

Universität zu Köln  
Philosophische Fakultät  
Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache

Masterarbeit (15 LP)  
Gutachterin: Dr. Evghenia Goltsev  
Zweitgutachter: Dr. Christoph Gantefort

## **Der Einsatz migrationsbedingter Mehrsprachigkeit von Schülerinnen und Schülern als Ressource beim Schreiben**

Charlotte Stehr

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

E-Mail-Adresse: [cstehr1@smail.uni-koeln.de](mailto:cstehr1@smail.uni-koeln.de)

Studiengang: Master of Education für das Lehramt an Gymnasien/Gesamtschulen  
Fächerkombination: Deutsch, Sozialwissenschaften, Bildungswissenschaften  
Prüfungsfach: Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte  
5. Fachsemester

Wintersemester 2020/2021  
Datum der Abgabe: 26.10.2020

## **Abstract**

Obwohl Mehrsprachigkeit einen gesellschaftlichen Fakt darstellt, ist das deutsche Bildungssystem weitgehend monolingual ausgerichtet. Dies ist bedauerlich, da mehrsprachige Ressourcen gewinnbringend in Lernprozesse einfließen können. Diese Masterarbeit untersucht, wie Mehrsprachigkeit beim Schreiben auf sprachlicher, kognitiver und strategischer Ebene eingesetzt wird. Offenbar wenden jene Schülerinnen und Schülern, die Deutsch erst seit wenigen Jahren lernen, Translanguaging stärker an als jene, die simultan bilingual aufgewachsen sind. Damit Mehrsprachigkeit ihr volles Potenzial entfalten kann, ist es notwendig, eine wertschätzende Haltung einzunehmen und defizitorientierte Sichtweisen zu dekonstruieren.

Despite multilingualism being a societal given, the German education system remains predominantly monolingual. This is unfortunate since multilingual resources can have a positive impact on learning processes. This thesis investigates the employment of multilingualism in students' writing on a linguistic, cognitive, and strategic level. Apparently, students who have been learning German for only a few years make use of translanguaging more often than those who have been brought up as simultaneous bilinguals. In order for multilingual students to tap their full potential, it is necessary to assume an appreciative attitude and to deconstruct deficit-oriented perspectives.

## **Inhaltsverzeichnis**

|  |    |
|--|----|
| Abstract.....                                    | 2  |
| Inhaltsverzeichnis .....                         | 3  |
| 1. Einleitung.....                               | 5  |
| 2. Theoretischer Hintergrund.....                | 8  |
| 2.1. Schreiben.....                              | 8  |
| 2.1.1. Definition und Konzepte .....             | 8  |
| 2.1.2. Schreiben in der Schule .....             | 12 |
| 2.2. Mehrsprachigkeit .....                      | 17 |
| 2.2.1. Definition und Konzepte .....             | 17 |
| 2.2.2. Mehrsprachigkeit in der Schule .....      | 22 |
| 2.3. Mehrsprachiges Schreiben .....              | 25 |
| 3. Untersuchungsdesign.....                      | 28 |
| 3.1. Forschungsparadigma .....                   | 28 |
| 3.2. Untersuchungsmethode.....                   | 30 |
| 3.2.1. Proband*innen .....                       | 31 |
| 3.2.2. Erhebungsinstrumente .....                | 32 |
| 3.2.3. Rahmenbedingungen .....                   | 38 |
| 4. Untersuchungsergebnisse .....                 | 39 |
| 4.1. Datenauswertung und Ergebnisse .....        | 39 |
| 4.1.1. Auswertungsverfahren.....                 | 39 |
| 4.1.2. Analyse nach Kategorien.....              | 43 |
| 4.1.3. Analyse von Einzelphänomenen .....        | 49 |
| 4.2. Interpretation der Ergebnisse .....         | 51 |
| 4.2.1. Nutzung mehrsprachiger Ressourcen .....   | 52 |
| 4.2.2. Einstellungen zu Mehrsprachigkeit .....   | 53 |
| 5. Reflexion der Untersuchung .....              | 55 |
| 5.1. Reflexion des Untersuchungsverlaufs.....    | 55 |
| 5.2. Konsequenzen für die Unterrichtspraxis..... | 56 |
| 6. Fazit und Ausblick.....                       | 58 |
| 7. Literaturverzeichnis .....                    | 61 |
| 8. Tabellen- und Abbildungsverzeichnis .....     | 69 |

|          |   |        |
|----------|---|--------|
| 9.       | Anhang.....   | I      |
| 9.1.     | Datenschutz und Einwilligung.....                             | I      |
| 9.1.1.   | Informationen zur Datenerhebung (Erziehungsberechtigte) ..... | I      |
| 9.1.2.   | Informationen zur Datenerhebung (Proband*innen).....          | II     |
| 9.2.     | Erhebungsinstrumente.....                                     | III    |
| 9.2.1.   | Soziodemografischer Fragebogen .....                          | III    |
| 9.2.2.   | Schreibaufgabe .....  | VI     |
| 9.2.3.   | Leitfaden für das Kurzinterview .....                         | VII    |
| 9.3.     | Datenaufbereitung.....  | VIII   |
| 9.3.1.   | Soziodemografische Fragebögen der Proband*innen .....         | VIII   |
| 9.3.1.1. | Proband*in 1 .....  | VIII   |
| 9.3.1.2. | Proband*in 2 .....  | XI     |
| 9.3.2.   | Schreibprodukte.....  | XIV    |
| 9.3.2.1. | Proband*in 1 .....  | XIV    |
| 9.3.2.2. | Proband*in 2 .....  | XV     |
| 9.3.3.   | Transkription des lauten Denkens .....                        | XVII   |
| 9.3.3.1. | Transkriptionsregeln.....                                     | XVII   |
| 9.3.3.2. | Proband*in 1 .....  | XVIII  |
| 9.3.3.3. | Proband*in 2 .....  | XXI    |
| 9.3.4.   | Dokumentation der Kurzinterviews.....                         | XXVI   |
| 9.4.     | Datenanalyse .....  | XXVIII |
| 9.4.1.   | Kategoriensystem .....  | XXVIII |
| 9.4.2.   | Quantitative Auswertung des Kategoriensystems .....           | XXXII  |
| 10.      | Eigenständigkeitserklärung .....                              | 101    |

