-Kategorie zu sehen ist, wendet sich die bilinguale Gruppe (f=8) den in der Übung gegebenen Anweisungen zu und achtet mehr auf diese Anweisungen als die DaF-Gruppe (f=1), als sie mit der Bearbeitung der Schreibaufgabe beginnt. Bei der zweiten UK derselben Kategorie schauen sowohl die bilinguale Gruppe (f=4) als auch die DaF-Gruppe (f=3) in gleichem Maße auf das, was in der vorherigen Aufgabenfrage geschrieben wurde.

Betrachtet man die UK in der PLN-Kategorie, so zeigt sich, dass die DaF-Gruppe (f=6) den Weg, der in der Aufgabe beschriftet werden soll, mehr vorklärt als die bilinguale Gruppe (f=3). Bei der ersten UK in der VERÄ-Kategorie zeigt sich, dass die bilinguale Gruppe (f=6) bei der weiteren Analyse der Fragen in der Aufgabe mehr Änderungen an dem vornimmt, was sie vorher geschrieben hat, als die DaF-Gruppe (f=1). Bei der zweiten UK der gleichen Kategorie ist die Veränderungsrate der bilingualen Gruppe (f=1) und der DaF-Gruppe (f=1) beim Lesen des von ihnen geschriebenen Textes gleich. In der letzten Kategorie, der ZF-Kategorie, ist auffällig, dass die bilinguale Gruppe (f=3) im Vergleich zur DaF-Gruppe (f=1) noch mehr zusammenfasst, was sie bisher in der Schreibaufgabe gemacht hat.

4.1.1.3. Frei-kreative Schreibaufgabe-III

Wie schon in Kapitel 3.4 erwähnt, gilt die Schreibaufgabe-III (siehe Anhang-6) als freies und kreatives Schreiben unter dem schreibbezogenen Übungsbereich nach Kast (1999). Bei diesem Schreiben wird das Schreiben als Suche nach Bedeutung und als Bestandteil der eigenen Denkfähigkeit angesehen (Bereiter, 1980). In der SA-III werden die TeilnehmerInnen aufgefordert, Handlungsabläufe in den Bildern zu interpretieren und die richtige Reihenfolge der Bilder zu finden, um eine kurze Geschichte zu schreiben. In der folgenden Tabelle sind die Kategorien und UK aufgeführt, die in der SA-III im

Rahmen des Themas der bearbeitungs- und prozessbezogenen Einstellungen in der türkisch-deutsch bilingualen Gruppe auftauchen.

Bei der Betrachtung der nachstehenden Tabelle zeigt sich, dass die Kategorien mit der höchsten Anzahl von UK Leseaktivität (LES) ($f=70$), Aufgabenbearbeitung (AB) ($f=51$) und Veränderung (VERÄ) ($f=15$) sind, während die Kategorien mit der geringsten Anzahl von UK Vergleich zwischen den geschriebenen Schreibaufgaben (VERG) ($f=2$), Einfluss der vorigen Tätigkeiten (EVT) ($f=1$) und Zusammenfassung (ZF) ($f=1$) sind.

Tabelle 4.12. Häufigkeitsverteilung der bearbeitungs- und prozessbezogenen Einstellungen der bilingualen Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-III

<i>Kategorie</i>	<i>Unterkategorie</i>	<i>f</i>
Leseaktivität (LES)	Lesen des zuletzt Geschriebenen	61
	erneutes Lesen der Aufgabenstellung, nachdem/während sie bearbeitet wird	5
	Lesen aller Aufgabenstellungen, bevor der/die Student/in mit der Aufgabenbearbeitung anfängt	2
	Lesen des Geschriebenen im Ganzen	2
Aufgabenbearbeitung (AB)	mündliche Formulierungsalternative zum schriftlich realisierten Text	41
	Erwähnung des zu bearbeitenden Schrittes	6
	Assoziation zwischen der gegebenen Aufgabenstellung und der heutigen/realen Situation	3
	Versuch, sich in die Person in der Erzählung/Geschichte hineinzuversetzen und denken, was er/sie in so einer Situation machen kann	1
An- und Zurückschauen der Aufgaben (AZA)	Zurückschauen, was in der vorigen Aufgabe notiert wurde	8
	Zurückschauen auf die Aufgabenstellung während der Aufgabenbearbeitung	5
	Zurückschauen auf die Aufgabe/Stelle, die vorher ausgelassen wurde	1
Veränderung (VERÄ)	Veränderung des vorher Geschriebenen, während sich der/die Student/in mit den folgenden Aufgaben beschäftigt	4
	Veränderung des Geschriebenen beim Lesen des ganzen Textes	3
	Veränderung der Meinung über den geschriebenen Satzaufbau	2
	Veränderung der Zeitform im geschriebenen Satz	2
	Veränderung der Reihenfolge im geschriebenen Satz	1
Verzicht (VERZ)	Verzicht auf mündliche Formulierungsalternative	11
Planung (PLN)	Vorerklärung über die Vorgehensweise in der Aufgabe	5
	Erwähnung, dass sich mit der zu bearbeitenden Stelle in der Aufgabe nachher beschäftigt wird	2
	Vorerklärung darüber, was in der Erzählung/Geschichte geschrieben wird	1
Vereinfachung (VREIN)	Erwähnung, dass der/die Student/in die Bilder, die er/sie nicht in der Geschichte benutzen wird, ausstreicht	1
	Erwähnung, dass sich der/die Student/in mit der Verwendung der direkten Rede besser in die Geschichte hineinversetzen kann	1
	Erwähnung, dass der/die Student/in alle Bilder mit Strichen trennt, um sie sichtbar zu machen	1
	Erwähnung, dass der/die Student/in einen einfachen Weg benutzt, um eine Geschichte zu schreiben	1

[Tabelle 4.12. (folgt) *Häufigkeitsverteilung der bearbeitungs- und prozessbezogenen Einstellungen der bilingualen Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-III*]

Freie Selbstbestimmung (FSB)	Erwähnung, dass der/die Student/in die zwei Aufgabenstellungen miteinander bearbeitet	1
	Erwähnung, dass der/die Student/in ein Essay schreiben wird, obwohl es in der Aufgabenstellung als Geschichte angegeben wird	1
Frage zur Aufgabenbearbeitung (FAB)	Fragen, ob der/die Student/in die zwei Aufgabenstellungen miteinander bearbeiten darf	1
	Fragen darüber, ob der/die Student/in eine Vorgeschichte schreiben soll	1
Vergleich zwischen den geschriebenen Schreibaufgaben (VERG)	bewusste Erwähnung einer Wortkombination, die in der Schreibaufgabe-I schon benutzt wurde	1
Einfluss der vorigen Tätigkeit (EVT)	Erwähnung, dass der/die Student/in wegen seiner/ihrer gestrigen Präsentation versucht, die Geschichte immer im Präsens zu schreiben	1
Zusammenfassung (ZF)	Zusammenfassung des Geschriebenen mit spontanen Wörtern, nachdem der/die Student/in mit der Aufgabe fertig ist	1

Bei der ersten UK (f=61), die in der LES-Kategorie am häufigsten vorkommt, schreiben die TeilnehmerInnen nach dem Lesen ihres letzten Satzes weiter. Bei der zweiten UK (f=5) in dieser Kategorie lesen die TeilnehmerInnen die Aufgabenstellung noch einmal, nachdem sie sie bearbeitet haben. Dazu sagt Teilnehmerin B2:

„Sammeln sie zu den einzelnen Bildern alles was ihnen dazu einfällt. Ja, das habe ich eigentlich auch gemacht (Pr. 187, S. 22)“.

Bei der dritten UK (f=2) in dieser Kategorie lesen die TeilnehmerInnen alle Aufgabenstellungen, bevor sie mit der Aufgabenbearbeitung anfangen. Bei der vierten UK (f=2) in dieser Kategorie lesen die TeilnehmerInnen das Geschriebene bzw. die Geschichte im Ganzen.

In der ersten UK (f=41), die in der AB-Kategorie am häufigsten vorkommt, produzieren die TeilnehmerInnen verbale Alternativen für das, was sie schreiben werden. In der zweiten UK (f=6) in dieser Kategorie heben die TeilnehmerInnen hervor, welchen Schritt in der Aufgabe sie bearbeitet haben. Bei der dritten UK (f=3) in dieser Kategorie stellen die TeilnehmerInnen eine Verbindung zwischen der Schreibaufgabe und einer Situation im täglichen Leben oder in der Realität her. In diesem Sinne äußert Teilnehmerin B2:

„Manche wissen ja auch in der Türkei nicht, wie man zum Flughafen kommt und fragt einfach (Pr. 35, S. 5)“.

Bei der vierten UK (f=1) in dieser Kategorie versucht sich die Teilnehmerin in die Person in der Geschichte hineinzusetzen und zu denken, was sie in so einer Situation machen kann.

Bei der ersten UK (f=8), die in der AZA-Kategorie am häufigsten vorkommt, sehen sich die TeilnehmerInnen an, was sie bei der vorherigen Frage der Schreibaufgabe geschrieben haben. Bei der zweiten UK (f=5) dieser Kategorie schauen die TeilnehmerInnen beim Lösen auf die Aufgabenstellung zurück, die sie in der Schreibaufgabe zu lösen begonnen haben. Bei der dritten UK (f=1) dieser Kategorie, schaut die Teilnehmerin auf die Stelle in der Aufgabe zurück, die vorher ausgelassen wurde. Bei der ersten UK (f=4) in der VERÄ-Kategorie verändern die TeilnehmerInnen, was sie vorher geschrieben haben, obwohl sie sich mit den folgenden Aufgaben beschäftigen. Dazu sagt Teilnehmerin B1:

„Ah nie, ich muss vier und fünf ändern. Ja, vier ist, da sagt sie, dass sie mit dem Taxi zum Flughafen kommt, hm und auf dem fünften Bild sagt er dann wo er ein Taxi findet. Ja... (Pr. 37, S. 5)“.

Bei der zweiten UK (f=3) dieser Kategorie verändern die TeilnehmerInnen ihre geschriebenen Sätze, während sie den von ihnen geschriebenen Text lesen. Bei der dritten UK (f=2) in dieser Kategorie verändern die TeilnehmerInnen ihre Meinung über ihren geschriebenen Satz und formulieren den Satz neu. In diesem Sinne sagt Teilnehmer B4:

„Denn er wusste doch, denn er wusste nicht, wie er mit dreihundert Euro hier in Tokyo noch fünfzehn Tage... Nein, hab' ich zu kompliziert gemacht. Nein, nein, nein (Pr. 554, S. 57)“.

Bei der vierten UK (f=2) dieser Kategorie verändern die TeilnehmerInnen die Zeitform des geschriebenen Satzes. Dazu sagt B1:

„Er war vor hm einige... Er ist vor einige... Ja, nicht er war. Das wird auch nicht Präteritum jetzt (Pr. 65, S. 8)“.

Bei der fünften UK (f=1) dieser Kategorie verändert Teilnehmerin B1 die Reihenfolge der Wörter des von ihr geschriebenen Satzes und äußert:

„Er brauchte etwas Auszeit und beschloss, Urlaub in Frankreich zu machen. Okay, ich setze mal Urlaub hinter in Frankreich. Te-ka-mo-lo. Ah doch passt das ja... (Pr. 70, S. 9)“.

Die UK (f=11) in der VERZ-Kategorie zeigt, dass die TeilnehmerInnen ihre verbalen Satzalternativen aufgeben. Bei der ersten UK (f=5) in der PLN-Kategorie sagen die TeilnehmerInnen, wie sie bei der Aufgabe vorgehen. Als Beispiel sagt B1:

„Ja, ich schreibe jetzt einfach mal die Nummern der Bilder und was bei diesen, auf diesen Bildern geschieht und danach schreibe ich die Geschichte (Pr. 24, S. 3)“.

Bei der zweiten UK (f=2) dieser Kategorie planen die TeilnehmerInnen, sich mit der zu bearbeitenden Stelle in der Aufgabe nachher zu beschäftigen. Bei der dritten UK (f=1) erklärt der Teilnehmer anhand der Bilder kurz, was für eine Geschichte er schreiben wird.

Bei der ersten UK (f=1) in der VREIN-Kategorie erwähnt die Teilnehmerin, dass sie die Bilder, die sie nicht in der Geschichte benutzen wird, ausstreicht. Bei der zweiten UK (f=1) dieser Kategorie gibt die Teilnehmerin an, dass sie sich mit der Verwendung der direkten Rede besser in die Geschichte hineinversetzen kann. Bei der dritten UK (f=1) äußert der Teilnehmer, dass er alle gegebenen Bilder mit Strichen trennt, um sie sichtbar zu machen. Bei der vierten UK (f=1) dieser Kategorie erklärt Teilnehmer B4, dass er einen einfachen Weg benutzt, um eine Geschichte zu schreiben, indem er sagt:

„Jetzt fange ich an. Ich benutze ganz unten in der Mitte, wo der Typ einen Ort fragt. Das zeichnen wir einfach einen Kreis (Pr. 475, S. 50)“.

Bei der ersten UK (f=1) der FSB-Kategorie bearbeitet Teilnehmerin B2 die zwei Aufgabenstellungen miteinander und sagt dazu:

„Ja, ich möchte keine Zeit verlieren. Ich denke, das ist das gleiche wie zwei und drei, die sind doch ähnlich und ich hab' diese zwei miteinander bearbeitet (Pr. 191, S. 22)“.

Bei der zweiten UK (f=1) dieser Kategorie äußert die Teilnehmerin, dass sie ein Essay schreiben wird, obwohl es in der Aufgabenstellung als Geschichte angegeben wird.

Bei der ersten UK (f=1) in der FAB-Kategorie ist sich Teilnehmerin B1 nicht sicher, ob zwei Aufgabenstellungen miteinander bearbeitet werden dürfen. Dazu sagt sie:

„Darf ich, glaub ich darf, darf ich drei vier zusammenschreiben, also einfach den Text schreiben, oder? Egal... (Pr. 23, S. 3)“.

Bei der zweiten UK (f=1) dieser Kategorie fragt sich Teilnehmerin B1, ob sie eine Vorgeschichte schreiben soll, indem sie sagt:

„Soll ich auch eine Vorgeschichte dazuschreiben? Also dass Hans jetzt hm, wohin er fliegt, woher er kommt. Na ja, ich sag mal, wie fange ich jetzt an? (Pr. 61, S. 8)“.

Bei der UK (f=1) der VERG-Kategorie erwähnt die Teilnehmerin eine Wortkombination bewusst, die in der SA-I benutzt wird. Als Beispiel dazu sagt Teilnehmerin B2:

„Hm die Dame, wie sollte ich sie nennen? Die alte Dame oder nur die Dame? Ah, die alte Dame stammt aus der ersten Schreibaufgabe. Sollte ich hier nun erwähnen? Hm ja, ja das kann ich machen (Pr. 200, S. 23)“.

Bei der UK (f=1) der EVT-Kategorie gibt die Teilnehmerin an, dass sie wegen ihrer gestrigen Präsentation versucht, die Geschichte immer im Präsens zu schreiben. Bei der

UK (f=1) in der ZF-Kategorie fasst der Teilnehmer mit spontanen Wörtern kurz zusammen, was er geschrieben hat, nachdem er mit der Aufgabe fertig ist.

Im Folgenden wird die Tabelle dargestellt, in der die im Rahmen des Themas der bearbeitungs- und prozessbezogenen Einstellungen bezüglich der SA-III in der DaF-Gruppe gesehen wurden. In diesem Rahmen verfügen die Kategorien Leseaktivität (LES) (f=22), Planung (PLN) (f=8) und Veränderung (VERÄ) (f=3) über die höchste Anzahl von UK. Dagegen haben die Kategorien freie Selbstbestimmung (FSB) (f=1), Äußerung zum lauten/leisen Denken (ÄLD) (f=1) und Zusammenfassung (ZF) (f=1) die geringste Anzahl von UK.

Tabelle 4.13. Häufigkeitsverteilung der bearbeitungs- und prozessbezogenen Einstellungen der DaF-Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-III

<i>Kategorie</i>	<i>Unterkategorie</i>	<i>f</i>
Leseaktivität (LES)	Lesen des zuletzt Geschriebenen	16
	Lesen aller Aufgabenstellungen, bevor der/die Student/in mit der Aufgabenbearbeitung anfängt	3
	Lesen des Geschriebenen im Ganzen	2
	erneutes Lesen der Aufgabenstellung, nachdem/während sie bearbeitet wird	1
Planung (PLN)	Vorerklärung über die Vorgehensweise in der Aufgabe	4
	Vorerklärung darüber, was in der Erzählung/Geschichte geschrieben wird	2
	Erwähnung, dass sich mit der zu bearbeitenden Stelle in der Aufgabe nachher beschäftigt wird	2
Veränderung (VERÄ)	Veränderung der Verbkonjugation nach dem Personalpronomen während des Schreibens	2
	Veränderung der Zeitform im geschriebenen Satz	1
Freie Selbstbestimmung (FSB)	Erwähnung, dass der/die Student/in die zwei Aufgabenstellungen miteinander bearbeitet	1
Äußerung zum lauten/leisen Denken (ÄLD)	Erwähnung, dass der/die Student/in seine/ihre Gedanken nicht laut äußern kann, weil er/sie sich beeilt, um seine/ihre Gedanken nicht zu vergessen	1
Zusammenfassung (ZF)	Zusammenfassung der Geschichte mit spontanen/anderen Wörtern, nachdem der/die Student/in mit der Geschichte fertig ist	1

Bei der ersten UK (f=16) in der LES-Kategorie lesen die TeilnehmerInnen, was sie als Letztes geschrieben haben. Bei der zweiten UK (f=3) dieser Kategorie lesen die TeilnehmerInnen alle Aufgabenstellungen, bevor sie mit der Aufgabebearbeitung anfangen. Bei der dritten UK (f=2) lesen die TeilnehmerInnen im Ganzen, was sie als Geschichte geschrieben haben. Bei der vierten UK (f=1) liest die Teilnehmerin die Aufgabenstellung noch einmal, nachdem sie mit der Bearbeitung dieser Aufgabe fertig ist.

Bei der ersten UK (f=4) in der PLN-Kategorie erklären die TeilnehmerInnen, welchem Weg sie bei der Bearbeitung der Aufgabe folgen. Dazu gibt die Teilnehmerin D2 an:

„Dann schreibe ich die Nummern der Bilder auf, die ich ausgewählt habe, und schreibe einen kurzen Satz daneben, den ich dann in der Geschichte verwenden kann (Pr. 670, S. 69)“.

Bei der zweiten UK (f=2) planen die TeilnehmerInnen, was sie in der Geschichte schreiben werden. Bei der dritten UK (f=2) entscheiden sich die TeilnehmerInnen, dass sie sich mit der zu bearbeitenden Stelle in der Aufgabe nachher beschäftigen. Bei der ersten UK (f=2) in der VERÄ-Kategorie verändern die TeilnehmerInnen die Verbkonjugation nach dem Personalpronomen während des Schreibens. Dazu sagt Teilnehmerin D2:

„Vier... was hat sie auf dem vierten Bild gemacht? Sie beschreiben, nein nein, sie beschreibt... (Pr. 679, S. 70)“.

Bei der zweiten UK (f=1) in dieser Kategorie verändert Teilnehmerin D4 die Zeitform des geschriebenen Satzes, indem sie sagt:

„Der Mann war überrascht, wenn er diesen Ort sieht. Es wäre besser, wenn ich hier „sah“ schreiben würde (Pr. 850, S. 88)“.

Bei der UK (f=1) der FSB-Kategorie erwähnt der Teilnehmer, dass er die zwei Aufgabenstellungen miteinander bearbeitet. Bei der UK (f=1) der ÄLD-Kategorie äußert die Teilnehmerin, dass sie ihre Gedanken nicht laut äußern kann, weil sie sich beeilt, um ihre Gedanken nicht zu vergessen. Bei der UK (f=1) der ZF-Kategorie fasst die Teilnehmerin die Geschichte mit spontanen Wörtern zusammen, nachdem sie mit der Geschichte fertig ist.

Die gemeinsamen Kategorien der SA-III zum Thema der bearbeitungs- und prozessbezogene Einstellungen und die Häufigkeit der UK in diesen Kategorien sind in der folgenden Tabelle im Vergleich zwischen der beiden Gruppen aufgeführt.

Tabelle 4.14. Gemeinsame Kategorien der bearbeitungs- und prozessbezogenen Einstellungen der bilingualen und der DaF-Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-III

<i>Kategorie</i>	<i>Unterkategorie</i>	<i>Bilinguale Gruppe</i> <i>f</i>	<i>DaF-Gruppe</i> <i>f</i>
Leseaktivität (LES)	Lesen des zuletzt Geschriebenen	61	16
	erneutes Lesen der Aufgabenstellung, nachdem/während sie bearbeitet wird	5	1
	Lesen aller Aufgabenstellungen, bevor der/die Student/in mit der Aufgabenbearbeitung anfängt	2	3
	Lesen des Geschriebenen im Ganzen	2	2
Planung (PLN)	Vorerklärung über die Vorgehensweise in der Aufgabe	5	4
	Erwähnung, dass sich mit der zu bearbeitenden Stelle in der Aufgabe nachher beschäftigt wird	2	2
	Vorerklärung darüber, was in der Erzählung/Geschichte geschrieben wird	1	2
Veränderung (VERÄ)	Veränderung der Zeitform im geschriebenen Satz	2	1

Betrachtet man die obige Tabelle, so zeigt sich, dass bei der ersten UK Lesens vom zuletzt geschriebenen Satz und des anschließenden Weiterschreibens in der LES-Kategorie die Rate der bilingualen Gruppe (f=61) im Vergleich zur DaF-Gruppe (f=16) höher ist. Bei der zweiten UK der gleichen Kategorie liest die bilinguale Gruppe (f=5) nach der Bearbeitung der Frage die Aufgabenstellung öfter als die DaF-Gruppe (f=1). Bei der letzten UK in dieser Kategorie lesen die bilinguale Gruppe (f=2) und die DaF-Gruppe (f=3) alle in der Schreibaufgabe gestellten Fragen, bevor sie mit der Bearbeitung beginnen, was nahezu identisch ist. Bei der letzten UK in dieser Kategorie ist die Häufigkeit des Lesens der gesamten Geschichte sowohl in der bilingualen Gruppe (f=2) als auch in der DaF-Gruppe (f=2) gleich hoch. Die Häufigkeit der UK, die beiden Gruppen in der PLN-Kategorie gemeinsam sind, ist bei fast allen UK ähnlich. Bei der ersten UK in dieser Kategorie drückt die bilinguale Gruppe (f=5) und die DaF-Gruppe (f=4) fast gleich häufig aus, wie sie die Schreibaufgabe bearbeiten, indem sie vorausplanen. In der zweiten UK derselben Kategorie zeigt sich mit gleicher Häufigkeit, dass sowohl die bilinguale Gruppe (f=2) als auch die DaF-Gruppe (f=2) sich dafür entscheidet, die Stelle, die sie in der Schreibaufgabe lösen, später zu bearbeiten. Bei der letzten UK in dieser Kategorie plant die bilinguale Gruppe (f=1) und die DaF-Gruppe (f=2) im Voraus, was sie in der Geschichte schreiben wird, wobei auch hier die Häufigkeitswerte nahe beieinanderliegen. In der UK der VERÄ-Kategorie ist zu beobachten, dass die Häufigkeit des Verbwechsels bezüglich der Zeitform in den geschriebenen Sätzen der bilingualen Gruppe (f=2) und der DaF-Gruppe (f=1) fast gleich ist.

4.1.1.4. Kommunikative Schreibaufgabe-IV

Wie schon in Kapitel 3.4 erwähnt, gilt die Schreibaufgabe-IV (siehe Anhang-6) als kommunikatives Schreiben unter dem schreibbezogenen Übungsbereich nach Kast (1999). Gemeint sind mit diesen Übungen Schreibaktivitäten, die gezielt auf Kommunikation in realen Situationen vorbereiten. Dieses Schreiben berücksichtigt realitätsnahe bzw. kommunikative Ziele, die sich besonders an Adressaten orientieren. Bei der SA-IV wird von den TeilnehmerInnen erwartet, dass sie mit Hilfe der

angegebenen Informationen einen Brief an das Hotel schreiben und die fehlenden Informationen frei ergänzen.

Betrachtet man die folgende Tabelle der türkisch-deutsch bilingualen Gruppe im Rahmen der SA-IV, so fallen die Kategorien Leseaktivität (LES) (f=27), An- und Zurückschauen der Aufgaben (AZA) (f=25) und Aufgabenbearbeitung (AB) (f=11) mit der höchsten Anzahl an UK auf. Die Kategorien mit der geringsten Anzahl an UK sind hingegen Zusammenfassung (ZF) (f=3), Kontrolle (KONT) (f=2) und Veränderung (VERÄ) (f=1).

Tabelle 4.15. Häufigkeitsverteilung der bearbeitungs- und prozessbezogenen Einstellungen der bilingualen Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-IV

<i>Kategorie</i>	<i>Unterkategorie</i>	<i>f</i>
Leseaktivität (LES)	Lesen des zuletzt Geschriebenen	22
	erneutes Lesen der Aufgabenstellung, nachdem/während sie bearbeitet wird	2
	Lesen des Geschriebenen im Ganzen	2
	erneutes Lesen eines Fragenteils, der in der Aufgabenstellung verlangt wird, trotzdem bearbeitet der/die Student/in das nicht	1
An- und Zurückschauen der Aufgaben (AZA)	Zurückschauen auf die Aufgabenstellung während der Aufgabenbearbeitung	21
	Zurückschauen auf die Aufgabe/Stelle, die vorher ausgelassen wurde	2
	Zurückschauen, was in der vorigen Aufgabe notiert wurde	2
Aufgabenbearbeitung (AB)	mündliche Formulierungsalternative zum schriftlich realisierten Text	8
	Assoziation zwischen der gegebenen Aufgabenstellung und der heutigen/realen Situation	2
	Erwähnung, dass die Anweisungen in der schriftlichen Aufgabe nicht hilfreich sind	1
Planung (PLN)	Vorerklärung über die Vorgehensweise in der Aufgabe	2
	Erwähnung, dass sich mit der zu bearbeitenden Stelle in der Aufgabe nachher beschäftigt wird	2
Verzicht (VERZ)	Verzicht auf mündliche Formulierungsalternative	2
	Verzicht auf das gedachte Wort, weil das Wort phonetisch wie ein anderes Wort klingt	1
Äußerung zum lauten/leisen Denken (ÄLD)	Erwähnung, dass der/die Student/in das Geschriebene noch einmal leise durchliest	2
Frage zur Aufgabenbearbeitung (FAB)	Erwähnung, dass der/die Student/in manchmal leise denken muss	1
	Fragen darüber, ob die in der Aufgabe gegebenen Informationen über den Brief in den zu schreibenden Brief eingebettet werden sollen	1
	Fragen darüber, ob auf die W-Fragen in der Schreibaufgabe-IV mit ganzen Sätzen geantwortet werden soll oder nicht	1
	Fragen darüber, ob das Geschriebene für diese Aufgabe ausreicht oder nicht	1

[Tab. 4.15. (folgt) *Häufigkeitsverteilung der bearbeitungs- und prozessbezogenen Einstellungen der bilingualen Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-IV*]

Zusammenfassung (ZF)	Zusammenfassung der bisher angestrebten Tätigkeit	3
Kontrolle (KON)	Kontrolle, ob etwas vergessen wurde oder nicht	2
Veränderung (VERÄ)	Veränderung des Verbs im geschriebenen Satz	1

Bei der häufigsten UK (f=12) in der LES-Kategorie lesen die TeilnehmerInnen ihren letzten Beitrag. Bei der zweiten UK (f=2) in dieser Kategorie lesen die TeilnehmerInnen die Aufgabenstellung noch einmal, nachdem oder während sie sie bearbeitet haben. Dazu äußert Teilnehmer B3:

„Ich lese noch mal drei, ob ich was vergessen hab' (Pr. 340, S. 30)“.

Bei der dritten UK (f=3) in dieser Kategorie lesen die TeilnehmerInnen, was sie als Brief geschrieben haben. In diesem Sinne sagt Teilnehmerin B1:

„Ich glaub' das ist fertig. Das war irgendwie kurz. Ich lese das Ganze jetzt (Pr. 77, S. 7)“.

Bei der vierten UK (f=1) liest der Teilnehmer einen Fragenteil noch einmal, der in der Aufgabenstellung verlangt wird, trotzdem bearbeitet er ihn nicht. Dazu sagt Teilnehmer B4:

„Beschreiben sie so genau wie möglich die verlorene Brille. Puff... Das mache ich nicht, okay (Pr. 425, S. 37)“.

Bei der häufigsten UK (f=21) in der AZA-Kategorie schauen die TeilnehmerInnen während der Aufgabenbearbeitung auf die Aufgabenstellung zurück. Bei der zweiten UK (f=2) in dieser Kategorie schauen die TeilnehmerInnen auf die Aufgabe oder Stelle, die sie vorher ausgelassen haben. Bei der dritten UK (f=2) dieser Kategorie schauen die TeilnehmerInnen zurück, was sie in der vorigen Aufgabe notiert haben.

Bei der häufigsten UK (f=8) in der AB-Kategorie produzieren die TeilnehmerInnen mündliche Formulierungsalternativen zu ihrem schriftlich realisierten Text. Bei der zweiten UK (f=2) dieser Kategorie machen die TeilnehmerInnen eine Assoziation zwischen der gegebenen Aufgabenstellung und der heutigen oder realen Situation. Dazu gibt Teilnehmerin B2 an:

„Also wenn ich einen Brief in die Schweiz sende, dann erhalten mein, erhältet meine Mutter das in etwa hm in etwa zehn Tagen, aber das war im Jahren, das war im Jahren 1992. Okay, damals hatte es wahrscheinlich länger gedauert, bis man einen Brief erhalten hat, das von Deutschland nach Portugal gesendet wurde (Pr. 88, S. 8)“.

Bei der dritten UK (f=1) dieser Kategorie erwähnt der Teilnehmer, dass die Anweisungen in der Schreibaufgabe nicht hilfreich sind. In diesem Sinne sagt Teilnehmer B4:

„Also die Direktive sind bisschen nicht hilfreich, da fehlen einige Informationen, welche? (Pr. 364, S. 32).“

Bei der ersten UK (f=2) in der PLN-Kategorie entscheiden sich die TeilnehmerInnen, wie sie mit der Aufgabe weiter vorgehen werden. Dazu sagt Teilnehmerin B2:

„Wohin die Brille geschickt werden soll, schreibe ich ganz am Schluss, nachdem ich über meine Brille geschrieben habe (Pr. 158, S. 16)“.

Bei der zweiten UK (f=2) dieser Kategorie erwähnen die TeilnehmerInnen, dass sie sich mit der zu bearbeitenden Stelle in der Aufgabe nachher beschäftigen. Bei der ersten UK (f=2) in der VERZ-Kategorie verzichten die TeilnehmerInnen auf ihre mündliche Formulierungsalternative. Die zweite UK (f=1) in dieser Kategorie zeigt, dass die Teilnehmerin auf das gedachte Wort verzichtet, weil sie denkt, dass das Wort phonetisch wie ein anderes Wort klingt. Dazu äußert Teilnehmerin B1:

„In meiner Bleibe... Nie, Aufenthalt, in meinem Aufenthalt. Ah, nie, das klingt wie Augenblick, das geht nicht (Pr. 48, S. 5)“.

Bei der ersten UK (f=2) in der ÄLD-Kategorie erwähnen die TeilnehmerInnen, dass sie das Geschriebene noch einmal leise durchlesen und sie bleiben eine Weile leise. Bei der zweiten UK (f=1) äußert Teilnehmerin B1, dass sie manchmal leise denken muss, indem sie sagt:

„Manchmal muss ich leise denken (Pr. 82, S. 7)“.

Bei der ersten UK (f=1) in der FAB-Kategorie ist die Teilnehmerin sich nicht sicher, ob sie die in der Aufgabe gegebenen Informationen über den Brief in den zu schreibenden Brief einbetten soll. Bei der zweiten UK (f=1) fragt sich Teilnehmer B4, ob auf die W-Fragen mit ganzen Sätzen geantwortet werden soll oder nicht, indem er sagt:

„Hm, soll ich den ganzen Satz schreiben? Nie... (Pr. 366, S. 32)“.

und entscheidet sich, anstatt den ganzen Sätzen nur Stichworte zu schreiben. Bei der dritten UK (f=1) dieser Kategorie ist Teilnehmerin B1 sich nicht sicher, ob das Geschriebene für diese Aufgabe ausreicht, indem sie sagt:

„Beschreiben Sie so genau wie möglich die verlorene Brille. Hm, was kann ich noch dazu schreiben? Reicht das? Ich glaub das reicht. Ja, ich glaub das reicht (Pr. 68, S. 6)“.

Die UK (f=3) in der ZF-Kategorie zeigt, dass die TeilnehmerInnen zusammenfassen, was sie bisher gemacht haben. Die UK (f=2) in der KONT-Kategorie

deutet daraufhin, dass die TeilnehmerInnen kontrollieren, ob sie in der zu bearbeitenden Aufgabenstelle etwas vergessen haben. Bei der UK (f=1) in der VERÄ-Kategorie verändert Teilnehmer B4 das Verb im geschriebenen Satz, indem er sagt:

„Mitgeschläppt... mitschlappen... geschläppt oder mitgeschläppt? Ich radiere geschläppt und schreibe mitgeschläppt (Pr. 410, S. 35)“.

Im Folgenden wird die Tabelle dargestellt, in der die im Rahmen des Themas der bearbeitungs- und prozessbezogenen Einstellungen bezüglich der SA-IV in der DaF-Gruppe gesehen wurden. In diesem Rahmen verfügen die Kategorien Leseaktivität (LES) (f=12), An- und Zurückschauen der Aufgaben (AZA) (f=5) und Planung (PLN) (f=3) über die höchste Anzahl von UK. Dagegen haben die Kategorien Äußerung zum lauten/leisen Denken (ÄLD) (f=1), Einfluss der vorigen Tätigkeit (EVT) (f=1), Frage zur Aufgabenbearbeitung (FAB) (f=1) und Vergleich zwischen den geschriebenen Schreibaufgaben (VERG) (f=1) die geringste Anzahl von UK.

Tabelle 4.16. Häufigkeitsverteilung der bearbeitungs- und prozessbezogenen Einstellungen der DaF-Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-IV

<i>Kategorie</i>	<i>Unterkategorie</i>	<i>f</i>
Leseaktivität (LES)	Lesen des zuletzt Geschriebenen	8
	erneutes Lesen der Aufgabenstellung, nachdem sie gelesen wurde	2
	Lesen des Geschriebenen im Ganzen	2
An- und Zurückschauen der Aufgaben (AZA)	Zurückschauen auf die Aufgabenstellung während der Aufgabenbearbeitung	4
	Zurückschauen auf die Aufgabe/Stelle, die vorher ausgelassen wurde	1
Planung (PLN)	Erwähnung, dass sich mit der zu bearbeitenden Stelle in der Aufgabe nachher beschäftigt wird	3
Äußerung zum lauten/leisen Denken (ÄLD)	Erwähnung, dass der/die Student/in das Geschriebene noch einmal leise durchliest	1
Einfluss der vorigen Tätigkeiten (EVT)	Erinnerung an eine Arbeit in der DaF-Vorbereitungsklasse	1
Frage zur Aufgabenbearbeitung (FAB)	Fragen darüber, ob die in der Aufgabe gegebenen Informationen über den Brief in den zu schreibenden Brief eingebettet werden sollen	1
Vergleich zwischen den geschriebenen Schreibaufgaben (VERG)	Erwähnung, dass sich der/die Student/in an ähnliche Vorgehensweise erinnert, die er/sie schon in der Schreibaufgabe-II angewandt hatte, indem er/sie Stichwörter notiert	1

Bei der ersten UK (f=8) in der LES-Kategorie lesen die TeilnehmerInnen, was sie als Letztes geschrieben haben. Bei der zweiten UK (f=2) dieser Kategorie lesen die TeilnehmerInnen die Aufgabenstellung noch einmal, nachdem sie sie gelesen haben. Die dritte UK (f=2) zeigt, dass die TeilnehmerInnen im Ganzen lesen, was sie als Brief geschrieben haben. Bei der ersten UK (f=4) in der AZA-Kategorie schauen die TeilnehmerInnen zurück, was in der Aufgabenstellung angegeben wird, während sie mit der Aufgabenbearbeitung weitermachen. Dazu sagt Teilnehmerin D3:

„Ich habe mir gerade das Beispiel in der Aufgabenstellung angesehen (Pr. 543, S. 50)“.

Bei der zweiten UK (f=1) dieser Kategorie schaut die Teilnehmerin zurück, was sie in der Aufgabe freigelassen hat. Bei der UK (f=3) in der PLN-Kategorie planen die TeilnehmerInnen, dass sie sich mit der zu bearbeitenden Stelle in der Aufgabe nachher beschäftigen. Die UK (f=1) in der ÄLD-Kategorie zeigt, dass die Teilnehmerin das Geschriebene noch einmal leise durchliest. Bei der UK (f=1) in der EVT-Kategorie erinnert sich Teilnehmerin D3 an eine Arbeit in der DaF-Vorbereitungsklasse, indem sie sagt:

„Wir haben uns mehr auf das Schreiben in der Vorbereitungsklasse konzentriert und nicht viel über Grammatik nachgedacht, als wir damals geschrieben haben, denn eine unserer Lektionen handelte von Grammatik, und jetzt erinnere ich mich an diese Art von Arbeit, die wir dort geschrieben haben (Pr. 561, S. 51)“.

Bei der UK (f=1) in der FAB-Kategorie ist sich Teilnehmer D1 nicht sicher, ob er die in der Aufgabe gegebenen Informationen über den Brief in den zu schreibenden Brief einbetten soll, indem er sagt:

„Ergänzen sie die fehlenden Informationen frei... Ich weiß nicht, ob ich das, was hier steht, hinzufügen soll (Pr. 486, S. 43)“.

Bei der UK (f=1) der VERG-Kategorie erwähnt Teilnehmer D1, dass er sich an eine ähnliche Vorgehensweise erinnert, die er schon in der Schreibaufgabe-II angewandt hatte, indem er Stichwörter notiert. Dazu sagt er:

„In meiner vorigen Arbeit habe ich solche Stichwörter geschrieben. War es unsere zweite Übung? Ich kann mich nicht mehr genau daran erinnern (Pr. 447, S. 39)“.

In der folgenden Tabelle sind die gemeinsamen Kategorien und UK des Themas bearbeitungs- und prozessbezogener Einstellungen aus der SA-IV nach der Häufigkeit des Auftretens in der bilingualen und der DaF-Gruppe aufgeführt.

Tabelle 4.17. *Gemeinsame Kategorien der bearbeitungs- und prozessbezogenen Einstellungen der bilingualen und der DaF-Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-IV*

Kategorie	Unterkategorie	Bilinguale	DaF-
		Gruppe	Gruppe
		<i>f</i>	<i>f</i>
Leseaktivität (LES)	Lesen des zuletzt Geschriebenen	22	8
	Lesen des Geschriebenen im Ganzen	2	2
An- und Zurückschauen der Aufgaben (AZA)	Zurückschauen auf die Aufgabenstellung während der Aufgabenbearbeitung	21	4
	Zurückschauen auf die Aufgabe/Stelle, die vorher ausgelassen wurde	2	1
Planung (PLN)	Erwähnung, dass sich mit der zu bearbeitenden Stelle in der Aufgabe nachher beschäftigt wird	2	3
Äußerung zum lauten/leisen Denken (ÄLD)	Erwähnung, dass der/die Student/in das Geschriebene noch einmal leise durchliest	2	1
Frage zur Aufgabenbearbeitung (FAB)	Fragen darüber, ob die in der Aufgabe gegebenen Informationen über den Brief in den zu schreibenden Brief eingebettet werden sollen	1	1

Betrachtet man die erste UK in der LES-Kategorie, die laut obiger Tabelle die Kategorie mit der höchsten UK-Häufigkeit ist, kann man sagen, dass die Häufigkeit des Lesens des zuletzt geschriebenen Satzes in der bilingualen Gruppe ($f=22$) höher ist als in der DaF-Gruppe ($f=8$). Bei der zweiten UK derselben Kategorie liest sowohl die bilingualen Gruppe ($f=2$) als auch die DaF-Gruppe ($f=2$) den gesamten Brief, die sie in dieser Schreibaufgabe schreibt, mit der gleichen Häufigkeit. Betrachtet man die erste UK in der AZA-Kategorie, so zeigt sich, dass die bilingualen Gruppe ($f=21$) bei der Lösung der Schreibaufgabe mehr auf die in der Anleitung gegebenen Informationen achtet als die DaF-Gruppe ($f=4$). Bei der zweiten UK in dieser Kategorie ist fast gleichermaßen zu beobachten, dass die bilingualen Gruppe ($f=2$) und die DaF-Gruppe ($f=1$) sich der Stelle zuwendet, die sie beim Fortschreiten in der Schreibaufgabe übersprungen hat, und erneut nachschaut.

Bei der Betrachtung der UK in der PLN-Kategorie zeigt sich, dass die DaF-Gruppe ($f=3$) im Vergleich zur bilingualen Gruppe ($f=2$) mehr plant, die von ihr zu bearbeitende Stelle später in der Schreibaufgabe zu analysieren. Betrachtet man jedoch noch einmal die vorherige Kategorie, die AZA-Kategorie, so zeigt sich, dass die DaF-Gruppe in der PLN-Kategorie mit einer Häufigkeit von $f=3$ plant, die in der Schreibaufgabe zu bearbeitenden Stelle noch einmal zu betrachten, während sie diesen Plan in der AZA-Kategorie nur mit einer Häufigkeit von $f=1$ umsetzt. Die bilingualen Gruppe hingegen sieht

sich die ausgelassene Stelle mit der Häufigkeit $f=2$ in der AZA-Kategorie noch einmal an, wie es mit der Häufigkeit $f=2$ in der PLN-Kategorie geplant war. Bei der UK in der ÄLD-Kategorie drückt sowohl die bilinguale Gruppe ($f=2$) als auch die DaF-Gruppe ($f=1$) aus, dass sie das, was sie in dieser Schreibaufgabe geschrieben hat, leise liest. Wenn wir die UK in der FAB-Kategorie betrachten, sehen wir, dass sowohl die bilinguale Gruppe ($f=1$) als auch die DaF-Gruppe ($f=1$) gleichermaßen in Frage stellt, ob die Informationen, die in der Aufgabe über den Brief gegeben wurden, auf den Brief, den sie schreiben werden, übertragen werden sollen.

4.1.2. Leistungsbezogene Einstellungen

In diesem Kapitel werden die auf die schriftliche Leistung fokussierten Verbaläußerungen der TeilnehmerInnen vermittelt. In diesem Zusammenhang ergeben sich fünf Kategorien: Bemerken (BEM), Inkompetenzgefühl (IG), Inkompetenzkompensationskompetenz (IKK), Schreibblockade (SBLOCK), Schwierigkeitsempfindung (SEMPF). In der BEM-Kategorie werden die Unzulänglichkeiten, Fehler und andere Situationen, die in den UK deutlicher zum Ausdruck kommen, dargestellt, die den TeilnehmerInnen beim Schreiben und Lesen des Geschriebenen während des Prozesses der Aufgabenbearbeitung aufgefallen sind. Die IG-Kategorie zeigt Situationen, in denen sich die TeilnehmerInnen während des Schreibprozesses unzulänglich oder erfolglos fühlen. In die SBLOCK-Kategorie fallen Situationen, in denen die TeilnehmerInnen verwirrt sind, eine Zeit lang nicht klar denken können und sich blockiert fühlen. In der SEMPF-Kategorie stehen die von den TeilnehmerInnen als schwierig empfundenen Situationen im Zusammenhang mit dem Schreibprozess und den Schreibaufgaben im Vordergrund. Im Folgenden wird die Häufigkeit der UK in all diesen Kategorien anhand von Tabellen und Lerneräußerungen für jede Schreibaufgabe und für beide Gruppen im Detail erläutert.

4.1.2.1. Aufbauende Schreibaufgabe-I

In dieser Schreibaufgabe, bei der die TeilnehmerInnen die einzeln vorgegebenen Sätze zu einem einzigen Satz zusammenfügen sollten, werden ihre grammatikalischen Informationen priorisiert und die darauf aufbauenden Situationen im Hinblick auf ihre Erfolgsleistung bewertet. In der folgenden Tabelle sind die Kategorien, die in der türkisch-deutsch bilingualen Gruppe zu diesem Thema gehören, und die UK, die in diesen

Kategorien vorkommen, nach ihrer Häufigkeit geordnet. Nach dieser Tabelle ist die Kategorie mit den meisten UK (f=8) die BEM-Kategorie, während die Kategorie mit den wenigsten UK (f=1) die SEMPF-Kategorie zu sehen ist.