## 1. Einleitung

Schreiben ist nicht nur in der Schule eine zentrale Kompetenz. Es ist auch in anderen gesellschaftlichen Bereichen von hoher Relevanz: Einerseits hängen berufliche Erfolgchancen sowie soziale und politische Teilhabemöglichkeiten nicht zuletzt davon ab, wie (gut) man spricht und schreibt. Andererseits schafft Schreiben Verbindlichkeit, etwa bei Einladungen und Verträgen, und scheint einen höheren Stellenwert als mündliche Aussagen zu haben. Wird etwas schriftlich ausgedrückt, ist dies also mit einer normativen Aufwertung verbunden (vgl. Koch & Österreicher 1994: 600). Mehrsprachigkeit hingegen ist in Schule und Gesellschaft häufig negativ besetzt. Es werden „tendenziell ideologische und defizitorientierte Bilder vermeintlicher ‚Sprachprobleme‘ von Kindern aus sprachlichen Minderheiten transportiert“ (Fürstenau & Niedrig 2010: 269). Das ist insofern fatal, als sich die Einstellungen von Lehrpersonen im Sinne einer selbsterfüllenden Prophezeiung maßgeblich auf den Lernerfolg ihrer Schüler\*innen<sup>1</sup> auswirken können (vgl. Ludwig 2018). Des Weiteren werden gewinnbringende Ressourcen, die aus Mehrsprachigkeit resultieren, verkannt. Um Mehrsprachigkeit jedoch mit der prestigeträchtigen Kulturtechnik des Schreibens in Verbindung zu bringen, bedarf es eines ressourcenorientierten Blicks.

Dies ist ein zentrales Anliegen der vorliegenden Masterarbeit, die sich dem durchaus spannungsgeladenen Verhältnis zwischen Mehrsprachigkeit und Schreiben widmet. Unter dem Titel „Der Einsatz migrationsbedingter Mehrsprachigkeit von Schülerinnen und Schülern als Ressource beim Schreiben“ wirft sie die Frage auf, inwiefern mehrsprachige Ressourcen und gesamtsprachliche Repertoires bei den kognitiven Prozessen im Schreiben eine Rolle spielen. Dabei wird der Schreibprozess von Schüler\*innen auf sprachlicher, kognitiver und strategischer Ebene untersucht. Es handelt sich um eine empirische Arbeit, die im Rahmen eines Noviz\*innen-Expert\*innen-Vergleichs den Einsatz mehrsprachiger Ressourcen in Abhängigkeit zur Dauer des (schriftlichen) Sprachkontakts untersucht. Die Thesis gründet auf der differenzierten Auseinandersetzung mit theoretisch einschlägigen Konzepten und Kontroversen und mündet in ersten Überlegungen zur Bedeutung für die Unterrichtspraxis, wobei die empirische Untersuchung den Kern darstellt. Es gilt, defizitorientierte Sichtweisen zu

---

<sup>1</sup> Im Folgenden verwende ich die oben gezeigte Schreibweise, um im Sinne gendergerechter Sprache männliche, weibliche, diverse und queere Personen einzuschließen.

dekonstruieren und so eine wertschätzende Perspektive für den Umgang mit Mehrsprachigkeit in Schule und Gesellschaft zu schaffen.

Es handelt sich um eine relevante Fragestellung, da die gesellschaftliche Bedeutung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit seit mehreren Jahren zunimmt und dies auch schulische Kontexte betrifft. Hinsichtlich des Prestiges von Mehrsprachigkeit ist ein Paradigmenwechsel überfällig, denn Bildungserfolg hängt nicht zuletzt davon ab, ob man einer positiv eingestellten und aufgeschlossenen Lehrperson gegenübersteht. Darüber hinaus leistet diese Arbeit durch die Verknüpfung von Theorie und Praxis einen Beitrag zur Professionalisierung des Unterrichts. Obwohl Mehrsprachigkeit und Schreiben sicherlich zunächst dem Fach Deutsch zugeordnet werden, haben sie ebenso eine hohe Relevanz für alle anderen Fächer. Insofern handelt es sich bei der integrierten Förderung beider Bereiche um eine interdisziplinäre Querschnittsaufgabe.

Gestützt auf meine Vorüberlegungen stelle ich folgende erkenntnisleitende Hypothese auf: Mehrsprachigkeit schlägt sich sowohl im Schreibprozess als auch in den Schreibprodukten nieder; ersterer ist vor allem durch kognitive Ressourcen bestimmt, bei letzteren zeigen sich sprachliche Interferenzen. Ich vermute, dass Personen, die noch nicht so lange in deutscher Sprache schreiben (Noviz\*innen), ihre Erstsprache vor allem zur Überbrückung von Lücken in der Zweitsprache verwenden, während Personen mit einem längeren Sprachkontakt (Expert\*innen) beim Schreiben auf ein breiteres sprachliches und stilistisches Repertoire zurückgreifen können. Ebenso ist von unterschiedlichen Schreibstrategien auszugehen.