Tabelle 4.18. *Häufigkeitsverteilung der leistungsbezogenen Einstellungen der bilingualen Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-I*

<i>Kategorie</i>	<i>Unterkategorie</i>	<i>f</i>
Bemerken (BEM)	Bemerken von Fehlern beim Schreiben	4
	Bemerken von häufig geschriebenen/gedachten Wörtern	2
	Bemerken von Vergessenem beim Schreiben	1
	Bemerken von Fehlern beim Lesen	1
Schreibblockade (SBLOCK)	Verlieren des Standpunkts	2
Schwierigkeitsempfindung (SEMPF)	Erwähnung der Schwierigkeit mit der zu bearbeitenden Stelle	1

Wie in der obigen Tabelle zu sehen ist, haben die TeilnehmerInne bei der ersten UK (f=4) in der BEM-Kategorie die Fehler, die sie beim Schreiben gemacht haben, während der Bearbeitung der Schreibaufgabe erkannt. Teilnehmerin B1 drückt als Beispiel aus:

„Auf der regennasen... Ah, das wird klein geschrieben. Ich muss das ausradieren. Auf der regennassen... klein... Wie? regennass. Okay (Pr. 45, S. 4)“.

Bei der zweiten UK (f=2) in derselben Kategorie stellen die TeilnehmerInnen fest, dass das Wort, das sie geschrieben oder über das sie nachgedacht haben, zu oft im Text verwendet wird. Die folgenden Worte der Teilnehmerin B1 verdeutlichen diese Situation:

„Wenn ich jetzt noch mal „und“ sage, dann klingt das komisch. Es gibt so viel „und“ (Pr. 110, S. 8)“.

In der dritten UK (f=1) dieser Kategorie sehen wir, dass die Teilnehmerin bemerkt, was sie in dem von ihm geschriebenen Satz vergessen hat und den Satz korrigiert. Teilnehmerin B2 drückt dies wie folgt aus:

„Aha, ich habe hier etwas vergessen. Sich... Ich habe vergessen, sich zu schreiben (Pr. 152, S. 13)“.

In der letzten UK (f=1) dieser Kategorie ist zu sehen, dass die Teilnehmerin das falsch ausgesprochene Wort beim Vorlesen der Schreibaufgaben bemerkt und korrigiert. Zu dieser Situation sagt Teilnehmerin B2:

„Vier...Das Auto erfasst die Dame mit der Stoßzange. Stoßzange... Nein, hier steht Stoßstange. Das ist keine Zange (Pr. 169, S. 15)“.

In der UK (f=1) der SBLOCK-Kategorie (f = 1) sehen wir, dass der Teilnehmer abgelenkt ist und er den Punkt, den er gelöst hat, verloren hat. Dazu sagt Teilnehmer B3:

„Lassen Sie uns mit c weitermachen. Nein, was ist mit? Ah, ich bin hier etwas zerstreut. In welchem waren wir? Kommt c nach d? (Pr. 317, S. 28)“.

In der UK (f=1) in der SEMPf-Kategorie sehen wir, dass der Teilnehmer Schwierigkeiten an einem Punkt hat, während die Schreibaufgabe bearbeitet. Dazu sagt Teilnehmer B3 nach einem Satz, den er geschrieben hat:

„Es war schwer, es war schwer für mich, aber es ist geschafft (Pr. 316, S. 28)“.

In der folgenden Tabelle sind die Kategorien, die in der DaF-Gruppe zu diesem Thema gehören, und die UK, die in diesen Kategorien vorkommen, nach ihrer Häufigkeit geordnet. Nach dieser Tabelle sind die Kategorien mit der höchsten Anzahl von UK Inkompetenzgefühl (IG) (f=18) und Schwierigkeitsempfindung (SEMPf) (f=14), während Schreibblockade (SBLOCK) (f=8) die Kategorie mit den wenigsten UK ist.

Tabelle 4.19. Häufigkeitsverteilung der leistungsbezogenen Einstellungen der DaF-Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-I

<i>Kategorie</i>	<i>Unterkategorie</i>	<i>f</i>
Inkompetenz- gefühl (IG)	Glauben, dass der/die Student/in nicht fähig ist, die Aufgabe zu bearbeiten	7
	Glauben, dass der/die Student/in beim Satzbilden den einfachsten Weg auswählt	5
	Glauben, dass der Satz absurd sein wird, wenn er wie in Gedanken geschrieben ist	2
	Erwähnung, was der/die Student/in eigentlich sagen will, obwohl er/sie das nicht schaffen kann	1
	Glauben, dass die Wahl des einfachsten Weges beim Satzbilden signalisiert, dass die Aufgabe falsch bearbeitet wird	1
	Glauben, dass der/die Student/in nicht gut im Schreiben ist	1
	Glauben, dass es bedeutungslos wird, obwohl die Aufgabenstellung zu bearbeiten ist	1

[Tabelle 4.19. (folgt) *Häufigkeitsverteilung der leistungsbezogenen Einstellung der DaF-Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-I*]

Schwierigkeits-empfindung (SEMPF)	Erwähnung der Schwierigkeit mit der zu bearbeitenden Stelle	4
	Glauben, dass die Aufgabe schwer zu bearbeiten ist, bevor der/die Student/in sich damit beschäftigt	3
	Erwähnung, dass die zu bearbeitende Aufgabe nicht so schwer ist, wie der/die Student/in am Anfang dachte	2
	Glauben, dass das gegebene Beispiel in der Aufgabe kompliziert aussieht	2
	Erwähnung, dass es im Deutschen einige grammatische Strukturen gibt, die der/die Student/in nicht verstehen kann	1
	Erwähnung der Schwierigkeit mit der Aussprache	1
	Erwähnung, dass der Gebrauch des Wörterbuches dem/der Student/in schwerfällt	1
Bemerken (BEM)	Bemerken von Fehlern beim Schreiben	4
	Bemerken von Fehlern beim Lesen	3
	Bemerken von Vergessenem beim Schreiben	2
Inkompetenz-kompensations-kompetenz (IKK)	Suchen nach einem Weg, um mit der Aufgabe besser umgehen zu können	7
	Glauben, dass der/die Student/in einen Satz aufbauen kann, obwohl es in der Aufgabe unbekannte Wörter gibt	1
Schreib-blockade (SBLOCK)	Erwähnung, dass der/die Student/in durcheinander ist	7
	Verlieren des Standpunkts	1

Bei der ersten UK (f=7) in der IG-Kategorie in der obigen Tabelle denken die TeilnehmerInnen, dass sie nicht in der Lage sein werden, die Anforderungen der Schreibaufgabe zu erfüllen. Teilnehmer D1 drückt diese Situation mit den folgenden Worten aus:

„Es sieht so aus, als ob ich a und b nicht kann, also ich habe keine Fähigkeit, es zu tun (Pr. 546, S. 48)“.

In der zweiten UK (f=5) dieser Kategorie zeigt sich, dass die TeilnehmerInnen glauben, dass sie beim Satzbilden immer den einfachsten Weg auswählen. Dazu sagt Teilnehmerin D2:

„Das kann ich auch relativieren. Ich frage mich, ob ich es mir zu leichtmache, wenn ich sie alle so mache, aber das ist die schnellste Lösung, die mir einfällt (Pr. 695, S. 60)“.

In der dritten UK (f=2) derselben Kategorie (f=2) sehen wir, dass die TeilnehmerInnen zögern, den Satz zu schreiben, den sie im Kopf haben, weil sie diesen Satz für lächerlich halten. In diesem Sinne sagt Teilnehmerin D2:

„Das Auto, das Auto auf der Straße... Wäre es lächerlich, wenn ich sage, das Auto auf der nassen Straße? Ja, das wäre sehr lächerlich (Pr. 667, S. 58)“.

Bei der vierten UK (f=1) in dieser Kategorie drückt der Teilnehmer den Satz, den er schreiben möchte, auf Türkisch aus, gibt aber an, dass er ihn nicht auf Deutsch schreiben kann. In der fünften UK (f=1) dieser Kategorie sehen wir, dass die Teilnehmerin angibt, dass sie beim Konstruieren von Sätzen immer den einfachsten Weg

wählt und daher denkt, dass sie die Aufgabe falsch gemacht hat. Die sechste UK (f=1) dieser Kategorie zeigt, dass die Teilnehmerin denkt, dass sie beim Schreiben nicht erfolgreich ist. Teilnehmerin D3 drückt dies mit folgenden Worten aus:

„Ich möchte durch die Teilnahme an dieser Studie mein eigenes Niveau ermitteln, denn ich bin im dritten Jahr und nächstes Jahr ist mein letztes Jahr. Also wollte ich sehen, wie ich schreiben kann. Dank dieser Studie habe ich gelernt, dass ich beim Schreiben nicht gut war (Pr. 857, S. 74)“.

In der siebten UK (f=1) dieser Kategorie sehen wir, dass der Teilnehmer es für unnötig hält, die Aufgabe zu bearbeiten, denn selbst wenn er sie löst, wäre es seiner Meinung nach sinnlos.

In der ersten UK (f=4) der SEMPF-Kategorie geben die TeilnehmerInnen an, dass sie Schwierigkeiten an dem Punkt haben, den sie in der Aufgabe bearbeiten. In der zweiten UK (f=3) der gleichen Kategorie gehen die TeilnehmerInnen mit Vorurteilen an die Aufgabe heran und betonen, dass die Aufgabe schwierig ist, noch bevor sie mit dem Aufgab lösen beginnen. Als Beispiel zu dieser Situation sagt Teilnehmerin D2:

„Wie wäre es, wenn ich diesen Satz mit a kombinieren würde? Ich habe es noch nicht ausprobiert, aber ich glaube, es ist sehr schwierig, diese Sätze zu kombinieren (Pr. 653, S. 57)“.

In der dritten UK (f=2) dieser Kategorie geben die TeilnehmerInnen an, dass sie die Aufgabe anfangs für schwierig hielten, dann aber feststellten, dass sie gar nicht so schwierig ist, als sie die Aufgabe lösten. In der vierten UK (f=2) der gleichen Kategorie geben die TeilnehmerInnen an, dass die in der Aufgabe gegebenen Beispielsätze komplex erscheinen. In der fünften UK (f=1) dieser Kategorie gibt Teilnehmer D1 an, dass es im Deutschen einige grammatikalische Strukturen gibt, die er nicht versteht, indem er sagt:

„Welche andere Präposition kann hier verwendet werden? Im Deutschen werden so seltsame Präpositionen verwendet, die ich überhaupt nicht verstehen kann (Pr. 503, S. 44)“.

In der sechsten UK (f=1) erwähnt Teilnehmerin D2 die Schwierigkeit mit der Aussprache eines Wortes, indem sie sagt:

„Stroßstange... Ich habe Stroß gesagt, aber es war eigentlich Stoß. Es ist schwer auszusprechen (Pr. 682, S. 59)“.

Die siebte UK (f=1) dieser Kategorie zeigt, dass der Gebrauch des Wörterbuches der Teilnehmerin schwerfällt. Dazu sagt D3:

„Es fällt mir schwer, im Wörterbuch nachzuschlagen. Wir verwenden in einigen unserer Vorlesungen ein Wörterbuch, aber im Moment fällt es mir schwer, Wörter zu finden (Pr. 795, S. 69)“.

Bei der ersten UK (f=4) in der BEM-Kategorie bemerken die TeilnehmerInnen, was sie falsch geschrieben haben. Dazu äußert Teilnehmerin D4:

„Mit der Stoßstange... Nein, nicht Strange. Ich habe seit langem Strange geschrieben. Lass mich das korrigieren (Pr. 952, S. 83)“.

Die zweite UK (f=3) dieser Kategorie zeigt, dass die TeilnehmerInnen bemerken, was sie falsch ausgesprochen haben. Teilnehmerin D4 sagt dazu:

„Beim A steht der Satz „Die Dame ist hilflos“. Oh, ich habe es falsch gesagt. Die Dame ist hilflos (Pr. 944, S. 82)“.

Bei der dritten UK (f=2) dieser Kategorie bemerken die TeilnehmerInnen, was sie beim Schreiben vergessen haben und ergänzen den fehlenden Teil.

Bei der ersten UK (f=7) in der IKK-Kategorie suchen die TeilnehmerInnen einen Weg, um mit der Aufgabe besser umgehen zu können. Dazu sagt Teilnehmer D1:

„Es gibt etwa elf oder zwölf Wörter, die ich nicht kenne. Ich schreibe sie zuerst auf, damit ich effizienter arbeiten kann (Pr. 433, S. 38).“

Im gleichen Zusammenhang äußert Teilnehmerin D2:

„Zuerst werde ich die Aufgabe auf Deutsch lesen und dann versuchen, die Wörter zu finden, die ich nicht kenne, um sie besser zu verstehen (Pr. 595, S. 53)“.

Bei der zweiten UK (f=1) in derselben Kategorie gibt die Teilnehmerin an, dass selbst wenn es in der Aufgabe Wörter gibt, die sie nicht kenne, sie dies nicht daran hindert, einen Satz zu bilden. Bei der ersten UK (f=7) in der SBLOCK-Kategorie erwähnen die TeilnehmerInnen, dass sie durcheinander sind. Die zweite UK (f=1) dieser Kategorie zeigt, dass die Teilnehmerin ihren Standpunkt in der Aufgabe verliert.

In der folgenden Tabelle sind die gemeinsamen Kategorien und UK des Themas leistungsbezogener Einstellungen aus der SA-I nach der Häufigkeit des Auftretens in der bilingualen und der DaF-Gruppe aufgeführt.

Tabelle 4.20. *Gemeinsame Kategorien der leistungsbezogenen Einstellungen der bilingualen und der DaF-Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-I*

<i>Kategorie</i>	<i>Unterkategorie</i>	<i>Bilinguale</i>	<i>DaF-</i>
		<i>Gruppe</i>	<i>Gruppe</i>
		<i>f</i>	<i>f</i>
Bemerkn (BEM)	Bemerkn von Fehlern beim Schreiben	4	4
	Bemerkn von Vergessenem beim Schreiben	1	2
	Bemerkn von Fehlern beim Lesen	1	3
Schwierigkeits- empfindung (SEMPF)	Erwähnung der Schwierigkeit mit der zu bearbeitenden Stelle	1	4
Schreib- blockade (SBLOCK)	Verlieren des Standpunkts	2	1

Wie in der obigen Tabelle zu sehen ist, bemerkt die bilinguale Gruppe (f=4) und die DaF-Gruppe (f=4) in der ersten UK der BEM-Kategorie Fehler, die sie bei der Ausführung der Schreibhandlung gemacht hat, in gleichem Maße. Bei der zweiten UK derselben Kategorie scheint die Häufigkeit, mit der die DaF-Gruppe (f=2) und die bilinguale Gruppe (f=1) ein vergessenes Wort beim Schreiben bemerkt, fast gleich zu sein. In der letzten UK dieser Kategorie gibt es den Fall, dass die DaF-Gruppe (f=3) den Fehler beim Vorlesen öfter bemerkt als die bilinguale Gruppe (f=1). In der gemeinsamen UK in der SEMPf-Kategorie zeigt sich, dass die DaF-Gruppe (f=4) angibt, mehr Schwierigkeiten bei der Bearbeitung der Schreibaufgabe zu haben als die bilinguale Gruppe (f=1). Die gemeinsame UK der SBLOCK-Kategorie zeigt, dass es keinen großen Unterschied zwischen der bilingualen Gruppe (f=2) und der DaF-Gruppe (f=1) gibt, die während der Aufgabenbearbeitung ihren Standpunkt verlieren.

4.1.2.2. Strukturierende Schreibaufgabe-II

Die Häufigkeit der Kategorien und UK, die in dieser Schreibaufgabe auftauchen, in der die TeilnehmerInnen aufgefordert wurden, einen Dialog angesichts einer Situation zu erstellen und diesen Dialog in eine Erzählung zu verwandeln, wird für beide Gruppen im Rahmen des Themas leistungsbezogener Einstellungen dargestellt. Zunächst werden die Kategorien und UK, die in der bilingualen Gruppe auftreten, anhand von Lerneräußerungen veranschaulicht. Der nachstehenden Tabelle zufolge sind die Kategorien mit den meisten UK Bemerken (BEM) (f=16) und Schreibblockade (SBLOCK) (f=12), während die Kategorie mit den wenigsten UK Inkompetenzgefühl (IG) (f=1) ist.

Tabelle 4.21. *Häufigkeitsverteilung der leistungsbezogenen Einstellungen der bilingualen Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-II*

<i>Kategorie</i>	<i>Unterkategorie</i>	<i>f</i>
Bemerken (BEM)	Bemerken von häufig geschriebenen/gedachten Wörtern	6
	Bemerken von Fehlern beim Schreiben	5
	Bemerken von Vergessenem beim Schreiben	4
	Bemerken von häufig verwendetem Satzaufbau	1

[Tabelle 4.21. (folgt) *Häufigkeitsverteilung der leistungsbezogenen Einstellungen der bilingualen Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-II*]

Schreibblockade (SBLOCK)	Verlieren des Standpunkts	8
	Erwähnung, dass dem/der Student/in kein weiteres Adjektiv einfällt, um die Charakterisierung der Dialogsätze zu ergänzen	2
	Erwähnung, dass der/die Student/in das gesuchte Wort in keiner Sprache finden kann	1
	Erwähnung, dass der/die Student/in nicht mehr klar denken kann	1
Inkompetenzgefühl (IG)	Glauben, dass der/die Student/in im Adjektivfinden nicht gut ist	1

Wie in der obigen Tabelle zu sehen ist, stellen die TeilnehmerInnen bei der ersten UK (f=6) der BEM-Kategorie fest, dass ein Wort, das sie geschrieben oder gedacht haben, zu oft wiederholt wird und vermeiden diese Situation. Als Beispiel zu dieser Situation sagt Teilnehmerin B1:

„Duygu antwortete... Was war es? Genervt. Oh, Nein. Jetzt schreibe ich die ganze Zeit genervt. Das hört sich nicht gut an (Pr. 48, S. 5)“.

Bei der zweiten UK (f=5) derselben Kategorie bemerken die TeilnehmerInnen das Wort, das sie falsch geschrieben haben, während sie die Schreibhandlung ausführen, und korrigieren es. Dazu äußert Teilnehmer B3:

„Er hatte nämlich den ganzen, das ganze Wochenende... den ganzen geht nicht. Er hatte nämlich das ganze Wochenende gearbeitet (Pr. 485, S. 49)“.

Bei der dritten UK (f=4) dieser Kategorie bemerken die TeilnehmerInnen, was sie beim Schreiben vergessen haben. Bei der vierten UK (f=1) stellt Teilnehmerin B1 fest, dass sie immer den gleichen Satzaufbau verwendet, indem sie sagt:

„Dann sage ich „Ja, jeden Tag dasselbe“ Ah, das ist aber immer dieselbe Reihenfolge der Wörter. Vielleicht kann ich das auch ans Ende schreiben (Pr. 47, S. 5)“.

Aus der ersten UK (f=8) in der SBLOCK-Kategorie wird ersichtlich, dass die TeilnehmerInnen vergessen, wo sie in der Schreibaufgabe sind und nicht wissen, wie sie weiter vorgehen sollen. Mit den folgenden Worten macht Teilnehmerin B1 diese Situation deutlich:

„Hm, kann man hier erwidert sagen? Erwiderte Eda. Erwidert... Ah, das ist echt? Wo war ich im Blatt? Ich habe alles vergessen (Pr. 60, S. 7)“.

Bei der zweiten UK (f=2) in dieser Kategorie suchen die TeilnehmerInnen ein Adjektiv, um die Charakterisierung der Dialogsätze zu ergänzen, allerdings fällt ihnen kein weiteres Adjektiv ein und sie können nicht weiterschreiben. Als Beispiel zu dieser Situation äußert Teilnehmerin B1:

„So hierfür hatte ich keine, kein Wort gefunden. Wer singt denn in der Badewanne? Was für eine Emotion ist das überhaupt? Mir fällt grad kein Adjektiv ein (Pr. 59, S. 6)“.

Bei der dritten UK (f=1) dieser Kategorie erwähnt Teilnehmerin B1, dass sie das gesuchte Wort in keiner Sprache finden kann, indem sie sagt:

„Hm, was sagt man dazu? Mir fällt das auch in einer anderen Sprache nicht auf (Pr. 60, S. 7)“.

In der vierten UK (f=1) sieht man, dass die Teilnehmerin behauptet, dass sie nicht mehr klar denken kann und daher kann sie mit dem Schreiben nicht weitermachen. Die UK (f=1) in der IK-Kategorie zeigt, dass Teilnehmerin B2 nicht daran glaubt, passende Adjektive zu finden. Dazu sagt sie:

„Also ich brauche hier jetzt ein Adjektiv. Ich bin so schlecht, wenn ich Adjektive finden muss (Pr. 207, S. 21)“.

In der folgenden Tabelle sind die Kategorien und die Häufigkeit der UK, die zum Thema der leistungsbezogenen Einstellungen gehören, in der DaF-Gruppe zusammen mit den Lerneräußerungen dargestellt. Nach dieser Tabelle sind die Kategorien mit der höchsten UK-Häufigkeit Bemerken (BEM) (f=7) und Schreibblockade (SBLOCK) (f=4), während die Kategorie mit der niedrigsten UK-Häufigkeit Inkompetenzkompensationskompetenz (IKK) (f=1) ist.

Tabelle 4.22. Häufigkeitsverteilung der leistungsbezogenen Einstellungen der DaF-Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-II

<i>Kategorie</i>	<i>Unterkategorie</i>	<i>f</i>
Bemerken (BEM)	Bemerken von Fehlern beim Schreiben	6
	Bemerken von Fehlern beim Lesen	1
Schreibblockade (SBLOCK)	Verlieren des Standpunkts	3
	Erwähnung, dass der/die Student/in die Wörter vergisst, die er/sie schon kennt	1
Inkompetenzgefühl (IG)	Glauben, dass der/die Student/in mehr üben sollte	1
	Glauben, dass der Student/in nicht fähig ist, den Satz zu formulieren, wie er/sie ihn eigentlich schreiben will	1
Inkompetenz-kompensations-kompetenz (IKK)	Erwähnung, dass der/die Student/in das Wort in der Aufgabenstellung nicht kennt, trotzdem versteht er/sie die Situation aus dem Kontext	1

Die erste UK (f=6) in der BEM-Kategorie zeigt, dass die TeilnehmerInnen bemerken, welche Fehler sie beim Schreiben gemacht haben. Die zweite UK (f=1) signalisiert, dass eine der TeilnehmerInnen ihren Fehler bemerkt, während sie liest, was sie geschrieben hat. Dazu äußert Teilnehmerin D3:

„Ich habe wieder „sagt“ zu allen Sätzen geschrieben, das habe ich jetzt beim Lesen gemerkt. Jetzt schreibe ich sie alle als „sagte“, weil es schon passiert ist (Pr. 944, S. 88)“.

Bei der ersten UK (f=3) in der SBLOCK-Kategorie wird klar, dass die TeilnehmerInnen ihren Standpunkt verlieren und nicht mehr wissen, wo sie in der Aufgabe sind. Die zweite UK (f=1) dieser Kategorie signalisiert, dass einer der TeilnehmerInnen die Wörter vergisst, die er schon kannte. Das macht Teilnehmer D1 mit diesen Worten deutlich:

„Wert legen... kümmern... Oh Gott, ich vergesse die Wörter, die ich schon kenne (Pr. 631, S. 62)“.

Bei der ersten UK (f=1) der IK-Kategorie versucht Teilnehmer D1, den sechsten Dialogteil zu schreiben, aber das schafft er nicht und sagt:

„Hast du, du ihr...? Oh no, tin tin tin tin... Nein, ich kann das nicht machen. Ich glaube, dass ich mehr üben soll (Pr. 639, S. 63)“.

Bei der zweiten UK (f=1) dieser Kategorie glaubt der Teilnehmer, dass er nicht fähig ist, den Satz so zu formulieren, wie er ihn eigentlich schreiben will. Bei der UK (f=1) in der IKK-Kategorie behauptet Teilnehmerin D2, dass sie das angegebene Wort in der Aufgabenstellung nicht kennt und sagt dazu:

„Ich weiß nicht, was negervt (genervt) bedeutet, aber ich verstehe aus dem Kontext, was hier gemeint ist (Pr. 746, S. 71)“.

In der nachstehenden Tabelle sind für beide Gruppen die gemeinsamen Kategorien, die in der SA-II im Rahmen des Themas der leistungsbezogenen Einstellungen gesehen wurden und die Häufigkeit der UK in diesen Kategorien angegeben.

Tabelle 4.23. *Gemeinsame Kategorien der leistungsbezogenen Einstellungen der bilingualen und der DaF-Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-II*

<i>Kategorie</i>	<i>Unterkategorie</i>	<i>Bilinguale Gruppe</i> <i>f</i>	<i>DaF-Gruppe</i> <i>f</i>
Bemerken (BEM)	Bemerken von Fehlern beim Schreiben	5	6
Schreibblockade (SBLOCK)	Verlieren des Standpunkts	8	3

Wie in der obigen Tabelle zu sehen ist, ist die Häufigkeit, mit der die Fehler der bilingualen Gruppe (f=5) und der DaF-Gruppe (f=6) bei der Ausführung der Schreibhandlung bemerkt werden, in der UK der BEM-Kategorie fast gleich. In der UK der SBLOCK-Kategorie sehen wir jedoch, dass die bilinguale Gruppe (f=8) im Vergleich zur DaF-Gruppe (f=3) öfter vergisst, in welchem Schritt sie sich in der Aufgabenstellung befindet und wo sie beim Lösen der Schreibaufgabe steht.

4.1.2.3. *Frei-kreative Schreibaufgabe-III*

Im Folgenden werden die Kategorien der bilingualen und der DaF-Gruppe in der SA-III, bei der die TeilnehmerInnen aufgefordert werden, aus den vorgegebenen Bildern eine Geschichte zu erstellen, und die Häufigkeit der UK in diesen Kategorien angegeben. Zunächst werden die UK, die im Rahmen des Themas der leistungsbezogenen Einstellungen zur bilingualen Gruppe gehören, in der folgenden Tabelle erläutert und zusammen mit den Lerneräußerungen detailliert erklärt. Nach dieser Tabelle ist die Kategorie mit der höchsten UK-Häufigkeit Bemerken (BEM) (f=23), während die Kategorien mit der niedrigsten UK-Häufigkeit Schwierigkeitsempfindung (SEMPF) (f=1) ist.

Tabelle 4.24. *Häufigkeitsverteilung der leistungsbezogenen Einstellungen der bilingualen Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-III*

<i>Kategorie</i>	<i>Unterkategorie</i>	<i>f</i>
Bemerken (BEM)	Bemerken von Fehlern beim Schreiben	9
	Bemerken von Fehlern beim Lesen	7
	Bemerken von häufig geschriebenen/gedachten Wörtern	5
	Schreiben der Geschichte im Präteritum, ohne zu bemerken, dass die ersten Sätze im Präsens geschrieben sind	1
	Bemerken, dass die Reihenfolge der Aufgabenstellungen übersprungen wurde	1
Schreibblockade (SBLOCK)	Verlieren des Standpunkts	3
	Erwähnung, dass der/die Student/in durcheinander ist	2
Schwierigkeits-empfindung (SEMPF)	Erwähnung, dass der/die Student/in den Satz nicht zu Ende schreiben kann	1

Betrachtet man die obige Tabelle, so sieht man bei der ersten UK (f=9) in der BEM-Kategorie, dass die TeilnehmerInnen die Fehler, die sie beim Fortsetzen der Schreibhandlung gemacht haben, erkannt haben. Bei der zweiten UK (f=7) derselben Kategorie erkennen die TeilnehmerInnen einen Fehler, den sie beim Schreiben gemacht

haben, sobald sie den Lesevorgang durchführen. Bei der dritten UK (f=5) in dieser Kategorie bemerken die TeilnehmerInnen, dass sie ein Wort oft benutzen oder denken. Dazu sagt Teilnehmerin B1:

„Hans schüttelte seinen Kopf. Die alte Dame fing daraufhin... Oh, ich habe immer „daraufhin“ benutzt (Pr. 102, S. 13)“.

Bei der vierten UK (f=1) dieser Kategorie schreibt der Teilnehmer die Sätze im Präteritum, ohne zu bemerken, dass er die ersten Sätze im Präsens geschrieben hat. Bei der fünften UK (f=1) dieser Kategorie bemerkt Teilnehmer D4, dass er eine der Aufgaben nicht bearbeitet hat und liest die Aufgabe nach der gegebenen Reihenfolge, indem er sagt:

„Ah warte! Zwei... Was sehen sie... Ach so... Ich hab' zwei übersprungen (Pr. 484, S. 51)“.

Bei der ersten UK (f=3) in der SBLOCK-Kategorie erwähnen die TeilnehmerInnen, dass sie ihren Standpunkt verlieren. Bei der zweiten UK (f=2) dieser Kategorie behaupten die TeilnehmerInnen, dass sie durcheinander sind. Bei der UK (f=1) in der SEMPF-Kategorie betont Teilnehmer D4, dass er Schwierigkeiten hat, den Satz zu Ende zu schreiben, indem er sagt:

„Als die Dame satt war, meinte sie, dass es spät... und dass spät... Als die Dame satt war, meinte sie, dass es spät ist. Und dass... da als die Dame... Ah, ich habe Schwierigkeiten, das Ende des Satzes zu schreiben, ich kann den Satz nicht erfassen (Pr. 537, S. 56)“.

In der folgenden Tabelle wird dargestellt, wie die zum Thema der leistungsbezogenen gehörenden Kategorien und die Häufigkeit der zu diesen Kategorien gehörenden UK in der DaF-Gruppe im Rahmen der SA-III gesehen werden. Nach dieser Tabelle ist die Kategorie mit der höchsten Anzahl von UK Inkompetenzgefühl (IG) (f=6), während die Kategorie mit der geringsten Anzahl von UK Inkompetenzkompensationskompetenz (IKK) (f=1) ist.

Tabelle 4.25. Häufigkeitsverteilung der leistungsbezogenen Einstellungen der DaF-Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-III

<i>Kategorie</i>	<i>Unterkategorie</i>	<i>f</i>
Inkompetenzgefühl (IG)	Glauben, dass der/die Student/in nicht fähig ist, das im Türkischen gedachte Wort im Deutschen zu formulieren	2
	Glauben, dass der/die Student/in seine/ihre Sätze falsch bildet, wenn er/sie die Geschichte im Präteritum schreibt	1
	Erwähnung, dass der/die Student/in einen sehr irrelevanten Kommentar über das unbekannte Wort macht	1
	Glauben, dass der/die Student/in nicht fähig ist, den Satz zu formulieren, wie er/sie ihn eigentlich schreiben will	1
	Glauben, dass die von dem/der Student/in geschriebene Geschichte zu einfach aussieht	1

[Tabelle 4.25. (folgt) *Häufigkeitsverteilung der leistungsbezogenen Einstellungen der DaF-Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-III*]

Bemerken (BEM)	Bemerken von Fehlern beim Schreiben	2
	Bemerken, dass der/die Student /in die Geschichte von Anfang an im Präsens schreibt und fragen, warum sie nicht im Präteritum geschrieben wird	2
	Bemerken von häufig geschriebenen/gedachten Wörtern	1
Schreibblockade (SBLOCK)	Erwähnung, dass sich der/die Student/in nicht konzentrieren kann	1
	Verlieren des Standpunkts	1
Schwierigkeitsempfindung (SEMPF)	Erwähnung, dass die Bilder den/die Student/in auf den ersten Blick irremachen	1
	Erwähnung, dass der/die Student/in bei der Unterscheidung zwischen "wo" und "wer" im Deutschen immer Schwierigkeiten hat	1
Inkompetenzkompensationskompetenz (IKK)	Folgerung darüber, welchen Artikel ein Wort haben kann, anhand der	1
	Erinnerung an eine Wortkombination	

Bei der ersten UK (f=2) in der IG-Kategorie glauben die TeilnehmerInnen, dass sie nicht fähig sind, das im Türkischen gedachte Wort im Deutschen zu formulieren. Bei der zweiten UK (f=1) dieser Kategorie glaubt Teilnehmerin D2, dass sie die Sätze falsch bilden kann, wenn sie die Geschichte im Präteritum schreibt. Dazu sagt sie:

„Soll ich die Geschichte im Präteritum oder im Präsens schreiben? Aber ich kann Verben im Präteritum oft falsch verwenden (Pr. 672, S. 69)“.

Bei der dritten UK (f=1) dieser Kategorie erwähnt Teilnehmerin D2, dass sie einen sehr irrelevanten Kommentar über das unbekannte Wort gemacht hat, indem sie sagt:

„Wie sagt man „teşekkür etmek“ auf Deutsch? Bitten? Lass mich im Wörterbuch nachsehen. Oh, danken war das. Was für eine lächerliche und irrelevante Sache, die ich denke (Pr. 710, S. 73)“.

Bei der vierten UK (f=1) glaubt Teilnehmerin D3, dass sie nicht fähig ist, den Satz so zu formulieren, wie sie ihn eigentlich schreiben will. Dazu sagt sie:

„Ich habe mich gefragt, ob ich einen Satz mit „um zu“ machen soll, aber es fühlte sich komisch an, weil ich schon lange keinen Satz damit geschrieben habe. Ehrlich gesagt, glaube ich nicht, dass ich es kann (Pr. 746, S. 77)“.

Bei der fünften UK (f=1) dieser Kategorie behauptet Teilnehmerin D4, dass ihre Geschichte einfach aussieht, indem sie sagt:

„Jetzt frage ich mich, ob diese Bilder eine wahre, geschriebene Geschichte haben, denn es ist definitiv etwas ganz Anderes als meine. Ich denke sehr einfach und schreibe sehr einfach, glaube ich (Pr. 870, S. 90)“.

Bei der ersten UK (f=2) in der BEM-Kategorie bemerken die TeilnehmerInnen, dass sie einen Fehler beim Schreiben machen. Die zweite UK (f=2) dieser Kategorie zeigt, dass die TeilnehmerInnen bemerken, dass sie die Geschichte von Anfang an im

Präsens schreiben und sie fragen sich selbst, warum sie am Anfang nicht das Präteritum bevorzugen. Bei der dritten UK (F=1) dieser Kategorie bemerkt Teilnehmerin D3, dass sie das Wort „und“ sehr oft benutzt, indem sie sagt:

„Wie oft habe ich das Wort „und“ verwendet (Pr. 761, S. 73)“?

Bei der ersten UK (f=1) der SBLOCK-Kategorie erwähnt ein Teilnehmer, dass er sich nicht mehr konzentrieren kann. Bei der zweiten UK (f=1) dieser Kategorie erwähnt Teilnehmerin D2, dass sie ihren Standpunkt verliert, indem sie sagt:

„Was war das letzte Bild, in dem ich feststeckte, ich wusste nicht mehr, wo ich war (Pr. 662, S. 68)“.

Bei der ersten UK (f=1) in der SEMPf-Kategorie behauptet Teilnehmerin D2, dass die Bilder auf den ersten Blick kompliziert aussehen, indem sie sagt:

„Zuerst werde ich die Bilder auswählen, die ich in meiner Geschichte verwenden werde, aber die Bilder verwirren und zwingen mich (Pr. 647, S. 67)“.

Bei der zweiten UK (f=1) dieser Kategorie erwähnt Teilnehmerin D3, dass sie Schwierigkeiten bei der Unterscheidung zwischen “wo” und “wer” im Deutschen hat, indem sie sagt:

„Ich finde es sehr schwierig, im Deutschen zwischen „wo“ und „wer“ zu unterscheiden. Das liegt wahrscheinlich am Englischen. Das Wort „wo“ ist ähnlich wie das englische Wort „who“ (Pr. 742, S. 77)“.

Bei der UK (f=1) der IKK-Kategorie ist ersichtlich, dass die Teilnehmerin anhand einer Wortkombination herausfindet, welchen Artikel ein Wort haben kann. Dazu sagt Teilnehmerin D2:

„Ich kenne den Artikel des Wortes „Weg“ nicht. Kann es die sein? Nein, wir haben schon eine Kombination verwendet, die auf dem Weg heißt. Der Artikel sollte also „der“ sein (Pr. 679, S. 70)“.

In der nachstehenden Tabelle sind für beide Gruppen die gemeinsamen Kategorien, die in der SA-III im Rahmen des Themas der leistungsbezogenen Einstellungen gesehen wurden, und die Häufigkeit der UK in diesen Kategorien angegeben.

Tabelle 4.26. *Gemeinsame Kategorien der leistungsbezogenen Einstellungen der bilingualen und der DaF-Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-III*

<i>Kategorie</i>	<i>Unterkategorie</i>	<i>Bilinguale Gruppe</i> <i>f</i>	<i>DaF-Gruppe</i> <i>f</i>
Bemerken (BEM)	Bemerken von Fehlern beim Schreiben	9	2
Schreibblockade (SBLOCK)	Verlieren des Standpunkts	3	1

Aus der obigen Tabelle geht hervor, dass sich die bilinguale Gruppe (f=9) in der BEM-Kategorie ihrer Fehler beim Schreiben stärker bewusst ist als die DaF-Gruppe (f=2). Bei der UK in der SBLOCK- Kategorie zeigt sich, dass die bilinguale Gruppe (f=3) im Vergleich zur DaF-Gruppe (f=1) ihren Standpunkt beim Schreiben öfter verliert.

4.1.2.4. Kommunikative Schreibaufgabe-IV

In dieser Schreibaufgabe, in der die TeilnehmerInnen gebeten werden, einen Brief an eine bestimmte Adresse und Person zu schreiben und dabei die im Brief enthaltenen Informationen zu berücksichtigen, werden die Kategorien innerhalb des Themas der leistungsbezogenen Einstellungen und die Häufigkeit der UK in diesen Kategorien für die bilinguale und die DaF-Gruppe unten dargestellt. Zunächst einmal ist festzuhalten, dass es in dieser Schreibaufgabe keine gemeinsamen Kategorien und UK für die bilinguale und die DaF-Gruppe gibt. In der folgenden Tabelle sind die Kategorie, die zur bilingualen Gruppe gehört, und die UK-Häufigkeiten in dieser Kategorie aufgeführt. Die folgende Tabelle zeigt, dass in der SA-IV nur die UK der BEM-Kategorie (f=7) in der bilingualen Gruppe im Rahmen des Themas der leistungsbezogenen Einstellungen vorkommt.

Tabelle 4.27. *Häufigkeitsverteilung der leistungsbezogenen Einstellungen der bilingualen Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-IV*

<i>Kategorie</i>	<i>Unterkategorie</i>	<i>f</i>
Bemerken (BEM)	Bemerken von Fehlern beim Lesen	3
	Bemerken von Vergessenem beim Schreiben	2
	Bemerken von Fehlern beim Schreiben	1
	Bemerken, dass der/die Student/in für zwei verschiedene Fragen die gleichen Antworten hat und Verzicht darauf, die gleichen Antworten dazu zu schreiben	1

In der obigen Tabelle ist zu erkennen, dass die TeilnehmerInnen bei der ersten UK (f=3) der BEM-Kategorie einen Fehler in dem von ihnen geschriebenen Text während des Lesevorgangs bemerken. In der zweiten UK (f=2) der gleichen Kategorie sehen wir, dass die TeilnehmerInnen ein Wort bemerken, das sie während des Schreibens vergessen haben. Die folgenden Worte von Teilnehmer B2 sind ein Beispiel für diese Situation:

„Während meiner Unterkunft in ihrem Hotel vom ersten August bis zum... Bis... Bis zum... Ah, ich habe vergessen, zum hinzuschreiben. Bis zum neunten August... (Pr. 156, S. 16)“.

In der dritten UK (f=1) dieser Kategorie stellt Teilnehmerin B1 fest, dass sie ein Wort falsch geschrieben hat und korrigiert es, indem sie sagt:

„Hm, schreiben wir mal. Ich würde bitten, das Zimmer fünfundzwanzig, in dem ich blieb und das Frühstückraum... Ah, ich hab' es falsch geschrieben. Frühstücksraum sollte es sein (Pr. 63, S. 6)“.

Bei der vierten UK (f=1) wird ersichtlich, dass Teilnehmerin B1 bemerkt, dass sie für zwei verschiedene Fragen die gleichen Antworten hat und verzichtet darauf, die gleichen Antworten zu schreiben, indem sie sagt:

„Warum schreibt sie? Sie schreibt wegen der verlorenen Sonnenbrille. Aber ich hab' es schon bei der Frage „Was?“ geschrieben. Deswegen geht das nicht (Pr. 17, S. 2)“.

In der folgenden Tabelle sind die in der SA-IV beobachteten Kategorien der DaF-Gruppe und die Häufigkeit der in diesen Kategorien gesehenen UK im Rahmen des Themas der leistungsbezogenen Einstellungen dargestellt. Nach dieser Tabelle beträgt die UK-Häufigkeit für Inkompetenzgefühle (IG) und Inkompetenzkompensationskompetenz (IKK) zwei, während sie für Schwierigkeitsempfindung (SEMPF) eins beträgt.

Tabelle 4.28. Häufigkeitsverteilung der leistungsbezogenen Einstellungen der DaF-Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-IV

<i>Kategorie</i>	<i>Unterkategorie</i>	<i>f</i>
Inkompetenz- gefühle (IG)	Erwähnung, dass der/die Student/in die Kollokationen im Deutschen nicht gut kennt und dass dies ein Grund dafür ist, warum er/sie nicht gut schreiben kann	1
	Glauben, dass der Student/in nicht fähig ist, den Satz so zu formulieren, wie er/sie ihn eigentlich schreiben will	1
Inkompetenz- kompensation- kompetenz (IKK)	Erwähnung, dass der/die Student/in anstatt der Zeitform des Perfekts die Zeitform des Präteritums benutzt, weil die Verwendung des Perfekts anstrengend ist	1
	Folgerung darüber, welchen Artikel ein Wort haben kann, anhand der Erinnerung an eine Wortkombination	1
Schwierigkeits- empfindung (SEMPF)	Erwähnung, dass der/die Student/in bei der Unterscheidung zwischen “wo” und “wer” im Deutschen immer Schwierigkeiten hat	1

Wenn wir uns die obige Tabelle genau ansehen, sehen wir, dass bei der ersten UK (f=1) in der IG-Kategorie Teilnehmerin D3 erwähnt, dass sie die Kollokationen im Deutschen nicht so gut kennt und dies ein Grund dafür ist, warum sie nicht gut schreiben kann. Dazu äußert sie:

„Ich kenne die Kollokationen im Deutschen nicht so gut wie die im Englischen. Wenn ich sie im Deutschen kennen würde, könnte ich jetzt sehr gut schreiben (Pr. 554, S. 51)“.

Bei der zweiten UK (f=1) dieser Kategorie glaubt Teilnehmerin D3, dass sie nicht fähig ist, den Satz so zu formulieren, wie sie ihn eigentlich schreiben will. Dazu sagt sie:

„Ich wünschte, ich könnte hier sagen „İşe yaramadı“ („Es hat nicht funktioniert“). Aber ich kann das im Deutschen nicht sagen (Pr. 553, S. 51)“.

Bei der ersten UK (f=1) in der IKK-Kategorie erwähnt Teilnehmer D1, dass er anstatt der Zeitform des Perfekts die Zeitform des Präteritums benutzt, weil die Verwendung des Perfekts sehr anstrengend ist. Dazu sagt er:

„Ich werde das Wort „haben“ nicht verwenden. Ich werde die Sätze direkt im Präteritum schreiben. Sätze mit Perfekt zu bilden ist anstrengend und herausfordernd, weil es die Sätze verlängert (Pr. 470, S. 41)“.

Bei der zweiten UK (f=1) dieser Kategorie wird ersichtlich, dass Teilnehmer D1 anhand der Erinnerung an eine Wortkombination den Artikel eines Wortes finden kann, indem er sagt:

„Das Raum, die Raum, der Raum... Normalerweise benutze ich „im Raum“, also sage ich nicht „in der Raum“. Ich denke also, der Artikel des Wortes Raum ist „das“ oder „der“ (Pr. 472, S. 41-42)“.

Bei der UK (f=1) der SEMPf-Kategorie erwähnt Teilnehmer D1, dass er bei der Unterscheidung zwischen “wo” und “wer” im Deutschen immer Schwierigkeiten hat, indem er sagt:

„Ich habe die „wo“- und „wer“-Fragen mit dem englischen „where“ verwechselt. Ah, das mache ich ständig und es fällt mir schwer, das zu unterscheiden (Pr. 453. S. 40)“.

4.1.3. Sprach- und wortbezogene Einstellungen

Im Rahmen dieses Themas wurden die Herangehensweisen der TeilnehmerInnen an die Mutter- und Fremdsprache, den Wortschatz und den Wörterbuchgebrauch während des Schreibprozesses untersucht. In diesem Zusammenhang werden in diesem Thema folgende Kategorien deutlich: Aussprache (AUS), Kommentar über die Wörter (KOM), Sprachgebrauch (SPRGEB), Übersetzungsversuch (ÜV) und Wörter (-buch) (WÖRB). In der AUS-Kategorie werden die von den TeilnehmerInnen erlebten Probleme bei der

Aussprache oder die verschiedenen Situationen, die sie bezüglich der Aussprache angegeben haben, erfasst. In der KOM-Kategorie werden die persönlichen Kommentare und Einstellungen der TeilnehmerInnen zu den Wörtern, die sie kennen oder nicht kennen, wiedergegeben. In der SPRGEB-Kategorie werden die Ansichten und Äußerungen der TeilnehmerInnen in Bezug auf den Sprachgebrauch, d. h. die pragmatische Dimension, wiedergegeben. In der ÜV-Kategorie werden die Übersetzungsversuche der TeilnehmerInnen zwischen der türkischen, deutschen und englischen Sprache aufgeführt. Die WÖRB-Kategorie schließlich umfasst die Äußerungen der TeilnehmerInnen in Bezug auf ihren Wortschatz und ihren Wörterbuchgebrauch. Im Folgenden werden all diese Kategorien und die Häufigkeit der UK in diesen Kategorien anhand von Beispielen verbaler Äußerungen für beide Gruppen in Bezug auf alle Schreibaufgaben im Detail erläutert.

4.1.3.1. Aufbauende Schreibaufgabe-I

Die Kategorien und UK, die sich bei dieser Schreibaufgabe, bei der die TeilnehmerInnen aufgefordert wurden, aus den einzeln vorgegebenen Sätzen einen einzigen Satz zu bilden, und bei der versucht wurde, die Grammatikkenntnisse der TeilnehmerInnen zu konkretisieren, herauskristallisiert haben, werden im Folgenden für beide Gruppen im Rahmen des Themas der sprach- und wortbezogenen Einstellungen angegeben. Zunächst werden die zur bilingualen Gruppe gehörenden Kategorien und die in diesen Kategorien auftretenden UK angegeben. Bei der Betrachtung der nachstehenden Tabelle fällt auf, dass die Kategorie mit der höchsten UK-Anzahl in der bilingualen Gruppe Wörter(-buch) (WÖRB) (f=6) ist, während die Kategorie Aussprache (AUS) (f=3) eine geringere UK-Anzahl aufweist.

Tabelle 4.29. Häufigkeitsverteilung der sprach-und wortbezogenen Einstellungen der bilingualen Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-I

<i>Kategorie</i>	<i>Unterkategorie</i>	<i>f</i>
Wörter (-buch) (WÖRB)	Erwähnung, dass das Verb/Wort gänzlich unbekannt ist	1
	Erwähnung des englischen Wortes	1
	Nachschlagen eines Wortes im Wörterbuch, um zu wissen, ob es dieses Wort gibt	1
	Erwähnung, dass das gesuchte Wort im Wörterbuch nicht zu finden ist	1
	Nachschlagen eines Wortes im Wörterbuch, um zu wissen, welche gedachte Wortalternative richtig ist	1
	Nachschlagen eines Wortes im Wörterbuch, um zu wissen, wie seine Rechtschreibung aussieht	1
Aussprache (AUS)	Erwähnung der Schwierigkeit mit der Aussprache	2
	Falsche Aussprache des Wortes	1

Aus der obigen Tabelle geht hervor, dass die Teilnehmerin in der ersten UK (f=1) der WÖRB-Kategorie über ein Wort oder Verb spricht, das sie noch nie gehört hat oder dem sie noch nie begegnet ist. Teilnehmerin B2 sagt in diesem Zusammenhang:

„Hm, er ist angetruken. Angetrunken, angetrunken... Das habe ich noch nie gehört. Ich glaube hier meint man betrunken (Pr. 182, S. 16)“.

Aus der zweiten UK (f=1) in dieser Kategorie ist ersichtlich, dass Teilnehmerin B2 ein englisches Wort erwähnt, indem sie sagt:

„Und jetzt mein last, oh nein, mein letzter Teilsatz ist... (Pr. 200, S. 18)“.

Bei der dritten UK (f=1) dieser Kategorie schlägt Teilnehmer B3 ein Wort im Wörterbuch nach, um zu wissen, ob es dieses Wort gibt. Dazu sagt er:

„Wie wäre es mit dem Wort „nass“? Die Straße ist regennass oder die Straße ist nass vom Regen. Mal schauen, ob es dieses Wort gibt (Pr. 245, S. 22)“.

Bei der vierten UK (f=1) dieser Kategorie behauptet Teilnehmer B3, dass das gesuchte Wort im Wörterbuch nicht zu finden ist, indem er sagt:

„Regennass... Buchstabe R... Regen, Regenzeit, Regentropfen, Regenvogel. Regenwasser... Regennass gibt es nicht. Ich konnte das Wort nicht finden, deswegen schreibe ich es nicht (Pr. 247, S. 22)“.

Die fünfte UK (f=1) dieser Kategorie zeigt, dass Teilnehmer B3 ein Wort im Wörterbuch nachschlägt, um zu wissen, welche gedachte Wortalternative richtig ist. Dazu sagt er:

„Das Auto erfasst die hilf... hilflos, hilflos... Hilflos oder hilflos? Gibt es einen Unterschied zwischen den beiden? Welches ist richtig? Mal schauen, ja, Wörterbuch... (Pr. 261, S. 23)“.

In der sechsten UK (f=1) dieser Kategorie sieht man, dass Teilnehmer B4 ein gedachtes Wort im Wörterbuch nachschlägt, um zu wissen, wie man dieses Wort schreibt, indem er sagt:

„Plitschnass oder plitzplatz? Plitsch, plitsch... Gibt es das Wort nicht? Wie schreibt man plitschnass? Mal schauen... (Pr. 382, S. 33)“.

Die erste UK (f=2) in der AUS-Kategorie zeigt, dass die TeilnehmerInnen Schwierigkeiten bei der Aussprache der Wörter haben. In diesem Sinne äußert Teilnehmerin B1:

„Äh, Stoßstange... sch... Ah, das ist schwer zu sagen (Pr. 77, S. 6)“.

Bei der zweiten UK (f=1) spricht Teilnehmerin B2 das Wort „Stoßstange“ falsch aus, aber sie bemerkt dies direkt, nachdem sie das Wort noch einmal ausspricht. Dazu sagt sie:

„Das Auto erfasst die Dame mit der Stoßzange. Stoßzange... Nein, hier steht Stoßstange. Das ist keine Zange (Pr. 169, S. 15)“.

In der folgenden Tabelle werden die Kategorien, die in der SA-I im Rahmen des Themas der sprach-und wortbezogenen Einstellungen gesehen wurden, und die UK-Häufigkeiten dieser Kategorien in Bezug auf die DaF-Gruppe angegeben. Die Tabelle zeigt, dass die Kategorien mit der höchsten UK-Häufigkeit Wörter (-buch) (WÖRB) (f=44) und Übersetzungsversuch (ÜV) (f=39) sind, während die beiden Kategorien in Bezug auf die UK-Häufigkeit Aussprache (AUS) (f=25) und Kommentar über die Wörter (KOM) (f=13) folgen.

Tabelle 4.30. Häufigkeitsverteilung der sprach-und wortbezogenen Einstellungen der DaF-Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-I

<i>Kategorie</i>	<i>Unterkategorie</i>	<i>f</i>
Wörter (-buch) (WÖRB)	Nachschlagen eines Wortes im Wörterbuch, um seine Bedeutung herauszufinden	20
	Nachschlagen eines Wortes im Wörterbuch, obwohl seine Bedeutung bekannt ist	5
	Erwähnung, dass das Verb/Wort gänzlich unbekannt ist	5
	Nachschlagen eines zusammengesetzten Wortes im Wörterbuch, indem nur eines der Wörter gesucht wird	4
	Nachschlagen eines zusammengesetzten Wortes im Wörterbuch, indem die einzelnen Wörter getrennt gesucht werden	2
	Nachschlagen eines Wortes im Wörterbuch, um zu wissen, welche gedachte Wortalternative richtig ist	1
	Erwähnung, dass dem gegebenen Verb/Wort bisher nicht häufig begegnet wurde	1
	Erwähnung, dass dem gegebenen Verb/Wort bisher häufig begegnet wurde	1
	Erwähnung, dass das gesuchte Wort im Wörterbuch nicht zu finden ist	1
	Erwähnung, dass die im Wörterbuch gefundene türkische Übersetzung des deutschen Wortes nicht bekannt ist	1
	Erwähnung, dass der/die Student/in keine Lust hat, beim Schreiben das Wörterbuch zu benutzen	1
	Erwähnung, dass das im Wörterbuch gefundene Wort nicht zum Satzkontext passt	1
	Erwähnung, dass das deutsche Wort keine direkte Entsprechung im Türkischen hat	1
	Übersetzungsversuch (ÜV)	Versuch, den/das mündlich/schriftlich im Türkischen gebildeten Satz/Wort ins Deutsche zu übersetzen
Aussprache (AUS)	Falsche Aussprache des Wortes, obwohl es vorher richtig ausgesprochen wurde	18
	Falsche Aussprache des Wortes	7
Kommentar über die Wörter (KOM)	Kommentar über die Bedeutung des unbekanntes Wortes	13

Die obige Tabelle zeigt, dass die TeilnehmerInnen in der ersten UK (f=20) der WÖRB-Kategorie mit der höchsten Häufigkeit die Bedeutung eines Wortes, das sie nicht kennen, im Wörterbuch nachschlagen. Die zweite UK (f=5) dieser Kategorie zeigt, dass die TeilnehmerInnen ein Wort im Wörterbuch nachschlagen, obwohl sie die Bedeutung dieses Wortes schon kennen. Dazu sagt z. B. Teilnehmer D1:

„Die Lichter... Also ich kann mir denken, was dieses Wort bedeutet, es muss etwas mit dem Licht zu tun haben, aber ich werde es trotzdem im Wörterbuch nachschlagen (Pr. 488, S. 42)“.

Bei der dritten UK (f=5) dieser Kategorie erwähnen die TeilnehmerInnen, dass sie dem gegebenen Verb oder Wort vorher nicht begegnet sind. Bei der vierten UK (f=4) dieser Kategorie schlagen die TeilnehmerInnen ein zusammengesetztes Wort im

Wörterbuch nach, sie suchen aber nur nach einem Teil dieses Wortes. Als Beispiel für diese Situation sagt Teilnehmerin D3:

„Was ist das? Zebrastreifen. Ich schaue mir das Wort „Streifen“ an. Hm, es bedeutet „şerit“ im Türkischen (Pr. 778, S. 68)“.

Bei der fünften UK (f=2) dieser Kategorie versuchen die TeilnehmerInnen die Bedeutung eines zusammengesetzten Wortes im Wörterbuch zu finden, indem sie die einzelnen Wörter getrennt nachschauen. Dazu sagt Teilnehmer D1:

„Ich konnte das Wort „Stoßstange“ nicht finden, aber lass mich zuerst nach dem Wort „Stoß“ und dann nach dem Wort „Stange“ suchen, dann kann ich vielleicht die Bedeutung dieses Wortes finden (Pr. 588, S. 51)“.

Bei der sechsten UK (f=1) dieser Kategorie schlägt Teilnehmer D1 ein Wort im Wörterbuch nach, um zu wissen, welche gedachte Wortalternative richtig ist, indem er sagt:

„Das Wort „Geschwindigkeit“ bedeutet im Türkischen „hız“. Aber wird es verwendet, um schnell zu gehen oder eine Ausrichtung zu haben? Ich schlage es im Wörterbuch nach (Pr. 456, S. 40)“.

Bei der siebten UK (f=1) dieser Kategorie erwähnt Teilnehmer D1, dass er dem in der Aufgabe gegebenen Verb nicht häufig begegnet ist, indem er sagt:

„Sich zukommen ist ein Verb, das mir nicht sehr oft begegnet (Pr. 489, S. 43)“.

Bei der achten UK (f=1) erwähnt Teilnehmerin D3, dass sie dem in der Aufgabe gegebenen Wort häufig begegnet, indem sie sagt:

„Blass vor Schreck... Das begegnet mir oft in den deutschen Büchern, die ich lese (Pr. 835, S. 72)“.

Bei der neunten UK (f=1) behauptet Teilnehmerin D3, dass sie das gesuchte Wort im Wörterbuch nicht finden kann, indem sie sagt:

„Ich kann das Wort „entsetzt“ im Wörterbuch nicht finden. Ich werde dieses Wort nicht schreiben (Pr. 776, S. 67)“.

Bei der zehnten UK (f=1) erwähnt Teilnehmerin D2, dass sie die im Wörterbuch gefundene türkische Übersetzung des deutschen Wortes nicht kennt, indem sie sagt:

„Das Wort „Schleuder“ bedeutet auf Türkisch „sapan“. Ich weiß auch nicht, was das auf Türkisch bedeutet (Pr. 643, S. 56)“.

Bei der elften UK (f=1) dieser Kategorie behauptet Teilnehmerin D3, dass sie keine Lust hat, beim Schreiben das Wörterbuch zu benutzen, indem sie sagt:

„Ich könnte das im Wörterbuch nachschlagen, aber ich wollte es nicht schreiben, weil ich nicht ständig ein Wörterbuch benutzen möchte (Pr. 658, S. 74)“.

Bei der zwölften UK (f=1) dieser Kategorie gibt Teilnehmerin D3 an, dass das im Wörterbuch gefundene Wort nicht zum Satzkontext passt. Dazu sagt sie:

„Ich habe die Bedeutung des Wortes „zukommen“ gefunden, aber ich glaube nicht, dass es zu dem Satz passt (Pr. 773, S. 67)“.

Bei der dreizehnten UK (f=1) dieser Kategorie behauptet Teilnehmerin D3, dass das deutsche Wort keine direkte Entsprechung im Türkischen hat, indem sie sagt:

„Nach Wörterbuch bedeutet das Wort „regennass“ auf Türkisch „yağmurdan dolayı ıslak“. Es gibt keine direkte Entsprechung dieses Wortes im Türkischen, aber ich habe verstanden, was es bedeutet (Pr. 802, S. 70)“.

Bei der UK (f=39) der ÜV-Kategorie versuchen die TeilnehmerInnen, den/das mündlich/schriftlich im Türkischen gebildeten Satz/Wort ins Deutsche zu übersetzen. Als Beispiel dazu sagt Teilnehmer D1:

„Gece yarısından kısa bir süre önce... Es ist kurz vor Mitternacht... (Pr. 443, S. 39)“.

Bei der ersten UK (f=18) der AUS-Kategorie sprechen die TeilnehmerInnen ein Wort falsch aus, obwohl sie es vorher richtig ausgesprochen haben. Als Beispiel dazu spricht Teilnehmerin D2 das Wort „Schuldern“ anstatt des Wortes „Schleudern“ aus, obwohl sie es vorher richtig ausgesprochen hat. In diesem Sinne sagt sie:

„Ich frage mich, ob dieser Satz mit dem Wort „Schuldern“ verbunden werden sollte. Ich weiß nicht, wie ich es machen soll, weil ich die genaue Bedeutung dieses Wortes nicht finden kann (Pr. 665, S. 58)“.

Aus der zweiten UK (f=7) dieser Kategorie ist ersichtlich, dass die TeilnehmerInnen ein Wort falsch aussprechen.

Bei der UK (f=13) der KOM-Kategorie kommentieren die TeilnehmerInnen die Bedeutung eines Wortes, das sie nicht kennen und versuchen herauszufinden, welche Bedeutung dieses Wort haben kann. Dazu sagt Teilnehmerin D4:

„Auf Zebrastreifen. Was bedeutet das? Ich frage mich, ob es eine Art Fußgängerzone ist. Ich weiß es im Moment nicht, aber es könnte so sein (Pr. 889, S. 77)“.

In der folgenden Tabelle sind die gemeinsamen Kategorien, die in der SA-I im Rahmen des Themas der sprach- und wortbezogenen Einstellungen gesehen wurden, und die Häufigkeit der gemeinsamen UK, die zu diesen Kategorien gehören, sowohl für die bilinguale als auch für die DaF-Gruppe angegeben.

Tabelle 4.31. *Gemeinsame Kategorien der sprach- und wortbezogenen Einstellungen der bilingualen und DaF-Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-I*

<i>Kategorie</i>	<i>Unterkategorie</i>	<i>Bilinguale Gruppe</i>	<i>DaF-Gruppe</i>
		<i>f</i>	<i>f</i>
Aussprache (AUS)	Falsche Aussprache des Wortes	1	7
	Erwähnung der Schwierigkeit mit der Aussprache	2	1
Wörter (-buch) (WÖRB)	Erwähnung, dass dem gegebenen Verb/Wort bisher nicht begegnet wurde	1	5
	Erwähnung, dass das gesuchte Wort im Wörterbuch nicht zu finden ist	1	1
	Nachschlagen eines Wortes im Wörterbuch, um zu wissen, welche gedachte Wortalternative richtig ist	1	1

In der ersten UK der AUS-Kategorie spricht die DaF-Gruppe (f=7) einige Wörter häufiger falsch aus als die bilinguale Gruppe (f=1). In der zweiten UK dieser Kategorie gibt es keinen großen Unterschied zwischen der bilingualen (f=2) und der DaF-Gruppe (f=1), wenn es um die Schwierigkeiten bei der Aussprache geht. Wenn man die Kategorien und UK beider Gruppen getrennt analysiert, war die UK-Häufigkeit in der WÖRB-Kategorie in der DaF-Gruppe mit einer UK-Häufigkeit von f=48 deutlich höher, während die Häufigkeit der UK in dieser Kategorie in der bilingualen Gruppe mit f=7 angegeben wird. Betrachtet man die UK, die beiden Gruppen gemeinsam sind, so stellt man fest, dass dies nur drei verschiedene UK sind. In der ersten UK sehen wir, dass die DaF-Gruppe (f=5) häufiger als die bilinguale Gruppe (f=1) angibt, dass sie noch nie auf ein Wort oder Verb gestoßen ist, das sie in der Aufgabe gesehen hat. Es gibt keinen Unterschied zwischen der bilingualen (f=1) und der DaF-Gruppe (f=1) in den Fällen, in denen sie das gesuchte Wort nicht im Wörterbuch finden und das Wörterbuch benutzen, um herauszufinden, welche der Alternativen, die ihnen zu einem Wort einfallen, richtig ist.

4.1.3.2. Strukturierende Schreibaufgabe-II

In dieser strukturierenden Schreibaufgabe werden die TeilnehmerInnen gebeten, einen Dialog für die in der Aufgabe vorgegebene Situation zu erstellen und diesen Dialog in eine Erzählung zu verwandeln. Die Kategorien und UK, die in der bilingualen und der DaF-Gruppe unter dem Thema der sprach- und wortbezogenen Einstellungen gesehen wurden, werden im Folgenden wiedergegeben. In diesem Zusammenhang werden zunächst die Kategorien der bilingualen Gruppe und die Häufigkeit der UK, die in diesen Kategorien vorkommen, vorgestellt.

Wie in der nachstehenden Tabelle zu sehen ist, sind die Kategorien mit der höchsten Häufigkeit von UK in der SA-II innerhalb des Themas der sprach- und wortbezogenen Einstellungen in der bilingualen Gruppe Wörter (-buch) (WÖRB) mit $f=20$ und Übersetzungsversuch (ÜV) mit $f=16$, während die Häufigkeit von UK in der Kategorie Aussprache (AUS) $f=2$ beträgt.

Tabelle 4.32. Häufigkeitsverteilung der sprach- und wortbezogenen Einstellungen der bilingualen Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-II

<i>Kategorie</i>	<i>Unterkategorie</i>	<i>f</i>
Wörter (-buch) (WÖRB)	Nachschlagen eines Wortes im Wörterbuch, um seine Bedeutung herauszufinden	4
	Erwähnung des englischen Wortes	3
	Nachschlagen eines Wortes im Wörterbuch, um zu wissen, wie seine Rechtschreibung aussieht	3
	Erwähnung, ob das gedachte Wort existiert oder nicht	3
	Erwähnung, dass der/die Student/in keine Lust hat, beim Schreiben das Wörterbuch zu benutzen	2
	Falsche Rechtschreibung des gedachten Wortes	1
	Nachschlagen eines Verbes im Wörterbuch, um seine Bedeutung zu finden, ohne zu bemerken, dass es ein trennbares Verb ist	1
	Nachschlagen eines Wortes im Wörterbuch, ohne zu wissen, welches Wort gesucht wird	1
	Erwähnung, dass der/die Student/in ein bestimmtes Wort normalerweise nicht benutzt	1
	Erwähnung, ob ein Verb sowohl im Türkischen als auch im Deutschen existiert oder nicht	1
Übersetzungs- versuch (ÜV)	Versuch, den/das mündlich/schriftlich im Türkischen gebildeten Satz/Wort ins Deutsche zu übersetzen	11
	Versuch, den/das mündlich/schriftlich im Deutschen gebildeten Satz/Wort ins Türkische zu übersetzen	4
	Versuch, den/das mündlich/schriftlich im Englischen gebildeten Satz/Wort ins Deutsche zu übersetzen	1
Aussprache (AUS)	andere Aussprache eines Wortes als es in der/im Aufgabe/Wörterbuch angegeben	2

Aus der obigen Tabelle geht hervor, dass die TeilnehmerInnen bei der ersten UK ($f=4$) in der WÖRB-Kategorie ein Wort im Wörterbuch nach schlagen, um seine Bedeutung zu finden. Bei der zweiten UK ($f=3$) dieser Kategorie sieht man, dass die TeilnehmerInnen ein englisches Wort erwähnen, wenn sie laut denken. Als Beispiel dazu sagt Teilnehmerin B2:

„Ich, hm, I prefer direkte Rede. Nein, indirekte Rede. Ich bevorzuge indirekte Rede (Pr. 354, S. 37)“.

Aus der dritten UK (f=3) dieser Kategorie ist ersichtlich, dass die TeilnehmerInnen ein gedachtes Wort im Wörterbuch nachschlagen, um zu wissen, wie die Rechtschreibung dieses Wortes ist. Dazu sagt Teilnehmer B4:

„Schlafmangel... Schreibt man das mit ein f oder mit zwei f? Ich guck mal das deutsche Wörterbuch, also Deutsch nach Deutsch (Pr. 514, S. 52)“.

Bei der vierten UK dieser Kategorie (f=3) behaupten die TeilnehmerInnen, dass sie sich nicht sicher sind, ob das gedachte Wort im Deutschen existiert. In diesem Sinne sagt Teilnehmerin B2:

„Freudig...Ich bin mir nicht sicher, ob das Wort „freudig“ gibt oder ob man das „erfreudig“ nennt. Ich brauche jetzt das deutsche Wörterbuch (Pr. 309, S. 33)“.

Bei der fünften UK (f=2) dieser Kategorie geben die TeilnehmerInnen an, dass sie keine Lust haben, beim Schreiben das Wörterbuch zu benutzen. Bei der sechsten UK (f=1) dieser Kategorie spricht Teilnehmer B4 das gedachte Wort „empfehlen“ falsch aus, indem er „entfählen“ sagt:

„Jetzt geht es weiter. Hm, ich würde dir entfählen, dass du mit deinem Nachbar redest, sagte B (Pr. 544, S. 54)“.

Bei der siebten UK (f=1) dieser Kategorie schlägt Teilnehmer B4 ein Verb im Wörterbuch nach, um seine Bedeutung herauszufinden, ohne zu bemerken, dass es ein trennbares Verb ist. Dazu äußert er:

„Betten sie nun den Text von Punkt vier in eine kleine Erzählung ein. Hm, was ist betten? Das deutsche Wörterbuch... (Pr. 559, S. 56)“.

Bei der achten UK (f=1) dieser Kategorie schlägt Teilnehmer B3 ein Wort im Wörterbuch nach, ohne zu wissen, was er eigentlich sucht, indem er sagt:

„Ich würde nicht „leichtsinnig“ sagen. Wie sagt man das sonst auf Deutsch? Ich konnte das richtige Wort nicht finden. Jetzt schaue ich es im Wörterbuch nach. Vielleicht finde ich ein passendes Wort dort (Pr. 430, S. 44)“.

Bei der neunten UK (f=1) dieser Kategorie erwähnt Teilnehmerin B1, dass sie ein bestimmtes Wort normalerweise nicht benutzt, indem sie sagt:

„Und was noch? Ihre Stimme ist einfach nur grausam. Oh, dieses Wort benutze ich normalerweise gar nicht (Pr. 86, S. 9)“.

Bei der zehnten UK (f=1) dieser Kategorie behauptet Teilnehmerin B2, dass sie nicht weiß, ob das Verb „empati kurmak (mitfühlen)“ sowohl im Türkischen als auch im Deutschen existiert oder nicht, indem sie sagt:

„Gibt es das Verb „empati kurmak“ nur im Türkischen? Es sollte auch im Deutschen vorkommen, aber ich habe es noch nicht gehört (Pr. 211, S. 22)“.

Bei der ersten UK (f=11) in der ÜV-Kategorie versuchen die TeilnehmerInnen den/das mündlich/schriftlich im Türkischen gebildeten Satz/Wort ins Deutsche zu übersetzen. Als Beispiel dazu sagt Teilnehmerin B2:

„Beklenmemiş bir arkadaşlık... Eine beklenmemiş Freundschaft... Eine unerwartete Freundschaft (Pr. 262, S. 27)“.

Bei der zweiten UK (f=4) dieser Kategorie versuchen die TeilnehmerInnen den/das mündlich/schriftlich im Deutschen gebildeten Satz/Wort ins Türkische zu übersetzen. Dazu sagt Teilnehmerin B1:

„Empfehlung, öneri... Empfehlungen der Freundin... Arkadaşın önerileri (Pr. 160, S. 16)“.

Bei der dritten UK (f=1) dieser Kategorie versucht Teilnehmerin B2 den/das mündlich/schriftlich im Englischen gebildeten Satz/Wort ins Deutsche zu übersetzen, indem sie sagt:

„Okay, how does it effect you? Okay, wie sage ich das jetzt? Wie beeinflusst, ja, effect, beeinflusst, how does it... (Pr. 130, S. 13)“.

Bei der UK (f=2) der AUS-Kategorie sprechen die TeilnehmerInnen ein Wort anders aus als es in der Aufgabe oder im Wörterbuch steht. Dazu sagt Teilnehmer B4:

„Machen Sie eine lineare Strichwortskizze über einen möglichen inhaltlichen Verlauf des Dialogs (Pr. 510, S. 52)“.

und spricht das Wort „Strichwortskizze“ anstatt „Stichwortskizze“ aus.

In der folgenden Tabelle sind die Kategorien, die in der SA-II im Rahmen des Themas der sprach- und wortbezogenen Einstellung aufgetreten sind, und die UK-Häufigkeiten dieser Kategorien für die DaF-Gruppe angegeben. Wenn wir diese Tabelle betrachten, sind die Kategorien mit der höchsten Anzahl von UK Übersetzungsversuch (ÜV) (f=71) und Wörter (-buch) (WÖRB) (f=61), während die anderen Kategorien mit einer geringeren Anzahl von UK im Vergleich zu diesen Kategorien Aussprache (AUS) (f=12), Kommentar über die Wörter (KOM) (f=3) und Sprachgebrauch (SPRGEB) (f=1) sind.

Tabelle 4.33. Häufigkeitsverteilung der sprach- und wortbezogenen Einstellungen der DaF-Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-II

<i>Kategorie</i>	<i>Unterkategorie</i>	<i>f</i>
Übersetzungsversuch (ÜV)	Versuch, den/das mündlich/schriftlich im Türkischen gebildeten Satz/Wort ins Deutsche zu übersetzen	51
	Versuch, den/das mündlich/schriftlich im Deutschen gebildeten Satz/Wort ins Türkische zu übersetzen	20
Wörter (-buch) (WÖRB)	Nachschlagen eines Wortes im Wörterbuch, um seine Bedeutung herauszufinden	41
	Notieren eines Wortes im Türkischen, um später seine Bedeutung im Deutschen zu suchen	7
	Erwähnung des englischen Wortes	4
	Nachschlagen eines Wortes im Wörterbuch, ohne zu wissen, welches Wort gesucht wird	3
	Nachschlagen eines Wortes im Wörterbuch, obwohl seine Bedeutung bekannt ist	3
	Nachschlagen eines Wortes im Wörterbuch, um zu wissen, wie seine Rechtschreibung aussieht	2
	Erwähnung, dass der/die Student/in keine Lust hat, beim Schreiben das Wörterbuch zu benutzen	1
Aussprache (AUS)	andere Aussprache eines Wortes als in der/im Aufgabe/Wörterbuch angegeben	9
	Erwähnung der Schwierigkeit mit der Aussprache	2
	Falsche Aussprache des Wortes, obwohl es vorher richtig ausgesprochen wurde	1
Kommentar über die Wörter (KOM)	Kommentar über die Bedeutung des unbekanntes Wortes	2
	Kommentar über den Wortinhalt aus semantischer Sicht	1
Sprachegebrauch (SPRGEB)	Fragen, ob ein Adjektiv auch für Menschen benutzt werden kann	1

Nach der obigen Tabelle versuchen die TeilnehmerInnen bei der ersten UK (f=51), die die höchste Häufigkeit der ÜV-Kategorie aufweist, einen Satz oder ein Wort, das sie auf Türkisch gesprochen oder geschrieben haben, ins Deutsche zu übersetzen. Dazu sagt Teilnehmer D1:

„Komşumdan yine anlamsız tınılar geliyor mu desem, dur bakayım. Von meinem Nachbar höre ich wieder Lärme (Pr. 704, S. 66)“.

Bei der zweiten UK (f=20) der gleichen Kategorie versuchen die TeilnehmerInnen, den Satz oder das Wort, das sie auf Deutsch gesprochen oder geschrieben haben, ins Türkische zu übersetzen. Als Beispiel dazu äußert Teilnehmerin D2:

„Ich habe Bange vor ihr diyeyim o zaman. Yani ondan çekiniyorum (Pr. 793, S. 75)“.

Bei der ersten UK (f=41) der WÖRB-Kategorie schlagen die TeilnehmerInnen ein Wort im Wörterbuch nach, um seine Bedeutung herauszufinden. Die zweite UK (f=7) derselben Kategorie zeigt, dass die TeilnehmerInnen ein Wort aufschreiben, das ihnen auf Türkisch in den Sinn kommt, um es nicht zu vergessen, und dann sagen, dass sie die Bedeutung dieses Wortes im Deutschen nachschlagen werden. Dazu sagt Teilnehmer D1:

„Was halte ich von meinem lauten Nachbarn? Ich finde ihn „kaba“ (unhöflich). Ich schreibe hier auf Türkisch „kaba“ und schaue mir dann das Deutsche an (Pr. 591, S. 59)“.

Bei der dritten UK (f=4) dieser Kategorie erwähnen die TeilnehmerInnen ein englisches Wort, während sie laut denken. In diesem Sinne äußert Teilnehmerin D4:

„Wegen des... Sound, oder Stimme? Soll ich hier das Wort Stimme hinschreiben? Oder Ton? (Pr. 1013, S. 95)“.

Bei der vierten UK (f=3) dieser Kategorie schlagen die TeilnehmerInnen ein Wort im Wörterbuch nach, ohne zu wissen, welches Wort sie suchen und erwarten, dass sie ein beliebiges Wort im Wörterbuch finden. Dazu sagt Teilnehmer D1:

„Soll ich hier „geärgert“ schreiben? Oder schaue ich besser im Wörterbuch nach, vielleicht stoße ich auf andere Wörter (Pr. 656, S. 64)“.

Bei der fünften UK (f=3) dieser Kategorie schlagen die TeilnehmerInnen ein Wort im Wörterbuch nach, obwohl seine Bedeutung bekannt ist. Als Beispiel dazu sagt er:

„Ich weiß, dass das Wort „sakin“ auf Türkisch „ruhig“ im Deutschen bedeutet, aber ich möchte trotzdem einen Blick ins Wörterbuch werfen, um Klarheit zu bekommen (Pr. 662, S. 65)“.

Bei der sechsten UK (f=2) schlagen die TeilnehmerInnen ein Wort im Wörterbuch nach, um zu wissen, wie dieses Wort geschrieben wird. Bei der siebten UK (f=1) erwähnt Teilnehmerin D3, dass sie keine Lust hat, das Wörterbuch zu benutzen, indem sie sagt:

„Was war der Artikel des Wortes „Problem“? Ich möchte nicht im Wörterbuch nachschlagen. Ich bin im Moment zu faul, um ein Wörterbuch zu benutzen (Pr. 920, S. 86)“.

Aus der ersten UK (f=9) in der AUS-Kategorie wird ersichtlich, dass die TeilnehmerInnen ein Wort anders aussprechen als es in der Aufgabe oder im Wörterbuch steht. Dazu sagt Teilnehmerin D2:

„Ihre Nachbarin oder auch Ihr Nachbar singt immer sehr laut, wenn sie oder er in der Badewanne singt, aber nicht jeder ist von dem Gesang begasert (Pr. 745, S. 71)“.

In diesem Zitat ist zu erkennen, dass sie anstatt des Wortes „begeistert“ das Wort „begasert“ benutzt. Bei der zweiten UK (f=2) dieser Kategorie behaupten die TeilnehmerInnen, dass sie Schwierigkeiten mit der Aussprache eines Wortes haben. Bei der dritten UK (f=1) dieser Kategorie spricht Teilnehmerin D3 das Wort „Charakterisierung“ falsch aus, obwohl sie es vorher richtig ausgesprochen hat, indem sie sagt:

„Ich möchte das Wort „übertreiben“ zu diesem Teil als Charakterisierung hinzufügen (Pr. 889, S. 84)“.

Bei der ersten UK (f=2) in der KOM-Kategorie kommentieren die TeilnehmerInnen ein Wort, dessen Bedeutung ihnen nicht klar ist. In diesem Sinne äußert Teilnehmer D1:

„Dialograster... Was bedeutet Raster? Es bedeutet wahrscheinlich so etwas wie ein Leerzeichen oder eine Linie (Pr. 611, S.61)“.

Bei der zweiten UK (f=1) dieser Kategorie kommentiert Teilnehmer D1 ein Wort aus inhaltlicher und semantischer Sicht, indem er sagt:

„Das Wort „vernünftig“ bedeutet gesunder Menschenverstand. Das bedeutet, dass das Wort „gesunder Menschenverstand“ mit dem Wort „Vernunft“ verbunden ist, was so viel wie „Geist und Gehirn“ bedeutet. Das ist ein sehr interessant (Pr. 661, S. 65)“.

Bei der UK (f=1) der SPRGEB-Kategorie fragt sich Teilnehmerin D4, ob sie ein Adjektiv für Menschen verwenden kann oder nicht, indem sie sagt:

„Sollte ich das Wort „unbequem“ verwenden, um zu sagen, dass ich mich unwohl fühle? Aber wird dieses Wort für Menschen verwendet? Ich weiß es im Moment nicht (Pr. 970, S. 91)“.

In der folgenden Tabelle sind die gemeinsamen Kategorien, die in der SA-II im Rahmen des Themas der sprach-und wortbezogenen Einstellungen gesehen wurden, und die Häufigkeit der gemeinsamen UK, die zu diesen Kategorien gehören, sowohl für die bilinguale als auch für die DaF-Gruppe angegeben.

Tabelle 4.34. *Gemeinsame Kategorien der sprach-und wortbezogenen Einstellungen der bilingualen und der DaF-Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-II*

<i>Kategorie</i>	<i>Unterkategorie</i>	<i>Bilinguale Gruppe</i> <i>f</i>	<i>DaF-Gruppe</i> <i>f</i>
Übersetzungsversuch (ÜV)	Versuch, den/das mündlich/schriftlich im Türkischen gebildeten Satz/Wort ins Deutsche zu übersetzen	11	51
	Versuch, den/das mündlich/schriftlich im Deutschen gebildeten Satz/Wort ins Türkische zu übersetzen	4	20
Wörter (-buch) (WÖRB)	Nachschlagen eines Wortes im Wörterbuch, um seine Bedeutung herauszufinden	4	41
	Erwähnung des englischen Wortes	3	4
	Nachschlagen eines Wortes im Wörterbuch, um zu wissen, wie seine Rechtschreibung aussieht	3	2
	Nachschlagen eines Wortes im Wörterbuch, ohne zu wissen, welches Wort gesucht wird	1	3
	Erwähnung, dass der/die Student/in keine Lust hat, beim Schreiben das Wörterbuch zu benutzen	2	1
Aussprache (AUS)	andere Aussprache eines Wortes als in der/im Aufgabe/Wörterbuch angegeben	2	9

Aus der obigen Tabelle geht hervor, dass die DaF-Gruppe (f=51) in der ersten UK der ÜV-Kategorie den türkischen Satz oder das türkische Wort, das sie mündlich oder

schriftlich ausdrückt, viel häufiger ins Deutsche übersetzt als die bilinguale Gruppe (f=11). Bei der zweiten UK der gleichen Kategorie zeigt sich, dass die DaF-Gruppe (f=20) einen Satz oder ein Wort viel häufiger ins Türkische übersetzt als die bilinguale Gruppe (f=4). Wie in der ersten UK der WÖRB-Kategorie zu sehen ist, sucht die DaF-Gruppe (f=41) häufiger im Wörterbuch nach der Bedeutung eines Wortes, das sie nicht kennt, als die bilinguale Gruppe (f=4). Die Erwähnung eines englischen Wortes während des Schreibens, das die zweite UK derselben Kategorie ist, wird in der DaF-Gruppe (f=4) und der bilingualen Gruppe (f=3) fast gleich häufig beobachtet. In der dritten UK dieser Kategorie, in der erfasst wird, wie viele TeilnehmerInnen im Wörterbuch nachschauen, um zu wissen, wie man das Wort schreibt, das ihnen in den Sinn kommt, liegen die Werte der bilingualen Gruppe (f=3) und die der DaF-Gruppe (f=2) sehr nahe beieinander. In der vierten UK derselben Kategorie zeigt sich, dass die DaF-Gruppe (f=3) im Vergleich zur bilingualen Gruppe (f=1) etwas häufiger im Wörterbuch nach einem beliebigen Wort sucht, ohne zu wissen, nach welchem Wort sie sucht (f=1). In der letzten UK dieser Kategorie zeigt sich kein großer Unterschied zwischen der bilingualen Gruppe (f=2) und der DaF-Gruppe (f=1) in der Situation, beim Schreiben kein Wörterbuch benutzen zu wollen.

In der UK der AUS-Kategorie zeigt sich, dass der Fall einer abweichenden Aussprache eines Wortes aus der Aufgabe oder dem Wörterbuch in der DaF-Gruppe (f=9) häufiger vorkommt als in der bilingualen Gruppe (f=2).

4.1.3.3. Frei-kreative Schreibaufgabe-III

In dieser Schreibaufgabe, in der die TeilnehmerInnen aufgefordert werden, eine Geschichte auf der Grundlage der in der Aufgabe vorgegebenen Bilder zu verfassen, werden die Situationen untersucht, in denen sprachliche und wörtliche Ansätze im Vordergrund stehen. Die sich daraus ergebenden Kategorien und die Häufigkeit der zu diesen Kategorien gehörenden UK werden im Folgenden für die bilinguale und die DaF-Gruppe angegeben. Die folgende Tabelle zeigt vor allem die Kategorien und UK, die zur bilingualen Gruppe gehören. Nach dieser Tabelle sind die Kategorien mit der höchsten Anzahl von UK Übersetzungsversuch (ÜV) (f=24) und Wörter (-buch) (WÖRB) (f=17), während die Kategorien mit der geringsten Anzahl von UK Sprachgebrauch (SPRGEB) (f=3), Kommentar über die Wörter (KOM) (f=1) und Aussprache (AUS) (f=1) sind.

Tabelle 4.35. Häufigkeitsverteilung der sprach-und wortbezogenen Einstellungen der bilingualen Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-III

<i>Kategorie</i>	<i>Unterkategorie</i>	<i>f</i>
Übersetzungs- versuch (ÜV)	Versuch, den/das mündlich/schriftlich im Türkischen gebildeten Satz/Wort ins Deutsche zu übersetzen	16
	Versuch, den/das mündlich/schriftlich im Englischen gebildeten Satz/Wort ins Deutsche zu übersetzen	4
	Versuch, den/das mündlich/schriftlich im Deutschen gebildeten Satz/Wort ins Türkische zu übersetzen	4
Wörter (-buch) (WÖRB)	Nachschlagen eines Wortes im Wörterbuch, um seine Bedeutung herauszufinden	11
	Erwähnung des englischen Wortes	3
	Erwähnung, ob das gedachte Wort existiert oder nicht	2
	Nachschlagen eines Wortes im Wörterbuch, um zu wissen, wie seine Rechtschreibung aussieht	1
Sprachgebrauch (SPRGEB)	Fragen, ob eine Satzformulierung im Sprachgebrauch möglich ist	2
	Fragen, wie das im Türkischen gedachte Wort im deutschen Sprachgebrauch genannt wird	1
Kommentar über die Wörter (KOM)	Kommentar über den Wortinhalt aus semantischer Sicht	1
Aussprache (AUS)	Erwähnung der Schwierigkeit mit der Aussprache	1

Aus der obigen Tabelle ist ersichtlich, dass die Teilnehmer in der ersten UK (f=16) der ÜV-Kategorie den Satz oder das Wort, den bzw. das sie mündlich auf Türkisch geschrieben oder gesprochen haben, ins Deutsche übersetzen. In diesem Sinne sagt Teilnehmerin B2:

„Kaderime razı geldim... Wie sage ich das im Deutschen? Ich akzeptierte mein Schicksal (Pr. 275, S. 30)“.

Bei der zweiten UK (f=4) derselben Kategorie übersetzen die TeilnehmerInnen den Satz oder das Wort, das sie im Englischen entweder mündlich oder schriftlich gebildet haben, ins Deutsche. Dazu sagt Teilnehmerin B2:

„Continued... Ja, fortfahren. Das ist doch fortfahren. To continue, ja fortfahren, fahrte fort... (Pr. 245, S. 27)“.

Bei der dritten UK (f=4) dieser Kategorie übersetzen die TeilnehmerInnen ins Türkische, was sie im Deutschen geschrieben oder gesprochen haben. Als Beispiel dazu sagt Teilnehmer B4:

„Ich bereue das. Pişman oldum (Pr. 507, S. 53)“.

Bei der ersten UK (f=11) in der WÖRB-Kategorie schlagen die TeilnehmerInnen ein Wort im Wörterbuch nach, um seine Bedeutung herauszufinden. Bei der zweiten UK

(f=3) derselben Kategorie erwähnen die TeilnehmerInnen ein englisches Wort. Dazu sagt Teilnehmer B4:

„Das türkische Wort „pişmanlık“ bedeutet im Englischen „regret“. Wie sagt man das auf Deutsch? (Pr. 507, S. 53)“.

Bei der dritten UK (f=2) dieser Kategorie fragen die TeilnehmerInnen, ob das Wort, an das sie denken, im Deutschen existiert. Als Beispiel dazu sagt Teilnehmerin B1:

„Taksi durağı... Was war das noch mal? Taxi... Taxistelle... Gibt es so ein Wort im Deutschen? Nein, das klingt ja wie Bushaltestelle (Pr. 45, S. 6)“.

Bei der vierten UK (f=1) schlägt Teilnehmer B4 ein Wort im Wörterbuch nach, um zu wissen, wie seine Rechtschreibung aussieht, indem er sagt:

„Ich habe hier ein Wörterbuch und gucken wir das, wie man „Restaurant“ schreibt (Pr. 500, S. 52).“

Bei der ersten UK (f=2) in der SPRGEB-Kategorie fragen die TeilnehmerInnen, ob eine gedachte Satzformulierung im Sprachgebrauch möglich ist. Als Beispiel dazu sagt Teilnehmerin B1:

„Brauchen Sie Hilfe? Brauchen Sie Hilfe? Das sagt doch keiner in der Realität, oder? Kann ich Ihnen helfen? Kann ich behilflich sein? Hm, egal. Ich schreibe „Brauchen Sie Hilfe?“ So... (Pr. 78, S. 10)“.

Bei der zweiten UK (f=1) dieser Kategorie fragt Teilnehmerin B2, wie das im Türkischen gedachte Wort im deutschen Sprachgebrauch genannt wird. In diesem Sinne sagt sie:

„Taxihaltestelle... Taksi durağı... Gibt es in Deutschland einen Taxistand? Natürlich gibt es einen, aber wie haben die Deutschen ihn dort genannt? (Pr. 400, S. 42)“.

Bei der ersten UK (f=1) der KOM-Kategorie kommentiert Teilnehmerin B2 das Wort „Gestik“ aus semantischer Sicht, indem sie sagt:

„Dennoch ignorierte sie meine Gestik oder meine Gestikulation? Mein Kopfschütteln... Das ist doch Gestik oder Mimik? Nein, das ist doch Gestik. Kopfschütteln ist doch Gestikulation, nicht Mimik. Mimik ist nur Gesichtsausdruck (Pr. 243, S. 26)“.