Der Zusammenhang zwischen Mehrsprachigkeit und Schreiben ist in der Forschung von großem Interesse, wurde empirisch jedoch noch nicht vollständig untersucht. Besondere Erwähnung verdienen die umfassenden Studien von Dagmar Knorr und Ursula Neumann (2014) sowie Sabine Dengerscherz (2019), die sich auf das mehrsprachige Schreiben im universitären Kontext konzentrieren. Den Einsatz mehrsprachiger Ressourcen von Schüler\*innen in narrativen Texten haben Christoph Gantefort (2013) sowie Heike Baake und Henriette Hoppe (2016) untersucht. Schließlich hat sich Monika A. Budde (2016) im Rahmen des Projekts „LAWA“ mit Sprachreflexion im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit und Schreiben auseinandergesetzt. Wichtige Grundlagenbeiträge und Einblicke in den gegenwärtigen Diskurs zum mehrsprachigen Schreiben liefern Ursula Bredel, Nanna Fuhrhop und Christina Noack (2011: 187-205), Peter Rosenberg und Christoph W. Schröder (2016) sowie Wilhelm Griebhaber, Sabine Schmölzer-Eibinger, Heike Roll und Karen Schramm (2018). Abschließend sei auf das Buch von Manfred

Krifka u. a. (2014) verwiesen, das verschiedene Erstsprachen mit dem Deutschen vergleicht und somit einen Einblick in die Herausforderungen des deutschen Zweitspracherwerbs gewährt.

Diese Studie ist Teil der Forschungsgruppe „Schriftlichkeit im Kontext von Mehrsprachigkeit“ des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache der Universität zu Köln. Neben der Nutzung mehrsprachiger Ressourcen beim Schreiben befasst sich die Forschungsgruppe mit Einstellungen von Lehrenden gegenüber Mehrsprachigkeit und fragt nach entsprechenden Förderkonzepten im Bildungskontext. Darüber hinaus stärkt die Forschungsgruppe eine ressourcenorientierte Perspektive auf Mehrsprachigkeit.

Für eine sachlogische Bearbeitung des Themas gliedert sich die Arbeit in zwei Teile: Zunächst wird der theoretische Hintergrund beleuchtet, indem die zentralen Begriffe ‚Schreiben‘ (Kapitel 2.1.) und ‚Mehrsprachigkeit‘ (Kapitel 2.2.) konzeptuell aufgeschlüsselt und auf den Schulkontext bezogen werden. Schließlich werden die beiden Begriffe zusammengeführt und in wissenschaftliche Befunde und Diskurse eingeordnet (Kapitel 2.3.). Auf diesen theoretischen Grundlagen baut eine empirische Untersuchung auf, die den Kern der Arbeit bildet. Nachdem das Forschungsparadigma und die Untersuchungsmethode beschrieben werden (Kapitel 3.), werden die erhobenen Daten ausgewertet und interpretiert (Kapitel 4.). Dabei liegt der Fokus einerseits auf der Nutzung mehrsprachiger Ressourcen im Schreibprozess; andererseits wird ein Vergleich zwischen mehrsprachigen Schreibnoviz\*innen sowie Expert\*innen hergestellt. Das untersuchte Material gründet auf einer Schreibaufgaben, die von Proband\*innen bearbeitet und hinsichtlich prozessualer und produktiver Aspekte analysiert wird. Abschließend erfolgt eine Reflexion, wobei vor allem die Relevanz der Untersuchung und Konsequenzen für die Unterrichtspraxis herausgestellt werden (Kapitel 5.). In einem Fazit werden die zentralen Ergebnisse zusammengefasst und es wird ein Ausblick auf Fragestellungen, die für die weitere Forschung von Interesse sind, geboten (Kapitel 6.). Die Erhebungsinstrumente, eine Aufbereitung der Rohdaten sowie die Analyseergebnisse der Daten befinden sich im Anhang (Kapitel 9.).

Der Fokus dieser Masterarbeit liegt auf einer empirischen Untersuchung der Nutzung mehrsprachiger Ressourcen beim Schreiben. Aus diesem Grund können nicht alle theoretischen Kontroversen Eingang in das Forschungsdesign finden. Ebenso beschränke ich mich auf den gymnasialen Schulkontext und Lernende im Alter von 15 bis 18 Jahren. Die geringe Anzahl an Proband\*innen legt nahe, dass die Ergebnisse nicht repräsentativ

sind. Tatsächlich ist das Ziel der Arbeit aber, erste Ansatzpunkte zur Beantwortung der Fragestellung zu finden, die den Weg für weitergehende Anschlussuntersuchungen bereiten können.

## **2. Theoretischer Hintergrund**

Die theoretischen Hintergründe bilden das Fundament für das Untersuchungsdesign und die Auswertung: Einerseits werden die beiden Basiskonzepte ‚Schreiben‘ und ‚Mehrsprachigkeit‘ definiert, diskutiert und in den Schulkontext eingeordnet. Andererseits erfolgt eine Vorstellung des aktuellen Forschungsdiskurses und empirischer Befunde zu mehrsprachigem Schreiben. Auf methodologische Hintergründe wird im dritten Kapitel eingegangen.

### **2.1. Schreiben**

Schreiben stellt eine wichtige Kulturtechnik dar, die in Opposition zum Sprechen steht. Zunächst werden Definitionen und Abgrenzungen vorgenommen, um anschließend Funktionen und wissenschaftliche Modelle vorzustellen. In einem zweiten Teil wird die Bedeutung des Schreibens im schulischen Kontext diskutiert, wobei die Schreibkompetenz und ihre Diagnostik sowie Schreibstrategien im Vordergrund stehen.

#### **2.1.1. Definition und Konzepte**

Jeder hat eine Vorstellung davon, was unter dem Konzept ‚Schreiben‘ zu verstehen ist, schließlich sind die meisten Personen, die eine Schule besuchen oder besucht haben, gleichsam Schreiber\*innen. In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung zeigt sich jedoch, dass es sich um einen komplexen Begriff handelt, der nicht eindeutig definierbar ist. Raffaele De Rosa (2007: 59) konstatiert beispielsweise: „Der Begriff ‚geschriebene Sprache‘ ist grundsätzlich mit der Fähigkeit autonom schriftliche Texte zu verfassen und zu bearbeiten verbunden.“ Dies umfasse „die gesamte Bandbreite der schriftkulturellen Durchdringung einer Sprache, von der individuellen Aneignung eines Schriftsystems und den damit verbundenen Initiationsriten des Schulbeginns bis zur kultursoziologischen Teilhabe an einer schriftbasierten Gesellschaft bzw. einem schriftsprachlichen Kulturkreis“ (Bredel, Fuhrhop & Noack 2011: 3 f.). Schreiben ist zum einen ein produktiver Vorgang, der selbstständig zu bewältigen ist; zum anderen ist es auf Texte ausgerichtet. Es bezieht sich auf basale motorische Fähigkeiten wie das Abbilden von Schriftzeichen und auf die Einhaltung schriftsprachlicher Konventionen, die einerseits orthografische Normen umfassen und andererseits den Aufbau von Kohärenz und die Orientierung an den Leser\*innen fordern. Schließlich hat Schreiben eine gesellschaftliche



Dimension, denn „Mit dem Schreiben und Lesen eröffnen sich dem Individuum qualitativ neue Handlungsmöglichkeiten, die aufs Engste mit dem dauerhaften Medium der Schrift verknüpft sind“ (Becker-Mrotzek & Böttcher 2012: 18).

Ausgehend von den bisherigen Ausführungen lohnt es sich, den Begriff des Schreibens in dreierlei Hinsicht von anderen Begriffen und Konzepten abzugrenzen.

*Erstens* ist Schreiben eng mit dem Textbegriff verknüpft. Otto Ludwig (1995) macht jedoch darauf aufmerksam, dass Schreiben (verstanden als die Produktion von Schrift) nicht deckungsgleich mit der Produktion von Text ist. Wenn ein Text dadurch gekennzeichnet ist, „daß die Sprechhandlung, der er zugehört, zerdehnt ist [...] [und sich] Die Sprechhandlungszerdehnung [...] aus einem spezifischen Zweckbereich, nämlich dem der Überlieferung [ergibt]“ (Ehlich 2007: 19), so dienen Texte in erster Linie der Speicherung unabhängig von Raum und Zeit. Dies muss nicht zwingend durch Schrift erfolgen. Ein Text kann beispielsweise als Audiodatei realisiert werden oder im Gedächtnis gespeichert werden, wie es beim Auswendiglernen von Gedichten oftmals der Fall ist. Es folgt, dass sich Texte nicht zwingend durch Schrift konstituieren. In diesem Verständnis ist umgekehrt aber auch nicht jedes Schriftstück ein Text: Bei einem Einkaufszettel zum Beispiel liegt zwar etwas Geschriebenes vor, dies speist sich jedoch nicht ursprünglich aus Sprachhandlungen. Obwohl Schreiben und Textproduktion nicht synonym zu verwenden sind, hängen die Begriffe eng zusammen, denn kompetente Schreiber\*innen sollten kommunikativ angemessene Texte produzieren können.

Schreiben ist also mehr als die visuelle Kodierung und reine Verschriftung sprachlicher Einheiten. Das zeigt sich *zweitens* auch in der Unterscheidung von Schriftlichkeit und Mündlichkeit. Diese beiden Begriffe haben eine mediale und eine konzeptionelle Dimension: Sie werden als Medium verstanden, wenn mit Mündlichkeit die orale Artikulation sprachlicher Laute und mit Schriftlichkeit die manuelle Fixierung sprachlicher Schriftzeichen gemeint sind. Die Konzeption hingegen betrifft kulturelle Konventionen, wobei Mündlichkeit in der Regel mit informellen und unterbrochenen Sprachhandlungen und Schriftlichkeit mit formellen und geglätteten Sprachhandlungen verbunden werden (vgl. Koch & Oesterreicher 1994: 587). Ein Pausengespräch ist medial sowie konzeptionell mündlich, ebenso ist ein Geschäftsbrief medial sowie konzeptionell schriftlich. Eine SMS hingegen ist zwar medial schriftlich, aufgrund des umgangssprachlichen Stils jedoch konzeptionell mündlich, und ein wissenschaftlicher Vortrag erfolgt zwar medial mündlich, die Sprache ist allerdings oftmals derart geglättet,

dass von konzeptioneller Schriftlichkeit ausgegangen werden kann. Interessant ist der Befund, dass zwar die konzeptionelle Schriftlichkeit durch ihre wohlgeformte Kohärenz prestigeträchtiger ist, die mediale Mündlichkeit jedoch insofern angesehener ist, als kompetente Redner\*innen eher frei sprechen, als von einem Notizzettel abzulesen.

Dies führt *drittens* zur Abgrenzung von Schreiben und Lesen. Diese beiden Begriffe lassen sich unter dem Konzept der Literalität zusammenfassen und postulieren ein Primat der Schriftlichkeit, das wiederum mit gesellschaftlichem Prestige verbunden ist (vgl. Feilke 2016: 33). Schreiben und Lesen stehen in einem wechselseitigen Verhältnis, da beim Schreiben einer Hausarbeit eine intensive Lektüre der wissenschaftlichen Fachliteratur erforderlich ist, welche in der Regel wiederum schriftlich exzerpiert wird. Insofern lassen sich beide Tätigkeiten nur schwer voneinander abgrenzen, in einem engeren Sinne sind mit Schreiben jedoch das produktive Kodieren sprachlicher Einheiten und mit Lesen das rezeptive Dekodieren sprachlicher Zeichen gemeint.

Es sind bereits wichtige Funktionen des Schreibens wie die literale Sozialisation angeklungen. Michael Becker-Mrotzek und Ingrid Böttcher (2012: 14 f.) schlagen eine Unterscheidung der Funktionen in Abhängigkeit der Schreibadressat\*innen vor: Wenn jemand für andere schreibt, hat dies in Anlehnung an den von Konrad Ehlich definierten Funktionsbereichen der Sprache Relevanz für Erkenntnis (in der Wissensvermittlung und Argumentation), Praxis (bei Anleitungen und Appellen) und Gemeinschaft (im Sinne einer Leser\*innenorientierung). Ähnliches gilt auch, wenn jemand für sich selbst schreibt: Durch das Verschriften wissenschaftlicher Zusammenhänge beispielsweise erfolgt oftmals ein zusätzlicher Erkenntnisgewinn. Ebenso werden das Gedächtnis und auch die Psyche durch Schreiben entlastet, da Schriftstücke als Speichermedium für Informationen wie für Gedanken und Emotionen dienen können.