Bei der UK (f=1) der AUS-Kategorie erwähnt Teilnehmer B4, dass er mit der Aussprache eines Wortes Schwierigkeiten hat, indem er sagt:

„Oh, Bildelement... schwer zu sagen (Pr. 473, S. 50)“.

In der folgenden Tabelle sind die zur DaF-Gruppe gehörenden Kategorien und die Häufigkeit der in diesen Kategorien vorkommenden UK im Rahmen des Themas der sprach- und wortbezogenen Einstellungen und der SA-III dargestellt. Nach dieser Tabelle sind die Kategorien mit der höchsten Anzahl von UK Übersetzungsversuch (ÜV) (f=67)

und Wörter (-buch) (WÖRB) (f=30), während die Häufigkeit der UK in der Kategorie Aussprache (AUS) f=3 beträgt.

Tabelle 4.36. Häufigkeitsverteilung der sprach- und wortbezogenen Einstellungen der DaF-Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-III

<i>Kategorie</i>	<i>Unterkategorie</i>	<i>f</i>
Übersetzungsversuch (ÜV)	Versuch, den/das mündlich/schriftlich im Türkischen gebildeten Satz/Wort ins Deutsche zu übersetzen	50
	Versuch, den/das mündlich/schriftlich im Deutschen gebildeten Satz/Wort ins Türkische zu übersetzen	17
Wörter (-buch) (WÖRB)	Nachschlagen eines Wortes im Wörterbuch, um seine Bedeutung herauszufinden	20
	Erwähnung des englischen Wortes	6
	Nachschlagen eines Wortes im Wörterbuch, obwohl seine Bedeutung bekannt ist	4
Aussprache (AUS)	Erwähnung der Schwierigkeit mit der Aussprache	1
	andere Aussprache eines Wortes als in der/im Aufgabe/Wörterbuch angegeben	1
	Englische Aussprache des geschriebenen Wortes, obwohl es sich um ein deutsches Wort handelt	1

In der obigen Tabelle übersetzen die TeilnehmerInnen bei der ersten UK (f=50) der ÜV-Kategorie den Satz oder das Wort, das sie mündlich oder schriftlich auf Türkisch gebildet haben, ins Deutsche. Bei der zweiten UK (f=17) der gleichen Kategorie übersetzen die TeilnehmerInnen den Satz oder das Wort, das sie auf Deutsch gesprochen oder geschrieben haben, ins Türkische. Es fällt auf, dass die Häufigkeitsrate dieser UK niedriger ist als die der ersten UK dieser Kategorie.

Bei der ersten UK (f=20) der WÖRB-Kategorie schlagen die TeilnehmerInnen ein Wort im Wörterbuch nach, um seine Bedeutung herauszufinden. Bei der zweiten UK (f=6) dieser Kategorie erwähnen die TeilnehmerInnen ein englisches Wort, wenn sie laut denken. Dazu sagt Teilnehmer D1:

„Was bedeutet „talkative“? Es bedeutet „konuşkan“ im Türkischen. Ich schaue mal im Wörterbuch nach, was es im Deutschen bedeutet. Hm, gesprächig (Pr. 600, S. 62)“.

Bei der dritten UK (f=4) dieser Kategorie schlagen die TeilnehmerInnen ein Wort im Wörterbuch nach, obwohl sie dessen Bedeutung schon kennen. Als Beispiel dazu sagt Teilnehmerin D3:

„Ich erinnere mich, dass das Wort „davonkommen“ bedeutet, es loszuwerden, aber ich werde es noch einmal im Wörterbuch nachschlagen (Pr. 772, S. 80)“.

Bei der ersten UK (f=1) in der AUS-Kategorie erwähnt Teilnehmer D1, dass er Schwierigkeiten mit der Aussprache eines Wortes hat, indem er sagt:

„Ich erkläre, du erklärst, er sie es erklärt... Er er erklärt, schwer zu sagen, meine Zunge dreht sich nicht (Pr. 621, S. 64)“.

Bei der zweiten UK (f=1) dieser Kategorie spricht Teilnehmerin D2 das Wort „geben“ anders aus als es in der Aufgabe steht, indem sie „gegeben“ sagt:

„Schreiben Sie dann unter Verwendung der in punkt zwei gesammelten Elemente eine Geschichte, die möglichst präzise die Informationen verarbeitet, die die Bilder gegeben (Pr. 688, S. 71)“.

Bei der dritten UK (f=1) spricht Teilnehmerin D4 das deutsche Wort „Moment“ wie im Englischen aus, indem sie sagt:

„Der Mann kam an den falschen Ort in diesem Moment (Pr. 867, S. 90)“.

In der folgenden Tabelle sind die gemeinsamen Kategorien innerhalb des Themas der sprach- und wortbezogenen Einstellungen der SA-III und die Häufigkeit der gemeinsamen UK, die zu diesen Kategorien gehören, sowohl für die bilinguale als auch für die DaF-Gruppe angegeben.

Tabelle 4.37. *Gemeinsame Kategorien der sprach- und wortbezogenen Einstellungen der bilingualen und der DaF-Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-III*

<i>Kategorie</i>	<i>Unterkategorie</i>	<i>Bilinguale</i>	<i>DaF-</i>
		<i>Gruppe</i>	<i>Gruppe</i>
		<i>f</i>	<i>f</i>
Übersetzungs- versuch (ÜV)	Versuch, den/das mündlich/schriftlich im Türkischen gebildeten Satz/Wort ins Deutsche zu übersetzen	16	50
	Versuch, den/das mündlich/schriftlich im Deutschen gebildeten Satz/Wort ins Türkische zu übersetzen	4	17
Wörter (-buch) (WÖRB)	Nachschlagen eines Wortes im Wörterbuch, um seine Bedeutung herauszufinden	11	20
	Erwähnung des englischen Wortes	3	6
Aussprache (AUS)	Erwähnung der Schwierigkeiten mit der Aussprache	1	1

Aus der obigen Tabelle ist ersichtlich, dass die DaF-Gruppe (f=50) bei der ersten UK der ÜV-Kategorie einen Satz oder ein Wort viel häufiger ins Deutsche übersetzt als die bilinguale Gruppe (f=16). In der zweiten UK derselben Kategorie zeigt sich, dass die DaF-Gruppe (f=17) einen Satz oder ein Wort aus dem Deutschen viel häufiger ins Türkische übersetzt als die bilinguale Gruppe (f=4). In diesem Fall kann man sagen, dass die DaF-Gruppe mehr Übersetzungen im Deutsch-Türkischen und Türkisch-Deutschen benötigt als die bilinguale Gruppe. In der ersten UK der WÖRB-Kategorie zeigt sich, dass die DaF-Gruppe (f=20) etwas häufiger im Wörterbuch nach der Bedeutung eines ihr unbekanntes Wortes sucht als die bilinguale Gruppe (f=11). In der zweiten UK derselben Kategorie verwendet die DaF-Gruppe (f=6) beim lautem Denken etwas mehr englische Wörter als die bilinguale Gruppe (f=3). Betrachtet man die Häufigkeit der UK in der AUS-Kategorie, so zeigt sich die Schwierigkeit, ein Wort auszusprechen, für beide Gruppen mit der gleichen Häufigkeit (f=1).

4.1.3.4. Kommunikative Schreibaufgabe-IV

Bezüglich der kommunikativen Schreibaufgabe, in der die TeilnehmerInnen aufgefordert werden, einen Antwortbrief entsprechend den in der Aufgabe gegebenen Informationen zu verfassen, werden im Folgenden die Ansätze der Teilnehmer in Bezug auf Sprache und Wortschatz dargestellt. Die folgende Tabelle zeigt zunächst die Kategorien, die in der bilingualen Gruppe im Rahmen dieses Themas aufgetreten sind, und die Häufigkeit der UK, die zu diesen Kategorien gehören. Nach dieser Tabelle sieht die Reihenfolge der Kategorien, in denen die UK-Häufigkeit gesehen wird, von der höchsten zur niedrigsten Häufigkeit folgendermaßen aus: Übersetzungsversuch (ÜV) (f=5), Kommentar über die Wörter (KOM) (f=2), Sprachgebrauch (SPRGEB) (f=2), Aussprache (AUS) (f=1) und Wörter (-buch) (WÖRB) (f=1).

Tabelle 4.38. Häufigkeitsverteilung der sprach- und wortbezogenen Einstellungen der bilingualen Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-IV

<i>Kategorie</i>	<i>Unterkategorie</i>	<i>f</i>
Übersetzungsversuch (ÜV)	Versuch, den/das mündlich/schriftlich im Türkischen gebildeten Satz/Wort ins Deutsche zu übersetzen	3
	Versuch, den/das mündlich/schriftlich im Deutschen gebildeten Satz/Wort ins Türkische zu übersetzen	2
Kommentar über die Wörter (KOM)	Kommentar über die Herkunft eines Wortes	1
	Kommentar über die Bedeutung des fremdsprachigen Wortes	1
Sprachgebrauch (SPRGEB)	Fragen darüber, ob der geschriebene Satz im Sprachgebrauch als formal gilt oder nicht	1
	Fragen, ob eine Satzformulierung im Sprachgebrauch möglich ist	1
Aussprache (AUS)	Erwähnung der Schwierigkeiten mit der Aussprache	1
Wörter (-buch) (WÖRB)	Erwähnung, dass der/die Student/in die deutsche Entsprechung eines türkischen Wortes nicht kennt	1

Aus der obigen Tabelle wird ersichtlich, dass die TeilnehmerInnen bei der ersten UK (f=3) der ÜV-Kategorie den Satz oder das Wort, den bzw. das sie auf Türkisch ausdrücken, ins Deutsche übersetzen. In der zweiten UK (f=2) der gleichen Kategorie übersetzen die TeilnehmerInnen den Satz oder das Wort, den bzw. das sie auf Deutsch mündlich oder schriftlich ausdrücken, ins Türkische. In der ersten UK der KOM-Kategorie (f=1) kommentiert Teilnehmerin B2 die Herkunft eines Wortes, indem sie sagt:

„Sagt man Frauenbrille oder Damenbrille? Ich schreibe lieber Frauenbrille, weil ja eigentlich das Wort „Dame“ sehr unhöflich ist. Also ich denke, dass das Wort unhöflich ist, weil ja Dame von „dämlich“ kommt. Damit möchte man sagen, die Frauen sind dämlich. Das Wort „Dame“ mag ich eigentlich nicht (Pr. 148, S. 15)“.

Bei der zweiten UK (f=1) derselben Kategorie kommentiert Teilnehmerin B2 die Bedeutung des fremdsprachigen Wortes, indem sie sagt:

„Rua... Rua heißt wahrscheinlich die Straße, weil auf Französisch ist es „rue“ und „rua“ sieht ähnlich aus (Pr. 241, S. 21)“.

Bei der ersten UK (f=1) der SPRGEB-Kategorie fragt Teilnehmerin B2, ob der geschriebene Satz im Sprachgebrauch als formal gilt oder nicht, indem sie sagt:

„Danke im Voraus. Ich bedanke mich im Voraus. Danke für Ihr Verständnis. Oh Mann, ich schreibe es nicht hin. Ich muss ja nicht. Muss ich? Ist das formal? Das ist doch formal oder? Ja, ich schreibe es hin. Danke im Voraus (Pr. 252, S. 22)“.

Bei der zweiten UK (f=1) dieser Kategorie fragt Teilnehmer B3, ob eine Satz- oder Wortformulierung im Sprachgebrauch möglich ist, indem er sagt:

„Würde es dann „Ihr Fax“ heißen und nicht „Ihr Schreiben“? Ihr Fax? Nein, so nennt man es nicht (Pr. 288, S. 26)“.

Mit diesen Worten meint er, was im Betreff geschrieben werden soll. Bei der UK (f=1) der AUS-Kategorie erwähnt Teilnehmer B4, dass er mit der Aussprache des Wortes „Stil“ Schwierigkeiten hat, indem er sagt:

„Achten Sie auf die formalen Aspekte. Absender, Anschrift, Datum, Anrede, Schlussformel und den Stil. Stil, oh dieses Wort ist schwer zu sagen. Ich hab’ wieder falsch gesagt (Pr. 384, S. 34)“.

Bei der UK (f=1) der WÖRB-Kategorie erwähnt Teilnehmer B4, dass er die deutsche Entsprechung des türkischen Wortes „konu“ nicht kennt, während er den Betreff des Briefs liest. Dazu sagt er:

„Was? Was ist das? Ich kenne das Wort nicht im Deutschen. Das ist das „Başlık“ (Titel). Ich schreibe das später. Keine Ahnung... (Pr. 395, S. 35)“.

und erinnert sich nicht daran, dass das türkische Wort „konu“ im Deutschen „Betreff“ heißt.

In der folgenden Tabelle sind die Kategorien, die in der SA-IV im Rahmen des Themas der sprach- und wortbezogenen Einstellungen aufgetreten sind, und die UK-Häufigkeiten dieser Kategorien in Bezug auf die DaF-Gruppe angegeben. Nach dieser Tabelle sieht die Reihenfolge der Kategorien, in denen die UK-Häufigkeit gesehen wird, von der höchsten zur niedrigsten folgendermaßen aus: Übersetzungsversuch (ÜV) (f=45), Wörter (-buch) (WÖRB) (f=9) und Aussprache (AUS) (f=6).

Tabelle 4.39. Häufigkeitsverteilung der sprach- und wortbezogenen Einstellungen der DaF-Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-IV

<i>Kategorie</i>	<i>Unterkategorie</i>	<i>f</i>
Übersetzungsversuch (ÜV)	Versuch, den/das mündlich/schriftlich im Deutschen gebildeten Satz/Wort ins Türkische zu übersetzen	29
	Versuch, den/das mündlich/schriftlich im Türkischen gebildeten Satz/Wort ins Deutsche zu übersetzen	16
Wörter (-buch) (WÖRB)	Nachschlagen eines Wortes im Wörterbuch, um seine Bedeutung herauszufinden	8
	Erwähnung des englischen Wortes	1
Aussprache (AUS)	andere Aussprache eines Wortes als in der/im Aufgabe/Wörterbuch angegeben	6

Wenn wir die obige Tabelle betrachten, sehen wir, dass die TeilnehmerInnen in der ersten UK (f=29) der ÜV-Kategorie einen Satz oder ein Wort, den bzw. das sie auf Deutsch geschrieben oder gesagt haben, ins Türkische übersetzen. In der zweiten UK (f=16) derselben Kategorie sehen wir, dass die TeilnehmerInnen den Satz oder das Wort,

den bzw. das sie mündlich oder schriftlich im Türkischen ausgedrückt haben, ins Deutsche übersetzen. Bei der ersten UK (f=8) der WÖRB-Kategorie schlugen die TeilnehmerInnen ein Wort im Wörterbuch nach, um seine Bedeutung herauszufinden. Bei der zweiten UK (f=1) derselben Kategorie erwähnt Teilnehmer D1 ein englisches Wort, indem er sagt:

„Mein, mein... My glass... Meine verlorene Brille (Pr. 467, S. 41)“.

In der UK (f=6) der AUS-Kategorie sprechen die TeilnehmerInnen ein Wort anders aus als in der Aufgabe oder Wörterbuch angegeben. Als Beispiel dazu spricht Teilnehmerin D4 das Wort „Schlussformel“ als „Schlussformal“ aus, während sie die Aufgabenstellung liest:

„...wohin die Brille geschickt werden soll? Achten Sie die formalen Aspekte. Absender, Anschrift, Datum, Anrede, Schlussformal (Pr. 585, S. 54)“.

Ein weiteres Beispiel zu dieser UK sehen wir bei Teilnehmerin D2, die anstatt des Wortes „Antwortbrief“ das Wort „Anwortbrief“ sagt:

„Die wichtigsten Informationen Ihres Briefes finden Sie im Anwortbrief des Hotels (Pr. 503, S. 45)“.

In der nachstehenden Tabelle sind die gemeinsame Kategorie, die in der SA-IV im Rahmen des Themas der sprach-und wortbezogenen Einstellungen aufgetreten sind, und die UK-Häufigkeiten dieser Kategorien sowohl für die bilinguale als auch für die DaF-Gruppe angegeben. Aus dieser Tabelle geht hervor, dass es in beiden Gruppen nur eine gemeinsame Kategorie gibt.

Tabelle 4.40. *Gemeinsame Kategorie der sprach-und wortbezogenen Einstellungen der bilingualen und der DaF-Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-IV*

<i>Kategorie</i>	<i>Unterkategorie</i>	<i>Bilinguale Gruppe</i> <i>f</i>	<i>DaF-Gruppe</i> <i>f</i>
Übersetzungsversuch (ÜV)	Versuch, den/das mündlich/schriftlich im Deutschen gebildeten Satz/Wort ins Türkische zu übersetzen	2	29
	Versuch, den/das mündlich/schriftlich im Türkischen gebildeten Satz/Wort ins Deutsche zu übersetzen	3	16

Aus der obigen Tabelle geht hervor, dass die DaF-Gruppe (f=29) in der ersten UK der ÜV-Kategorie einen Satz oder ein Wort, das auf Deutsch ausgedrückt wird, viel häufiger ins Türkische übersetzt als die bilinguale Gruppe (f=2). Wie in der zweiten UK derselben Kategorie zu sehen ist, übersetzt die DaF-Gruppe (f=16) einen Satz oder ein

Wort aus dem Türkischen viel häufiger ins Deutsche als die bilinguae Gruppe (f=3). Ausgehend von dieser Situation kann man sagen, dass die DaF-Gruppe im Vergleich zur bilingualen Gruppe während des Schreibens viel mehr das Bedürfnis hat, vom Türkischen ins Deutsche oder vom Deutschen ins Türkische zu übersetzen.

4.1.4. Selbstbezogene Einstellungen

Die Konzepte, die die TeilnehmerInnen zum Ausdruck bringen, indem sie vorgeben, mit sich selbst zu sprechen und während des Schreibprozesses laut denken, werden unter diesem Thema zusammengefasst und es werden insgesamt drei Kategorien aufgedeckt. Diese Kategorien sind die folgenden: Selbstbestätigung (SBEST), Selbsterklärung (SERKL) und Selbstfragen (SFRAG). Die SBEST-Kategorie zeigt den Zustand der Selbstbestätigung der TeilnehmerInnen während des Schreibprozesses. Die SERKL-Kategorie hingegen stellt die Selbsterklärungsansätze der TeilnehmerInnen während des Schreibens dar. In der SFRAG-Kategorie werden die Fragen, die sich die TeilnehmerInnen während des Schreibens gestellt haben, wiedergegeben. In den folgenden vier Unterkapiteln werden die UK, die in allen Schreibaufgaben im Rahmen des Themas der selbstbezogenen Einstellungen vorkommen, anhand dieser Kategorien sowohl für die bilinguale als auch für die DaF-Gruppe detailliert untersucht.

4.1.4.1. Aufbauende Schreibaufgabe-I

In dieser aufbauenden Schreibaufgabe, in der die TeilnehmerInnen aufgefordert werden, die vorgegebenen Sätze nacheinander zu einem einzigen, sinnvollen Satz zu kombinieren, werden die Kategorien, die für TeilnehmerInnen geschaffen wurden, um sich selbst zu bestätigen, Fragen zu stellen und Erklärungen während des Schreibprozesses abzugeben, sowie die UK dieser Kategorien in diesem Abschnitt erläutert. Zunächst werden die Kategorien und UK, die in der SA-I im Rahmen des Themas der selbstbezogenen Einstellungen entstanden sind, in der folgenden Tabelle in Bezug auf die bilinguale Gruppe untersucht. Nach dieser Tabelle ergibt sich, wenn man die Kategorien nach ihrer UK-Häufigkeit in der bilingualen Gruppe von der höchsten zur niedrigsten ordnet, folgendes Ergebnis: Selbstbestätigung (SBEST) (f=70), Selbstfragen (SFRAG) (f=62) und Selbsterklärung (SERKL) (f=9).

Tabelle 4.41. Häufigkeitsverteilung der selbstbezogenen Einstellungen der bilingualen Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-I

<i>Kategorie</i>	<i>Unterkategorie</i>	<i>f</i>
Selbstbestätigung (SBEST)	Verwendung des Bestätigungsworts „Okay/Tamam“	70
Selbstfragen (SFRAG)	Selbstfragen über den Satzaufbau	40
	Selbstfragen darüber, was als Letztes geschrieben/gedacht wurde	10
	Selbstfragen über den Wortaufbau	7
	Selbstfragen über die grammatische Struktur	3
	Selbstfragen über die Interpunktion	2
Selbsterklärung (SERKL)	Selbsterklärung darüber, was in der Aufgabenstellung verlangt wird	5
	Selbsterklärung der grammatischen Struktur	4

Aus der obigen Tabelle geht hervor, dass die TeilnehmerInnen in der UK (f=70) der SBEST-Kategorie recht häufig das Wort „Okay/Tamam“ verwenden, was ihnen eine bejahende Bedeutung beim Ausführen der Schreibhandlung verleiht. Als Beispiel dazu sagt Teilnehmerin B1:

„Ja, dann schreibe ich das mal so: Eine alte Dame, Komma, ja, Komma, die auf dem Zebrastreifen steht, Komma, sieht die Lichter auf sich zukommen. Ja, okay (Pr. 13, S. 2)“.

Bei der ersten UK (f=40) der SFRAG-Kategorie fragen die TeilnehmerInnen sich selbst, wie sie den gedachten Satz aufbauen sollen. In diesem Sinne sagt Teilnehmerin B1:

„Eine alte Dame, Komma, die auf dem Zebrastreifen steht und entsetzt ist, sieht die Lichter... Hm, wie kann ich das jetzt schreiben? (Pr. 26, S. 3)“.

Im gleichen Zusammenhang erwähnt Teilnehmer B3:

„Eine alte Dame auf dem Zebrastreifen sieht die Lichter auf sich zukommen und ist entsetzt. Hm, oder kann ich das vor den Satz setzen? (Pr. 227, S. 20)“.

Bei der zweiten UK (f=10) derselben Kategorie fragen sich die TeilnehmerInnen selbst, was sie als Letztes geschrieben oder gedacht haben. Dazu sagt Teilnehmer B3:

„Wo war ich? Was habe ich zuletzt geschrieben? Hm, ich schreibe „Die Straße ist nass vom Regen“ statt „regennass“ (Pr. 248, S. 22)“.

Bei der dritten UK (f=7) dieser Kategorie fragen die TeilnehmerInnen sich selbst, wie ein Wort aufgebaut werden kann. Als Beispiel dazu sagt Teilnehmerin B2:

„Hm, fehlt hier ein „aus“? Ist das nicht „Der Fahrer steigt aus dem Wagen aus“? Aussteigen... Ist doch ein trennbares Verb, oder? Irgendwie ich bin mir nicht sicher (Pr. 181, S. 16)“.

Bei der vierten UK (f=3) dieser Kategorie fragen sich die TeilnehmerInnen selbst, was für eine grammatische Struktur sie beim Schreiben verwenden sollen. Dazu sagt Teilnehmerin B2:

„Soll ich „eine Dame“ schreiben oder „die Dame“? Bestimmt oder unbestimmt? Welche? Ich schreibe „eine Dame“ (Pr. 139, S. 12)“.

In der fünften UK (f=2) dieser Kategorie stellen sich die TeilnehmerInnen Fragen zu Interpunktion. In diesem Sinne sagt Teilnehmerin B2:

„... sieht die Dame auf dem Boden liegen und geht zu ihr um... Hier kommt doch kein Komma, oder? Ja, kein Komma. Er geht zu ihr, um ihr zu helfen. Punkt. Kommt hier ein Komma bevor „um“? Keine Ahnung (Pr. 203, S. 18)“.

Bei der ersten UK (f=5) der SERKL-Kategorie erklären sich die TeilnehmerInnen selbst, was in der Aufgabenstellung verlangt wird. Als Beispiel dazu sagt Teilnehmerin B2:

„Ich schaue mal mir die Aufgabe an. Schreibaufgabe eins. Bilden Sie aus den einzelnen Sätzen der Übungsabschnitte einen einzigen Satz. Hm, okay, ich muss einen Satz machen (Pr. 129, S. 11)“.

In der zweiten UK (f=4) derselben Kategorie geben die TeilnehmerInnen beim Schreiben zusätzliche Erklärungen zur Grammatik ab. In diesem Sinne sagt eine Teilnehmerin:

„Eine alte Dame, die... Ein Relativsatz, weil Dame die ist, die auf dem Zebrastreifen steht. Hier kommt noch ein Komma, weil das ein Relativsatz ist (Pr. 140, S. 12)“.

In der folgenden Tabelle sind die Kategorien, die in der SA-I im Rahmen des Themas der selbstbezogenen Einstellungen gesehen wurden, und die Häufigkeit der zu diesen Kategorien gehörenden UK in Bezug auf die DaF-Gruppe angegeben. Nach dieser Tabelle sind die Kategorien mit unterschiedlichen UK-Häufigkeiten von der höchsten zur niedrigsten wie folgt aufgelistet: Selbstfragen (SFRAG) (f=73), Selbstbestätigung (SBEST) (f=43) und Selbsterklärung (SERKL) (f=18).

Tabelle 4.42. Häufigkeitsverteilung der selbstbezogenen Einstellungen der DaF-Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-I

<i>Kategorie</i>	<i>Unterkategorie</i>	<i>f</i>
Selbstfragen (SFRAG)	Selbstfragen über den Satzaufbau	46
	Selbstfragen über die grammatische Struktur	22
	Selbstfragen über die semantische Satzstruktur	2
	Selbstfragen über den Wortaufbau	2
	Selbstfragen darüber, was als Letztes geschrieben/gedacht wurde	1
Selbstbestätigung (SBEST)	Verwendung des Bestätigungsworts „Okay/Tamam“	43
Selbsterklärung (SERKL)	Selbsterklärung der grammatischen Struktur	12
	Selbsterklärung darüber, was in der Aufgabenstellung verlangt wird	6

Wie in der ersten UK (f=46) der SFRAG-Kategorie zu sehen ist, sind sich die TeilnehmerInnen unsicher über die Struktur des Satzes, den sie schreiben werden, und fragen sich, wie sie diesen Satz aufbauen können. In diesem Sinne sagt Teilnehmerin D2:

„Hm, muss ich das Wort „Straße“ mit dem Wort „Schleudern“ verbinden? Passiert also laut diesem Satz etwas mit dem Auto auf der nassen Straße? Ich konnte nicht finden, wie man das Wort „Straße“ mit dem Satz verbinden kann (Pr. 668, S. 58)“.

Aus der zweiten UK (f=22) derselben Kategorie wird ersichtlich, dass sich die TeilnehmerInnen Fragen über die grammatische Struktur stellen. Dazu äußert eine Teilnehmerin:

„Das Auto kommt auf die regennasse Straße. Auf die regennasse Straße... Ist so etwas grammatikalisch möglich? (Pr. 924, S. 80)“.

Bei der dritten UK (f=2) dieser Kategorie fragen sich die TeilnehmerInnen selbst, was für eine semantische Struktur der geschriebene Satz hat. Als Beispiel für diese Situation sagt Teilnehmer D1:

„Entsetzte alte Frau... Wenn ich die Wörter in dieser Reihenfolge schreibe, wird es dieses Mal so sein wie bei dem Vorfall, von dem Chomsky sprach. Es wird so etwas sein wie die Holzkatze, die beim Fußballspielen einen Volleyball zerriss. Ich brauche also einen logischen Satz (Pr. 517, S. 45)“.

Bei der vierten UK (f=2) dieser Kategorie fragen sich die TeilnehmerInnen selbst, wie ein Wort grammatisch richtig gebildet werden soll. Dazu sagt Teilnehmerin D2:

„Reißt... Dieses Wort klingt für mich wahrscheinlich wie die Präteritumform eines Verbs, aber ich weiß nicht, welches Verb es ist (Pr. 702, S. 61)“.

Bei der fünften UK (f=1) dieser Kategorie fragt sich Teilnehmerin D2 selbst, was sie als Letztes geschrieben haben, indem sie sagt:

„Die Dame, eine alte Dame, die auf dem Zebrastreifen steht. Hm, was war mein letzter Satz? Ja, hier, sieht die Lichter des Autos mit dem Entsetzen auf zukommen (Pr. 635, S. 56)“.

In der UK (f=43) der SBEST-Kategorie ist zu erkennen, dass die TeilnehmerInnen sich selbst bestätigen, indem sie während der Schreibhandlung „Okay/Tamam“ sagen. Wie in der ersten UK (f=6) der SERKL-Kategorie (f=6) zu sehen ist, führen die TeilnehmerInnen den Schreibprozess durch, indem sie erklärende bzw. beschreibende Informationen über die grammatikalische Struktur geben. In diesem Zusammenhang äußert Teilnehmerin D2:

„Wenn ich mir diesen Satz, den ich geschrieben habe, in Bezug auf die Reihenfolge von Akkusativ und Dativ ansehe, denke ich, dass ich es richtig gemacht habe. Akkusativ kommt zuerst, dann kommt Dativ (Pr. 638, S. 56)“.

Bei der zweiten UK (f=6) derselben Kategorie erklären die TeilnehmerInnen selbst, was in der Aufgabenstellung von ihnen erwartet wird. Dazu sagt Teilnehmerin D4:

„Ich muss einen neuen Satz bilden, indem ich hier gegebene Sätze kombiniere, und genau das wird in der Frage von mir verlangt (Pr. 868, S. 75)“.

Die folgende Tabelle zeigt die gemeinsamen Kategorien der SA-I im Zusammenhang mit dem Thema der selbstbezogenen Einstellungen und die Häufigkeit der gemeinsamen UK in diesen Kategorien sowohl für die bilinguale als auch für die DaF-Gruppe.

Tabelle 4.43. *Gemeinsame Kategorien der selbstbezogenen Einstellungen der bilingualen und der DaF-Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-I*

<i>Kategorie</i>	<i>Unterkategorie</i>	<i>Bilinguale Gruppe</i> <i>f</i>	<i>DaF-Gruppe</i> <i>f</i>
Selbstbestätigung (SBEST)	Verwendung des Bestätigungsworts „Okay/Tamam“	70	43
Selbstfragen (SFRAG)	Selbstfragen über den Satzaufbau	40	46
	Selbstfragen über die grammatische Struktur	3	22
	Selbstfragen darüber, was als Letztes geschrieben/gedacht wurde	10	1
	Selbstfragen über den Wortaufbau	7	2
Selbsterklärung (SERKL)	Selbsterklärung der grammatischen Struktur	4	12
	Selbsterklärung darüber, was in der Aufgabenstellung verlangt wird	5	6

Gemäß der obigen Tabelle ist der Selbstbestätigungszustand der bilingualen Gruppe (f=70) in Form der Äußerung „Okay/Tamam“ während des Schreibens deutlich höher als bei der DaF-Gruppe (f=43). Betrachtet man die erste UK in der SFRAG-Kategorie, so liegt die UK-Häufigkeit der DaF-Gruppe (f=46) und der bilingualen Gruppe (f=40) bei selbstgesteuerten Fragen zum Satzbau sehr nahe beieinander. Das heißt, beide Gruppen haben sich vor dem Bilden eines Satzes Gedanken darübergemacht, wie der Satz aufgebaut sein sollte, und sich selbst Fragen gestellt. Bei der dritten UK dieser Kategorie fällt auf, dass sich die DaF-Gruppe (f=22) viel mehr Fragen zu grammatischen Strukturen stellt als die bilinguale Gruppe (f=3). In der vierten UK der gleichen Kategorie zeigt sich, dass die bilinguale Gruppe (f=10) bei der Bearbeitung dieser Schreibaufgabe häufiger nach dem Satz fragt, den sie als Letztes geschrieben oder gedacht hat, als die DaF-Gruppe (f=1). In der fünften UK derselben Kategorie ist die Häufigkeit der Anzahl der Fragen, die die bilinguale Gruppe (f=7) sich selbst zur Struktur der Wörter stellt, etwas höher als

die der DaF-Gruppe (f=2). In der ersten UK der SERKL-Kategorie ist zu beobachten, dass die Anzahl der Fragen, die sich die DaF-Gruppe (f=12) zu grammatischen Strukturen stellt, etwas höher ist als die der bilingualen Gruppe (f=4). In der zweiten UK der gleichen Kategorie zeigt sich, dass die Selbsterklärungen der DaF-Gruppe (f=6) und der bilingualen Gruppe (f=5) zu den Anforderungen der Schreibaufgaben zahlenmäßig recht nahe beieinanderliegen.

4.1.4.2. Strukturierende Schreibaufgabe-II

In dieser Schreibaufgabe, in der die TeilnehmerInnen gebeten wurden, zunächst einen Dialog zu kreieren und zu diesem Dialog eine Erzählung zu schreiben, die mit den in der Aufgabe gegebenen Informationen übereinstimmt, werden im Folgenden die Kategorien, die sowohl in der bilingualen als auch in der DaF-Gruppe im Rahmen des Themas der selbstbezogenen Einstellungen vorkommen, und die Häufigkeit der zu diesen Kategorien gehörenden UK angegeben. In der folgenden Tabelle werden zunächst die Kategorien und UK erläutert, die in der bilingualen Gruppe auftreten. Ein genauerer Blick auf die nachstehende Tabelle zeigt, dass die Kategorien, in denen die UK-Häufigkeit am höchsten und am niedrigsten ist, wie folgt aussehen: Selbstbestätigung (SBEST) (f=72), Selbstfragen (SFRAG) (f=31) und Selbsterklärung (SERKL) (f=16).

Tabelle 4.44. Häufigkeitsverteilung der selbstbezogenen Einstellungen der bilingualen Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-II

<i>Kategorie</i>	<i>Unterkategorie</i>	<i>f</i>
Selbstbestätigung (SBEST)	Verwendung des Bestätigungsworts „Okay/Tamam“	72
Selbstfragen (SFRAG)	Selbstfragen über die grammatische Struktur	16
	Selbstfragen über den Satzaufbau	9
	Selbstfragen über die Interpunktion	3
	Selbstfragen über den Wortaufbau	2
	Selbstfragen über die Zeitform der Erzählung/Geschichte	1
Selbsterklärung (SERKL)	Selbsterklärung der grammatischen Struktur	8
	Selbsterklärung darüber, was in der Aufgabenstellung verlangt wird	8

Wie aus der ersten UK (f=72) der SBEST-Kategorie in der obigen Tabelle hervorgeht, haben die TeilnehmerInnen das Bedürfnis nach Selbstbestätigung in Bezug auf die Themen, die sie geschrieben oder gelesen haben, während sie den Schreibakt fortsetzen. In der ersten UK (f=16) der SFRAG-Kategorie ist zu erkennen, dass sich die

TeilnehmerInnen Fragen zu grammatikalischen Strukturen stellen. In diesem Sinne sagt Teilnehmerin B1:

„Solle, soll, solle... Einfach klingt das komisch. Solle oder soll? Warum klingt das jetzt komisch? Eda sagte, dass Duygu mit ihrer Nachbarin reden soll oder solle? Was ist jetzt das Richtige? (Pr. 118, S. 12)“.

Bei der zweiten UK (f=9) der gleichen Kategorie stellen sich die TeilnehmerInnen Fragen zur Struktur des Satzes, den sie schreiben werden. Als Beispiel dazu sagt Teilnehmerin B2:

„Denn meine Nachbarin... Wie kann ich das jetzt schreiben? „Meine Nachbarin singt sehr laut und schrecklich“ hab' ich geschrieben. Wie kann ich jetzt den Satz neu bilden?“ (Pr. 276, S. 29)“.

Bei der dritten UK (f=3) dieser Kategorie sind sich die TeilnehmerInnen bei der Interpunktion nicht sicher und stellen sich Fragen dazu. Dazu sagt Teilnehmerin B2:

„Daraufhin sagte Duygu strahlend: Befreunde dich doch mit ihr und Komma... Brauchen wir hier ein Komma, oder? Geht das mit dem Komma? Befreunde dich doch mit ihr, Komma und... Hm, ja, ich mache hier ein Komma (Pr. 370, S. 38)“.

Bei der vierten UK (f=2) dieser Kategorie sind die TeilnehmerInnen unschlüssig über die Struktur eines Wortes und stellen sich Fragen. In diesem Sinne sagt Teilnehmerin B2:

„Ist das nicht erfreudig? Erfreudig oder freudig? Erfreu, freudig... (Pr. 238, S. 25)“.

Bei der fünften UK (f=1) dieser Kategorie fragt Teilnehmerin B1 sich selbst, warum sie die Erzählung im Präteritum schreibt, indem sie sagt:

„Warum habe ich das eigentlich im Präteritum geschrieben? Kann ich das auch im Präsens schreiben? Warum habe ich das im Präteritum geschrieben? Ist das richtig? Na ja, egal (Pr. 57, S. 6)“.

In der ersten UK (f=8) der SERKL-Kategorie zeigt sich, dass die TeilnehmerInnen selbsterklärende Definitionen über die grammatikalische Struktur vornehmen. Dazu sagt Teilnehmerin B1:

„Okay, jetzt kommt Dialog. A bin ich, okay. Was soll ich jetzt sagen? Also es ist meine Freundin, dann es ist ja nicht formell, also keine formelle Struktur brauchen wir hier (Pr. 15, S. 2)“.

In der zweiten UK (f=8) dieser Kategorie erklären die TeilnehmerInnen selbst, was in der Schreibaufgabe verlangt wird. In diesem Sinne sagt Teilnehmer B3:

„Schreiben Sie nun den Dialog fortlaufend. Fortlaufend. Schreiben Sie auch die entsprechenden Charakterisierungen der Dialogteile. Hm, ich bin also hier aufgefordert, den Dialog fortzusetzen (Pr. 444, S. 46)“.

In der folgenden Tabelle sind die Kategorien, die in der SA-II im Rahmen des Themas der selbstbezogenen Einstellungen aufgetreten sind, und die Häufigkeit der UK, die zu diesen Kategorien gehören, in Bezug auf die DaF-Gruppe angegeben. Nach dieser Tabelle sind die Kategorien mit unterschiedlichen UK-Häufigkeiten von der höchsten zur niedrigsten wie folgt aufgelistet: Selbstbestätigung (SBEST) (f=34), Selbstfragen (SFRAG) (f=31) und Selbsterklärung (SERKL) (f=7).

Tabelle 4.45. Häufigkeitsverteilung der selbstbezogenen Einstellungen der DaF-Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-II

<i>Kategorie</i>	<i>Unterkategorie</i>	<i>f</i>
Selbstbestätigung (SBEST)	Verwendung des Bestätigungsworts „Okay/Tamam“	34
Selbstfragen (SFRAG)	Selbstfragen über die grammatische Struktur	14
	Selbstfragen über den Wortaufbau	7
	Selbstfragen über den Satzaufbau	6
	Selbstfragen über die semantische Satzstruktur	4
Selbsterklärung (SERKL)	Selbsterklärung darüber, was in der Aufgabenstellung verlangt wird	7

Ein genauer Blick auf die obige Tabelle zeigt, dass die TeilnehmerInnen in der ersten UK (f=34) der SBEST-Kategorie eine selbstbestätigende Aussage über die Situationen machen, die sie geschrieben oder gelesen haben. In der ersten UK (f=14) der SFRAG-Kategorie stellen sich die TeilnehmerInnen Fragen, wenn sie sich über die grammatikalischen Strukturen nicht sicher sind. In diesem Sinne sagt Teilnehmerin D4:

„Was soll ich hier hinschreiben? „Ich möchte“ oder „ich will“? Welchen Unterschied gibt es zwischen den beiden? (Pr. 1031, S. 97)“.

Bei der zweiten UK (f=7) dieser Kategorie fragen die TeilnehmerInnen sich selbst, wie ein Wort aufgebaut werden soll. Dazu sagt Teilnehmer D1:

„Sie verhalten sich wie sie im Anwesend allein leben. Sollte ich hier „alleine leben“ sagen, also nicht „allein leben“? Ich weiß nicht, ob der Buchstabe „e“ unnötig ist oder nicht. Ich weiß nicht, was richtig ist (Pr. 734, S. 69)“.

In der dritten UK (f=6) dieser Kategorie stellen sich die TeilnehmerInnen Fragen zur Struktur des Satzes, den sie schreiben werden. In diesem Zusammenhang sagt Teilnehmerin D2:

„Ich konnte das Wort „farkında olmak“ (im Klaren sein) nicht im Wörterbuch finden. Wie kann ich aber dann diesen Satz bilden? (Pr. 814, S. 76)“.

Bei der vierten UK (f=4) der gleichen Kategorie stellen die TeilnehmerInnen Fragen zur semantischen Struktur des Satzes. Als Beispiel dazu sagt Teilnehmer D1:

„Sie kümmern sich nicht um die Lärm... Aber damit ist nicht der Lärm gemeint, den er selbst macht. Es bedeutet, dass er sich nicht um den Lärm kümmert, das heißt, nicht um den Lärm, den er macht. Es gibt hier ein semantisches Problem, glaube ich (Pr. 633, S. 62)“.

Bei der UK (f=7) in der SERKL-Kategorie erklären die TeilnehmerInnen selbst, was in der Schreibaufgabe verlangt wird. In diesem Sinne sagt Teilnehmerin D4:

„Formulieren sie den Dialog in der linken Spalte des folgenden Rasters aus. Hier werden wir nun aufgefordert, einen Dialog zu erstellen (Pr. 966, S. 91)“.

In der folgenden Tabelle sind die gemeinsamen Kategorien, die in der SA-II im Rahmen des Themas der selbstbezogenen Einstellungen gesehen wurden, und die Häufigkeit der UK, die zu diesen Kategorien gehören, sowohl für die bilinguale als auch für die DaF-Gruppe dargestellt.

Tabelle 4.46. *Gemeinsame Kategorien der selbstbezogenen Einstellungen der bilingualen und der DaF-Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-II*

<i>Kategorie</i>	<i>Unterkategorie</i>	<i>Bilinguale Gruppe</i>	<i>DaF-Gruppe</i>
		<i>f</i>	<i>f</i>
Selbstbestätigung (SBEST)	Verwendung des Bestätigungsworts „Okay/Tamam“	72	34
Selbstfragen (SFRAG)	Selbstfragen über die grammatische Struktur	16	14
	Selbstfragen über den Wortaufbau	2	7
Selbsterklärung (SERKL)	Selbsterklärung darüber, was in der Aufgabenstellung verlangt wird	8	7

Betrachtet man die UK in der SBEST-Kategorie gemäß der obigen Tabelle, so zeigt sich, dass die bilinguale Gruppe (f=72) mehr selbstbestätigende Ausdrücke während des Schreibprozesses verwendet als die DaF-Gruppe (f=34). In der ersten UK der SFRAG-Kategorie zeigt sich, dass die Häufigkeit, mit der sich die bilinguale Gruppe (f=16) und die DaF-Gruppe (f=14) Fragen zu grammatikalischen Strukturen stellen, fast gleich ist. Bei der zweiten UK der gleichen Kategorie fällt auf, dass die DaF-Gruppe (f=7) mehr Fragen zum Wortaufbau stellt als die bilinguale Gruppe (f=2). Wie in der UK der SERKL-Kategorie zu sehen ist, treten die Selbsterklärungen der bilingualen Gruppe (f=8) und der DaF-Gruppe (f=7) darüber, was in der Schreibaufgabe verlangt wird, fast gleich häufig auf.

4.1.4.3. *Frei-kreative Schreibaufgabe-III*

In dieser frei-kreativen Schreibaufgabe, in der die TeilnehmerInnen gebeten werden, eine aussagekräftige Geschichte mit den in der Aufgabe gegebenen Bildern zu erstellen, werden die Kategorien und UK, die unter dem Thema der selbstbezogenen Einstellungen gesehen wurden, für die bilinguale und die DaF-Gruppe unten angegeben. Zunächst werden die Kategorien, die in der bilingualen Gruppe vorkommen, und die UK-Häufigkeiten dieser Kategorien in der folgenden Tabelle erläutert. Nach dieser Tabelle sind die Kategorien, die zu diesem Thema gehören, wie folgt aufgelistet, mit UK-Häufigkeit von am meisten bis am wenigsten: Selbstbestätigung (SBEST) (f=57), Selbsterklärung (SERKL) (f=12) und Selbstfragen (SFRAG) (f=10).

Tabelle 4.47. *Häufigkeitsverteilung der selbstbezogenen Einstellungen der bilingualen Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-III*

<i>Kategorie</i>	<i>Unterkategorie</i>	<i>f</i>
Selbstbestätigung (SBEST)	Verwendung des Bestätigungsworts „Okay/Tamam“	57
Selbsterklärung (SERKL)	Selbsterklärung darüber, was in der Aufgabenstellung verlangt wird	11
	Selbsterklärung der grammatischen Struktur	1
Selbstfragen (SFRAG)	Selbstfragen über die grammatische Struktur	5
	Selbstfragen über den Wortaufbau	3
	Selbstfragen über die Zeitform der Erzählung/Geschichte	1
	Selbstfragen, ob die Erzählung/Geschichte als Ich- oder Er/Sie-Erzähler geschrieben werden soll	1

Wie aus der UK der SBEST-Kategorie (f=57) hervorgeht, zeigen die TeilnehmerInnen eine selbstbestätigende Haltung gegenüber dem, was sie während des Schreibens geschrieben oder gelesen haben. In der UK (f=11) der SERKL-Kategorie erklären die TeilnehmerInnen, was in der Schreibaufgabe von ihnen verlangt wird. Als Beispiel dazu sagt Teilnehmer B3:

„Nummerieren Sie die Bilder, so dass sie eine sinnvolle Geschichte ergeben. Streichen sie die Bildelemente, die nicht in ihre Geschichte passen, durch. Hm, dann kann ich Bilder löschen, die ich nicht will (Pr. 356, S. 38)“.

Bei der zweiten UK (f=1) dieser Kategorie erklärt Teilnehmerin B1 die grammatische Struktur, die sie in ihrem Satz verwendet, indem sie sagt:

„Hans fragt, wo er ein Taxi findet, finden kann, finden könne... Das ist wieder mit dem Konjunktiv, hm, ja (Pr. 43, S. 6)“.

Die erste UK (f=5) der SFRAG-Kategorie zeigt, dass die TeilnehmerInnen sich Fragen zu einer beliebigen grammatikalischen Struktur stellen. In diesem Sinne sagt Teilnehmer B1:

„Okay, die alte Dame... Hm, sagte... Kann ich eigentlich direkte und indirekte Rede zusammen benutzen? (Pr. 83, S. 10)“.

Bei der zweiten UK (f=3) der gleichen Kategorie stellen sich die TeilnehmerInnen Fragen zum Aufbau eines Wortes. Als Beispiel dazu sagt Teilnehmerin B2:

„Ich hätte ein paar Schritte laufen müssen, weiterlaufen müssen. Ich hätte ein paar Schritte... Ist dieses Verb zusammengesetzt? Ich glaube, ja, weiterlaufen (Pr. 333, S. 35)“.

Bei der dritten UK (f=1) dieser Kategorie fragt sich Teilnehmerin B1 selbst, in welcher Zeitform sie die Geschichte schreiben soll, indem sie sagt:

„Ich fange mal mit Hans war ein Geschäftsmann an. Soll ich das Präteritum schreiben? Ja, das ist eine Geschichte, oder? (Pr. 62, S. 8)“.

Bei der vierten UK (f=1) stellt Teilnehmerin B2 Fragen zum Ich-oder Er/Sie-Erzähler, indem sie sagt:

„Sollte ich vom Gesichtspunkt des Mannes erklären? Sollte ich ein Ich-Erzähler sein, oder dritte Person? Welches ist besser? Dritte Person oder Ich-Erzähler? (Pr. 196, S. 22)“.

In der folgenden Tabelle sind die Kategorien, die in der SA-III im Rahmen des Themas der selbstbezogenen Einstellungen aufgetreten sind, und die UK-Häufigkeiten dieser Kategorien in Bezug auf die DaF-Gruppe dargestellt. Nach dieser Tabelle sind die Kategorien, die zu diesem Thema gehören, wie folgt aufgelistet, mit UK-Häufigkeit von am meisten bis am wenigsten: Selbstbestätigung (SBEST) (f=26), Selbstfragen (SFRAG) (f=23) und Selbsterklärung (SERKL) (f=10).

Tabelle 4.48. Häufigkeitsverteilung der selbstbezogenen Einstellungen der DaF-Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-III

<i>Kategorie</i>	<i>Unterkategorie</i>	<i>f</i>
Selbstbestätigung (SBEST)	Verwendung des Bestätigungsworts „Okay/Tamam“	26
Selbstfragen (SFRAG)	Selbstfragen über die grammatische Struktur	10
	Selbstfragen über den Satzaufbau	5
	Selbstfragen über den Wortaufbau	5
	Selbstfragen über die semantische Satzstruktur	2
	Selbstfragen über die Zeitform der Erzählung/Geschichte	1
Selbsterklärung (SERKL)	Selbsterklärung darüber, was in der Aufgabenstellung verlangt wird	10

Nach der obigen Tabelle zeigen die TeilnehmerInnen in der ersten UK (f=26) der SBEST-Kategorie eine selbstbejahende Haltung gegenüber dem, was sie schreiben oder

lesen, während sie den Schreibakt fortsetzen. Die erste UK (f=10) der SFRAG-Kategorie zeigt, dass die TeilnehmerInnen sich Fragen zu grammatikalischen Strukturen stellen. In diesem Sinne sagt Teilnehmerin D2:

„Er fragte... Dativ oder Akkusativ? Ich glaube, das braucht Dativ. Also ich frage, ich frage dir (Pr. 676, S. 69)“.

Bei der zweiten UK (f=5) dieser Kategorie stellen die TeilnehmerInnen Fragen zum Satzaufbau. Als Beispiel dazu sagt Teilnehmerin D4:

„Ich meine, wenn sie um die Ecke biegt, aber wie soll ich das in einen Satz einbauen? (Pr. 833, S. 87)“.

Aus der dritten UK (f=5) wird ersichtlich, dass die TeilnehmerInnen Fragen zum Wortaufbau stellen. Dazu sagt Teilnehmerin D2:

„Und er... Ist das ein trennbares Verb? Hm, egal. Aufstehen... Ja, das ist trennbar, glaube ich. Dann geht die Frau und er steht auf (Pr. 720, S. 74)“.

Bei der vierten UK (f=2) dieser Kategorie nähern sich die TeilnehmerInnen dem Satz, den sie geschrieben haben oder schreiben werden, in Bezug auf die semantische Integrität und stellen sich selbst Fragen zu ihm. In diesem Zusammenhang sagt Teilnehmerin D3:

„Ich habe vorher „Die alte Frau keine Idee, was los ist“ geschrieben. Dieser Satz ist semantisch absurd. Was könnte ich also damit gemeint haben? (Pr.770, S. 80)“.

Bei der fünften UK (f=1) dieser Kategorie stellt Teilnehmerin D2 eine Frage zur Zeitform der Geschichte, indem sie sagt:

„Soll ich die Geschichte im Präsens oder im Präteritum schreiben? (Pr. 671, S. 69)“.

Bei der UK (f=10) der SERKL-Kategorie machen die TeilnehmerInnen selbsterklärende Aussagen darüber, was in der Schreibaufgabe verlangt wird. Dazu sagt Teilnehmerin D4:

„Sammeln Sie zu den einzelnen Bildern alles, was Ihnen dazu einfällt. Was sehen Sie, was sagt die Frau/der Mann? Also wenn ich mir die Fotos ansehe, werde ich im zweiten Schritt sagen, was ich denke und was ich sehe (Pr. 781, S. 81)“.

In der folgenden Tabelle sind die gemeinsamen Kategorien, die in der SA-III im Rahmen des Themas der selbstbezogenen Einstellungen aufgetreten sind, und die Häufigkeit der UK in diesen Kategorien sowohl für die bilinguale als auch für die DaF-Gruppe angegeben.

Tabelle 4.49. *Gemeinsame Kategorien der selbstbezogenen Einstellungen der bilingualen und der DaF-Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-III*

<i>Kategorie</i>	<i>Unterkategorie</i>	<i>Bilinguale Gruppe</i> <i>f</i>	<i>DaF-Gruppe</i> <i>f</i>
Selbstbestätigung (SBEST)	Verwendung des Bestätigungsworts „Okay/Tamam“	57	26
Selbstfragen (SFRAG)	Selbstfragen über die grammatische Struktur	5	10
	Selbstfragen über den Wortaufbau	3	5
	Selbstfragen über die Zeitform der Erzählung/Geschichte	1	1
Selbsterklärung (SERKL)	Selbsterklärung darüber, was in der Aufgabenstellung verlangt wird	11	10

Die UK in der SBEST-Kategorie zeigt, dass die bilinguale Gruppe (f=57) sich selbst häufiger als die DaF-Gruppe (f=26) in dem bestätigt, was sie schreibt oder liest, während sie den Schreibprozess fortsetzt. In der ersten UK der SFRAG-Kategorie fällt auf, dass die DaF-Gruppe (f=10) sich mehr Fragen zu grammatischen Strukturen stellt als die bilinguale Gruppe (f=5). In der zweiten UK dieser Kategorie zeigt sich, dass die DaF-Gruppe (f=5) sich mehr Fragen zum Wortaufbau stellt als die bilinguale Gruppe (f=5). In der dritten UK derselben Kategorie ist die Häufigkeit, mit der sowohl die bilinguale (f=1) als auch die DaF-Gruppe (f=1) Fragen nach der Zeitform der Geschichte, die sie schreiben werden, stellen, gleich. Bei der UK in der SERKL-Kategorie sind die Selbsterklärungen der bilingualen Gruppe (f=11) und der DaF-Gruppe (f=10) zu den Anforderungen in der Schreibaufgabe bezüglich der UK-Häufigkeit fast gleich.

4.1.4.4. Kommunikative Schreibaufgabe-IV

In dieser kommunikativen Schreibaufgabe, in der die TeilnehmerInnen aufgefordert werden, einen Antwortbrief entsprechend der in der Aufgabe gegebenen Informationen zu verfassen, werden die Kategorien des Themas der selbstbezogenen Einstellungen und die UK-Häufigkeiten dieser Kategorien sowohl für die bilinguale als auch für die DaF-Gruppe dargestellt. Im Folgenden werden zunächst die Kategorien und die UK dieser Kategorien in Bezug auf die bilinguale Gruppe angegeben. Aus der nachstehenden Tabelle ist ersichtlich, dass die Kategorien mit der höchsten Häufigkeit der UK wie folgt aufgeführt sind: Selbstbestätigung (SBEST) (f=41), Selbstfragen (SFRAG) (f=10) und Selbsterklärung (SERKL) (f=10).

Tabelle 4.50. Häufigkeitsverteilung der selbstbezogenen Einstellungen der bilingualen Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-IV

<i>Kategorie</i>	<i>Unterkategorie</i>	<i>f</i>
Selbstbestätigung (SBEST)	Verwendung des Bestätigungsworts „Okay/Tamam“	41
Selbstfragen (SFRAG)	Selbstfragen über die grammatische Struktur	3
	Selbstfragen über den Wortaufbau	3
	Selbstfragen darüber, was in der Aufgabenstellung verlangt wird	2
	Selbstfragen über die Interpunktion	2
Selbsterklärung (SERKL)	Selbsterklärung darüber, was in der Aufgabenstellung verlangt wird	10

Wie aus der UK (f=41) in der SBEST-Kategorie deutlich hervorgeht, führen die TeilnehmerInnen diesen Prozess durch, indem sie einen Satz, den sie lesen oder schreiben, selbst bestätigen, während sie den Schreibakt fortsetzen. Aus der ersten UK (f=3) der SFRAG-Kategorie wird ersichtlich, dass sich die TeilnehmerInnen Fragen zu einer grammatikalischen Struktur stellen. In diesem Sinne sagt Teilnehmerin B2:

„Bitte ich Sie und Ihr Personal... Ihr... Muss ich „Ihr“ groß schreiben? Ihr Personal? Ja, oder? (Pr. 191, S. 18)“.

Bei der zweiten UK (f=3) dieser Kategorie ist zu sehen, dass sich die TeilnehmerInnen Fragen zum Wortaufbau stellen. Als Beispiel dazu sagt Teilnehmerin B2:

„Durchzusuchen... durchzusuchen... durchzusuchen... Schreibt man das zusammen? Ja, ja (Pr. 192, S. 18)“.

Bei der dritten UK (f=2) dieser Kategorie stellen sich die TeilnehmerInnen Fragen dazu, was in der Aufgabenstellung verlangt wird. Dazu sagt Teilnehmer B4:

„Wie muss der Brief aussehen, den Maria da Silva an das Hotel Stein ((unverständlich)) geschrieben hat? Die wichtigsten Informationen Ihres Briefes finden Sie im Antwortbrief des Hotels. Ich hab' gar nichts verstanden (Pr. 381, S. 34)“.

Bei der vierten UK (f=2) stellen sich die TeilnehmerInnen Fragen zur Interpunktion. Als Beispiel dazu sagt Teilnehmerin B2:

„Ich gebe Ihnen jetzt eine Beschreibung meiner Brille. Doppelpunkt. Sie ist... Hm, Ist das ein Doppelpunkt oder Punktstrich? Ich glaub' ein Punktstrich (Pr. 199, S. 18)“.

Bei der fünften UK (f=10) dieser Kategorie erklären die TeilnehmerInnen selbst, was sie unter der Aufgabenstellung verstehen. Dazu sagt Teilnehmer B3:

„Jetzt kommt die Frage „Was?“ Hier wird von mir erwartet, dass ich schreibe, was Maria da Silva in ihrem Brief schreiben kann. Ja, okay (Pr. 279, S. 25)“.

In der folgenden Tabelle sind die Kategorien, die in der SA-IV im Rahmen des Themas der selbstbezogenen Einstellungen aufgetreten sind, und die UK-Häufigkeiten dieser Kategorien in Bezug auf die DaF-Gruppe angegeben. Nach dieser Tabelle ergibt sich folgende Reihenfolge, wenn man die Kategorien nach ihrer UK-Häufigkeit von oben nach unten anordnet: Selbstbestätigung (SBEST) (f=21), Selbsterklärung (SERKL) (f=11) und Selbstfragen (SFRAG) (f=8).

Tabelle 4.51. Häufigkeitsverteilung der selbstbezogenen Einstellungen der DaF-Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-IV

<i>Kategorie</i>	<i>Unterkategorie</i>	<i>f</i>
Selbstbestätigung (SBEST)	Verwendung des Bestätigungsworts „Okay/Tamam“	21
Selbsterklärung (SERKL)	Selbsterklärung darüber, was in der Aufgabenstellung verlangt wird	11
Selbstfragen (SFRAG)	Selbstfragen über die grammatische Struktur	7
	Selbstfragen darüber, was in der Aufgabenstellung verlangt wird	1

Wie aus der UK (f=21) in der SBEST-Kategorie hervorgeht, zeigen die TeilnehmerInnen eine Haltung der Bestätigung dessen, was sie während des Schreibens geschrieben oder gelesen haben. Wie in der UK (f=11) in der SERKL-Kategorie zu sehen ist, gehen die TeilnehmerInnen so vor, dass sie selbst erklären, was in der Schreibaufgabe verlangt wird. Die erste UK (f=7) in der SFRAG-Kategorie zeigt, dass die TeilnehmerInnen sich Fragen zu grammatikalischen Strukturen stellen. In diesem Sinne sagt Teilnehmerin D2:

„Wie sagt man das Verb „verlass“ im Präteritum? Verließ? Oder bleibt das Verb einfach in der Infinitivform, also als verlass? (Pr. 522, S. 47)“.

Bei der zweiten UK (f=1) dieser Kategorie äußert Teilnehmerin D2, dass sie nicht versteht, was in der Aufgabe verlangt wird, und sagt dazu:

„Und die Frage „Was?“ Aber was wird mit dieser Frage gemeint? Also was wird hier verlangt? Das verstehe ich nicht (Pr. 493, S. 44)“.

In der nachstehenden Tabelle sind die gemeinsamen Kategorien der SA-IV zum Thema der selbstbezogenen Einstellungen und die gemeinsamen UK dieser Kategorien für beide Gruppen aufgeführt.

Tabelle 4.52. *Gemeinsame Kategorien der selbstbezogenen Einstellungen der bilingualen und der DaF-Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-IV*

<i>Kategorie</i>	<i>Unterkategorie</i>	<i>Bilinguale Gruppe</i> <i>f</i>	<i>DaF-Gruppe</i> <i>f</i>
Selbstbestätigung (SBEST)	Verwendung des Bestätigungsworts „Okay/Tamam“	41	21
Selbstfragen (SFRAG)	Selbstfragen über die grammatische Struktur	3	7
	Selbstfragen darüber, was in der Aufgabenstellung verlangt wird	2	1
Selbsterklärung (SERKL)	Selbsterklärung darüber, was in der Aufgabenstellung verlangt wird	10	11

Betrachtet man die SBEST-Kategorie in der obigen Tabelle, so fällt auf, dass die bilinguale Gruppe (f=41) dazu neigt, das Geschriebene oder Gelesene während des Schreibprozesses stärker selbst zu bestätigen als die DaF-Gruppe (f=21). In der ersten UK der SFRAG-Kategorie zeigt sich, dass die DaF-Gruppe (f=7) eher Fragen zu grammatischen Strukturen stellt als die bilinguale Gruppe (f=3). In der zweiten UK der gleichen Kategorie stellen sich die bilinguale Gruppe (f=2) und die DaF-Gruppe (f=1) fast gleich häufig die Frage, was in der Schreibaufgabe verlangt wird. Wie bei der UK der SERKL-Kategorie ersichtlich wird, liegen die selbsterklärenden Aussagen der DaF-Gruppe (f=11) und der bilingualen Gruppe (f=10) zu den Anforderungen der Schreibaufgabe in der Häufigkeit sehr nahe beieinander.

4.1.5. Affektive Einstellungen

In diesem Themenbereich, der vor allem die Meinungen der TeilnehmerInnen über ihre Gefühlslage, ihre subjektiven und persönlichen Einstellungen umfasst und verwandte Kategorien einschließt, werden die subjektiven Bewertungen, die während der Schreibphase auftauchen, unter den folgenden Kategorien gruppiert: Gefühlslage (GL), Subjektive Bewertung (SUBJE) und Unsicherheits- und (Un)zufriedenheitsgefühl (UUG). In der GL-Kategorie finden sich Aussagen der TeilnehmerInnen darüber, wie sie sich während des Schreibprozesses gefühlt haben. In der SUBJE-Kategorie sind die subjektiv geäußerten persönlichen Meinungen der TeilnehmerInnen über den Prozess oder die Aufgaben während des Schreibprozesses enthalten. Die UUG-Kategorie umfasst die Situationen, in denen die TeilnehmerInnen während des Schreibprozesses nicht sicher, zufrieden oder unzufrieden sind. In den folgenden vier Unterkapiteln werden diese

Kategorien und die UK-Häufigkeiten dieser Kategorien sowohl für die bilinguale als auch für die DaF-Gruppe im Detail untersucht.

4.1.5.1. *Aufbauende Schreibaufgabe-I*

Die Kategorien und UK, die in dieser SA-I, in der die TeilnehmerInnen aufgefordert werden, die vorgegebenen Sätze nacheinander zu einem einzigen, sinnvollen Satz zu kombinieren, aufgetreten sind, werden im Folgenden sowohl für die bilinguale als auch für die DaF-Gruppe im Rahmen des Themas der affektiven Einstellungen dargestellt. Zunächst werden die in der bilingualen Gruppe beobachtete Kategorie und die UK-Häufigkeiten dieser Kategorie dargestellt. Die einzige Kategorie, die in der bilingualen Gruppe im Rahmen des Themas der affektiven Einstellungen vorkommt, ist die Kategorie des Unsicherheits- und (Un)Zufriedenheitsgefühls (UUG) mit einer UK-Häufigkeit von $f=15$, wie die folgende Tabelle zeigt.

Tabelle 4.53. *Häufigkeitsverteilung der affektiven Einstellungen der bilingualen Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-I*

<i>Kategorie</i>	<i>Unterkategorie</i>	<i>f</i>
Unsicherheits- und (Un)Zufriedenheitsgefühl (UUG)	Zufriedenheit mit dem Geschriebenen/Gedanken	6
	Unsicherheit mit dem Geschriebenen/Gedanken	6
	Unzufriedenheit mit dem Geschriebenen/Gedanken	3

Nach der obigen Tabelle bringen die TeilnehmerInnen in der ersten UK ($f=6$) der UUG-Kategorie ihre Meinung zum Ausdruck, dass sie mit der Situation, die sie geschrieben oder gedacht haben, zufrieden sind. In diesem Sinne sagt Teilnehmerin B1:

„Eine alte Dame, die auf dem Zebrastreifen steht und entsetzt ist... Ja, das ist dann gut. Ja, das hört sich gut an (Pr. 17, S. 2)“.

Aus der zweiten UK ($f=6$) derselben Kategorie geht hervor, dass sich die TeilnehmerInnen nicht sicher sind, was sie geschrieben oder gedacht haben. Als Beispiel dazu äußert Teilnehmerin B2 ihre Meinung:

„Also ich lese noch mal. Eine alte Dame, die auf dem Zebrastreifen steht, ist entsetzt, weil sie die Lichter, die auf sich zukommen, sieht. Irgendwie klingt das immer noch nicht korrekt, hm... (Pr. 149, S. 13)“.

Bei der dritten UK (f=3) dieser Kategorie behaupten die TeilnehmerInnen, dass sie unzufrieden sind mit dem, was sie geschrieben oder gedacht haben. Dazu sagt Teilnehmerin B1:

„Das Auto kommt auf der regennassen Straße einen Augenblick später ins Schleudern. Geht das? Ah, ich bin damit nicht zufrieden. Es hört sich irgendwie komisch an (Pr. 44, S. 4)“.

In der folgenden Tabelle sind die Kategorien, die in der SA-I im Rahmen des Themas der affektiven Einstellungen aufgetreten sind, und die UK-Häufigkeiten dieser Kategorien in Bezug auf die DaF-Gruppe dargestellt. Nach dieser Tabelle sind die Kategorien mit der UK-Häufigkeit von der höchsten zur niedrigsten wie folgt aufgelistet: Unsicherheits- und (Un)Zufriedenheitsgefühl (UGG) (f=37), Gefühlslage (GL) (f=2) und Subjektive Bewertung (SUBJE) (f=1).

Tabelle 4.54. Häufigkeitsverteilung der affektiven Einstellungen der DaF-Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-I

<i>Kategorie</i>	<i>Unterkategorie</i>	<i>f</i>
Unsicherheits- und (Un)Zufriedenheitsgefühl (UGG)	Unsicherheit mit dem Geschriebenen/Gedanken	24
	Zufriedenheit mit dem Geschriebenen/Gedanken	11
	Unsicherheit darüber, was in der Aufgabe verlangt wird	2
Gefühlslage (GL)	Erwähnung der Müdigkeit	1
	Erwähnung, dass der/die Student/in aufgeregt ist	1
Subjektive Bewertung (SUBJE)	Beschwerden über die Suche nach den unbekanntem Wörtern, weil es sehr lange dauert	1

Aus der obigen Tabelle geht hervor, dass sich die TeilnehmerInnen bei der ersten UK (f=24) der UGG-Kategorie in einem Zustand befinden, in dem sie sich über eine Situation, die sie geschrieben oder gedacht haben, unsicher sind. In diesem Sinne sagt Teilnehmerin D2:

„Könnte ich das in ein Substantiv umwandeln und „mit Entsetzen“ sagen? Gibt es eine solche Grammatik? Ich hoffe, ich mache es richtig, aber ich bin mir nicht sicher (Pr. 622, S. 55)“.

Bei der zweiten UK (f=11) derselben Kategorie behaupten die TeilnehmerInnen, dass sie zufrieden sind mit dem, was sie geschrieben oder gedacht haben. Als Beispiel dazu sagt Teilnehmer D1:

„Ich werde diesen Satz jetzt noch einmal lesen. Von 90 Stundenkilometern Geschwindigkeit auf die Kreuzung fahrende schwarz und klein Auto, hm gut, kommt kurz vor Mitternacht von der Hauptstraße. Ich denke, dieser Satz ist gut, ich bin sehr zufrieden damit (Pr. 485, S. 42)“.

In der dritten UK (f=2) dieser Kategorie (f=2) drücken die TeilnehmerInnen eine Situation aus, in der sie sich nicht sicher sind, was in der Schreibaufgabe verlangt wird. Dazu sagt Teilnehmerin D3:

„Musste ich die folgenden Sätze als vollständigen Text mit dem in der Frage genannten Beispiel schreiben? Aber so etwas gibt es nie. Ich bin mir nicht sicher, ob so etwas erwünscht ist, aber hätte ich das tun sollen? (Pr. 841, S. 73)“.

Bei der ersten UK (f=1) in der GL-Kategorie erwähnt Teilnehmer D1, dass er müde ist, indem er sagt:

„Ich habe das Wort „Stange“ noch nie gesehen, also habe ich keine Ahnung, was es bedeutet. Ich muss im Wörterbuch nachschlagen, aber ich bin gerade ein bisschen müde (Pr. 589, S. 51)“.

Bei der zweiten UK (f=1) dieser Kategorie erwähnt Teilnehmerin D3, dass sie aufgeregt ist, indem sie sagt:

„Da dies der erste Satz ist, den ich in dieser Frage geschrieben habe, bin ich ein bisschen aufgeregt. Ich versuche, meine Aufregung zu unterdrücken (Pr. 792, S. 69)“.

Bei der UK (f=1) der SUBJE-Kategorie beschwert sich Teilnehmer D1 darüber, dass es viel Zeit kostet, die unbekanntenen Wörter im Wörterbuch zu suchen, indem er sagt:

„Oh, es braucht viel Zeit, um die Bedeutung des Wortes im Wörterbuch zu finden, ich beschwere mich über diese Situation (Pr. 560, S. 49)“.

In der folgenden Tabelle sind die gemeinsamen Kategorien, die in der SA-I im Rahmen des Themas der affektiven Einstellungen gesehen wurden, und die UK-Häufigkeiten dieser Kategorien in Bezug auf die bilinguale und die DaF-Gruppe dargestellt.

Tabelle 4.55. *Gemeinsame Kategorien der affektiven Einstellungen der bilingualen und der DaF-Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-I*

<i>Kategorie</i>	<i>Unterkategorie</i>	<i>Bilinguale</i>	<i>DaF-</i>
		<i>Gruppe</i>	<i>Gruppe</i>
		<i>f</i>	<i>f</i>
Unsicherheits- und (Un)Zufriedenheitsgefühl (UUG)	Zufriedenheit mit dem Geschriebenen/Gedanken	6	11
	Unsicherheit mit dem Geschriebenen/Gedanken	6	24

Nach der obigen Tabelle drückt die DaF-Gruppe (f=11) in der ersten UK der UGG-Kategorie, der einzigen gemeinsamen Kategorie für beide Gruppen, mehr Zufriedenheit mit der Situation aus, über die sie geschrieben oder nachgedacht hat, als die bilinguale

Gruppe (f=6). In der zweiten UK der gleichen Kategorie zeigt sich, dass die DaF-Gruppe (f=24) viel unsicherer ist, was sie geschrieben oder gedacht hat, als die bilinguale Gruppe (f=6).

4.1.5.2. Strukturierende Schreibaufgabe-II

In dieser strukturierenden Schreibaufgabe, in der die TeilnehmerInnen aufgefordert werden, einen Dialog im Kontext der in der Schreibaufgabe gegebenen Situation zu erstellen und eine Erzählung zu schreiben, indem sie diesen Dialog erweitern, werden die Kategorien, die innerhalb des Themas der affektiven Einstellungen aufgetreten sind, und die UK-Häufigkeiten dieser Kategorien sowohl in Bezug auf die bilinguale als auch auf die DaF-Gruppe erläutert. Die folgende Tabelle zeigt zunächst die Kategorien der bilingualen Gruppe und die UK-Häufigkeiten in diesen Kategorien. Demnach beträgt die UK-Häufigkeit der Kategorie Unsicherheits- und (Un)Zufriedenheitsgefühl (UGG) f=21, während die UK-Häufigkeit der Kategorie Gefühlslage (GL) f=1 beträgt.

Tabelle 4.56. Häufigkeitsverteilung der affektiven Einstellungen der bilingualen Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-II

<i>Kategorie</i>	<i>Unterkategorie</i>	<i>f</i>
Unsicherheits- und (Un)Zufriedenheitsgefühl (UGG)	Unzufriedenheit mit dem Geschriebenen/Gedanken	9
	Zufriedenheit mit dem Geschriebenen/Gedanken	6
	Unsicherheit mit dem Geschriebenen/Gedanken	5
	Unsicherheit darüber, was in der Aufgabe verlangt wird	1
Gefühlslage (GL)	Erwähnung der Müdigkeit	1

Laut der obigen Tabelle geben die TeilnehmerInnen in der ersten UK (f=9) der UGG-Kategorie an, dass sie mit der Situation, die sie geschrieben oder gedacht haben, nicht zufrieden sind. In diesem Sinne sagt Teilnehmerin B2:

„Ich schreibe es noch mal. Soll ich sagen „empfindet Emphatie“? Das klingt komisch. Empfindet Emphatie. Ich bin damit nicht zufrieden. Na ja, egal ich schreibe es mal hin (Pr. 181, S. 18-19)“.

In der zweiten UK (f=6) der gleichen Kategorie drücken die TeilnehmerInnen ihre Zufriedenheit über die Situation aus, die sie geschrieben oder gedacht haben. Als Beispiel dazu sagt Teilnehmerin B1:

„Eda bemerkt, bemerkte es sofort... Na ja... Oder schreib' ich einfach „Eda bemerkte sofort, dass Duygu sehr genervt war“? Ja, es hört sich besser. Ich bin mehr zufrieden damit (Pr. 95, S. 10)“.

Bei der dritten UK (f=5) dieser Kategorie sind die TeilnehmerInnen unsicher, was sie geschrieben oder gedacht haben. In diesem Zusammenhang sagt Teilnehmer B3:

„Aufmerksamkeit suchend... Ist es okay, wenn ich das sage? Wird es so genannt? Ich bin mir nicht sicher, aber es ist okay, denke ich (Pr. 436, S. 45)“.

Bei der vierten UK (f=1) dieser Kategorie ist Teilnehmer B4 nicht sicher, was in der Aufgabe verlangt wird, indem er sagt:

„Ich schreibe einfach einen kurzen Text, also keine Erzählung, weil ich es nicht verstanden habe, was von mir erwartet wird (Pr. 564, S. 56)“.

Bei der UK (f=1) der GL-Kategorie behauptet Teilnehmer B3, dass er müde ist, indem er sagt:

„Franz sagte, mein Nachbar singt schon wieder. Ja. mein Nachbar singt schon wieder. Oh, ich fühle mich müde (Pr. 496, S. 50)“.

In der folgenden Tabelle sind die in der SA-II im Rahmen des Themas der affektiven Einstellungen aufgetretenen Kategorien und die UK-Häufigkeiten in Bezug auf die DaF-Gruppe dargestellt. Nach dieser Tabelle beträgt die UK-Häufigkeit der Kategorie Unsicherheits- und (Un)Zufriedenheitsgefühl (UGG) f=15, während die UK-Häufigkeit der Kategorie Subjektive Bewertung (SUBJE) f=3 umfasst.

Tabelle 4.57. Häufigkeitsverteilung der affektiven Einstellungen der DaF-Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-II

<i>Kategorie</i>	<i>Unterkategorie</i>	<i>f</i>
Unsicherheits- und (Un)Zufriedenheitsgefühl (UGG)	Unsicherheit mit dem Geschriebenen/Gedanken	14
	Unsicherheit darüber, was in der Aufgabe verlangt wird	1
Subjektive Bewertung (SUBJE)	Selbstermutigung, dass der/die Student/in keine Angst vor den Grammatikregeln hat	2
	Beschwerden darüber, warum sich der/die Student/in nicht ohne Verzögerung an das bekannte Wort erinnern kann	1

Laut der obigen Tabelle sind sich die TeilnehmerInnen bei der ersten UK (f=14) der UGG-Kategorie nicht sicher, was sie geschrieben oder gedacht haben. In diesem Sinne sagt Teilnehmerin D2:

„Hm, sie möchte eine Lösung finden. Lösung finden... Geht das? Ich bin mir nicht sicher, ob man das sagt (Pr. 845, S. 79)“.

Bei der zweiten UK (f=1) dieser Kategorie ist sich Teilnehmer D1 nicht sicher, was in der Aufgabe verlangt wird. Dazu sagt er:

„Ich glaube, ich habe die fünfte Frage nicht ganz verstanden. Betten Sie nun den Text von Punkt vier... Also schreibe ich einen Dialog wie hier? (Pr. 667, S. 65)“.

In der ersten UK (f=2) der SUBJE-Kategorie versuchen die TeilnehmerInnen, sich selbst zu ermutigen, indem sie sich versprechen, dass sie nicht mit grammatikalischen Problemen zu kämpfen haben werden. In diesem Zusammenhang sagt Teilnehmerin D3:

„Übertreiben... Ist dieses Verb trennbar? Ah, egal, ich habe mir versprochen, dass ich mich nicht mit Grammatik aufhalte, also schreibe ich es so, wie es mir zuerst eingefallen ist (Pr. 888, S. 84)“.

Bei der zweiten UK (f=1) dieser Kategorie beschwert sich Teilnehmer D1 darüber, warum er sich nicht ohne Verzögerung an das ihm bekannte Wort erinnern kann, indem er sagt:

„Was bedeutet „arkadaş“ (Freund) auf Deutsch? Oh, warum frage ich das Wort, das ich schon kenne? Wann werde ich „Freund“ sagen können, ohne zu zögern? Diese Situation bricht mein Vertrauen (Pr. 711, S. 67)“.

In der folgenden Tabelle sind die gemeinsame Kategorie, die in der SA-II im Rahmen des Themas der affektiven Einstellungen aufgetreten sind, und die UK-Häufigkeiten dieser Kategorie sowohl für die bilinguale als auch für die DaF-Gruppe angegeben.

Tabelle 4.58. *Gemeinsame Kategorien der affektiven Einstellungen dder bilingualen und der DaF-Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-II*

<i>Kategorie</i>	<i>Unterkategorie</i>	<i>Bilinguale</i>	<i>DaF-</i>
		<i>Gruppe</i>	<i>Gruppe</i>
		<i>f</i>	<i>f</i>
Unsicherheits- und (Un)Zufriedenheitsgefühl (UUG)	Unsicherheit mit dem Geschriebenen/Gedanken	5	14
	Unsicherheit darüber, was in der Aufgabe verlangt wird	1	1

Aus der obigen Tabelle wird ersichtlich, dass die DaF-Gruppe (f=14) bei der ersten UK der UGG-Kategorie unsicherer ist, was die Situationen angeht, die sie geschrieben oder gedacht hat, als die bilinguale Gruppe (f=5). In der zweiten UK derselben Kategorie unterscheidet sich der Zustand, unsicher zu sein, was in der Schreibaufgabe verlangt wird, sowohl bei der bilingualen (f=1) als auch bei der DaF-Gruppe (f=1) nicht.

4.1.5.3. Frei-kreative Schreibaufgabe-III

Die Kategorien, die in dieser frei-kreativen Schreibaufgabe, in der die TeilnehmerInnen aufgefordert werden, eine Geschichte mit den in der Aufgabe

vorgegebenen Bildern zu verfassen, vorkommen, und die UK-Häufigkeiten dieser Kategorien werden sowohl für die bilinguale als auch für die DaF-Gruppe im Rahmen des Themas der affektiven Einstellungen dargestellt. Zunächst werden die in der bilingualen Gruppe aufgetretenen Kategorien und die UK-Häufigkeiten in der folgenden Tabelle dargestellt. Demnach beträgt die UK-Häufigkeit für die Kategorie Unsicherheits- und (Un)Zufriedenheitsgefühl (UGG) $f=19$, während die UK-Häufigkeit für die Kategorie Subjektive Einstellung (SUBJE) $f=2$ umfasst.

Tabelle 4.59. Häufigkeitsverteilung der affektiven Einstellungen der bilingualen Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-III

<i>Kategorie</i>	<i>Unterkategorie</i>	<i>f</i>
Unsicherheits- und (Un)Zufriedenheitsgefühl (UGG)	Zufriedenheit mit dem Geschriebenen/Gedanken	12
	Unzufriedenheit mit dem Geschriebenen/Gedanken	4
	Unsicherheit mit dem Geschriebenen/Gedanken	3
Subjektive Bewertung (SUBJE)	Erwähnung, dass der/die Student/in einen sehr komplizierten Satz schreibt	2

Wie aus der obigen Tabelle hervorgeht, geben die TeilnehmerInnen bei der ersten UK ($f=12$) in der UGG-Kategorie an, dass sie mit den Situationen, die sie geschrieben oder sich überlegt haben, zufrieden sind. In diesem Sinne sagt Teilnehmer B3:

„Der Bratwurstverkäufer bratet Bratwurst. Ah, nein, das geht nicht. Der Bratwurstverkäufer ist gerade dabei, eine Bratwurst zu braten. Ich denke, dieser Satz ist besser so, damit bin ich mehr zufrieden, okay (Pr. 403, S. 43)“.

Bei der zweiten UK ($f=4$) dieser Kategorie behaupten die TeilnehmerInnen, dass sie nicht zufrieden sind mit dem, was sie geschrieben oder gedacht haben. Als Beispiel dazu sagt Teilnehmerin B1:

„Er fragte sich, ob er den falschen Weg genommen hatte, doch er hatte jetzt keine Zeit mehr, um sich um ein anderes Restaurant umzuschauen. Oh, das klingt so schlecht. Ich habe hundert Mal „um“ und „hatte“ geschrieben. Nein, das gefällt mir nicht (Pr. 97, S. 16)“.

Bei der dritten UK ($f=3$) erwähnen die TeilnehmerInnen, dass sie sich unsicher darüber sind, was sie geschrieben oder gedacht haben. Dazu sagt Teilnehmerin B2:

„Zum Glück traf ich diese Dame. Traf ich? Passt das überhaupt? Geht das? Ich bin mir nicht sicher. Zum Glück traf ich diese Dame. Ja, okay (Pr. 342, S. 36)“.

Bei der UK (f=2) der SUBJE-Kategorie gehen die TeilnehmerInnen davon, dass sie einen sehr komplizierten Satz geschrieben haben und deshalb formulieren sie den Satz neu. Als Beispiel dazu sagt Teilnehmer B4:

„Denn er wusste doch, denn er wusste nicht, wie er mit dreihundert Euro hier in Tokyo noch fünfzehn Tage... Nein, hab' ich zu kompliziert gemacht. Nein, nein, nein. Das geht nicht. Ich schreibe „Denn er wusste nicht, wie er mit dreihundert Euro sein Urlaub genießen sollte“. Ja, okay (Pr. 554, S. 57)“.

In der folgenden Tabelle sind die Kategorien, die in der SA-III im Rahmen des Themas der affektiven Einstellungen aufgetreten sind, und die UK-Häufigkeiten dieser Kategorien in Bezug auf die DaF-Gruppe angegeben. Wenn die UK-Häufigkeiten von hoch nach niedrig geordnet werden, sieht die Reihenfolge der Kategorien wie folgt aus: Unsicherheits- und (Un)Zufriedenheitsgefühl (UGG) (f=6), Subjektive Bewertung (SUBJE) (f=2) und Gefühlslage (GL) (f=1).

Tabelle 4.60. Häufigkeitsverteilung der affektiven Einstellungen der DaF-Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-III

<i>Kategorie</i>	<i>Unterkategorie</i>	<i>f</i>
Unsicherheits- und (Un)Zufriedenheitsgefühl (UGG)	Unsicherheit mit dem Geschriebenen/Gedanken	6
Subjektive Bewertung (SUBJE)	Erwähnung, dass der/die Student/in die Bildergeschichte mag, aber er/sie beschwert sich darüber, dass er/sie damit während eines Unterrichts viel zu tun hat	1
	Erwähnung, dass der/die Student/in neugierig darüber ist, welche richtige Lösung die Aufgabe hat	1
Gefühlslage (GL)	Erwähnung der Müdigkeit	1

Bei der UK (f=6) der UGG-Kategorie behaupten die TeilnehmerInnen, dass sie sich unsicher sind, was sie geschrieben oder gedacht haben. In diesem Sinne sagt Teilnehmer D1:

„Wenn die Frau beginnen, wenn die Frau ihre Wünsche beginnen zu erklären, ihre Wünsche beginnen zu erklären... Hm, sagt man „beginnen zu erklären“? Ich glaub' das ist keine richtige Verwendung (Pr. 619, S. 64)“.

Bei der ersten UK (f=1) der SUBJE-Kategorie erwähnt Teilnehmerin D3, dass sie die Bildergeschichte eigentlich mag, aber sie beschwert sich darüber, dass sie damit während eines Unterrichts sehr beschäftigt ist, indem sie sagt:

„Eigentlich bin ich gar nicht so schlecht darin, aber ich finde es nervig, weil wir damals zu viele Bildergeschichten in einer Veranstaltung geschrieben haben (Pr. 729, S. 75)“.

Bei der zweiten UK (f=1) dieser Kategorie behauptet Teilnehmerin D4, dass sie neugierig ist, welche richtige Lösung die Aufgabe hat, indem sie sagt:

„Aber ich bin neugierig auf die wahre Geschichte zu diesen Bildern. Wenn diese Geschichte eine korrekte Lösung hat, ist sie definitiv etwas ganz Anderes als meine (Pr. 870, S. 90)“.

Bei der UK (f=1) der GL-Kategorie erwähnt Teilnehmerin D3, dass sie müde ist, indem sie sagt:

„Ich habe keine Lust, das Ende der Geschichte zu schreiben. Ich bin müde (Pr. 773, S. 80)“.

Die nachstehende Tabelle zeigt die gemeinsame Kategorie und die UK, die in der SA-III zum Thema der affektiven Einstellungen in Bezug auf die bilinguale und die DaF-Gruppe aufgetreten ist.

Tabelle 4.61. *Gemeinsame Kategorie der affektiven Einstellungen der bilingualen und der DaF-Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-III*

<i>Kategorie</i>	<i>Unterkategorie</i>	<i>Bilinguale Gruppe</i> <i>f</i>	<i>DaF-Gruppe</i> <i>f</i>
Unsicherheits- und (Un)Zufriedenheitsgefühl (UUG)	Unsicherheit mit dem Geschriebenen/Gedanken	3	6

Nach der obigen Tabelle ist die DaF-Gruppe (f=6) in der einzigen gemeinsamen UK in der UUG-Kategorie unsicherer, was sie schreibt oder denkt, als die bilinguale Gruppe (f=3).

4.1.5.4. Kommunikative Schreibaufgabe-IV

In dieser kommunikativen Schreibaufgabe, in der die TeilnehmerInnen aufgefordert werden, einen Antwortbrief gemäß den in der Aufgabe gegebenen Informationen zu verfassen, gehören die Kategorie und die UK im Thema der affektiven Einstellungen nur zur DaF-Gruppe. Im Rahmen dieser Schreibaufgabe wurde in diesem Thema keine Kategorie beobachtet, die zur bilingualen Gruppe gehört.

Tabelle 4.62. Häufigkeitsverteilung der affektiven Einstellungen der DaF-Gruppe bezüglich der Schreibaufgabe-IV

<i>Kategorie</i>	<i>Unterkategorie</i>	<i>f</i>
Unsicherheits- und (Un)Zufriedenheitsgefühl (UUG)	Zufriedenheit mit dem Geschriebenen/Gedanken	1

Gemäß der obigen Tabelle gibt Teilnehmerin D3 in der zur UGG-Kategorie gehörenden UK (f=1) an, dass sie nach dem Lesen des von ihr verfassten Briefes sehr zufrieden damit war und einen passenden Antwortbrief entsprechend den gestellten Fragen geschrieben hat. Dazu sagt sie:

„Ich denke, es ist sehr gut geworden. Ich war zufrieden mit dem Brief, den ich geschrieben habe, weil meine Antworten auch zu allem passen, was in der Frage verlangt wird (Pr. 528, S. 48)“.

4.2. Retrospektive Analyse der Interviewprotokolle

Wenn man einem eher breiten Verständnis folgt, lassen sich neben simultanen Verbalisierungsverfahren, die einen konkreten Handlungsbezug haben, auch Umfragen wie z.B. Interviews, Fragebögen oder auch Befragungen zu den introspektiven Verfahren zählen, wenn die Innensicht der Teilnehmer (z.B. ihre Einstellungen, Lernstrategien oder Erfahrungen) im Vordergrund steht (Knorr, 2013, S. 32). In diesem Sinne werden retrospektive Interviews in einer Vielzahl von Forschungsfeldern verwendet, dienen aber selten als Hauptdatenquelle, sondern sie werden meist als Triangulation zusätzlich zu anderen Datensätzen, wie z.B. direkten Beobachtungsdaten, verwendet (Heine, 2013, S. 15).

Die Form des in dieser Arbeit verwendeten retrospektiven Verfahrens ist dadurch gekennzeichnet, dass die Teilnehmer gebeten wurden, ihr Handeln beim introspektiven Verfahren rückblickend zu kommentieren und zu reflektieren. In diesem Sinne wurden die sechs Leitfragen des Interviews auf der Grundlage des introspektiven Prozesses entwickelt. Diese Fragen konzentrieren sich auf den Schreibprozess der Teilnehmer und die Art und Weise, wie sie diesen Prozess im Hinblick auf lautes Denken erlebt haben. Jede Interviewsitzung dauert im Durchschnitt 5-10 Minuten. Wie Laut-Denk-Protokolle

werden die Interviewprotokolle aller Teilnehmer auch als Minimaltranskript im Konversationssystem Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT2) transkribiert.