Wenn in dieser Arbeit von Schreiben die Rede ist, meint dies nun die selbstständige Produktion kommunikativ angemessener, was die Berücksichtigung medialer und konzeptioneller Eigenschaften sowie einer Adressat\*innenorientierung meint, und bedeutsamer Texte im Sinne zerdehnter sprachlicher Handlungen.

Schreiben vollzieht sich in einem Prozess. Dem aktuellen wissenschaftlichen Stand zufolge ist dieser Prozess nicht linear, sondern rekursiv und reflexiv organisiert. Ein bedeutendes Modell haben Linda Flower und John R. Hayes (1981) entwickelt. Es zeichnet sich dadurch aus, dass es in übersichtlicher Weise darstellt, unter welchen Bedingungen und wie sich der Schreibprozess kognitiv vollzieht. Da es nach wie vor eine

wichtige Grundlage für die Schreibforschung ist, wird dieses Modell nun näher in den Blick genommen.<sup>2</sup>

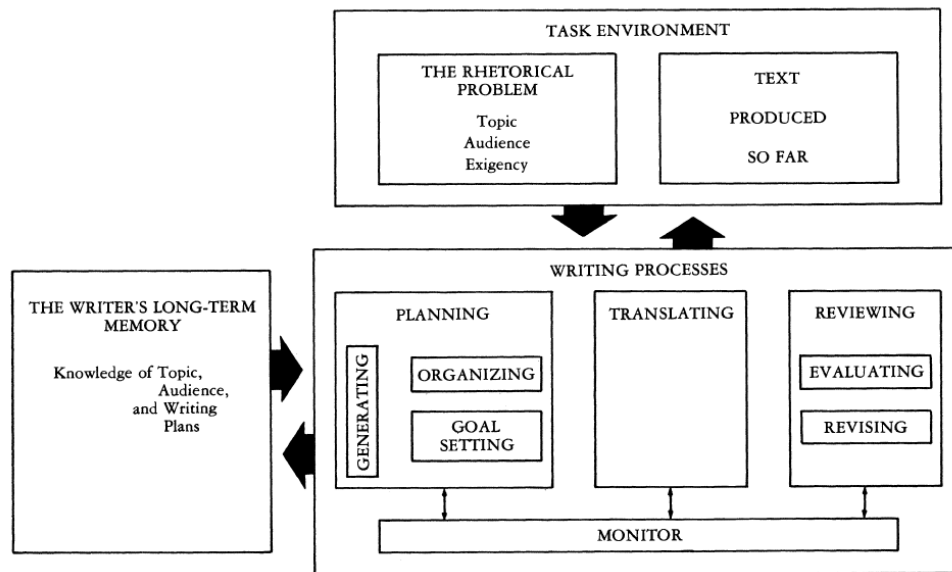


Abbildung 1: Das Schreibprozessmodell nach Flower & Hayes (1981: 370)

Dem Modell zufolge sind unterschiedliche Denkprozesse hierarchisch organisiert: Der Schreibprozess besteht im Wesentlichen aus drei sich überlappenden und wiederholenden Elementen: dem Planen (*Planning*) durch Ideengenerierung, -ordnung und Zielsetzungen anhand abstrakter interner Wissensrepräsentation, wobei Inhalt und Zweck kreativ integriert werden; dem Formulieren als Übersetzen von Gedanken in lineares Schriftgut (*Translating*); und dem Überarbeiten (*Reviewing*) durch die Beurteilung und Überarbeitung des bisherigen Schrifterzeugnisses, was häufig erneutes Planen und Formulieren erforderlich macht. Der Monitor überwacht den Schreibprozess und den Übergang zwischen den einzelnen Elementen strategisch. Die Schreibenden greifen auf ein Langzeitgedächtnis (*Long-Term Memory*) zurück, das Wissen über das Thema, die Leserschaft und Schreibstrategien enthält, wobei es im Hirn sowie auch extern in Büchern oder anderen Medien abrufbar sein kann. Wichtig ist, dieses Wissen entsprechend zu ordnen und an das Aufgabenumfeld (*Task Environment*) anzupassen (vgl. Flower & Hayes 1981: 366-375). Der Schreibprozess selbst ist nicht linear, sondern hierarchisch organisiert, sodass Planen, Formulieren und Überarbeiten überlappend stattfinden. Er verfolgt stets einen bestimmten Zweck, sodass ein Netzwerk aus Prozess- und

<sup>2</sup> Neben Flower & Hayes (1981) haben auch weitere Wissenschaftler\*innen relevante Modelle entwickelt, die hier nur kurz erwähnt werden können. Für Bereiter & Scardamalia (1987: 3-30) sind die Unterscheidung von *Knowledge Telling* und *Knowledge Transforming* zentral. Van den Bergh & Rijlaarsdam (2007) stellen Zusammenhänge zwischen Schreibstrategien, der Generierung von Ideen und der Textqualität her. Beide Modelle nehmen Bezug auf Flowers und Hayes' Schreibprozessmodell.

Inhaltszielen entsteht (vgl. ebd.: 375-381).<sup>3</sup> Das Schreibprozessmodell kann als Grundlage für die spätere Erhebung dienen, um die kognitiven Prozesse beim Schreiben zu analysieren.