Die folgenden Konventionen werden für die Transkription der Interviewprotokolle verwendet:

Tabelle 4.63. Konventionen für Interviewprotokolle

<i>kursiv gesetzter Text</i>	: positive Einstellungen
fett/kursiv gesetzter Text	: negative Einstellungen
fett gesetzter Text	: Beziehung zwischen den Schreibaufgaben und lautem Denken
<u>unterstrichener Text</u>	: andere Meinungen

Insgesamt ergeben sich acht Interviewprotokolle mit 14 Seiten. Die Zeit dieser transkribierten Interviewprotokolle umfasst eine Stunde und zwölf Minuten auf dem Diktiergerät. Für die Zwecke dieser Arbeit werden die Interviewdaten anhand der oben genannten Kategorien in der Tabelle 4.63 untersucht. In diesem Sinne werden nur die repräsentativsten und relevantesten Teile der Interviewdaten im Hinblick auf diese Kategorien behandelt.

Nachfolgend sind die Ergebnisse eines Vergleichs der aus den türkisch-deutsch bilingualen (B) und DaF (D)-Gruppen gewonnenen Daten zu vier Aspekten des introspektiven Verfahrens aufgeführt: positive Einstellungen, negative Einstellungen, Beziehung zwischen den Schreibaufgaben (SA) und lautem Denken (LD) und andere Meinungen.

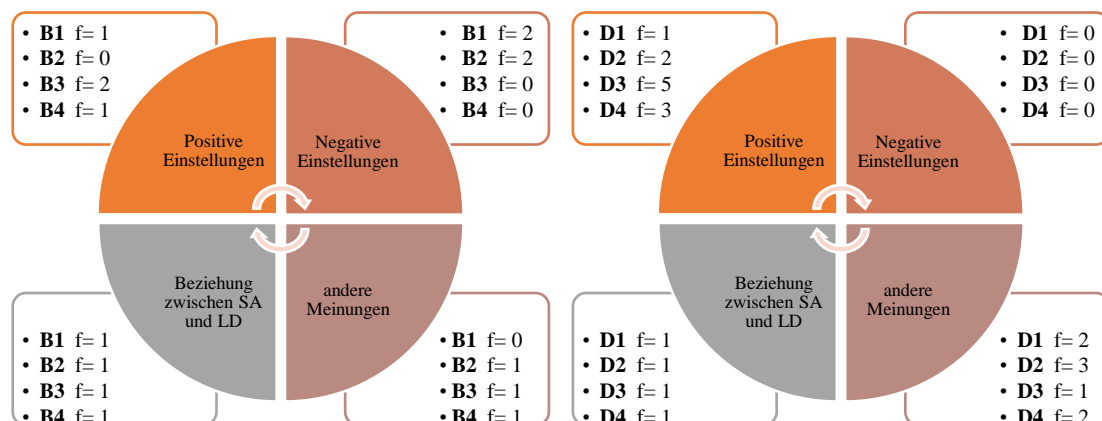


Abbildung 4.1. Häufigkeitsverteilung der Teilnehmeransichten über das introspektive Verfahren

Wie aus der obigen Abbildung ersichtlich ist, weisen die DaF-Studenten positivere Tendenzen im introspektiven Verfahren auf, während die türkisch-deutsch bilingualen Studenten auch negative Tendenzen bezüglich des Laut-Denk-Prozesses haben. Im Falle der Beziehung zwischen den Schreibaufgaben und lautem Denken haben beide Gruppen zahlenmäßig die gleichen Ansichten. Bei der Betrachtung der verschiedenen Ansichten und Kommentare zu diesem Prozess berichten die DaF-Studenten im Vergleich zu den türkisch-deutsch bilingualen Studenten über mehr Ideen zum introspektiven Verfahren. Im Folgenden wird näher darauf eingegangen, aus welchen Behauptungen die in der obigen Abbildung angegebenen Aspekte entstanden sind.

Obwohl das Interview mit den DaF-Studenten auf Türkisch und das Interview mit den türkisch-deutsch bilingualen Studenten auf Deutsch geführt wird, werden alle Zitate in deutscher Sprache übermittelt, um eine bessere Lesbarkeit und einen flüssigeren Ablauf zu ermöglichen. Türkische Ausdrücke, die die bilingualen und DaF-Studenten äußern, werden von der Autorin ins Deutsche übersetzt. Falsche Ausdrücke im Deutschen werden direkt und ohne Änderungen übernommen. Alle Zitate werden der Reihe nach angegeben, zusammen mit dem Datum sowie der Seiten- und Zeilenzahl der Aussage, wie sie im Interviewprotokoll enthalten sind.

4.2.1. Positive Einstellungen

Durch die rückblickenden Gedanken von TeilnehmerInnen wurden verschiedene oder ähnliche Aspekte im Sinne von positiven Einstellungen aufgedeckt.

Drei der Teilnehmer/innen geben an, dass die Methode des lauten Denkens den Schreibprozess erleichtert. Dazu sagt der Teilnehmer B3:

„Also ich würde sagen, wenn man das fortlaufend machen würde, würde das Schreiben vielfach vereinfachen, aber man muss sich erst mal daran gewöhnen, dieses laute Denken fortzusetzen (B3, 03.05.2019, S. 5, Z. 182-185)“.

und betont, dass man sich zunächst daran gewöhnen muss, die Methode des lauten Denkens weiterzuführen. In einem ähnlichen Zusammenhang sagt die Teilnehmerin D3:

„Wenn ich beim Schreiben laut gedacht habe, ist mir das Schreiben leichter gefallen, und das war für mich eine positive Entwicklung (D3, 09.05.2019, S. 12, Z. 434-436)“.

Bezogen auf die Vereinfachung des Schreibens durch das laute Denken hebt die Teilnehmerin D4 hervor:

„Ich denke, das laute Denken macht das Schreiben einfacher. Wenn wir leise denken, denken wir nur, aber wenn wir laut gedacht haben, war es besser für mich, weil wir es so beschreiben, als ob jemand vor uns stünde (D4, 09.05.2019, S. 14, Z. 505-508)“.

und weist damit daraufhin, dass die Situation des lauten Ausdrückens von Gedanken bei der Methode des lauten Denkens das Gefühl erzeugt, diese Gedanken einer anderen Person gegenüber auszudrücken.

Desweiteren gelangen drei Teilnehmer/innen zu der Überzeugung, dass lautes Denken bei einigen Perspektiven ein positives Bewusstsein schafft. Der Teilnehmer B3 sagt dazu:

„Durch dieses laute Denken ist mir aufgefallen, dass ich die Sachen, die ich zu schnell im Gedanken vergesse, bekomme ich leichter in Erinnerung, wenn ich die laut ausspreche. Das war positiv für mich. Das laute Denken verhindert das Vergessen (B3, 03.05.2019, S. 5, Z. 193-196)“.

und betont damit, dass lautes Denken das Vergessen von Gedanken verhindert. Im Hinblick auf das Thema der Bewusstseinsregung gibt die Teilnehmerin D3 an:

„Ich habe zum Beispiel nie darüber nachgedacht, wie viel Zeit ich mit dem Schreiben verbracht habe oder was ich als Wissen gewonnen habe. Aber ich kann sagen, dass das laute Denken mir geholfen hat, darüber nachzudenken (D3, 09.05.2019, S. 12, Z. 438-441)“.

Daneben fügt die Teilnehmerin D3 einen weiteren Bewusstseinsaspekt hinzu, indem sie sagt:

„Normalerweise bin ich auf das konzentriert, was ich schreibe, aber wenn draußen ein Auto vorbeifährt, bin ich sofort verwirrt. Da kann ich weder sprechen noch denken. Durch diesen Prozess habe ich mein Fokussierungsproblem bemerkt (D3, S. 12, Z. 454-456)“.

Letztendlich macht die Teilnehmerin D4 auf eine andere Bewusstseinsituation aufmerksam, indem sie ihre Gedanken zu diesem Thema z. B. mit diesen Worten ausdrückt:

„Ich denke, diese Erfahrung hatte keine negativen Seiten, also das war positiv für mich. Ich habe bemerkt, dass ich mehr Wert auf Grammatik gelegt habe und nicht alles schreiben konnte, was ich gedacht habe (D4, 09.05.2019, S. 14, Z. 510-512)“.

Bezogen auf die positiven Einstellungen behaupten zwei Teilnehmerinnen, dass sie zunächst besorgt über die Art und Weise der Laut-Denk-Methode waren und sich distanziert verhielten. Als sie sich aber damit beschäftigten, änderten sich ihre Meinungen und sie nähern sich dieser Methode eher positiv. Dazu sagt die Teilnehmerin D2:

„Zuerst haben wir mit meinen Freunden gedacht, es wäre schwierig sein, beim Schreiben laut zu denken. Aber dann, als ich laut denkend geschrieben habe, wurde mir klar, dass ich das normalerweise selbst mache. Also es war nicht schwierig, sondern leicht. Ich denke, es war schön, laut denkend zu schreiben (D2, 09.05.2019, S. 9, Z. 322-325)“.

Im gleichen Zusammenhang streicht die Teilnehmerin D3 durch ihre folgende Aussage die positive Seite des lauten Denkens beim Schreiben heraus.

„Zuerst habe ich darüber nachgedacht, wie man das machen kann. Nachdem ich die erste Aktivität gemacht habe, habe ich diesen Gedanken sofort verworfen. In der Tat, obwohl es schwierig zu sein scheint, war es überhaupt nicht so. Ich habe mich also tatsächlich wohler gefühlt (D3, 09.05.2019, S. 12, Z. 446-449)“.

Die Aussagen der zwei Teilnehmer/innen aus der türkisch-deutsch bilingualen Gruppe betreffen ebenfalls die positive Seite des lauten Denkens, indem sie betonen, dass sie mit dem Laut-Denk-Prozess im Allgemeinen zufrieden sind. In diesem Sinne macht die Teilnehmerin B1 darauf aufmerksam, indem sie sagt:

„Es war eine andere Erfahrung und es hat eigentlich auch Spaß gemacht, weil ich wusste gar nicht, dass ich laut denken kann (B1, 03.05.2019, S. 1, Z. 6-8)“.

Der Teilnehmer B4 drückt ihre Gedanken in dieser Richtung mit den folgenden Worten aus:

„Im Allgemein finde ich es ganz schön, denn ich hab’ keine Ahnung, dass ich das machen könnte (B4, 03.05.2019, S. 6, Z. 216-217)“.

Aus der Sicht der positiven Einstellungen erwähnt der Teilnehmer D1, dass es möglich ist, sich mit der Methode des lauten Denkens zu verbessern, indem er sagt:

„Jemand, der sich ein wenig für die Schreibfähigkeit interessiert, kann sich mit dieser Methode verbessern, so dass diese Methode in dieser Hinsicht äußerst nützlich war (D1, 09.05.2019, S. 8, Z. 294-296)“.

Weiterhin gibt die Teilnehmerin D3 an, dass mit dem folgenden Ausdruck das Selbstvertrauen zunimmt, was auf eine Veränderung hinweist, die diese Methode in ihr hervorruft.

„Wenn ich darüber nachdenke, was für Veränderungen bei mir eingetreten sind, kann ich tatsächlich sagen, dass ich dank dieser Methode Vertrauen in mich selbst habe (D3, 09.05.2019, S. 11, Z. 395-397)“.

Zwei Teilnehmerinnen aus der DaF-Gruppe sprechen über die überzeugende Funktion des lauten Denkens beim Schreiben, und betonen, dass sie diese Funktion für nützlich halten. Dazu sagt die Teilnehmerin D2:

„Ich finde mich selbst überzeugender, wenn ich laut denke, das heißt, ich bin überzeugter von dem, was ich tue. Daher glaube ich, dass lautes Denken beim Schreiben einen solchen

Vorteil hat. Ich glaube nicht, dass es einen Nachteil gibt (D2, 09.05.2019, S. 10, Z. 360-363)“.

Im gleichen Zusammenhang fügt die Teilnehmerin D4 hinzu:

„Durch diesen Prozess konnte ich mich leichter davon überzeugen, dass das, was ich geschrieben habe, richtig oder falsch war. Eigentlich habe ich mit mir selbst Ideen ausgetauscht. Das war positiv für mich (D4, 09.05.2019, S. 13, Z. 477-479)“.

4.2.2. Negative Einstellungen

Wie bereits erwähnt, zeigen sich negative Gedanken über das Verhältnis zwischen dem lauten Denken und dem Schreiben nur in der Gruppe der türkisch-deutsch bilingualen Studenten. In diesem Sinne behaupten zwei Teilnehmerinnen, dass sie es nicht bevorzugen würden, die Laut-Denk-Methode in der üblichen Zeit anzuwenden. Dazu sagt die Teilnehmerin B2:

„Ja, ich habe es definitiv interessant gefunden, aber ich würde es nicht anwenden zu Hause beim Schreiben (B2, 03.05.2019, S. 2, Z. 70-72)“.

Die Teilnehmerin B1 drückt ihre Gedanken in demselben Zusammenhang wie folgt aus:

„Ich glaub jetzt nicht, dass ich auch im normalen Leben, also beim Schreiben laut denken würde (B1, 03.05.2019, S. 1, Z. 9-11)“.

In Anlehnung an diese Ansichten ist auch ein weiterer Punkt hervorzuheben, nämlich, dass diese zwei Teilnehmerinnen der Meinung sind, dass die Methode des lauten Denkens den Gedankenprozess verlangsamt. Die Teilnehmerin B2 bestätigt diese Ansicht mit den folgenden Aussagen:

„Das Denken ist ja gar ganz schnell. Man denkt ja schnell und das passiert irgendwie in ganz wenigen Sekunden, aber beim Lautdenken muss ich ja auch noch reden, also laut überlegen. Das geht länger (B2, 03.05.2019, S. 3, Z. 75-78)“.

Letztendlich lässt sich aus diesen negativen Einstellungen feststellen, dass die Methode des lauten Denkens das Schreiben verlangsamt und daher beim Schreiben nicht bevorzugt wird.

4.2.3. Beziehung zwischen den Schreibaufgaben und lautem Denken

In diesem Abschnitt werden die Situationen erläutert, die die Teilnehmer leicht oder schwer finden, was die Beziehung zwischen den Schreibaufgaben und der Methode des lauten Denkens betrifft. In diesem Zusammenhang werden die Situationen, die als leicht

oder schwer empfunden werden, insbesondere durch die vier gegebenen Schreibaufgaben bewertet. Dazu sind die Meinungen der Teilnehmer, die zum Ausdruck bringen, welche Schreibaufgabe schwer und welche Schreibaufgabe leicht ist, in der folgenden Abbildung visualisiert. Dabei werden als schwer bezeichnete Schreibaufgaben mit „S“ und als leicht bezeichnete Schreibaufgaben mit „L“ gekennzeichnet:

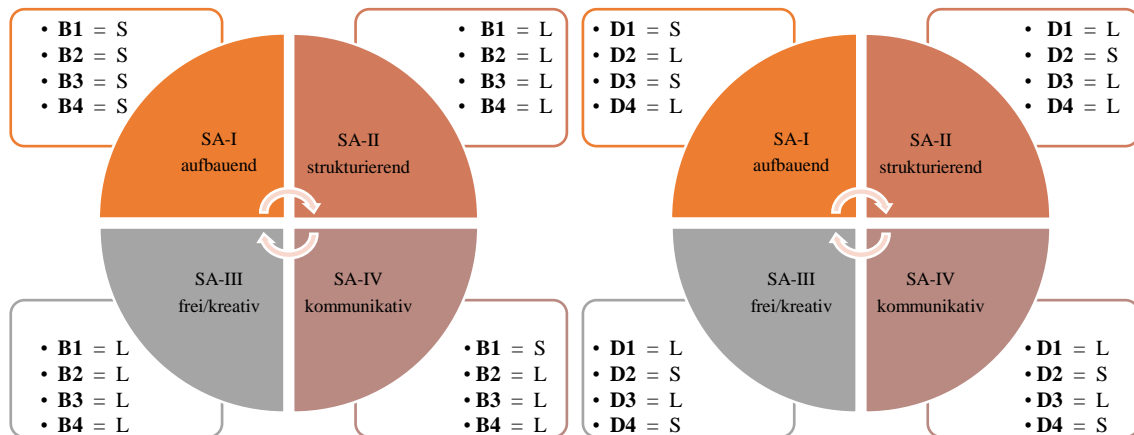


Abbildung 4.2. Leicht/schwer gefundene Schreibaufgaben bezüglich des lauten Denkens

Aus der obigen Abbildung geht hervor, dass die von der Gruppe der türkisch-deutsch bilingualen Studenten für jede Schreibaufgabe geäußerten Gedanken im Sinne der Einfachheit und der Schwierigkeit für fast alle Schreibaufgaben gleich sind. In diesem Fall zeigt sich, dass die türkisch-deutsch bilingualen Studenten die Bearbeitung der aufbauenden Schreibaufgabe (SA-I) mit der Methode des lauten Denkens im Vergleich zu anderen Schreibaufgaben als schwieriger empfinden. Zur Erläuterung dieser Situation werden im Folgenden einige Beispiele dargestellt und die Gründe erläutert, warum die Teilnehmer dies so sehen. In diesem Sinne sagt die Teilnehmerin B1:

„Ich denke, dass die zweite und die dritte Aufgabe am besten dafür geeignet ist, also sie sind einfach, weil man da viel mehr Freiheit hat, etwas darüber nachzudenken, etwas ja etwas Anderes zu schreiben. Bei der ersten Aufgabe konnte man auch nicht zu viel hm was dazu sagen, weil man das einfach nur zusammensetzen musste die Sätze, also das war schwer, und auch bei der letzten Aufgabe, ich glaube, dass das auch nicht so einfach ist. Am einfachsten waren also die zweite und die dritte Aufgabe finde ich (B1, 03.05.2019, S. 1, Z. 29-38)“.

Mit dieser Aussage stellt die Teilnehmerin B1 fest, dass strukturierende und frei/kreative Schreibaufgaben für die Art und Weise, laut zu denken, besser geeignet sind,

während die aufbauenden und kommunikativen Schreibaufgaben von der Art und Weise, laut zu denken, weit entfernt sind.

Daneben betont die Teilnehmerin B2, dass sie Schwierigkeiten hatte und sich nicht frei fühlen konnte, während sie in der ersten bzw. aufbauenden Schreibaufgabe laut dachte, was Grammatik und zielorientiertes Denken erfordert, und sagt dazu:

„Leicht war es, wenn ich kreativ sein durfte. Aber bei der ersten Aufgabe, Schreibaufgabe eins, wo ich Grammatik gebraucht habe, hm hätte ich lieber leise gedacht. Das war schwer, hm, dort hatte ich Schwierigkeiten. Ich formulierte Sätze irgendwie tausend Mal. Ich musste sie oft laut lesen bis ich zufrieden war. Ja, erste Aufgabe war schwieriger aber die kreativen also die anderen drei Aufgaben waren leichter zum Verbalisieren (B2, 03.05.2019, S. 3, Z. 89-96)“.

Eine ähnliche Meinung äußert der Teilnehmer B3 und meint:

„Drei und vier, hm, eigentlich die zwei auch, die sind einfacher, weil man da was dazu erfinden muss. Bei der eins war es nicht leicht. Was war das, genau den Satz vervollständigen. Die anderen drei einfacher, da musste man selber etwas dazu erfinden und die könnten zusammenhängen (B3, 03.05.2019, S. 5, Z. 170-174)“.

Zur Ergänzung der Ansichten, die die Teilnehmerin B2 und der Teilnehmer B3 äußern, fügt der Teilnehmer B4 auch hinzu, dass die erste Schreibaufgabe ihm schwerfällt, indem er sagt:

„Also das Schwerste für mich war die Aufgabe eins, denn es war ein gezieltes Denken. Das war für mich schwer, da konnte ich nicht frei denken. Die Einfachsten glaub ich waren die zwei, die drei und die vier, ja die waren die Einfachsten (B4, 03.05.2019, S. 6, Z. 225-229)“.

Betrachtet man die Abbildung 4.2. hinsichtlich der Gruppe der DaF-Studenten noch einmal, so zeigt sich, dass es für zwei Teilnehmer schwierig war, die aufbauenden, frei/kreativen und kommunikativen Schreibaufgaben mit der Methode des lauten Denkens zu bearbeiten, während zwei Teilnehmer es leicht fanden. Daneben wurde die Bearbeitung der strukturierenden Schreibaufgabe mit der Methode des lauten Denkens von drei Teilnehmern als einfach empfunden. Die Situationen, in denen die Teilnehmer Schwierigkeiten oder Leichtigkeit bei der Bearbeitung von Schreibaufgaben mit der Methode des lauten Denkens erfahren, werden anhand der folgenden Beispiele erläutert. In diesem Sinne sagt die Teilnehmerin D2:

„Hm, ich denke, das Briefschreiben kann ein bisschen schwierig sein, um laut zu denken. Aber ich denke, dass die erste Aufgabe hier am einfachsten ist. Das Kombinieren von Sätzen war meine liebteste Schreibaufgabe, weil wir dort die Daten direkt haben, also sage ich das für mich selbst. Da ich anfälliger für Grammatik bin, ist es einfacher für mich, die Sätze zu kombinieren, die vor mir fertig sind. Deswegen war es einfacher für mich, durch lautes

Denken zu schreiben. Bei den anderen Aufgaben war ich in einem Dilemma, da ich meinen eigenen Satz bilden sollte. Andere waren für mich schwieriger, da ich dort keine vorgegebenen Grammatikkenntnisse hatte (D2, S. 9, Z. 337-346)“.

Aus dem obigen Zitat ist ersichtlich, dass die Teilnehmerin D2 der Meinung ist, dass die erste (aufbauende) Schreibaufgabe zum lauten Denken geeignet ist. Nach der Meinung in diesem Zitat sind die Neigung der Teilnehmerin zur Grammatik und die Tatsache, dass das Material, das für die Schreibfertigkeiten vorgegeben wird, eher direktiv und gesteuert ist, die Gründe, warum diese Schreibaufgabe als für die Laut-Denk-Methode einfach angesehen wird. Analog dazu gibt die Teilnehmerin D4 an:

„Ich denke, die erste Aufgabe war einfacher, laut zu denken als die anderen. In der zweiten haben wir Dialoge geschrieben, eigentlich war die zweite auch leicht. Vielleicht war es nicht so angemessen für lautes Denken, das wir heute hatten. Ich meine, ich habe wieder geredet, aber eigentlich konnte ich nicht viel hinzufügen, weil bestimmte Dinge vorgegeben waren. Deswegen konnte ich meine Kreativität nicht viel nutzen. In der dritten gab es Bilder, und da habe ich eigentlich überlegt, aber es war ein bisschen anspruchsvoller, weil wir uns auf Bilder gestützt haben (D4, S. 14, Z. 484-493)“.

In den beiden obigen Beispielen geben die Teilnehmerinnen an, dass sie bei der Bearbeitung der aufbauenden Schreibaufgabe ihre Gedankenschritte leichter ausdrücken können. Im Gegensatz zu diesen Ansichten sind die zwei DaF-Studenten in den beiden unten angeführten Beispielen der Meinung, dass die erste (aufbauende) Schreibaufgabe nicht dazu geeignet ist, laut zu denken. Dazu sagt der Teilnehmer D1:

„Lautes Denken war bei visuellen Dingen einfacher, wie bei Aufgabe drei. Die zweite Aufgabe war auch einfach. Aber ich musste über kognitive Dinge, nämlich Grammatikthemen, in meinem eigenen Kopf nachdenken und sagen: „Oh, das muss ich laut sagen.“ Deshalb habe ich mich in Aufgabe eins schwer getan. Wenn ich mich bei den vier Aufgaben auf das Schreiben konzentriere, war die letzte Aufgabe, also das Briefschreiben, auch leicht, weil ich dort gut schreiben konnte. Dort waren der Inhalt und das Konzept klar (D1, S. 8, Z. 277-284)“.

Mit dieser Aussage erklärt der Teilnehmer D1, dass er in der letzten (kommunikativen) Schreibaufgabe keine Schwierigkeiten beim gleichzeitigen Denken und Schreiben hatte, weil der Inhalt und das Konzept dieser Aufgabe klar waren. Daneben behauptet er, dass er in der ersten (aufbauenden) Schreibaufgabe Schwierigkeiten hatte, und denkt, dass dafür die grammatikbezogenen Themen und kognitiven Einstellungen verantwortlich sind. In einem ähnlichen Zusammenhang drückt die Teilnehmerin D3 ihre Gedanken zu diesem Thema wie folgt aus:

„Das Schwierigste für mich war also das erste, aber es mag für uns relevant sein, oder es mag nur für mich relevant sein. Denn wenn wir schreiben, denken wir notwendigerweise über Grammatik nach, und wir schweigen, weil wir über Grammatik nachdenken. Wir machen die Mathematik, wo und was in den Satz kommen soll, in unseren Köpfen. Andere Aufgaben waren einfacher. Als ich darüber nachdachte, welche die einfachste war, war ich zwischen der dritten und der vierten gefangen. Ich denke, die vierte Aufgabe war am einfachsten, laut zu denken (D3, S. 12, Z. 422-429)“.

Damit gibt die Teilnehmerin D3 an, dass sie bei der Bearbeitung der ersten (aufbauenden) Schreibaufgabe mehr schweigen müsse, und erklärt, dass die Konzentration auf die Grammatikregeln beim Verfassen von Sätzen dabei effektiv sei. Darunter behauptet sie, dass der Fokus auf den Satzaufbau verhindert, die Gedanken mündlich zu äußern.

Unabhängig davon, ob die gegebenen Schreibaufgaben bezüglich des lauten Denkens leicht oder schwer sind, werden die zum allgemeinen Schreibprozess geäußerten Ansichten im nächsten Abschnitt ausführlicher erläutert, um darauf hinzuweisen, welche anderen Ansichten sich bei den Teilnehmern abweichend von den bisher genannten Kategorien herauskristallisiert haben.

4.2.4. Andere Meinungen

In Bezug auf die Anwendung der Laut-Denk-Methode betont die Teilnehmerin D2, dass sie sich unklar darüber ist, ob diese Methode für jedes Fachgebiet anwendbar ist und wie es wäre, wenn bei diesem Schreibprozess ohne Übungsanweisungen geschrieben würde, indem sie sagt:

„Ich bin nicht sicher, ob es mit dieser Methode in jedem Fach geschrieben werden kann. Bei dem, was Sie hier bereitgestellt haben, haben uns die Übungsanweisungen sehr geholfen. Ich weiß nicht, ob es schwieriger wäre, wenn es ohne Anweisung geschrieben würde (D2, S. 10, Z. 381-384)“.

Eine andere Perspektive äußert die Teilnehmerin D3 auf die Anwendung der Methode mit den folgenden Worten:

„Diese Methode erfordert unbedingt das Alleinsein. Es ist keine Methode, die in einer Gruppe oder mit zwei Personen angewendet werden kann (D3, S. 11, Z. 392-393)“.

und betont damit, dass die Laut-Denk-Methode in der Gruppe oder zu zweit schwierig anzuwenden sein kann. Im gleichen Zusammenhang ist die Teilnehmerin D4 der

Meinung, dass man bei der Anwendung der Laut-Denk-Methode allein sein muss, indem sie sagt:

„Wenn Sie zum Beispiel bei uns wären, dann hätte ich vielleicht nicht an alles gedacht. Also konnte ich nicht denken, ich war ein bisschen zögerlich (D4, S. 13, Z. 469-471)“.

Darüber hinaus teilt die Teilnehmerin B2 ein Beispiel aus ihrem Leben mit und drückt ihre Besorgnis darüber aus, dass die Anwendung dieser Methode die Gewohnheit schaffen würde, laut zu denken:

„Also ich habe eine Cousine. Sie war damals in der zweiten Klasse und sie musste Bücher lesen und eines Tages hab ich gesagt: „Lies mal laut vor, ich möchte dich laut hören“ und dann hat sie gesagt: „Nein meine Lehrerin hat gesagt, wir müssen leise lesen, weil sonst gewöhnen wir uns daran, laut zu lesen und können nie leise lesen.“ Das hat mich beeindruckt, und hier denke ich dasselbe. Wenn ich immer laut denke, würde ich mich wahrscheinlich auch daran gewöhnen und auch ich in der Klasse während einer Prüfung laut denken. Wenn ich mich daran gewöhne, laut zu denken, würde ich vergessen, leise zu denken (B2, S. 4, Z. 128-138)“.

In ähnlichem Zusammenhang erklärt der Teilnehmer B3, dass die Laut-Denk-Methode bei mehrmaligem Anwenden automatisch wird, indem er sagt:

“Das laute Denken ging nach einiger Zeit wie von automatisch, sage ich mal. Am Anfang musste ich mich dazu überreden, laut zu denken. Aber im Nachhinein bei der zweiten oder dritten Übung war es dann automatisch, das laute Denken (B3, S. 5, Z. 159-162)“.

Desweiteren äußern sich drei Teilnehmer zur Reihenfolge der gegebenen Schreibaufgaben. In diesem Sinne hebt der Teilnehmer B4 hervor, dass dies eine positive Situation ist, wenn man bedenkt, dass die Schreibaufgaben von schwer bis leicht gegeben werden, wie es bei diesem Laut-Denk-Prozess gegeben wird, und erklärt dies wie folgt aus:

„Beim Lautdenkprozess würde ich auch von schwer nach einfach gehen, wie es hier gegeben wird, denn wenn es zu einfach ist, macht es ja kein Spaß. Aber wenn man schwer anfängt und dann leichter geht, man denkt einfach ich hab’ das Schwerste hier hinter mir her, dann es ist vielleicht bestimmt leichter oder wenn man die nächste Aufgabe macht, denkt man vielleicht es kommt noch schwerer. Aber wenn man es versteht und mag, dann freut man sich wie bei Mathe. Wenn man eine Aufgabe löst, wird man freulich, egal wie schwer sie ist (B4, S. 7, Z. 246-254)“.

Im gleichen Zusammenhang gibt die Teilnehmerin D2 an, dass sie die Anwendungsreihenfolge der Schreibaufgaben gut findet und erklärt, dass gesteuertes Schreiben mit den in der ersten Aufgabe gegebenen Anweisungen eher tröstlich sei. Das folgende Zitat spiegelt diese Situation wider:

„Es ist gut, mit Aufgabe eins zu beginnen, denn dort fügen wir selbst nicht viel hinzu. Wir kombinieren also nur vorgegebene Sätze. Wenn wir zum Beispiel mit der Aufgabe der Bildergeschichte angefangen hätten, hätte ich Angst vor den anderen gehabt, weil es schwieriger wäre. Die Reihenfolge der anderen wäre egal, aber es war gut, mit der ersten Aufgabe zu beginnen (D2, S. 10, Z. 371-377)“.

Im Gegensatz zu diesen Äußerungen, die behaupten, dass die erste Schreibaufgabe am Anfang des Laut-Denk-Prozesses gegeben werden soll, ist der Teilnehmer D1 der Meinung, dass es gut wäre, wenn die erste Schreibaufgabe am Ende des Laut-Denk-Prozesses bearbeitet würde. Dazu sagt der Teilnehmer D1:

„Meiner Meinung nach würde ich gerne mit der vierten Aufgabe beginnen, mit der dritten Aufgabe fortfahren, und wenn möglich sogar zur am Anfang vorgegebenen Aufgabe am Ende übergehen. Denn einerseits macht die direkte Begegnung mit etwas Herausforderndem die anderen leichter, zwingt sie aber auch ein bisschen (D1, S. 8, Z. 302-306)“.

Darüber hinaus vertritt der Teilnehmer D1 der Meinung, dass für die Anwendung dieser Methode beim Schreiben ein bestimmtes Niveau erforderlich ist und die Methode dementsprechend schädlich oder nützlich sein kann und sagt:

„Um diese Methode fortzusetzen, ist es notwendig, bis zu einem gewissen Grad mit dem Schreiben vertraut zu sein. Ich kann sagen, dass es in dieser Hinsicht schädlich oder nützlich sein kann (D1, S. 8, Z. 296-299)“.

Einen anderen Aspekt greift die Teilnehmerin D4 auf, indem sie sagt:

„Ich denke, wir denken mehr, wenn wir laut denken. Wir schränken uns also selbst ein, wenn wir von innen heraus denken. Aber ich denke, dass uns mehr Dinge in den Sinn kommen, wenn wir laut denken (D4, S. 13, Z. 466-468)“.

und stellt damit fest, dass die Methode des lauten Denkens den Denkprozess verstärkt, während sie argumentiert, dass weniger gedacht wird, wenn still gedacht wird.

Bezogen auf die Beziehung zwischen dem gleichzeitigen Lesen, Denken und Sprechen behauptet die Teilnehmerin D2, dass sie manchmal Probleme hat, das im Deutschen Gelesene mündlich im Türkischen zu verbalisieren:

„Normalerweise hatte ich keine Probleme, die Gedanken in meinem Kopf zu verbalisieren. Ich verstehe eigentlich, wenn ich auf Deutsch lese und versuche, es auf Türkisch zu sagen, aber es ist schwierig, es ins Türkische zu übersetzen. Wenn ich auf Deutsch lese, denke ich automatisch gleichzeitig an Türkisch, aber manchmal kann ich die türkische Übersetzung davon nicht finden (D2, S. 9, Z. 328-332)“.

Abschließend ist festzuhalten, dass der Prozess des lauten Denkens zum Schreiben an einigen Stellen ähnliche oder unterschiedliche Gedanken bei den TeilnehmerInnen hervorruft.

5. SCHLUSSFOLGERUNG, DISKUSSION UND VORSCHLÄGE

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse der vorhandenen Arbeit im Hinblick auf wichtige Faktoren wie Thementitel bezüglich der Kategorien, Teilnehmergruppen, Arten von Schreibaufgaben und die Technik des lauten Denkens untersucht. Im Einklang mit den Ergebnissen werden die gleichen oder andere Ergebnisse für ähnliche Studien in der Literatur diskutiert und verschiedene Vorschläge gemacht, um weitere Studien zu diesem Thema zu leiten.

5.1. Schlussfolgerung und Diskussion

Bezogen auf die Arten von Schreibaufgaben im Rahmen der Unterkategorienhäufigkeiten, die sich aus der Analyse ergeben haben, so zeigt sich, dass die Schreibaufgabe mit der höchsten Häufigkeit der Unterkategorien die aufbauende Schreibaufgabe-I mit $f=938$ ist. In diesem Fall kann man sagen, dass die aufbauende Schreibaufgabe, in der die grammatikalischen Strukturen dominieren, die meisten Daten im Vergleich zu den anderen Schreibaufgaben in dieser Arbeit liefert, während die Technik des lauten Denkens bei den Schreibfertigkeiten angewendet wird. Nach der aufbauenden Schreibaufgabe-I im Rahmen der Unterkategorienhäufigkeit kommt die strukturierende Schreibaufgabe-II mit der Häufigkeit von $f=742$ Unterkategorien. Bei der frei-kreativen Schreibaufgabe-III liegt die Häufigkeit der Unterkategorien bei $f=570$, während sie bei der kommunikativen Schreibaufgabe-IV $f=301$ beträgt. Wenn wir uns die Häufigkeit der Unterkategorien im Rahmen der Technik des lauten Denkens in der kommunikativen Schreibaufgabe ansehen, stellen wir fest, dass die wenigsten Daten im Vergleich zu den anderen Arten von Schreibaufgaben auftauchen. In diesem Fall kann man sagen, dass die Art der kommunikativen Schreibaufgabe nicht viel zu den Daten beitragen kann, die mit der Technik des lauten Denkens erhoben werden sollen.

Anhand der Antworten der TeilnehmerInnen auf die halbstrukturierten Interviewfragen lässt sich unter Berücksichtigung der retrospektiven Betrachtung der Arbeit (siehe dazu Abb.4.1) feststellen, dass die DaF-Gruppe der Technik des lauten Denkens positiver gegenübersteht als die bilinguale Gruppe. Während die DaF-Gruppe keine negative Meinung über den Schreibprozess mit der Technik des lauten Denkens äußert, hat die bilinguale Gruppe negative Meinungen über diesen Prozess. Auch hier lässt sich anhand der Interviewergebnisse sagen, dass die beiden Gruppen unterschiedliche Vorstellungen haben, wenn es um die Beziehung zwischen der Technik

des lauten Denkens und den Arten von Schreibübungen in Bezug auf Schwierigkeit und Einfachheit geht. Während alle Teilnehmer der bilingualen Gruppe die SA-I, bei der Grammatikkenntnisse im Vordergrund standen, als schwierig empfanden, fiel zwei TeilnehmerInnen der DaF-Gruppe diese Schreibaufgabe leicht, während die beiden anderen sie als schwierig empfanden. Bei der SA-II, bei der die TeilnehmerInnen nach der Erstellung eines Dialogs eine Erzählung schreiben sollten, fiel es allen TeilnehmerInnen der bilingualen Gruppe leicht, diese Schreibaufgabe mit der Technik des lauten Denkens zu lösen, während alle TeilnehmerInnen der DaF-Gruppe der bilingualen Gruppe zustimmten, mit Ausnahme von nur einer Teilnehmerin. Generell ist dies die Schreibaufgabe, bei der die Einstellungen beider Gruppen zu Schreibaufgaben in Bezug auf Schwierigkeit und Einfachheit am nächsten beieinanderliegen. Während alle TeilnehmerInnen der bilingualen Gruppe die Analyse der frei-kreativen SA-III mit der Technik des lauten Denkens als leicht empfanden, gaben zwei TeilnehmerInnen der DaF-Gruppe an, dass diese Analyse leicht war und zwei Teilnehmerinnen fanden sie schwierig. Bei der kommunikativen SA-IV fiel es allen TeilnehmerInnen der bilingualen Gruppe, bis auf einen, leicht, die Technik des lauten Denkens in dieser Aufgabe anzuwenden, während zwei TeilnehmerInnen der DaF-Gruppe es leicht und zwei Teilnehmerinnen es schwer fanden.

5.1.1. Bearbeitungs- und prozessbezogenen Einstellungen

Betrachtet man die aufbauende Schreibaufgabe-I im Rahmen des Themas der bearbeitungs- und prozessbezogenen Einstellungen, so zeigt sich, dass die Kategorien mit der höchsten Häufigkeit von Unterkategorien in der bilingualen Gruppe Aufgabenbearbeitung (AB) (f=112), Leseaktivität (LES) (f=40) und Planung (PLN) (f=31) sind. In der DaF-Gruppe sind die Kategorien mit der höchsten Häufigkeit von Unterkategorien Aufgabenbearbeitung (AB) (f=80), Planung (PLN) (f=34) und Leseaktivität (LES) (f=20). Wie hier zu sehen ist, sind bei SA-I die Kategorientitel mit der höchsten Anzahl von Unterkategorien in beiden Gruppen gleich. Vergleicht man die Kategorien und Unterkategorien in Bezug auf beide Gruppen (siehe dazu Tab.4.8), so zeigt sich der erste auffällige Unterschied in der AB-Kategorie. In dieser Kategorie zeigt sich, dass die bilinguale Gruppe während des Schreibprozesses mehr verbale Satzalternativen für den zu schreibenden Text produziert als die DaF-Gruppe. Als zweiter Unterschied setzt die bilinguale Gruppe in der LES-Kategorie den Schreibprozess mit

dem Lesen des zuletzt geschriebenen Satzes stärker fort als die DaF-Gruppe. Dies zeigt, dass die bilinguale Gruppe mehr darauf achtet, was sie im Verlauf des Schreibprozesses geschrieben hat und mit deren Unterstützung weiterschreibt.

Betrachtet man die strukturierende Schreibaufgabe-II innerhalb des Themas der bearbeitungs- und prozessbezogenen Einstellungen, so zeigt sich, dass die Kategorientitel mit der höchsten Häufigkeit von Unterkategorien, die zur bilingualen Gruppe gehören, Aufgabenbearbeitung (AB) (f=103), Leseaktivität (LES) (f=71) und An- und Zurückschauen der Aufgaben (AZA) (f=20) sind. Die Kategorien mit der höchsten Anzahl an Unterkategorien sind in der DaF-Gruppe Aufgabenbearbeitung (AB) (f=33), Planung (PLN) (f=10) und An- und Zurückschauen der Aufgaben (AZA) (f=4). Vergleicht man die Kategorientitel beider Gruppen, so scheint die AB-Kategorie in beiden Gruppen die höchste Häufigkeit von Unterkategorien aufzuweisen. In der bilingualen Gruppe ist die LES-Kategorie die zweite Kategorie mit der höchsten Häufigkeit von Unterkategorien, während in der DaF-Gruppe die PLN-Kategorie diesen Platz einnimmt. In diesem Fall können wir sagen, dass die bilinguale Gruppe in der strukturierenden Schreibaufgabe mehr Aktivitäten zum Lesen hat, während die DaF-Gruppe mehr Aktivitäten zur Planung hat. Ein weiterer auffälliger Punkt für beide Gruppen in dieser Schreibaufgabe, basierend auf der AZA-Kategorie, ist, dass die bilinguale Gruppe während des Schreibprozesses mehr darauf achtete, was in der Aufgabe gefordert wurde, als die DaF-Gruppe und die Aufgabe unter Berücksichtigung dieser Aspekte analysierte. Vergleicht man die beiden Gruppen in Bezug auf die AB-Kategorie (siehe dazu Tab.4.11), so sind die mündlichen Satzalternativen, die die bilinguale Gruppe für den zu verfassenden Text geäußert hat, genau wie in der aufbauenden Schreibaufgabe-I recht hoch im Vergleich zur DaF-Gruppe.

Betrachtet man die frei-kreative Schreibaufgabe-III im Rahmen des Themas der bearbeitungs- und prozessbezogenen Einstellungen, so stellt man fest, dass die Kategorien mit der höchsten Häufigkeit von Unterkategorien in der bilingualen Gruppe Leseaktivität (LES) (f=70), Aufgabenbearbeitung (AB) (f=51) und Veränderung (VERÄ) (f=15) sind. Die Kategorien mit der höchsten Häufigkeit von Unterkategorien, die zur DaF-Gruppe gehören, sind Leseaktivität (LES) (f=22), Planung (PLN) (f=8) und Veränderung (VERÄ) (f=3). Vergleicht man die beiden Gruppen, so zeigt sich, dass die Aktivitäten des Lesens, des Bearbeitens von Aufgaben und des Änderns des Textes in der Aufgabe des freien Schreibens in der bilingualen Gruppe recht hoch sind. In der DaF-

Gruppe hingegen ist zu erkennen, dass diese Situation in der Häufigkeit der Unterkategorien als Lesen, Planen und Ändern des Textes aufgeführt wird. Ausgehend von der VERÄ-Kategorie, die in beiden Gruppen beobachtet wurde, können wir sagen, dass die TeilnehmerInnen eher geneigt sind, Änderungen an dem Text vorzunehmen, den sie in der frei-kreativen Schreibaufgabe schreiben. In Anbetracht der Tatsache, dass die leitenden und gesteuerten Merkmale dieser Schreibaufgaben geringer sind als die der anderen Schreibaufgaben, kann man sagen, dass dies eine zu erwartende Situation ist. Wenn wir schließlich die Unterkategorien beider Gruppen untersuchen (siehe dazu Tab.4.14), können wir feststellen, dass ein wichtiger Unterschied darin besteht, dass die bilinguale Gruppe, genau wie bei der SA-I, während des Schreibprozesses mehr mit dem Lesen des zuletzt geschriebenen Satzes beschäftigt war als die DaF-Gruppe.

Betrachtet man die kommunikative Schreibaufgabe-IV im Rahmen des Themas der bearbeitungs- und prozessbezogenen Einstellungen, so sind in der bilingualen Gruppe die Kategorien Leseaktivität (LES) (f=27), An- und Zurückschauen der Aufgaben (AZA) (f=25) und Aufgabenbearbeitung (AB) (f=11) mit der höchsten Häufigkeit von Unterkategorien aufgeführt. In der DaF-Gruppe wird dieses Ranking als Leseaktivität (LES) (f=12), An- und Zurückschauen der Aufgaben (AZA) (f=5) und Planung (PLN) (f=3) gesehen. Wenn wir beide Gruppen in Bezug auf die Häufigkeit der Unterkategorien auswerten, ist die Fähigkeit, die Leseaktivitäten und die in der Schreibaufgabe geforderten Inhalte zu durchstöbern, in beiden Gruppen ausgeprägt. In der bilingualen Gruppe tauchten Unterkategorien auf, die sich auf die Bearbeitung der Aufgabe beziehen, während in der DaF-Gruppe die Unterkategorien dominieren, die sich auf die mit der Planung verbundenen Situationen beziehen. Wenn wir uns auf die gemeinsamen Unterkategorien beider Gruppen konzentrieren (siehe dazu Tab. 4.17), ist zu beobachten, dass die bilinguale Gruppe den von ihnen zuletzt geschriebenen Satz häufiger liest als die DaF-Gruppe, wie auch bei den anderen Schreibaufgaben. Wenn wir die gemeinsame Unterkategorie in der AZA-Kategorie anschauen, können wir sagen, dass die bilinguale Gruppe bei der Bearbeitung der Aufgabe häufiger auf das schaut, was in der Schreibaufgabe gefragt wird, als die DaF-Gruppe.

5.1.2. Leistungsbezogene Einstellungen

Betrachtet man die aufbauende Schreibaufgabe-I im Rahmen des Themas der leistungsbezogenen Einstellungen, so stellt man fest, dass die Kategorien mit der

höchsten Häufigkeit von Unterkategorien in der bilingualen Gruppe die Kategorie Bemerken (BEM) (f=8) und Schreibblockade (SBLOCK) (f=2) sind. In der DaF-Gruppe sind die Kategorientitel mit den meisten Unterkategorien Inkompetenzgefühl (IG) (f=18) und Schwierigkeitsempfindung (SEMPF) (f=14). Unter diesem Gesichtspunkt kann man sagen, dass die Situationen, in denen die bilinguale Gruppe in Bezug auf die Leistung in der aufbauenden Schreibaufgabe Bewusstsein bezüglich der Textroutinen zeigt, dominant sind. Bei dem Versuch, die aufbauende Schreibaufgabe der DaF-Gruppe zu analysieren, werden die Situationen, in denen sie sich unzureichend fühlten und angaben, Schwierigkeiten zu haben, als dominant angesehen.

Betrachtet man die strukturierend Schreibaufgabe-II im Rahmen des Themas der leistungsbezogenen Einstellungen, so stellt man fest, dass die Kategorien mit der höchsten Häufigkeit von Unterkategorien in der bilingualen Gruppe Bemerken (BEM) (f=16) und Schreibblockade (SBLOCK) (f=12) sind. In der DaF-Gruppe sind die Kategorientitel mit der höchsten Anzahl von Unterkategorien Bemerken (BEM) (f=7) und Schreibblockade (SBLOCK) (f=4). Dies zeigt, dass, obwohl die Häufigkeit der Unterkategorien unterschiedlich ist, die Kategorientitel in beiden Gruppen in der strukturierenden Schreibaufgabe gleich sind. Mit anderen Worten, wir sehen, dass beide Gruppen zwar ein Bewusstsein für Textroutinen im Bearbeitungsprozess der strukturierenden Schreibaufgabe zeigen, andererseits aber auch Schreibblockaden erleben.

Betrachtet man die frei-kreative Schreibaufgabe-III im Rahmen des Themas der leistungsbezogenen Einstellungen, so zeigt sich, dass die Kategorie mit der höchsten Häufigkeit von Unterkategorien in der bilingualen Gruppe wiederum die Kategorie Bemerken (BEM) (f=23) ist. In der DaF-Gruppe ist die Kategorie mit der höchsten Häufigkeit von Unterkategorien die Kategorie Inkompetenzgefühl (IG) (f=6). Daraus lässt sich ableiten, dass die bilinguale Gruppe die Textroutinen im Bearbeitungsprozess der frei-kreativen Schreibaufgabe bewusster wahrnimmt, während die Situationen, in denen sich die DaF-Gruppe unzureichend fühlt, im Vordergrund stehen.

Betrachtet man die kommunikative Schreibaufgabe-IV im Rahmen des Themas der leistungsbezogenen Einstellungen, so wird deutlich, dass in der bilingualen Gruppe als einzige Kategorie die Kategorie Bemerken (BEM) mit einer Häufigkeit von f=7 Unterkategorien auftritt. Betrachtet man die Häufigkeit der Unterkategorien in der DaF-Gruppe, so zeigt sich, dass die Kategorientitel Inkompetenzgefühle (IG) (f=2) und

Inkompetenzkompensationskompetenz (IKK) (f=2) im Vordergrund stehen. In diesem Fall zeigt sich, dass wie bei den aufbauenden und frei-kreativen Schreibaufgaben auch bei dieser kommunikativen Schreibaufgabe die bilinguale Gruppe beim Schreibprozesses auf Textroutinen aufmerksam machte, während die DaF-Gruppe zum Ausdruck brachte, dass sie sich im Schreibprozess unzureichend fühlte.

5.1.3. Sprach-und wortbezogene Einstellungen

Betrachtet man die aufbauende Schreibaufgabe-I im Rahmen des Themas der sprach- und wortbezogenen Einstellungen, so sind die zwei Kategorientitel mit der höchsten Häufigkeit von Unterkategorien in der bilingualen Gruppe Wörter(-buch) (WÖRB) (f=6) und Aussprache (AUS) (f=3). In der DaF-Gruppe erscheinen die Kategorientitel mit der höchsten Häufigkeit von Unterkategorien als Wörter(-buch) (WÖRB) (f=44), Übersetzungsversuch (ÜV) (f=39) und Aussprache (AUS) (f=25). Unter diesem Gesichtspunkt kann man sagen, dass in der aufbauenden Schreibaufgabe im Rahmen des Themas der sprach- und wortbezogenen Einstellungen die Häufigkeit von Unterkategorien, die zur DaF-Gruppe gehören, im Vergleich zur bilingualen Gruppe recht hoch ist. Betrachtet man die Unterkategorien der Kategorie Wörter(-buch) (WÖRB) in der DaF-Gruppe (siehe dazu Tab.4.30), so sieht man, dass die TeilnehmerInnen in der häufigsten Unterkategorie die deutsche Bedeutung eines türkischen Wortes im Wörterbuch suchen. In der Kategorie Übersetzungsversuch (ÜV), die ebenfalls eine hohe Frequenz an Unterkategorien aufweist, sehen wir, dass die TeilnehmerInnen die Sätze und Wörter, die sie in ihrer Muttersprache dachten, ins Deutsche übersetzen. Diesbezüglich können wir als Beispiel die Schlussfolgerung anführen, zu der Whalen und Ménard (1995) in einer Studie mit 12 anglophonen Studenten gelangten, die sie muttersprachliche englische und fremdsprachliche französische Texte schreiben ließen und diese mit Hilfe von Laut-Denk-Protokollen untersuchten. Whalen und Ménard (1995) behaupten, dass die Übersetzung den Schreibprozess von Studenten verlangsamt und diejenigen Studenten verwirrte, die in den verbalen Protokollen der L1 bereits sehr langsam und mühsam waren. Diese Schreiber versuchten, Wort für Wort die erste Idee zu übersetzen, die ihnen in ihrer L1 in den Sinn kam, ohne ihre Relevanz im Kontext eines definierten pragmatischen und textlichen Plans zu prüfen. Sie prüften aufkommende sprachliche Formulierungen ausschließlich auf ihre morphosyntaktische Korrektheit. Ihre ständige Suche nach geeigneten lexikalischen Elementen in Wörterbüchern und ihre

ständige Überprüfung morphologischer Regeln behinderten ihre Verarbeitung auf höheren Diskursebenen zusätzlich (Whalen und Ménard 1995, S. 408-409).

Betrachtet man die strukturierende Schreibaufgabe-II im Rahmen des Themas der sprach- und wortbezogenen Einstellungen, so zeigt sich, dass die Kategorientitel mit der höchsten Häufigkeit von Unterkategorien in der bilingualen Gruppe als Wörter (-buch) (WÖRB) (f=20) und Übersetzungsversuch (ÜV) (f=16) gesehen werden. In der DaF-Gruppe erscheinen die Kategorientitel mit der höchsten Häufigkeit von Unterkategorien als Übersetzungsversuch (ÜV) (f=71) und Wörter (-buch) (WÖRB) (f=61). In diesem Fall kann man sagen, dass die Kategorientitel in beiden Gruppen die gleichen sind, obwohl die Häufigkeit der Unterkategorien unterschiedlich ist. Die Kategorie des Übersetzungsversuchs (ÜV), die in der aufbauenden Schreibaufgabe-I nicht vorkommt, aber in der strukturierenden Schreibaufgabe-II auftaucht, zeigt, dass die bilinguale Gruppe in der gesteuerten Schreibaufgabe, in der die Grammatikregeln dominieren, keine Übersetzung benötigt, während sie in der strukturierenden Schreibaufgabe, in der die freien Ausdrücke dominieren, mehr vom Türkischen ins Deutsche und vom Deutschen ins Türkische übersetzt. Betrachtet man die Tabelle (siehe dazu Tab.4.34), in der die gemeinsamen Kategorien beider Gruppen verglichen werden, so fällt auf, dass die DaF-Gruppe beim lauten Denken mehr aus dem Türkischen ins Deutsche übersetzt als die bilinguale Gruppe und die Bedeutungen von Wörtern, deren Bedeutung sie nicht kennt, häufiger im Wörterbuch nachschlägt.

Betrachtet man die frei-kreative Schreibaufgabe-III im Rahmen des Themas der sprach- und wortbezogenen Einstellungen, so zeigt sich, dass die Kategorientitel mit der höchsten Häufigkeit von Unterkategorien in der bilingualen Gruppe Übersetzungsversuch (ÜV) (f=24) und Wörter (-buch) (WÖRB) (f=17) sind. In der DaF-Gruppe sind die Kategorientitel mit der höchsten Häufigkeit von Unterkategorien Übersetzungsversuch (ÜV) (f=67) und Wörter (-buch) (WÖRB) (f=30). Ausgehend von dieser Situation können wir sagen, dass die Häufigkeit der Unterkategorien in beiden Gruppen zwar unterschiedlich ist, die Titel der Kategorien aber gleich sind. Betrachtet man wiederum die Häufigkeiten der Unterkategorien für beide Gruppen (siehe dazu Tab.4.37), so sind in der Kategorie des Übersetzungsversuchs (ÜV) die Fälle, in denen beide Gruppen aus dem Türkischen ins Deutsche übersetzen, dominanter. In der Kategorie Wörter(-buch) (WÖRB) ist zu beobachten, dass die TeilnehmerInnen im Wörterbuch nach dem Wort suchen, dessen Bedeutung sie nicht kennen, entsprechend

der Häufigkeit der häufigsten Unterkategorien in beiden Gruppen. Auf der Grundlage all dieser Situationen ist festzustellen, dass die Häufigkeit der Unterkategorien, die sowohl in der bilingualen als auch in der DaF-Gruppe dominieren, während des gesamten Schreibprozesses in die gleiche Richtung gehen, wenn auch in der bilingualen Gruppe weniger.

Betrachtet man die kommunikative Schreibaufgabe-IV im Rahmen des Themas der sprach- und wortbezogenen Einstellungen, so stellt man fest, dass die Kategorientitel nach der Häufigkeit der Unterkategorien in der bilingualen Gruppe Übersetzungsversuch (ÜV) (f=5), Kommentar über die Wörter (KOM) (f=2), Sprachgebrauch (SPRGEB) (f=2), Aussprache (AUS) (f=1) und Wörter (-buch) (WÖRB) (f=1) lauten. Diese Situation wird in der DaF-Gruppe als Übersetzungsversuch (ÜV) (f=45), Wörter (-buch) (WÖRB) (f=9) und Aussprache (AUS) (f=6) gesehen. Betrachtet man in erster Linie die Häufigkeiten der Unterkategorien in den beiden Gruppen, so ist diese Häufigkeit in der DaF-Gruppe in Bezug auf die gemeinsamen Kategorientitel höher. Die Kategorie des Sprachgebrauchs (SPRGEB), die in der DaF-Gruppe nicht vorkommt, wohl aber in der bilingualen Gruppe, zeigt uns, dass die bilinguale Gruppe aufgrund der Art der kommunikativen Schreibaufgabe eine Situation bezüglich des Sprachgebrauchs aufweist. Betrachtet man die gemeinsame Häufigkeit der Unterkategorien der beiden Gruppen (siehe dazu Tab.4.40), so zeigt sich, dass die DaF-Gruppe mehr vom Deutschen ins Türkische und vom Türkischen ins Deutsche übersetzt.

5.1.4. Selbstbezogene Einstellungen

Betrachtet man die aufbauende Schreibaufgabe-I im Rahmen des Themas der selbstbezogenen Einstellungen, so stellt man fest, dass die Kategorientitel mit der Häufigkeit der Unterkategorien, die zur bilingualen Gruppe gehören, wie folgt aufgeführt sind: Selbstbestätigung (SBEST) (f=70), Selbstfragen (SFRAG) (f=62) und Selbsterklärung (SERKL) (f= 9). In der DaF-Gruppe sieht es wie folgt aus: Selbstfragen (SFRAG) (f=73), Selbstbestätigung (SBEST) (f=43) und Selbsterklärung (SERKL) (f=18). Unter diesem Gesichtspunkt kann man sagen, dass die bilinguale Gruppe in der aufbauenden Schreibaufgabe während des Schreibprozesses selbstbeständiger ist als die DaF-Gruppe. Wenn wir beide Gruppen im Rahmen der Fragen, die sie sich selbst gestellt haben, auswerten, hat die DaF-Gruppe mehr Fragen gestellt als die bilinguale Gruppe. In der Kategorie, die die Selbsterklärungen beider Gruppen während des Schreibprozesses

widerspiegelt, zeigt sich, dass die DaF-Gruppe mehr Erklärungen abgibt als die bilinguale Gruppe. Betrachtet man die gemeinsamen Häufigkeiten der Unterkategorien in beiden Gruppen (siehe dazu Tab.4.43), so fällt als erstes die SFRAG-Kategorie auf, in der sich beide Gruppen mit fast gleicher Häufigkeit Fragen zur Satzstruktur stellen. Während Fragen zu grammatischen Strukturen in der DaF-Gruppe häufiger vorkommen, sind Fragen zu Wortstrukturen in der bilingualen Gruppe dominanter. In der SERKL-Kategorie ist zu beobachten, dass Selbsterklärungen zu grammatikalischen Strukturen in der DaF-Gruppe häufiger sind.

Betrachtet man die strukturierende Schreibaufgabe-II im Rahmen des Themas der selbstbezogenen Einstellungen, so stellt man fest, dass die Kategorientitel der Unterkategorienhäufigkeiten in der bilingualen Gruppe wie folgt lauten: Selbstbestätigung (SBEST) (f=72), Selbstfragen (SFRAG) (f=31) und Selbsterklärung (SERKL) (f=16). In der DaF-Gruppe stellt sich diese Situation wie folgt dar: Selbstbestätigung (SBEST) (f=34), Selbstfragen (SFRAG) (f=31) und Selbsterklärung (SERKL) (f=7). Betrachtet man die Kategorientitel in beiden Gruppen, so fällt zunächst auf, dass die bilinguale Gruppe in der strukturierenden Schreibaufgabe-II mehr Selbstbestätigung aufweist als die DaF-Gruppe, ebenso wie in der aufbauenden Schreibaufgabe-I. In der Kategorie, die die Fragen widerspiegelt, die von beiden Gruppen während des Schreibprozesses gestellt wurden, gibt es keinen generellen Unterschied, was die Häufigkeit betrifft. Betrachtet man die Kategorie, die die Selbsterklärungen beider Gruppen während des Schreibprozesses wiedergibt, so ist diese Situation in der DaF-Gruppe in der aufbauenden Schreibaufgabe-I häufiger, während sie in der bilingualen Gruppe in der strukturierenden Schreibaufgabe-II häufiger vorkommt. Betrachtet man die gemeinsame Unterkategorienhäufigkeit beider Gruppen (siehe dazu Tab.4.46), so ist die Häufigkeit von Fragen zu grammatischen Strukturen in der SFRAG-Kategorie in beiden Gruppen nahezu gleich. Während die Fragen zur Wortstruktur in der aufbauenden Schreibaufgabe-I in der bilingualen Gruppe häufiger vorkamen, wurden sie in der DaF-Gruppe in der strukturierenden Schreibaufgabe-II häufiger gestellt. Unter diesem Gesichtspunkt kann man sagen, dass sich Selbsterklärungen und die Fragen zu Wortstrukturen in der gesteuerten, d.h. in der aufbauenden Schreibaufgabe und in der strukturierenden Schreibaufgabe für beide Gruppen unterscheiden.

Betrachtet man die frei-kreative Schreibaufgabe-III im Rahmen des Themas der selbstbezogenen Einstellungen, so stellt man fest, dass die Kategorientitel der

Unterkategorien in der bilingualen Gruppe wie folgt lauten: Selbstbestätigung (SBEST) (f=57), Selbsterklärung (SERKL) (f=12) und Selbstfragen (SFRAG) (f=10). In der DaF-Gruppe sieht diese Reihenfolge wie folgt aus: Selbstbestätigung (SBEST) (f=26), Selbstfragen (SFRAG) (f=23) und Selbsterklärung (SERKL) (f=10). Vergleicht man die Kategorientitel der Unterkategorienhäufigkeiten in Bezug auf beide Gruppen, so ist die Selbstbestätigung in der frei-kreativen Schreibaufgabe-III bei der bilingualen Gruppe stärker ausgeprägt, ebenso wie bei den aufbauenden und strukturierenden Schreibaufgaben. Die Selbsterklärungen beider Gruppen sind in Bezug auf die Häufigkeit aus Sicht der frei-kreativen Schreibaufgabe-III fast gleich. Betrachtet man die Kategorie, die die von beiden Gruppen an sich selbst gestellten Fragen widerspiegelt, so stellt man fest, dass die Häufigkeit der Unterkategorien in der DaF-Gruppe bei der frei-kreativen Schreibaufgabe-III höher ist, ebenso wie bei der aufbauenden Schreibaufgabe-I. Betrachtet man die gemeinsamen Unterkategorienhäufigkeiten beider Gruppen (siehe dazu Tab.4.49), so fällt in der SFRAG-Kategorie zunächst auf, dass die Häufigkeit von Fragen zu grammatischen Strukturen in der DaF-Gruppe höher ist, ebenso wie in der aufbauenden Schreibaufgabe-I. Auffällig ist auch, dass die Häufigkeit von Fragen zur Wortstruktur in der DaF-Gruppe höher ist, genau wie bei der strukturierenden Schreibaufgabe-II. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Häufigkeit der Unterkategorien bei der frei-kreativen Schreibaufgabe-III für beide Gruppen ähnlich ist wie bei der aufbauenden Schreibaufgabe-I in Bezug auf Fragen zu grammatischen Strukturen und bei der strukturierenden Schreibaufgabe-II in Bezug auf Fragen zu Wortstrukturen.

Betrachtet man die kommunikative Schreibaufgabe-IV im Rahmen des Themas der selbstbezogenen Einstellungen, so zeigt sich, dass die Kategorientitel der Unterkategorienhäufigkeiten in der bilingualen Gruppe wie folgt zu sehen sind: Selbstbestätigung (SBEST) (f=41), Selbstfragen (SFRAG) (f=10) und Selbsterklärung (SERKL) (f=10). Betrachtet man dieses Ranking aus Sicht der DaF-Gruppe, so ergibt sich folgende Rangfolge: Selbstbestätigung (SBEST) (f=21), Selbsterklärung (SERKL) (f=11) und Selbstfragen (SFRAG) (f=8). Bei der Auswertung aller Schreibaufgaben fällt als erstes auf, dass die Häufigkeit der Unterkategorie der Selbstbestätigung im Schreibprozess in der DaF-Gruppe höher ist als die der anderen Kategorien, die in dieser Gruppe nur in der kommunikativen Schreibaufgabe-IV vorkommen. Die Häufigkeit der Selbstbefragung und der selbsterklärenden Situationen ist in beiden Gruppen in Bezug

auf die kommunikative Schreibaufgabe-IV recht ähnlich. Vergleicht man die gemeinsamen Unterkategorien beider Gruppen (siehe dazu Tab.4.52), so sind Fragen zu grammatikalischen Strukturen in der DaF-Gruppe dominanter, wie auch in den anderen Schreibaufgaben, mit Ausnahme der strukturierenden Schreibaufgabe-II.

5.1.5. Affektive Einstellungen

Betrachtet man die aufbauende Schreibaufgabe-I im Rahmen des Themas der affektiven Einstellungen, so zeigt sich, dass der einzige Kategorientitel in der bilingualen Gruppe die Kategorie des Unsicherheits- und (Un)Zufriedenheitsgefühls (UUG) ist, wobei die Häufigkeit der Unterkategorien 15 beträgt. In der DaF-Gruppe lauten die Kategorientitel in der Reihenfolge von oben nach unten wie folgt: Unsicherheits- und (Un)Zufriedenheitsgefühl (UGG) (f=37), Gefühlslage (GL) (f=2) und Subjektive Bewertung (SUBJE) (f=1). Unter diesem Gesichtspunkt kann man sagen, dass der Kategorientitel mit der höchsten Häufigkeit von Unterkategorien in beiden Gruppen gleich ist. Betrachtet man die gemeinsamen Unterkategorienhäufigkeiten für beide Gruppen, so fällt bei einer etwas genaueren Betrachtung dieser Kategorie (siehe dazu Tab.4.55) zunächst auf, dass die DaF-Gruppe im Vergleich zur bilingualen Gruppe nicht sicher sein kann, was sie während des Schreibprozesses denkt oder schreibt. Eine weitere gemeinsame Unterkategorie hingegen zeigt uns, dass die DaF-Gruppe mit dem, was sie denkt oder schreibt, zufriedener ist als die bilinguale Gruppe.

Betrachtet man die strukturierende Schreibaufgabe-II im Rahmen des Themas der affektiven Einstellungen, so zeigt sich, dass der Kategorientitel mit der höchsten Häufigkeit von Unterkategorien in der bilingualen Gruppe Unsicherheits- und (Un)Zufriedenheitsgefühl (UGG) (f=21) ist, während derselbe Kategorientitel in der DaF-Gruppe die höchste Häufigkeit von f=15 aufweist. Im Rahmen dieser Kategorie zeigt die Unterkategorie mit der höchsten Häufigkeit (f=9) in der bilingualen Gruppe (siehe dazu Tab.4.56) den Zustand der Unzufriedenheit mit dem, was sie während der Bearbeitung der strukturierenden Schreibaufgabe denken und schreiben. Betrachtet man die Unterkategorien in der DaF-Gruppe (siehe dazu Tab.4.57), so stellt man fest, dass es eine solche Situation nicht gibt. Die vorherrschende Unterkategorie in der DaF-Gruppe

ist die Tatsache, dass sie unsicher sind, was sie denken oder schreiben, genau wie in der aufbauenden Schreibaufgabe-I.

Betrachtet man die frei-kreative Schreibaufgabe-III im Rahmen des Themas der affektiven Einstellungen, so zeigt sich, dass die Kategorie mit der höchsten Häufigkeit von Unterkategorien in der bilingualen Gruppe Unsicherheits- und (Un)Zufriedenheitsgefühl (UGG) ist ($f=19$), während die Häufigkeit der Unterkategorie in der gleichen Kategorie in der DaF-Gruppe $f=6$ beträgt. Betrachtet man die Unterkategorien in der bilingualen Gruppe, so zeigt uns die häufigste Unterkategorie ($f=12$) (siehe dazu Tab.4.59), dass die bilinguale Gruppe in der frei-kreativen Schreibaufgabe ihre Zufriedenheit mit dem, was sie denkt oder schreibt, häufiger ausdrückt. In den anderen Schreibaufgaben im Rahmen der hier genannten Unterkategorie, nämlich in den aufbauenden und strukturierenden Schreibaufgaben, wurde diese Situation in Bezug auf die bilinguale Gruppe nicht so dominant beobachtet. Die häufigste Unterkategorie in der DaF-Gruppe (siehe dazu Tab.4.60) ist der Zustand der Unsicherheit über das, was man denkt und schreibt, ebenso wie in den aufbauenden und strukturierenden Schreibaufgaben.

Betrachtet man die kommunikative Schreibaufgabe-IV im Rahmen des Themas der affektiven Einstellungen, so ist in der bilingualen Gruppe keine Kategorie zu beobachten, während es in der DaF-Gruppe nur eine Unterkategorie gibt, nämlich die Kategorie Unsicherheits- und (Un)Zufriedenheitsgefühl (UGG), die zeigt, dass die Teilnehmerin mit dem, was sie schreibt, zufrieden ist.

Betrachtet man die Arten von Schreibaufgaben im Rahmen der Unterkategorienhäufigkeiten, die sich aus der Untersuchung ergeben haben, so zeigt sich, dass die Schreibaufgabe mit der höchsten Häufigkeit der Unterkategorien die aufbauende Schreibaufgabe-I mit $f=938$ ist. In diesem Fall kann man sagen, dass die aufbauende Schreibaufgabe, in der die grammatikalischen Strukturen dominieren, die meisten Daten im Vergleich zu den anderen Schreibaufgaben in dieser Arbeit liefert, während die Technik des lauten Denkens bei den Schreibfertigkeiten angewendet wird. Nach der aufbauenden Schreibaufgabe-I im Rahmen der Unterkategorienhäufigkeit kommt die strukturierende Schreibaufgabe-II mit der Häufigkeit von $f=742$ Unterkategorien. Bei der frei-kreativen Schreibaufgabe-III liegt die Häufigkeit der Unterkategorien bei $f=570$, während sie bei der kommunikativen Schreibaufgabe-IV $f=301$ beträgt. Wenn wir uns die Häufigkeit der Unterkategorien im Rahmen der Technik des lauten Denkens in der

kommunikativen Schreibaufgabe ansehen, stellen wir fest, dass die wenigsten Daten im Vergleich zu den anderen Arten von Schreibaufgaben auftauchen. In diesem Fall kann man sagen, dass die Art der kommunikativen Schreibaufgabe nicht viel zu den Daten beitragen kann, die mit der Technik des lauten Denkens erhoben werden sollen.

5.2. Vorschläge

Es kann davon ausgegangen werden, dass diese Arbeit in vielerlei Hinsicht einen Beitrag zur prozessbezogenen Schreibforschung in der Literatur geleistet hat, z.B. durch das Aufzeigen des kognitiven Verarbeitungsprozesses von bilingualen und fremdsprachigen Studierenden beim Schreiben im DaF-Bereich. Für weitere Studien im Einklang mit den Ergebnissen dieser Arbeit, können die Unterstützungs- oder Förderungsprogramme für die bilingualen und fremdsprachigen Studenten im Bereich des Schreibens organisiert und sogar mit einem Praktikum koordiniert werden, in dem einige Schritte unternommen werden könnten, um zu beobachten, ob die im Schreibprozess beobachteten Einstellungen in der Praxis umgesetzt und effektiv geübt werde, und um zu untersuchen, was getan werden kann, um die Schreibfähigkeiten der bilingualen und fremdsprachigen Lernenden weiter zu vertiefen.

Da sich diese Arbeit nur auf bestimmte Arten von Schreibaufgaben im DaF-Bereich konzentrierte und versuchte zu beschreiben, wie der kognitive Bearbeitungsprozess dieser Aufgaben durchgeführt wurde, können andere Arten von verschiedenen Schreibkontexten mit einbezogen werden, um mehr über den bilingualen und fremdsprachigen Schreibprozess zu erfahren und dadurch die inhaltlichen Vorgehensweisen des Schreibunterrichts für eine effiziente Schreibfähigkeit zu verbessern. Wenn man bedenkt, dass bilinguale und fremdsprachige Lernende an den Universitäten in denselben Klassen am Schreibunterricht teilnehmen, ist es eine bekannte Tatsache, dass die meisten Texte im Bereich des Schreibens für fremdsprachige Lernende bestimmt sind und auch bilinguale Lernende an diesen Texten arbeiten. Genau an diesem Punkt können durch die Nutzung der Ergebnisse dieser Arbeit gemeinsame Schreibtex te entdeckt werden, die sowohl für bilinguale als auch für fremdsprachige Lernende nützlich sein können, und diese Texte können im Schreibunterricht verwendet werden, um zur Entwicklung beider Gruppen in Bezug auf das Schreiben beizutragen.

Darüber hinaus können Vergleiche zwischen den bilingualen und fremdsprachigen Lernenden angestellt werden, um die Wahrnehmungen in Bezug auf Schreibkompetenzen

und deren Förderung zu ermitteln und das Konzept des lauten Denkens im schreibbezogenen Bereich besser zu verstehen. Schließlich kann eine gemeinsame oder getrennte Skala entwickelt werden, um den Bedarf an Schreibtraining der bilingualen und fremdsprachigen Lernenden für angehende Lehrbeauftragte zu ermitteln und die Inhalte der Schreibunterrichte entsprechend zu gestalten.

LITERATURVERZEICHNIS

- Abas, I. H. und Aziz, N. H. A. (2016). Exploring the Writing Process of Indonesian EFL Students: The Effectiveness of Think-Aloud Protocol. *Advances in Language and Literary Studies*, 7 (2), 171-178.
- Abdel Latif, M. M. (2018). Using think-aloud protocols an interviews in investigating writer`s composing processes: combining concurrent and retrospective data. *International Journal of Research & Method in Education*, 42 (2), 111-123.
- Albers, T. (2009). *Sprache und Interaktion im Kindergarten: Eine quantitativ-qualitative Analyse der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von drei- bis sechsjährigen Kindern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Forschung.
- Applebee, A. N. (1986). Problems in process approaches: Toward a reconceptualization of process instruction. The teaching of writing. *Eighty-fifth Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 2, 95-113.
- Armengol, L. und Cots, J. M. (2009). Attention processes observed in think-aloud protocols: two multilingual informants writing in two languages. *Language Awareness*, 18 (3-4), 259-276.
- Atkinson, D. (2003). Writing and culture in the post-process era. *Journal of Second Language Writing*, 12 (1), 49-63.
- Badger, R. und White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, 54 (2), 153- 160.
- Beaugrande, R. de (1984). *Text production: Toward a science of composition*. Norwood: Ablex.
- Belbase, M.R. (2012). The Process-Genre Approach: Some Ideas for Teaching Writing in Nepal. Abgerufen von <https://neltachoutari.wordpress.com/2012/01/01/the-process-genre-approach-some-ideas-for-teaching-writing-in-nepal/> (Zugriff am 07.01.2021).
- Bereiter, C. (1980). Development in writing. In L. W. Gregg and E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing*, (pp. 73-93). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bibliographisches Institut (1976). *Meyers Enzyklopädisches Lexikon*, (Bd. 16), Mannheim: Bibliographisches Institut.
- Boscolo, P. (2009). Writing in primary school. In Charles Bazerman (Ed.), *Handbook of research on writing: history, society, school, individual, text* (pp. 359-380). NY: LEA, Taylor & Francis.
- Boudehane, N. (2014). *Adopting a student-centered approach through cooperative learning to enhance student's writing skill: the case of second year students*. Algeria: University of Constantine.
- Bowles, M. A. (2010). Concurrent verbal reports in second language research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 111-127.

- Bowles, M. A. (2019). *Verbal reports in instructed SLA research: opportunities, challenges, and limitations*. New York: Routledge.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. New York: Addison Wesley Longman.
- Buber, R. (2007). Denke-Laut-Protokolle. In R. Buber, H. H. Holzmüller (Hrsg.), *Qualitative Marktforschung Konzepte – Methoden – Analysen* (S. 557-568). Göttingen: Hogrefe.
- Corbin, J. und Strauss, A. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planing, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston, USA: Pearson Education
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Los Angeles, USA: Sage
- Dittmar, N. und Özçelik, T. (2007). DaZ in soziolinguistischer Perspektive. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten* (S. 303-321). Freiburg: Fillibach.
- Eckhardt, A. G. (2008). *Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg: Potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund. Empirische Erziehungswissenschaft* (Bd. 9). Münster: Waxmann.
- Edmondson, W. J. und House, J. (2011). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. (4. überarb. Aufl.). Tübingen: UTB Books.
- Englund-Dimitrova, B. und Tiselius, E. (2014). Retrospection in interpreting and translation: Explaining the process. *MonTI-Special Issue on Cognitivism and Translation*, 177-200.
- Ericsson, K. A. und Simon, H. (1980). Verbal reports as data. *Psychological Review*, 87 (3), 215-251.
- Ericsson, K. A. und Simon, H. (1993). *Protocol analysis. Verbal reports as data*. Cambridge, MA.: MIT Press.
- Ezhova-Heer, I. (2009). *Schreiben an russischen und deutschen Schulen. Unter besonderer Berücksichtigung der Textproduktion russischer Aussiedler und Spätaussiedler*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Fromman, U. (2005). Die Methode Lautes Denken. Abgerufen von https://www.e-teaching.org/didaktik/qualitaet/usability/Lautes%20Denken_e-teaching_org.pdf (Zugriff am 27.04.2019)
- Garbryś-Barker, D. (2011). Introspeciton in research on foreign language teaching and learning. W: D. Garbryś-Barker (red.), *Action research in teacher development: an overview of research methodology* (pp. 121-142), Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

- Gass, S. M. und Mackey, A. (2000). *Second language acquisition research. Stimulated recall methodology in second language research*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Geray, H. (2006). *Toplumsal arařtırmalarda nicel ve nitel yöntemlere giriř*. Ankara: Siyasal.
- Glumpler, E. und Apeltauer, E. (1997). *Ausländische Kinder lernen Deutsch*. Berlin: Cornelsen Skriptor.
- Grießhaber, W. (2008). Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. In B. Ahrenholz und I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache. Band 9 des Handbuchs Deutschunterricht in Theorie und Praxis*, (S. 228-238). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Grießhaber, W. (2010). *Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Duisburg: Universitätsverlag Rheinruhr.
- Grießhaber, W. (2014). Beurteilung von Texten mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler. Abgerufen von http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2014_3_Grießhaber.pdf (Zugriff am 26.02.2019)
- Gürbüz, S ve Şahin, F. (2016). *Sosyal bilimlerde arařtırma yöntemleri: Felsefe yöntem analiz* (3. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hasselhorn, M. (1992). Metakognition und Lernen. In G. Nold (Hrsg.). *Lernbedingungen und Lernstrategien: Welche Rolle spielen kognitive Verstehtensstrukturen?* (S. 35-63). Tübingen: Narr.
- Heine, L. (2005). Lautes Denken als Forschungsinstrument in der Fremdsprachenforschung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 16 (2), 163-185.
- Heine, L. und Schramm, K. (2007). Lautes Denken in der Fremdsprachenforschung: Eine Handreichung für die empirische Praxis. In H. J. Vollmer (Hrsg.), *Synergieeffekte in der Fremdsprachenforschung: Empirische Zugänge, Probleme, Ergebnisse* (S. 167-206). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Heine, L. (2013). Introspektive Verfahren in der Fremdsprachenforschung: State-of-the-Art und Desiderata. In: Aguado, K. Heine, L., Schramm, K. (Hrsg.), *Introspektion und qualitative Datenanalyse* (S. 13-30). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Heine, L. (2014). Introspektion. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoç, C. Riemer (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung* (S. 123-135). Paderborn: Schöningh Verlag.
- Henrici, G. und Vollmer, H. J. (2001). Lernen und Lehren von Fremdsprachen: Kognition, Affektion, Interaktion. Ein Forschungsüberblick. *ZFF*, 12 (2), 89-107.

- Henrici, G. und Riemer, C. (2003). Zweispracherwerbsforschung. In K. R. Bausch, H. Christ und H. J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 38-43). Tübingen: Francke.
- Janssen, D., van Waes L., van den Bergh, H. et al. (1996). Effects of thinking aloud on writing process. In C. Levy and S. Randsdell (Eds.), *The science of writing: theories, methods, individual differences, and applications*, (pp. 233-250). Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Karatay, H. (2015). Süreç temelli yazma modelleri: 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli. In Murat Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi* (pp. 21-48). Ankara: Pegem Akademi.
- Kast, B. (1999). *Fertigkeit Schreiben*. Berlin: Langenscheidt.
- Klein, W. (1984). *Zweitspracherwerb – Eine Einführung*. Königstein: Athenäum Verlag.
- Knorr, P. (2013). Zur Differenzierung retrospektiver verbaler Daten: Protokolle Lauten Erinnerns erheben, verstehen und analysieren. In K. Aguado, L. Heine und K. Schramm (Hrsg.), *Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung* (S. 31-53), Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Konrad, K. (2010). Lautes Denken. In G. Mey und K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*, (S. 476-490). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- König, E. (2005). Das Konstruktinterview. Grundlagen, Forschungsmethodik, Anwendung. In König, E., Volmer, G. (Hrsg.), *Systemisch denken und handeln. Personale Systemtheorie in Erwachsenenbildung und Organisationsberatung*, (S. 83-117). Weinheim u. Basel: Beltz.
- Königs, F. G. (2000). How to do research with words? Überlegungen zur Forschungsmethodologie in der Fremdspracherwerbsforschung. In K. Aguado (Hrsg.), *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung*, (S. 55-61). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Krings, H. P. (2001). *Repairing texts: Empirical investigations of machine-translation post-editing processes*. Kent: Kent State University Press.
- Leki, L. (1992). *Understanding ESL writers: A guide for teachers*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Linnemann, M. (2017). Erfassung von Schreibprozessen: Methoden, Techniken, Tools. In M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski und T. Steinhoff (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*, (S. 335-352). Münster: Waxmann.
- Matsuda P. K. (2003). Second language writing in the twentieth century: A situated historical perspective. In Kroll (Ed.) *Exploring the dynamics of second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Miles, M. B. und Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi*. (2. Baskı, Çev: S. A. Altun & A. Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.
- Moss, L., und Goldstein H. (1979). *The Recall Method in Social Surveys*. England: University of London Institute of Education
- Oksaar, E. (2003). *Zweitspracherwerb: Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzaranes, G., Küpper, L. und Russo, R. (1986). Learning Strategies used by Beginning and Intermediate ESL Students. *Language Learning*, 35, 21-46.
- Onozawa, C. (2010). A Study of the Process Writing Approach-A Suggestion for an Eclectic Writing Approach. *Research Note*, 10, 153-163.
- Ott, M. (2002). Erforschung schriftsprachlicher Erwerbsprozesse in der Sekundarstufe I bei Muttersprachlern und Zweitsprachlern unter didaktischem Aspekt. In C. Kammler und W. Knapp (Hrsg.), *Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik* (S. 200-214). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Merz-Grötsch, J. (2000). *Schreiben als System: Schreibforschung und Schreibdidaktik: ein Überblick*. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Niemeier, S. (2010). Bilingualismus und "bilinguale" Bildungsgänge aus kognitiv-linguistischer Sicht. In G. Bach und S. Niemeier (Hrsg.), *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven* (2. verb. Aufl., S.23-45). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology: A textbook for teachers*. Edinburgh, Harlow, England: Longman.
- Portmann, P. R. (1991). *Schreiben und Lernen: Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik*. Tübingen: Niemeyer.
- Reid, J. M. (2001). The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages. In R. Cater und D. Nunan (Ed.), *Writing* (p.23-33). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rickheit, G. und Strohner, H. (1993). *Grundlagen der kognitiven Sprachverarbeitung*. Tübingen: Francke.
- Rothweiler, M. (2002). Spracherwerb. In J. Meibauer, U. Demske, J. Geilfuß-Wolfgang, J. Pafel, K. H. Ramers, M. Rothweiler und M. Steinbach (Hrsg.), *Einführung in die germanistische Linguistik* (S. 251-293). Stuttgart: Metzler.
- Rösch, H. (2011). *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Berlin: Akademie Verlag.
- Rösler, D. (2012). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Saeidi, M., Sahebkhair, F. (2011). The effect of model essays on accuracy and complexity of EFL learners' writing performance. *Middle- East Journal of Scientific Research*, 10 (1), 130- 137.

- Saville-Troike, M. (2006). *Introducing second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmölzer-Eibinger, S. (2007). Auf dem Weg zur Literalen Didaktik. In G. Weidacher (Hrsg.), *Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung* (S. 207-222). Tübingen: Narr.
- Schmölzer-Eibinger, S. (2008). *Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen*. Tübingen: Narr.
- Schnuttkowski, C.; Björn R.; Schmitz, A. und Gräsel, C. (2015). Lautes Denken als Forschungsinstrument für grammatikdidaktische Fragestellungen? – Diskussion zweier Studien. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 63 (1), 265-291.
- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, D., Bergmann, J., Birkner, K., & Uhmann, S. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift Zur Verbalen Interaktion*, 10, 353-402. Abgerufen von <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf> (Zugriff am 24.06.2019).
- Silberer, G. (2005). Die videogestützte Rekonstruktion kognitiver Prozesse beim Ladenbesuch. *Marketing ZFP*, 27 (4), 263-280.
- Tangpermpoon, T. (2008). Integrated approaches to improve students' writing skills for English major students. *ABAC Journal*, 28 (2), 1-9.
- Völzke, K. (2012): *Lautes Denken bei kompetenzorientierten Diagnoseaufgaben zur naturwissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung. Reihe Studium und Forschung*. Kassel: Kassel University Press.
- Wach, E. & Ward, R. (2013). Learning about qualitative document analysis. IDS Practice Paper in Brief, *ILT Brief* 13, 1-10. Abgerufen von <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/20.500.12413/2989/PP%20InBrief%2013%20QDA%20FINAL2.pdf?sequence=4&isAllowed=y> (Zugriff am 24.01.2020).
- Whalen, K., & Ménard, N. (1995). L1 and L2 writers' strategic and linguistic knowledge: A model of multiple-level discourse processing. *Language Learning*, 45(3), 381–418.
- Würffel, N. (2006). *Strategiengebrauch bei Aufgabenbearbeitungen in internetgestütztem Selbstlernmaterial*. Tübingen: Narr.
- Yang, C., Hu, G. und Zhang L. J. (2014). Reactivity of concurrent verbal reporting in second language writing. *Journal of Second Language Writing*, 24, 51-70.
- Yang, S. C. (2003). Reconceptualizing think-aloud methodology: Refining the encoding and categorizing techniques via contextualized perspectives. *Computers in Human Behavior*, 19, 95-115.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin

Yin, R.K. (2003). *Case study research: Design and methods*. United States of America: Sage Publications.

http-1: <https://www.youtube.com/watch?v=nmdHavaXnJY> (Zugriff am 17.12.2019)

ANHÄNGE

ANHANG-1. Stellungnahme des sozial- und geisteswissenschaftlichen Forschungs- und Veröffentlichungsethik-Komitee

Evrak Kayıt Tarihi: 15.04.2019

Protokol No: 31785

Tarih: 29.04.2019



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Die Untersuchung des kognitiven Strategienegebrauchs im Ausüben der Schreibkompetenzen von türkisch-deutsch bilingualen und DaF-Studenten anhand von Protokollen des Lauten Denkens Türkçe-Almanca İki Dilli ve Almancayı Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Becerilerine İlişkin Çalışmalarına Ait Bilişsel Strateji Kullanımının Sesli Düşünme Protokolleri ile İncelenmesi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Asuman AĞAÇSAPAN
TEZ YAZARI:	Miray ENEZ
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu
(Başkan-İkt. ve İdari Bil. Fak.)	
(Başkan Yardımcısı-Açıköğretim Fak.)	(Eğitim Fak.)
(Güzel Sanatlar Fak.)	(İkt. ve İdari Bil. Fak.)
(Eğitim Fak.)	(İkt. ve İdari Bil. Fak.)

ANHANG-2. Einverständniserklärung zur Teilnahme an der Durchführung von Laut-Denk-Protokollen und Interview (Original)

GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, “Türkçe-Almanca İki Dilli Öğrencilerin ve Almancayı Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Becerilerine İlişkin Çalışmalarına Ait Bilişsel İşlem Sürecinin Sesli Düşünme Protokolleri ile İncelenmesi” başlıklı bir doktora tezidir. Çalışma, Arş. Gör. Miray ENEZ tarafından yürütülmektedir ve Almanya’dan gelen iki dilli öğrencilerin ve Almancayı yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin kullanmış olduğu bilişsel işlem süreçlerini ve bu süreçte karşılaştığı zorlukları ortaya koyma amacını taşımaktadır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, “Sesli Düşünme Metodu” kullanılarak sizden veriler toplanacaktır. Sonrasında ise kısa bir görüşme yapılarak süreç hakkındaki görüşleriniz alınacaktır.
- İsmınızı yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı ilgili araştırmacıya yöneltebilirsiniz.

Arş. Gör. Miray ENEZ
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Almanca Öğretmenliği Programı
Yunus Emre Kampüsü Tepebaşı/ESKİŞEHİR
Tel:+90 (222) 335 0580/3563
E-Mail: mirayenez@anadolu.edu.tr

"Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum."