Wie sich der Schreibprozess vollzieht, ist neben individuellen Strategien und Ressourcen auch davon abhängig, welche Textarten und damit verbundenen Sprachhandlungen gefordert werden, denn diese stellen für Schreibende einen konzeptionellen Rahmen zur Verfügung und erleichtern es Lesenden, Texte zu verstehen. Eine Systematisierung ist jedoch in zweierlei Hinsicht problematisch: Einerseits kursieren verschiedene Terminologien wie „Textart, Textsorte, Texttyp, Textmuster, Textform“ (Becker-Mrotzek & Böttcher 2012: 16), die weder klar definiert noch trennscharf voneinander abgrenzbar sind. Andererseits lassen sich Texte kaum einer bestimmten Art zuordnen. Für einige Textarten mag es bestimmte Prototypen geben, es existieren jedoch auch zahlreiche Mischformen. Statt eindeutiger Kriterienkataloge stellen Textarten „bewährte Verfahren zur Bewältigung wiederkehrender Kommunikationsanlässe“ (ebd.) zur Verfügung. Grundsätzlich können Texte zunächst fiktional oder faktual sein. Außerdem ist eine Unterscheidung von kontinuierlichen (zum Beispiel Lexikonartikeln) und diskontinuierlichen Texten (zum Beispiel Tabellen) sinnvoll, wobei häufig eine Kombination beider Formate zu finden ist. Schließlich lassen sich Texte auf funktionaler, thematischer, medialer und kommunikativer Ebene voneinander abgrenzen (vgl. Maiwald 2010: 402). So hat ein Zeitungsartikel eine andere Funktion als ein Kochrezept, und eine Beschreibung unterscheidet sich kommunikativ grundsätzlich von einer Argumentation. Diese Sprachhandlungen sind auch in den schulischen Operatoren repräsentiert.

### **2.1.2. Schreiben in der Schule**

Schreiben ist als eine zentrale Kompetenz in den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz für das Fach Deutsch verankert.<sup>4</sup> So sollen Schüler\*innen in der Primarstufe „über Schreibfertigkeiten verfügen, richtig schreiben, Texte planen, Texte schreiben, Texte überarbeiten“ (KMK 2005: 7). Für die allgemeine Hochschulreife gilt: „Die Schülerinnen und Schüler verfassen inhaltlich angemessene kohärente Texte, die sie

---

<sup>3</sup> Hayes hat das Modell im Nachhinein zweimal überarbeitet: Zunächst rückt er die sprachlichen und kognitiven Ressourcen in den Vordergrund, wobei er das Arbeitsgedächtnis, motivationale und affektive Faktoren sowie (meta-)kognitive Prozesse hinzufügt (vgl. Hayes 1996). Später entwickelt er die bisherigen Konstrukte zu einem Drei-Ebenen-Modell weiter, das er um sprachliche und kognitive Ressourcen sowie Aspekte der Kontrolle ergänzt (vgl. Hayes 2012).

<sup>4</sup> Eine Einordnung der Bildungsstandards in die Bildungspolitik und das Paradigma der Kompetenzorientierung bietet Köller (2015). Er definiert auch die Merkmale von Bildungsstandards: Fachlichkeit, Fokussierung, Kumulativität, Verbindlichkeit, Differenzierung, Verständlichkeit und Realisierbarkeit, länderübergreifende Gültigkeit und Messbarkeit.

aufgabenadäquat, konzeptgeleitet, adressaten- und zielorientiert, normgerecht, sprachlich variabel und stilistisch stimmig gestalten“ (KMK 2014: 16). Ähnliche Anforderungen finden sich in den länderspezifischen Lehrplänen und schulinternen Curricula. Es sei darauf hingewiesen, dass Schreiben und literale Kompetenz insgesamt auch zentrale Bestandteile in den Lehrplänen anderer Fächer sind.

Die geforderten Leistungen im schriftlichen Bereich können unter dem Begriff der Schreibkompetenz zusammengefasst werden. Becker-Mrotzek und Böttcher (2012: 49) verstehen darunter „die Fähigkeit zur Produktion von Texten. [...] Dazu bedarf es des Einsatzes spezifischer lexikalischer, grammatischer sowie pragmatischer Mittel“. Es kann zwischen einer Schreibkompetenz im engeren Sinne, die vor allem pragmatische, mediale und prozessuale Aspekte betont, und einer Schreibkompetenz im weiteren Sinne, die auch Vokabular, Orthografie, Interpunktion und Grammatik integriert, unterschieden werden (vgl. ebd.: 47-49). Die Schreibkompetenz im engeren Sinne erfordert vor allem die Beherrschung hierarchiehoher Kompetenzen wie Kohärenzbildung und Stilistik. In einem weiteren Sinne kommen hierarchieniedrige Kompetenzen wie motorische und orthografische Fähigkeiten hinzu. Einige hierarchieniedrige Kompetenzen sind Voraussetzung für die Erwerb hierarchiehoher Kompetenzen, denn es kann nur ein stilistisch angemessener Text entstehen, wenn das Alphabet bereits verschriftet werden kann. Manche Kompetenzen können hingegen simultan erworben werden: Auch ohne vollständige orthografische Korrektheit kann Kohärenz in einem Text hergestellt werden, obwohl der Inhalt bei ungenügender Rechtschreibung angezweifelt werden kann.

Die Schreibkompetenz ist eng mit dem Schriftspracherwerb verknüpft. Damit wird meist das Erlernen des motorischen Schreibens und der orthografischen Richtigkeit assoziiert. Ursula Bredel (2016: 436) verwendet jedoch einen erweiterten Begriff: „Unter dem Begriff Schriftspracherwerb werden diejenigen Prozesse zusammengefasst, die zum Auf- und Ausbau der Schreib- und Lesekompetenz führen.“ Sie unterscheidet eine strukturelle Dimension, die vor allem die Rechtschreibkompetenz umfasst, und eine konzeptionelle Dimension, die auf die Textkompetenz zielt (vgl. ebd.: 436). Es gibt also einen engen und einen weiten Schriftspracherwerbsbegriff: Im engeren Sinne beschränkt er sich auf die strukturelle Dimension, während er im weiteren Sinne auch die konzeptionelle Dimension und damit die gesellschaftlich bedeutsame Schreibsozialisation einschließt. Die engen und weiten Begriffe von Schreibkompetenz und Schriftspracherwerb bergen die Gefahr einer Verwechslung, denn der Schriftspracherwerb im engeren Sinne entspricht der Schreibkompetenz im weiteren Sinne und umgekehrt. Es liegt eine

unterschiedliche Schwerpunktsetzung vor: Während der Schriftspracherwerb die strukturelle Dimension betont, fokussiert die Schreibkompetenz die konzeptionelle Dimension. Die Schreibkompetenz ist gleichermaßen Ausgangspunkt und Ziel des Schriftspracherwerbs. Diese Arbeit vertritt jeweils einen weiten Begriff, da Struktur und Konzeption beim Schreiben eng miteinander verwoben sind.

Es stellt sich die Frage, wie sich die Schreibkompetenz beziehungsweise der Schriftspracherwerb entwickeln. Carl Bereiter (1980) berücksichtigt in seinem Modell sowohl hierarchieniedrige als auch hierarchiehohe Kompetenzen und ist deshalb auch in der aktuellen Forschung noch relevant.

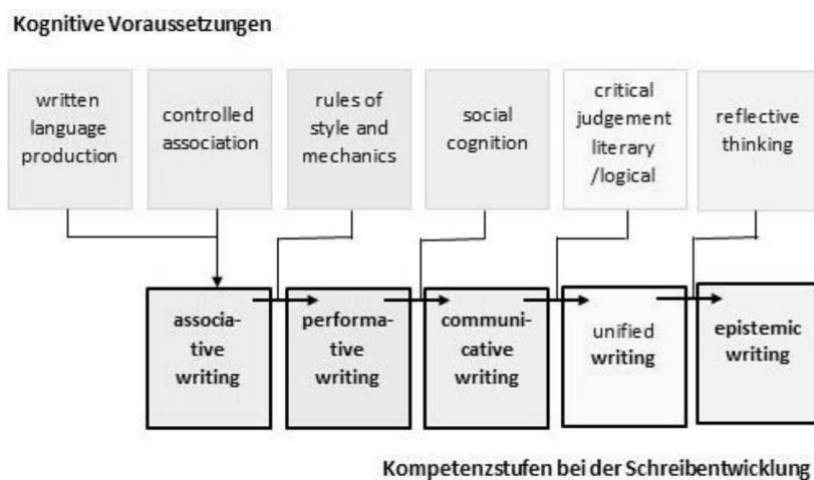


Abbildung 2: Das Schreibentwicklungsmodell nach Bereiter (1980)

Bereiter zeigt, dass struktureller und konzeptioneller Schriftspracherwerb parallel verlaufen und letzterer weit über die Primarstufe hinausgeht; es ist im Sinne des epistemischen Schreibens vermutlich ein lebenslanges Lernen.

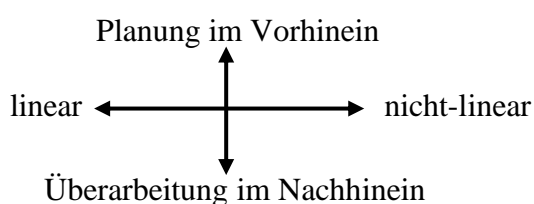
Neben Bereiters Schreibentwicklungsmodell haben sich weitere Modelle zur Schreibkompetenz etabliert, die im Folgenden kurz umrissen werden. Im Kompetenzmodell Schreiben von Becker-Mrotzek und Schindler (2007: 24) werden sowohl strukturelle als auch konzeptionelle Aspekte berücksichtigt, indem verschiedene Wissenstypen und domänenspezifische Anforderungen des Schreibens in einer Matrix angeordnet werden. Es werden deklaratives Wissen, Problemlösewissen, prozedurales Wissen und metakognitives Wissen unterschieden. In Anlehnung an das Schreibprozessmodell von Bereiter und Scardamalia (1987) beschreibt Ronald T. Kellogg (2008), dass das Schreiben zunächst von dem Autor oder der Autorin allein ausgeht, dann der Text durch Planen und Überarbeiten in den Fokus rückt, und er schließlich an den Leser\*innen orientiert wird. Bachmann und Becker-Mrotzek (2017) haben ein Modell analog zu Flower und Hayes (1981) entwickelt, wobei nicht Planen, Formulieren und

Überarbeiten, sondern der Monitor, die Bedingungen und das Langzeitgedächtnis im Vordergrund stehen. Zudem wird gezeigt, wie beispielsweise Textmuster didaktisiert werden können. Schließlich entwickelt Becker-Mrotzek ein didaktisches Modell der Schreibkompetenz, das das Angebot-Nutzungsmodell von Andreas Helmke (2015) auf das Schreiben überträgt, indem individuelle Ressourcen auf die Schreibaufgabe und den Schreibprozess bezogen werden.