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

ANHANG-3. Einverständniserklärung zur Teilnahme an der Durchführung von Laut-Denk-Protokollen und Interview (Übersetzung)

EINVERSTÄNDNISERKLÄRUNG ZUR TEILNAHME AN EINER STUDIE

Bei der vorliegenden Studie handelt es sich um eine Dissertation mit dem Titel „Die Untersuchung des kognitiven Verarbeitungsprozesses im Ausüben der Schreibkompetenzen von türkisch-deutsch bilingualen und DaF-Studenten anhand von Protokollen des Lauten Denkens.“ Die Studie wird von der wissenschaftlichen Mitarbeiterin Miray ENEZ durchgeführt und zielt darauf ab, die kognitiven Verarbeitungsprozesse und Schwierigkeiten aufzudecken, mit denen die türkisch-deutsch bilingualen und DaF-Studenten konfrontiert sind.

- Ihre Teilnahme an dieser Studie ist freiwillig.
- Für den Zweck der Studie werden die Daten von Ihnen mit Hilfe der „Laut-Denk-Methode“ erhoben. Danach werden Ihre Ansichten über den Prozess durch ein kurzes Interview eingeholt.
- Sie müssen weder Ihren Namen schreiben noch irgendwelche Informationen angeben, um Ihre Identität preiszugeben.
- Die im Rahmen der Forschung erhobenen Daten werden nur für wissenschaftliche Zwecke verwendet, sie werden nicht außerhalb des Forschungszwecks oder in einer anderen Forschung verwendet und, falls erforderlich, nicht ohne Ihre (schriftliche) Zustimmung an andere weitergegeben.
- Sie haben das Recht, die von Ihnen erhobenen Daten einzusehen, wenn Sie dies wünschen.
- Wenn Sie sich während Ihrer Teilnahme aus irgendeinem Grund unwohl fühlen, können Sie die Studie jederzeit verlassen. Wenn Sie die Studie verlassen, werden die von Ihnen erhobenen Daten aus der Studie entfernt und vernichtet.

Ich danke Ihnen, dass Sie sich die Zeit genommen haben, dieses Formular zu lesen und auszuwerten. Sie können Ihre Fragen über die Studie an der zuständigen Forscherin stellen.

wiss. Mit. Miray ENEZ
Anadolu Universität
Pädagogische Fakultät der
Deutschlehrausbildung
Yunus Emre Campus Tepebaşı/ESKİŞEHİR
Tel:+90 (222) 335 0580/3563
E-Mail: mirayenez@anadolu.edu.tr

„Ich akzeptiere die Verwendung der Informationen zu wissenschaftlichen Zwecken, die ich für diese Studie gegeben habe, mit meiner eigenen Zustimmung, in dem Wissen, dass ich die Studie abbrechen kann, wenn ich will.“

(Bitte geben Sie dieses Formular der Datensammlerin, nachdem Sie es ausgefüllt und unterschrieben haben.)

Vorname, Name der Teilnehmer:
Unterschrift:
Datum:

ANHANG-4. Präsentation für TeilnehmerInnen vor der Durchführung von Laut-Denk-Protokollen



„Was bedeutet lautes Denken?“

Beim Lauten Denken wird eine Versuchsperson gebeten, simultan zum Ausführen einer Tätigkeit ihre Gedanken laut auszusprechen. Diese Verbalisierungen werden als Audio- oder Videoaufzeichnungen festgehalten.

„Was bedeutet lautes Denken?“

Die Methode „Lautes Denken“ ermöglicht es, Einblicke in die Gedanken, Gefühle und Absichten einer lernenden und/oder denkenden Person zu erhalten. Durch Lautes Denken soll der (Verarbeitungs-) Prozess untersucht werden, der zu mentalen Repräsentationen führt.

„Was soll ich machen, wenn ich laut denke?“

„Ihr Sprechen über Ihre eigenen Absichten, Empfindungen, Gedankengänge und Probleme ist mindestens genauso wichtig wie das Lösen der gestellten Aufgabe!“

„Sie sollen Ihre Gedanken direkt äußern und diese nicht selektieren oder filtern, um reliable und valide Daten erhalten zu können!“

„In welcher Sprache soll ich aussprechen?“

Deutsch
Türkisch
Deutsch + Türkisch

„Kann ich beim Schreiben ein Hilfsmittel benutzen?“

Deutsches Wörterbuch
Türkisch-Deutsches/Deutsch-Türkisches Wörterbuch

„Welche Schreibaufgaben soll ich bearbeiten?“

Schreibaufgabe I	Schreibaufgabe II	Schreibaufgabe III	Schreibaufgabe IV
aufbauend: Diese Aufgabe beschäftigt sich mit verschiedenen textlinguistischen Phänomenen.	strukturierend: Diese Aufgabe zeigt, wie der Schreibprozess so gesteuert wird, dass sprachliche Komplexität schrittweise aufgebaut werden kann.	frei/kreativ: Diese Aufgabe sieht das Schreiben als Selbsterfahrung, die eine Möglichkeit zur eigenen Tätigkeit bietet.	kommunikativ: Diese Aufgabe besteht aus Schreibaktivitäten, die gezielt auf die Kommunikation in realen Situationen vorbereiten.

„Warum bearbeite ich diese Schreibaufgaben?“

Die Ziele der Untersuchung:

- ❖ Veranschaulichung der kognitiven Strategienanwendungen und Verarbeitungsprozesse im Ausüben der Schreibkompetenzen
- ❖ Gegenüberstellung der vier Schreibaufgaben im Sinne vom kognitiven Bearbeitungsprozess
- ❖ Feststellung vom Einfluss der Methode „Lautes Denken“ auf die jeweiligen Schreibtätigkeiten (oder umgekehrt)

ANHANG-5. Videoschnitte aus dem Video „Lesestrategien vor dem Lesen: Gedanken zum Text machen –Lautes Denken–Praxistipp“ für Teilnehmer vor der Durchführung von Laut-Denk-Protokollen (<https://www.youtube.com/watch?v=nmdHavaXnJY>, Zugriff am 17.12.2019)



ANHANG-6. Schreibaufgaben

Schreibaufgabe I

Bilden Sie aus den einzelnen Sätzen der Übungsabschnitte einen einzigen Satz, der alle Teilinformationen der Einzelsätze enthält.

Beispiel:

Ein Unfall

1. Ein Auto fährt auf die Kreuzung.

a) Das Auto ist klein und schwarz.

b) Es ist kurz vor Mitternacht.

c) Das Auto hat eine Geschwindigkeit von 90 Stundenkilometern.

d) Es kommt von der Hauptstraße.

a) Ein kleines schwarzes Auto fährt auf die Kreuzung.

a)+b) Kurz vor Mitternacht fährt ein kleines schwarzes Auto auf die Kreuzung.

a)+b)+c) Kurz vor Mitternacht fährt ein kleines schwarzes Auto mit einer Geschwindigkeit von 90 Kilometern auf die Kreuzung.

a)+b)+c)+d) Von der Hauptstraße kommend fährt kurz vor Mitternacht ein kleines schwarzes Auto mit einer Geschwindigkeit von 90 Stundenkilometern auf die Kreuzung. Oder: Kurz vor Mitternacht fährt ein kleines schwarzes Auto mit einer Geschwindigkeit von 90km/h von der Hauptstraße auf die Kreuzung.

Bitte machen Sie nun mit den folgenden Übungssätzen weiter:

2. Eine Dame sieht die Lichter auf sich zukommen.

a) Die Dame ist alt.

b) Die Dame steht auf dem Zebrastreifen.

c) Die Dame ist entsetzt.

d) Es sind die Lichter des Autos.

3. Das Auto kommt ins Schleudern.

a) Es geschieht einen Augenblick später.

b) Die Straße ist regennass.

c) Das Auto ist kurz vor dem Zebrastreifen.

4. Das Auto erfasst die Dame mit der Stoßstange.

a) Die Dame ist hilflos.

b) Die Stoßstange reißt sie zu Boden.

5. Der Fahrer steigt aus dem Wagen.

a) Er ist angetrunken.

b) Er ist blass vor Schreck.

c) Die Dame liegt auf dem Boden.

d) Er geht zu ihr.

e) Er will ihr helfen.

Schreibaufgabe II

Versetzen Sie sich bitte in die folgende Situation:

Ihre Nachbarin (oder auch Ihr Nachbar) singt immer sehr laut, wenn sie (oder er) in der Badewanne sitzt. Aber nicht jeder ist von dem Gesang begeistert... (Sie selbst sind zum Beispiel ziemlich genervt).

Stellen Sie sich nun folgende Gesprächssituation vor:

Ein genervter Nachbar der Sängerin spricht darüber mit seinem Freund (oder eine Nachbarin mit einer Freundin).

1. Machen Sie eine (lineare) Stichwortskizze über einen möglichen inhaltlichen Verlauf des Dialogs:

2. Formulieren Sie den Dialog in der linken Spalte des folgenden Rasters aus.

3. Charakterisieren Sie die Dialogteile in der rechten Spalte: Wie wird das gesagt? Zum Beispiel: besorgt, neugierig, voller Interesse, ...

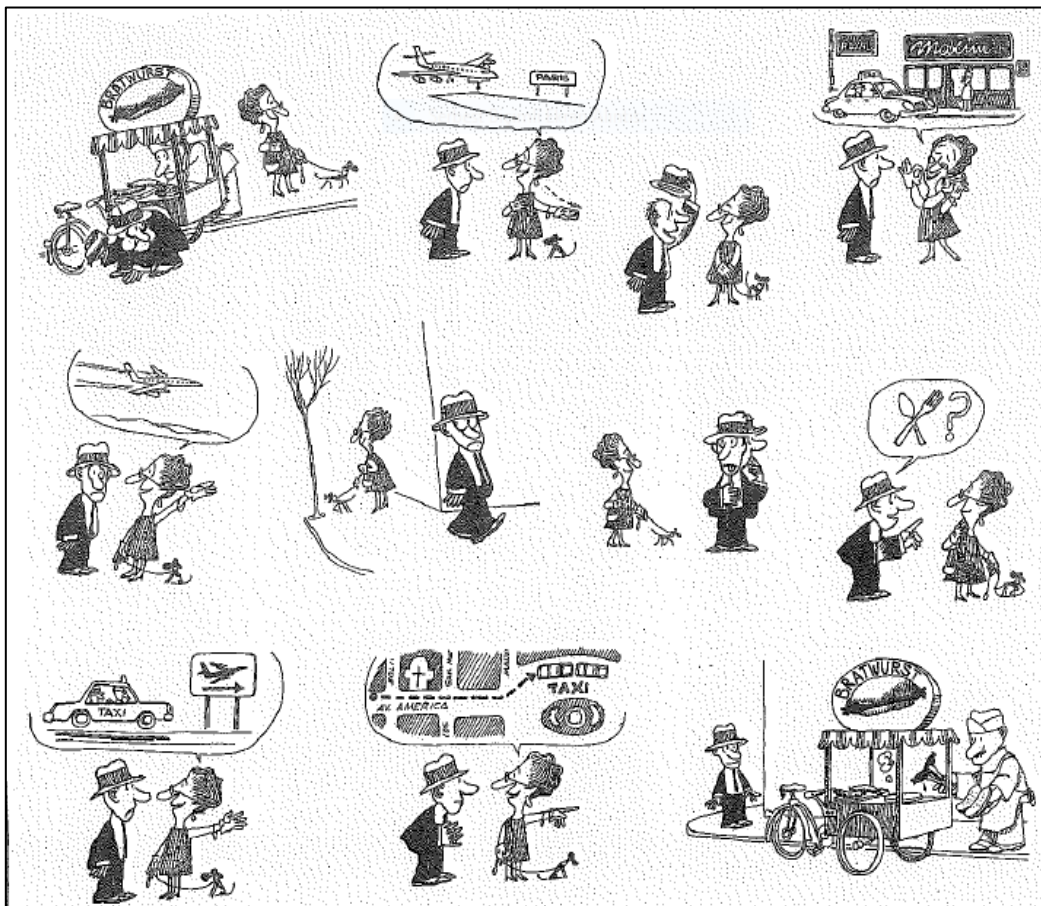
Dialog	Charakterisierung der Dialogteile
A:	
B:	
A:	
B:	
A:	
B:	
A:	

4. Schreiben Sie nun den Dialog fortlaufend, schreiben Sie auch die entsprechenden Charakterisierungen der Dialogteile (z.B. ..., sagte X sehr besorgt).

5. Betten Sie nun den Text von Punkt 4 in eine kleine Erzählung ein.

Schreibaufgabe III

1. Versuchen Sie die "richtige" Reihenfolge der Bilder zu finden. Nummerieren Sie die Bilder so, dass sie eine sinnvolle Geschichte ergeben. Streichen Sie die Bildelemente, die nicht in Ihre Geschichte passen, durch.
2. Sammeln Sie zu den einzelnen Bildern alles, was Ihnen dazu einfällt: Was sehen Sie? Was sagt die Frau/der Mann? Was zeigt die Frau? usw.
3. Formulieren Sie kleine Sätze und schreiben Sie so untereinander, dass sie den Verlauf der Geschichte widerspiegeln.
4. Schreiben Sie dann unter Verwendung der in Punkt 2 gesammelten Elemente eine Geschichte, die möglichst präzise die Informationen verarbeitet, die die Bilder geben.



Schreibaufgabe IV

1. Bitte lesen Sie den Brief, den der Geschäftsführer des Hotels "Steinberger Frankfurter Hof" an Frau Maria da Silva geschrieben hat.

Steinberger Frankfurter Hof
Frankfurt am Main

Frau Maria da Silva
Rua Lisboa 5
Coimbra/Portugal

Frankfurt, 15.09.92

Ihr Schreiben vom 12.8.92, Ihre verlorene Brille

Sehr geehrte Frau da Silva,

wir bedauern, Ihnen mitteilen zu müssen, dass Ihre Sonnenbrille trotz gründlicher Suche im Zimmer 25 und im Frühstücksraum nicht gefunden worden ist.

Mit freundlichen Grüßen

Hotel Steinberger Frankfurter Hof
Hermann Krüger, Geschäftsführer

2. Suchen Sie dann mit Hilfe der W-Fragen alle Informationen aus diesem Schreiben heraus, die Ihnen Aufschluss darüber geben, was Maria da Silva an das Hotel geschrieben hat. Einige Informationen fehlen. Welche?

Wer? _____

Was? _____

Wann? _____

Wo? _____

Wie? _____

Warum? _____

3. Schreiben Sie dann mit Hilfe dieser Informationen Maria da Silvas Brief an das Hotel. Ergänzen Sie die fehlenden Informationen frei (wann die Brille verloren wurde, wohin die Brille geschickt werden soll). Achten Sie auf die formalen Aspekte (Absender, Anschrift, Datum, Anrede, Schlussformel) und den Stil. (Wie muss der Brief aussehen, den Maria da Silva an das Hotel Steinberger Frankfurter Hof geschrieben hat? Die wichtigsten Informationen Ihres Briefes finden Sie im Antwortbrief des Hotels. Beschreiben Sie so genau wie möglich die verlorene Brille.)

ANHANG-7. Interviewfragen (Deutsch und Türkisch)

Interviewfragen

1. Wie haben Sie das Verbalisieren vom Schreibprozess erlebt? Wie bewerten Sie diesen Prozess im Allgemein?
2. Was konnten Sie leicht oder nicht so leicht verbalisieren?
3. Glauben Sie, dass es eine Wechselwirkung zwischen den Schreibaufgaben und Verbalisieren von Gedanken gibt?
4. Kann man sagen, dass bestimmte Schreibaufgaben noch besser verbalisierbar sind als die anderen?
5. Denken Sie, dass die Methode des Lauten Denkens die Bearbeitung der Schreibaufgaben erleichtert oder erschwert?
6. Gibt es noch etwas zu dieser Erfahrung, worüber wir nicht gesprochen haben, was Ihnen aber wichtig ist?

Görüşme Soruları

1. Yazma sürecinizin sesli olarak ifade edilmesi hakkında ne düşünöyorsunuz? Bu süreci genel olarak nasıl değeriendirirsiniz?
2. Sesli olarak ifade edebildiđiniz kolay olan ya da kolay olmayan durumlar nelerdir?
3. Yazma alıştırmaları ile düşöncelerin sesli dile getirilmesi arasında karşılıklı bir etkileşim olduđuna inanıyor musunuz?
4. Bazı yazma alıştırmalarının diđerlerine göre sesli düşünmeye daha uygun olduđunu söylemek mümkün müdür?
5. Sesli düşünme metodunun yazma alıştırmalarının çözümlenmesini kolaylaştırdıđını veya zorlaştırdıđını düşünöyor musunuz?
6. Bu tecrübeye yönelik konuşmadıđımız, fakat sizin için önemli olan, eklemek istediđiniz başka bir konu var mı?

ANHANG-8. Thematische Kategorienkatalog

<i>Thema</i>	<i>Kategorie</i>	<i>Unterkategorie</i>	<i>f</i>
Bearbeitungs- und prozessbezogene Einstellungen	An- und Zurückschauen der Aufgaben (AZA)	Zurückschauen auf die Aufgabenstellung während der Aufgabenbearbeitung	40
		Anschauen des in der Aufgabenstellung gegebenen Beispiels	28
		Zurückschauen, was in der vorigen Aufgabe notiert wurde	17
		Zurückschauen auf die Aufgabe/Stelle, die vorher ausgelassen wurde	6
		Zurückschauen auf den vorher bearbeiteten Satz	6
		Anschauen der Aufgabe vom Anfang an	1
		Zurückschauen auf die zu bearbeitende Aufgabenstellung, nachdem nächstfolgende Aufgabenstellung gelesen wurde	1
	Aufgabenbearbeitung (AB)	mündliche Formulierungsalternative zum schriftlich realisierten Text	207
		Erwähnung des zu bearbeitenden Schrittes	141
		Versuch, sich in die Person in der Erzählung/Geschichte hineinzuversetzen und Denken, was er/sie in so einer Situation machen kann	25
		Assoziation zwischen der gegebenen Aufgabenstellung und der heutigen/realen Situation	16
		Bearbeitung der schriftlichen Aufgabe nur mündlich	8
		Ergänzung der vorher bearbeiteten Aufgabenstellung während des Dialog-, Erzählungs- oder Geschichtschreibens	2
		Erwähnung, dass die Anweisungen in der schriftlichen Aufgabe nicht hilfreich sind	1
		Äußerung zum lauten/leisen Denken (ÄLD)	Erwähnung, dass der/die Student/in das Geschriebene noch einmal leise durchliest
	Erwähnung, dass der/die Student/in manchmal leise denken muss		1
	Erwähnung, dass der/die Student/in seine Stelle im Blatt verliert, wenn er/sie laut denkt		1
	Erwähnung, dass der/die Student/in seine/ihre Gedanken nicht laut äußern kann, weil er/sie sich beeilt, um seine/ihre Gedanken nicht zu vergessen		1
	Einfluss der vorigen Tätigkeit (EVT)	Einfluss des in der Aufgabenstellung vorhandenen Wortes und sein Benutzen in den folgenden Aufgabenstellungen	7
		Erinnerung an eine Arbeit in der DaF-Vorbereitungsklasse	3
		Erwähnung, dass der/die Student/in wegen seiner/ihrer gestrigen Präsentation versucht, die Geschichte immer im Präsens zu schreiben	1
	Frage zur Aufgabenbearbeitung (FAB)	Fragen, ob der/die Student/in weitere Dialogsätze in die Erzählung einbetten darf	2
		Fragen darüber, ob die in der Aufgabe gegebenen Informationen über den Brief in den zu schreibenden Brief eingebettet werden sollen	2
		Fragen, ob der/die Student/in gleiche Charakterisierungen für verschiedene Dialogsätze benutzen darf	1
		Fragen, ob der/die Student/in den in der Aufgabenstellung gegebenen Satz ändern darf	1
		Fragen, ob der/die Student/in die zwei Aufgabenstellungen miteinander bearbeiten darf	1

	Fragen, ob es ein Problem ist, die Aufgaben nicht vollständig zu bearbeiten	1
	Fragen, ob es problematisch wird, die Vorgehensweise der Aufgabe zu ändern	1
	Fragen darüber, ob das Geschriebene für diese Aufgabe ausreicht oder nicht	1
	Fragen darüber, ob der/die Student/in eine Vorgeschichte schreiben soll	1
	Fragen darüber, ob auf die W-Fragen in der Schreibaufgabe-IV mit ganzen Sätzen geantwortet werden soll oder nicht	1
Freie Selbstbestimmung (FSB)	Verwendung des anderen Wortes als in der Aufgabe gegeben wird, wenn der/die Student/in mit den gegebenen Sätzen einen Satz bildet	5
	Vorschlag über andere Vorgehensweise als in der Aufgabe angegeben	2
	Erwähnung, dass der/die Student/in einen Text schreiben wird, obwohl in der Aufgabenstellung eine Erzählung vorgegeben wird	1
	Erwähnung, dass der/die Student/in ein Essay schreiben wird, obwohl es in der Aufgabenstellung als Geschichte angegeben wird	1
	Erwähnung, dass der/die Student/in die zwei Aufgabenstellungen miteinander bearbeitet	1
Kontrolle (KONT)	Kontrolle, ob etwas vergessen wurde oder nicht	2
	Kontrolle der Interpunktion	2
Leseaktivität (LES)	Lesen des zuletzt Geschriebenen	224
	Lesen des Geschriebenen im Ganzen	13
	Lesen des Geschriebenen mit besonderer Intonation, um herauszufinden, mit welchem Gefühl dies gesagt wird	9
	erneutes Lesen der Aufgabenstellung, nachdem/während sie bearbeitet wird	8
	Lesen aller Aufgabenstellungen, bevor der/die Student/in mit der Aufgabenbearbeitung anfängt	5
	erneutes Lesen der Aufgabenstellung, nachdem sie gelesen wurde	2
	erneutes Lesen eines Fragenteils, der in der Aufgabenstellung verlangt wird, trotzdem bearbeitet der/die Student/in das nicht	1
Planung (PLN)	Vorerklärung über den Satzaufbau	54
	Vorerklärung über die Vorgehensweise in der Aufgabe	30
	Erwähnung, dass sich mit der zu bearbeitenden Stelle in der Aufgabe nachher beschäftigt wird	15
	Vorerklärung darüber, was in der Erzählung/Geschichte geschrieben wird	5
	Erwähnung, dass die deutschen Bedeutungen der im Türkischen notierten Wörter gesucht werden	2
	Erwähnung, dass der/die Student/in die gedachten Stichwörter erst im Türkischen, dann im Deutschen notiert	1
	Erwähnung, dass der/die Student/in zuerst auf Türkisch denkt	1
Veränderung (VERÄ)	Veränderung des vorher Geschriebenen, während sich der/die Student/in mit den folgenden Aufgaben beschäftigt	11
	Veränderung des Geschriebenen beim Lesen des ganzen Textes	5
	Veränderung der Zeitform im geschriebenen Satz	3
	Veränderung der Verbkonjugation nach dem Personalpronomen während des Schreibens	2
	Veränderung der Meinung über den geschriebenen Satzaufbau	2
	Veränderung der Meinung über die Vorgehensweise in der Aufgabe	1
	Veränderung der Reihenfolge im geschriebenen Satz	1

Leistungsbezogene Einstellungen	Vereinfachung (VREIN)	Erwähnung, dass der/die Student/in alle Bilder mit Strichen trennt, um sie sichtbar zu machen	1
		Erwähnung, dass der/die Student/in einen einfachen Weg benutzt, um eine Geschichte zu schreiben	1
		Erwähnung, dass der/die Student/in die Bilder, die er/sie nicht in der Geschichte benutzen wird, ausstreicht	1
		Erwähnung, dass sich der/die Student/in mit der Verwendung der direkten Rede besser in die Geschichte hineinversetzen kann	1
	Vergleich zwischen den geschriebenen Schreibaufgaben (VERG)	bewusste Erwähnung einer Wortkombination, die in der Schreibaufgabe-I schon benutzt wurde	1
		Erwähnung, dass die Schreibaufgabe-II im Vergleich zu Schreibaufgabe-I anstrengender ist, weil sie auffordert, eigene Sätze zu bilden	1
		Erwähnung, dass sich der/die Student/in an ähnliche Vorgehensweise erinnert, die er/sie schon in der Schreibaufgabe-II angewandt hatte, indem er/sie Stichwörter notiert	1
		Erwähnung, dass der/die Student/in ein Wort benutzt, das er/sie in der Schreibaufgabe-I gelernt hat	1
	Verzicht (VERZ)	Verzicht auf mündliche Formulierungsalternative	40
		Verzicht auf den Vorschlag einer anderen Vorgehensweise als in der Aufgabe gegeben wird	3
		Verzicht darauf, das Wort im Wörterbuch nachzuschlagen aufgrund des Glaubens, dass die Satzbedeutung nicht beeinflusst wird	2
		Verzicht auf das gedachte Wort, weil das Wort phonetisch wie ein anderes Wort klingt	1
	Zusammenfassung (ZF)	Zusammenfassung der bisher angestrebten Tätigkeit	7
		Zusammenfassung des Geschriebenen mit spontanen Wörtern, nachdem der/die Student/in mit der Aufgabe fertig ist	1
	Bemerken (BEM)	Bemerken von Fehlern beim Schreiben	31
		Bemerken von Fehlern beim Lesen	15
		Bemerken von häufig geschriebenen/gedachten Wörtern	14
		Bemerken von Vergessenem beim Schreiben	9
		Bemerken, dass der/die Student /in die Geschichte von Anfang an im Präsens schreibt und fragen, warum sie nicht im Präteritum geschrieben wird	2
		Bemerken, dass der/die Student/in für zwei verschiedene Fragen die gleichen Antworten hat und Verzicht darauf, die gleichen Antworten dazu zu schreiben	1
		Schreiben der Geschichte im Präteritum, ohne zu bemerken, dass die ersten Sätze im Präsens geschrieben sind	1
		Bemerken, dass die Reihenfolge der Aufgabenstellungen übersprungen wurde	1
		Bemerken von häufig verwendetem Satzaufbau	1
Inkompetenzgefühl (IG)		Glauben, dass der/die Student/in nicht fähig ist, die Aufgabe zu bearbeiten	7
	Glauben, dass der/die Student/in beim Satzbilden den einfachsten Weg auswählt	5	
	Glauben, dass der/die Student/in nicht fähig ist, den Satz zu formulieren, wie er/sie ihn eigentlich schreiben will	3	
	Glauben, dass der/die Student/in nicht fähig ist, das im Türkischen gedachte Wort im Deutschen zu formulieren	2	
	Glauben, dass der Satz absurd sein wird, wenn er wie in Gedanken geschrieben ist	2	

	Erwähnung, dass der/die Student/in die Kollokationen im Deutschen nicht gut kennt und dass dies ein Grund dafür ist, warum er/sie nicht gut schreiben kann	1
	Erwähnung, dass der/die Student/in einen sehr irrelevanten Kommentar über das unbekannte Wort macht	1
	Glauben, dass die von dem/der Student/in geschriebene Geschichte zu einfach aussieht	1
	Glauben, dass der/die Student/in seine/ihre Sätze falsch bildet, wenn er/sie die Geschichte im Präteritum schreibt	1
	Glauben, dass es bedeutungslos wird, obwohl die Aufgabenstellung zu bearbeiten ist	1
	Glauben, dass der/die Student/in mehr üben sollte	1
	Glauben, dass der/die Student/in im Adjektivfinden nicht gut ist	1
	Glauben, dass der/die Student/in nicht gut im Schreiben ist	1
	Glauben, dass die Wahl des einfachsten Weges beim Satzbilden signalisiert, dass die Aufgabe falsch bearbeitet wird	1
	Erwähnung, was der/die Student/in eigentlich sagen will, obwohl er/sie das nicht schaffen kann	1
Inkompetenz-kompensation-kompetenz (IKK)	Suchen nach einem Weg, um mit der Aufgabe besser umgehen zu können	7
	Folgerung darüber, welchen Artikel ein Wort haben kann, anhand der Erinnerung an eine Wortkombination	2
	Erwähnung, dass der/die Student/in das Wort in der Aufgabenstellung nicht kennt, trotzdem versteht er/sie die Situation aus dem Kontext	1
	Erwähnung, dass der/die Student/in anstatt der Zeitform des Perfekts die Zeitform des Präteritums benutzt, weil die Verwendung des Perfekts anstrengend ist	1
	Glauben, dass der/die Student/in einen Satz aufbauen kann, obwohl es in der Aufgabe unbekannte Wörter gibt	1
Schreib-blockade (SBLOCK)	Verlieren des Standpunkts	18
	Erwähnung, dass der/die Student/in durcheinander ist	9
	Erwähnung, dass dem/der Student/in kein weiteres Adjektiv einfällt, um die Charakterisierung der Dialogsätze zu ergänzen	2
	Erwähnung, dass sich der/die Student/in nicht konzentrieren kann	1
	Erwähnung, dass der/die Student/in das gesuchte Wort in keiner Sprache finden kann	1
	Erwähnung, dass der/die Student/in die Wörter vergisst, die er/sie schon kennt	1
	Erwähnung, dass der/die Student/in nicht mehr klar denken kann	1
Schwierigkeits-empfindung (SEMPF)	Erwähnung der Schwierigkeit mit der zu bearbeitenden Stelle	5
	Glauben, dass die Aufgabe schwer zu bearbeiten ist, bevor der/die Student/in sich damit beschäftigt	3
	Erwähnung, dass die zu bearbeitende Aufgabe nicht so schwer ist, wie der/die Student/in am Anfang dachte	2
	Erwähnung, dass der/die Student/in bei der Unterscheidung zwischen "wo" und "wer" im Deutschen immer Schwierigkeiten hat	2
	Glauben, dass das gegebene Beispiel in der Aufgabe kompliziert aussieht	2
	Erwähnung, dass es im Deutschen einige grammatische Strukturen gibt, die der/die Student/in nicht verstehen kann	1
	Erwähnung, dass der Gebrauch des Wörterbuches dem/der Student/in schwerfällt	1
	Erwähnung, dass die Bilder den/die Student/in auf den ersten Blick irremachen	1

		Erwähnung, dass der/die Student/in den Satz nicht zu Ende schreiben kann	1
Sprach- und wortbezogene Einstellungen	Aussprache (AUS)	Falsche Aussprache des Wortes, obwohl es vorher richtig ausgesprochen wurde	19
		andere Aussprache eines Wortes anders als es in der/im Aufgabe/Wörterbuch angegeben	18
		Falsche Aussprache des Wortes	8
		Erwähnung der Schwierigkeit mit der Aussprache	7
		Englische Aussprache des geschriebenen Wortes, obwohl es sich um ein deutsches Wort handelt	1
	Kommentar über die Wörter (KOM)	Kommentar über die Bedeutung des unbekanntes Wortes	15
		Kommentar über den Wortinhalt aus semantischer Sicht	2
		Kommentar über die Herkunft eines Wortes	1
		Kommentar über die Bedeutung des fremdsprachigen Wortes	1
	Sprachgebrauch (SPRGEB)	Fragen, ob eine Satzformulierung im Sprachgebrauch möglich ist	3
		Fragen, wie das im Türkischen gedachten Wort im deutschen Sprachgebrauch genannt wird	1
		Fragen darüber, ob der geschriebene Satz im Sprachgebrauch als formal gilt oder nicht	1
		Fragen, ob ein Adjektiv auch für Menschen benutzt werden kann	1
	Übersetzungsversuch (ÜV)	Versuch, den/das mündlich/schriftlich im Türkischen gebildeten Satz/Wort ins Deutsche zu übersetzen	186
		Versuch, den/das mündlich/schriftlich im Deutschen gebildeten Satz/Wort ins Türkische zu übersetzen	76
		Versuch, den/das mündlich/schriftlich im Englischen gebildeten Satz/Wort ins Deutsche zu übersetzen	5
	Wörter (-buch) (WÖRB)	Nachschlagen eines Wortes im Wörterbuch, um seine Bedeutung herauszufinden	104
		Erwähnung des englischen Wortes	18
		Nachschlagen eines Wortes im Wörterbuch, obwohl seine Bedeutung bekannt ist	12
		Nachschlagen eines Wortes im Wörterbuch, um zu wissen, wie seine Rechtschreibung aussieht	7
		Notieren eines Wortes im Türkischen, um später seine Bedeutung im Deutschen zu suchen	7
		Erwähnung, dass das Verb/Wort gänzlich unbekannt ist	6
		Erwähnung, ob das gedachte Wort existiert oder nicht	5
		Erwähnung, dass der/die Student/in keine Lust hat, beim Schreiben das Wörterbuch zu benutzen	4
		Nachschlagen eines Wortes im Wörterbuch, ohne zu wissen, welches Wort gesucht wird	4
		Nachschlagen eines zusammengesetzten Wortes im Wörterbuch, indem nur eines der Wörter gesucht wird	4
		Erwähnung, dass das gesuchte Wort im Wörterbuch nicht zu finden ist	2
		Nachschlagen eines Wortes im Wörterbuch, um zu wissen, welche gedachte Wortalternative richtig ist	2
		Nachschlagen eines zusammengesetzten Wortes im Wörterbuch, indem die einzelnen Wörter getrennt gesucht werden	2
		Nachschlagen eines Verbes im Wörterbuch, um seine Bedeutung zu finden, ohne zu bemerken, dass es ein trennbares Verb ist	1
		Falsche Rechtschreibung des gedachten Wortes	1
		Erwähnung, dass der/die Student/in ein bestimmtes Wort normalerweise nicht benutzt	1
		Erwähnung, dass das im Wörterbuch gefundene Wort nicht zum Satzkontext passt	1

		Erwähnung, dass das deutsche Wort keine direkte Entsprechung im Türkischen hat	1
		Erwähnung, dass der/die Student/in die deutsche Entsprechung eines türkischen Wortes nicht kennt	1
		Erwähnung, dass die im Wörterbuch gefundene türkische Übersetzung des deutschen Wortes nicht bekannt ist	1
		Erwähnung, ob ein Verb sowohl im Türkischen als auch im Deutschen existiert oder nicht	1
		Erwähnung, dass dem gegebenen Verb/Wort bisher häufig begegnet wurde	1
		Erwähnung, dass dem gegebenen Verb/Wort bisher nicht häufig begegnet wurde	1
Selbstbezogene Einstellungen	Selbstbestätigung (SBEST)	Verwendung des Bestätigungsworts „Okay/Tamam“	364
	Selbsterklärung (SERKL)	Selbsterklärung darüber, was in der Aufgabenstellung verlangt wird	68
		Selbsterklärung der grammatischen Struktur	25
	Selbstfragen (SFRAG)	Selbstfragen über den Satzaufbau	106
		Selbstfragen über die grammatische Struktur	80
		Selbstfragen über den Wortaufbau	29
		Selbstfragen darüber, was als Letztes geschrieben/gedacht wurde	11
		Selbstfragen über die semantische Satzstruktur	8
		Selbstfragen über die Interpunktion	7
		Selbstfragen darüber, was in der Aufgabenstellung verlangt wird	3
		Selbstfragen über die Zeitform der Erzählung/Geschicht	3
Selbstfragen, ob die Erzählung/Geschichte als Ich- oder Er/Sie-Erzähler geschrieben werden soll		1	
Affektive Einstellungen	Gefühlslage (GL)	Erwähnung der Müdigkeit	3
		Erwähnung, dass der/die Student/in aufgeregt ist	1
	Subjektive Bewertung (SUBJE)	Selbstermutigung, dass der/die Student/in keine Angst vor den Grammatikregeln hat	2
		Erwähnung, dass der/die Student/in einen sehr komplizierten Satz schreibt	2
		Erwähnung, dass der/die Student/in die Bildergeschichte mag, aber er/sie beschwert sich darüber, dass er/sie damit während eines Unterrichts viel zu tun hat	1
		Erwähnung, dass der/die Student/in neugierig darüber ist, welche richtige Lösung die Aufgabe hat	1
		Beschwerden darüber, warum sich der/die Student/in nicht ohne Verzögerung an das bekannte Wort erinnern kann	1
		Beschwerden über die Suche nach den unbekanntenen Wörtern, weil es sehr lange dauert	1
		Unsicherheits- und (Un)zufriedenheitsgefühl (UG)	Unsicherheit mit dem Geschriebenen/Gedanken
	Zufriedenheit mit dem Geschriebenen/Gedanken	36	
	Unzufriedenheit mit dem Geschriebenen/Gedanken	16	
Unsicherheit darüber, was in der Aufgabe verlangt wird	4		

ANHANG-9. Übersetzungsbeispiel aus der Schreibaufgabe-I für türkische Ausdrücke in Laut-Denk-Protokollen, die von der Forscherin ins Deutsche übersetzt wurden

Protokol-Nummer	Türkisch+Deutsch	Deutsch
850	hm (0.3) yazdığım tüm cümleleri okumak istiyorum (0.2) mesela ikiden başlıyım (.)	hm (0.3) ich möchte alle sätze lesen die ich geschrieben habe (0.2) zum beispiel fange ich mit zwei an (.)
851	eine dame die alt und müde ist steht auf dem zebrastreifen sieht die lichter auf sich zukommen es sind die lichter des autos (.) güzel geliyor kulağa (.) çok da sıkıntılı değilmiş gibi geliyor nedense (.)	eine dame die alt und müde ist steht auf dem zebrastreifen sieht die lichter auf sich zukommen es sind die lichter des autos (.) klingt gut (.) klingt als ob es aus irgendeinem grund nicht zu problematisch ist (.)
852	üçüncü bespiele geçiyorum (.) die strasse ist regennass und das auto ist kurz vor dem zebrastreifen plötzlich kommt das auto ins schleudern es geschieht einen augenblick später (.) aslında bu da fena değil (.) bu da kulağıma hoş geldi	ich gehe zum dritten beispiel (.) die strasse ist regennass und das auto ist kurz vor dem zebrastreifen plötzlich kommt das auto ins schleudern es geschieht einen augenblick später (.) eigentlich ist das ja nicht schlecht (.) das klingt für mich auch gut
853	dördüncü cümleye geçiyorum (.) das auto erfasst die dame die hilflos ist mit der stoßstange die sie zu boden reißt (.) bu da güzel geldi kulağıma (.) umarım ((lächt)) öyledir (0.3) umarım doğru yazıyorumdur	ich gehe weiter zum vierten satz (.) das auto erfasst die dame die hilflos ist mit der stoßstange die sie zu boden reißt (.) das klingt auch gut (.) ich hoffe ((lächt)) ich hoffe so (0.3) ich hoffe ich schreibe richtig
854	beşinci cümleye geçiyorum (.) der fahrer steigt aus dem wagen (.) hm nokta koymamışım (.) der fahrer ist angetrunken (.) şuraya noktayı doğru düzgün koyayım da	ich gehe zum fünften satz über (.) der fahrer steigt aus dem wagen (.) hm ich habe hier keinen punkt gesetzt (.) der fahrer ist angetrunken (.) lass mich den punkt dort richtig setzen
855	und die dame liegt auf dem boden er ist blass vor schreck er geht zu ihr und will ihr helfen (.) aslında bu da güzel bir cümle	und die dame liegt auf dem boden er ist blass vor schreck er geht zu ihr und will ihr helfen (.) eigentlich ist das ja ein guter satz
856	aslında şöyle bir durum var (.) hazırlık sınıfında çok daha fazla bağlaç biliyordum (.) bu çalışmayı yaparken de onun etkisinde kaldım (.)	in der tat ist es so (.) dass ich in der vorbereitungsklasse viel mehr konjunktionen gekennt habe und ich stehe unter dem einfluss dieser konjunktionen (.) während ich diese aufgabe mache (.)

ANHANG-10. Transkriptbeispiel aus dem Laut-Denk-Protokoll

Kontextinformationen:	
Ort: Seminarraum an der Anadolu Universität - Eskişehir	Datum: 29.04.2019
Anfangszeit: 13:00	Dauer: 25 Min. 20 Sek.
Forscherin: Wiss. Mitarbeiterin Miray ENEZ	Teilnehmer/in:
Seiten: 1-10	Deckname: B1

	Lautdenkprotokoll	Kommentar
001	bilden sie aus den einzelnen sätzen der übungsabschnitte einen einzigen satz der alle teilinformationen der einzelsätze enthält (0.2) okay	Liest die Aufgabenstellung
002	beispiel ein unfall (.) ein auto fährt auf die kreuzung (0.3) araba (0.3) okay (.) das auto ist klein und schwarz ne yazılmış (.) ein kleines schwarzes auto fährt auf die kreuzung (.) evet	Liest das Beispiel
003	es ist kurz vor mitternacht kurz vor mitternacht fährt ein kleines schwarzes auto auf die kreuzung (.) tamam cümleleri birleştireyoruz	Liest das Beispiel
004	bitte machen sie nun mit den folgenden übungssätzen weiter	Liest die Aufgabenstellung
005	ikinci numaradan başlayalım (0.2) eine dame sieht die lichter auf sich zukommen (.) welche lichter (0.2) was für lichter sind das (0.2) ist das ein auto	Fängt mit der ersten Aufgabe an
006	die dame ist alt die dame steht auf dem zebrastreifen okay es ist ein auto	Liest die Sätze in der ersten Aufgabe
007	die dame ist entsetzt (.) es sind die lichter des autos (.) okay	Liest weiter
008	(0.3) eine dame sieht die lichter auf sich zukommen	Liest weiter
009	die eine alte dame okay das ist eine oma (lacht) hm jetzt schreibe ich (0.2) eine (0.3) alte dame(0.2) sieht die lichter (0.2) die lichter (0.2) auf sich (0.2) zukommen (.) okay	Schreibt
010	sie steht auf dem zebrastreifen (.) also möchte sie die (0.2) straße überqueren (.) wie kann ich jetzt das schreiben	Denkt, was sie schreiben soll
011	eine alte dame sieht die lichter auf sich zukommen	Liest das Beispiel
012	okay dann schreibe ich das einfach hinter die alte dame (0.2) nein eine alte dame die (0.2) ja relativ	Kommentiert über den Satzaufbau
013	ja dann schreibe ich das mal so (.) eine alte (0.2) jetzt schreibe ich (.) eine alte dame komma ja (0.2) komma die auf dem zebrastreifen (0.3) streifen steht (0.3) komma (.) sieht die lichter (0.2) auf sich zukommen (0.2) ja (.) okay	Schreibt
014	ich habe schon zwei sätze geschrieben (0.2)	Erklärt, wie viele Sätze sie bis jetzt schreibt

ANHANG-11. Transkriptbeispiel aus dem Interviewprotokoll

Kontextinformationen:

Ort: Seminarraum an der Anadolu Universität - Eskişehir	Datum: 03.05.2019
Anfangszeit: 13:00	Dauer: 05 Min. 16 Sek.
Forscherin: Wiss. Mitarbeiterin Miray ENEZ	Teilnehmer/in:
Seiten: 1-3	Deckname: B1

F: wie haben sie das verbalisieren vom schreibprozess erlebt (.) also wie bewerten sie diesen prozess im allgemein

B1: °hh also es war was sehr anderes für mich (.) normalerweise denke ich nicht laut also eigentlich sage ich nur was ich schreibe ich sage nicht meine gedanken (.) deswegen war das etwas anderes für mich (.) es war eine andere erfahrung und es hat eigentlich auch spaß gemacht weil ich wusste gar nicht dass ich laut denken kann (.) deswegen fand ich es etwas anders aber ich glaub jetzt nicht dass ich auch im normalen leben laut denken würde denn es ist hm es verlangsamt meinen gedank (.) gedankenprozess deswegen hm ja das war eine erfahrung für mich

F: hm_hm ja_a ich würde auch gerne wissen was sie leicht oder nicht so leicht verbalisieren konnten

B1: hm (.) also ich glaube das schwierigste war das letzte (.) ein briefschrieben (.) also ich hatte nicht so viel hm was ich schreiben kann (.) ich musste ja nur die sachen schreiben auf was sie (.) hm was sie im brief geschrieben hätte (.) da war also jetzt nicht so wie in der zweiten aufgabe wo ich selber ausdenke oder hier in der dritten aufgabe wo ich was zu den fotos zu den bildern schreibe (.) deswegen war das schwierigste für mich (.) der brief (.) ja das war der schwierigste

F: hm_hm okay (.) hier auf dem tisch haben wir alle schreibaufgaben (0.2) glauben sie dass es eine wechselwirkung oder einen zusammenhang zwischen diesen aufgaben und vom verbalisieren der gedanken gibt (.) also kann man sagen dass bestimmte schreibaufgaben noch besser oder leichter verbalisierbar als die anderen sind

B1: auf jeden fall ((lacht)) ja ich denke dass die zweite und die dritte aufgabe am besten dafür geeignet ist (.) weil man (.) weil man da viel mehr freiheit hat (.) etwas darüber nachzudenken (.) etwas ja etwas anderes zu schreiben (.) bei der ersten aufgabe konnte man auch nicht zu viel hm was dazu sagen weil man das einfach nur zusammensetzen musste die sätze und auch bei der letzten aufgabe wie schon gesagt ich glaube nicht dass das auch so geeignet ist dafür (.) am besten waren also die zweite und die dritte aufgabe finde ich