All diese Modelle können auch zur Diagnostik der Schreibkompetenz herangezogen werden, sei es, um den Lernerfolg zu verbessern (Förderdiagnostik) oder um Qualifikationen zu erteilen (Selektionsdiagnostik). Dafür eignet sich insbesondere das Modell von Becker-Mrotzek und Schindler (2007), da es Wissen und Anforderungen in einer Matrix aufgefächert. Allerdings mangelt es an einer Differenzierung verschiedener Leistungsniveaus. Im Allgemeinen ist die Notengebung im Deutschunterricht problematisch, „weil sie ein Spektrum erfassen muss, das sich aus vielen und verschiedenartigen (kognitiven, assoziativ-expressiven, normativen, kommunikativen, reflexiven, personalen und heuristischen) Leistungen zusammensetzt“ (Hofen 2006: 26). Deshalb besteht die Gefahr, dass hierarchieniedrige Kompetenzen, die relativ leicht messbar sind, wie die Rechtschreibung, zuungunsten schwer messbarer hierarchiehoher Kompetenzen wie der Textkompetenz in der Beurteilungspraxis überrepräsentiert sind. Dies ist jedoch für eine valide, reliable und objektive Bewertung der Schreibkompetenz unzulässig, da es sich, wie oben gezeigt wurde, um ein weitaus komplexeres Konstrukt handelt. Zum einen können Beurteilungsschemata wie das Züricher Textanalyseraster (vgl. Nussbaumer 1996: 110) oder ein Basiskatalog zur Textbeurteilung (vgl. Becker-Mrotzek 2016: 509) helfen. Zum anderen gilt es, sowohl in standardisierten Lernstandserhebungen als auch in alltäglichen Unterrichtssituationen Leistungsaufgaben zu entwickeln und bewusste „Entscheidungen auf inhaltlicher und auf die Textsorte bezogener wie auch auf prozess-, produkt- und entwicklungsbezogener Ebene zu treffen“ (Becker-Mrotzek & Böttcher 2012: 124), sodass die Anforderungen transparent werden. Bei der Fülle an Kriterien, die die Schreibkompetenz umfasst, kommen Lehrer\*innen nicht umhin, nur einzelne Teilaspekte abzufragen. Um das Konstrukt durch eine Überbetonung beispielsweise der Rechtschreibkompetenz jedoch nicht zu verflachen, müssen die Schreibenlässe mit ihren entsprechenden Anforderungen über das ganze Spektrum der Schreibkompetenz verteilt werden. Neben Beurteilungsrastern und Leistungsaufgaben sind auch die Arbeit mit Portfolios und Verfahren der Schreibberatung denkbar (vgl. ebd.: 125-144). Für die Beurteilung des Schreibprozesses und der

Schreibprodukte im Rahmen der empirischen Erhebung könnte der oben erwähnte Basiskatalog zur Textbeurteilung ein erster Ansatzpunkt sein, da er sprachliche, inhaltliche, strukturelle und prozessuale Aspekte erfasst. Allerdings stellt er geschlossene Fragen, was den Eindruck einer Richtig-Falsch-Dichotomie erweckt und so zu einer defizitorientierten Sichtweise insbesondere in Hinblick auf Mehrsprachigkeit führen könnte. Es zeigt sich, dass für die Förderung der Schreibkompetenz auch eine adäquate diagnostische Kompetenz der Lehrer\*innen unabdingbar ist.

Schreibstrategien werden zur Planung, Formulierung und Überarbeitung von Schreibvorhaben genutzt, sind prozess- und produktorientiert und sowohl auf die Person als auch auf die Aufgabe bezogen (vgl. ebd.: 23 f.). Bereits die Schreibprozess- und Schreibkompetenzmodelle deuten Schreibstrategien an: So weist das Schreibprozessmodell nach Flower und Hayes (1981) viele Aspekte auf, an denen Schreibende strategisch ansetzen können, wie die drei Kernprozesse, das Langzeitgedächtnis und das Aufgabenumfeld. Auch das Schreibentwicklungsmodell nach Bereiter (1980) zeigt Strategien, denn ein Tagebucheintrag ist sicherlich eher mit assoziativem Schreiben verbunden, während sich bei wissenschaftlichen Texten epistemisches Schreiben anbietet. Besonders hilfreich scheint die Unterscheidung verschiedener Schreibtypen: Einerseits gibt es die einen, die linear vorgehen, das heißt, mit der Einleitung beginnen und ihren Text dann kapitelweise verfassen, während die anderen einzelne Abschnitte unabhängig voneinander schreiben und später zu einem Text zusammenfügen. Andererseits planen manche Schreiber\*innen ihren Text im Vorhinein intensiver und andere nähern sich mit assoziativem Schreiben einem Produkt an, das einer



stärkeren Überarbeitung im Nachhinein bedarf (vgl. Sennewald 2014). Diese Spannungsverhältnisse lassen sich in einer Matrix darstellen, wobei Mischformen in

*Abbildung 3: Matrix der Schreibstrategien* diversen Variationen und Abstufungen denkbar sind. Auch gibt es keine ‚optimale‘ Schreibstrategie, vielmehr müssen Schreibende ihre individuell passende Schreibstrategie finden, wobei es sinnvoll ist, verschiedene Strategien bereits in der Schule zu reflektieren.

Neben dem strategischen Repertoire spielen auch sprachliche und kognitive Ressourcen eine große Rolle beim Schreiben. Sprachliche Ressourcen betreffen alle linguistischen Bereiche: die Größe des Wortschatzes, die Kenntnis orthografischer und grammatischer Regeln, die Variation von Satzstrukturen sowie den Aufbau von Kohärenz. Der Zugriff



auf diese sprachlichen Ressourcen ist nicht zuletzt von der Kognition abhängig. Ebenso bestimmen kognitive Ressourcen, inwiefern eine Aufgabe angemessen bearbeitet wird und welche Informationen und Kompetenzen im Langzeitgedächtnis abrufbar sind. Der Umfang kognitiver, sprachlicher und strategischer Ressourcen korreliert oftmals und kann durch gezielte schulische Förderung vergrößert werden.

Die Ressourcen sind auch für die empirische Erhebung bedeutsam, insbesondere kann die Matrix der Schreibstrategien auf die Proband\*innen angewendet werden und es kann eine Analyse der sprachlichen Ressourcen erfolgen.

## **2.2. Mehrsprachigkeit**

Mehrsprachigkeit ist in den letzten Jahren zunehmend Gegenstand öffentlicher Diskussionen geworden und entsprechend umstritten. Analog zum Kapitel zum Schreiben werden zunächst die zentralen Begrifflichkeiten definiert und voneinander abgegrenzt. Anschließend positioniert sich diese Arbeit und stellt einige mehrsprachige Phänomene vor. Schließlich wird die Bedeutung von Mehrsprachigkeit in der Schule diskutiert.

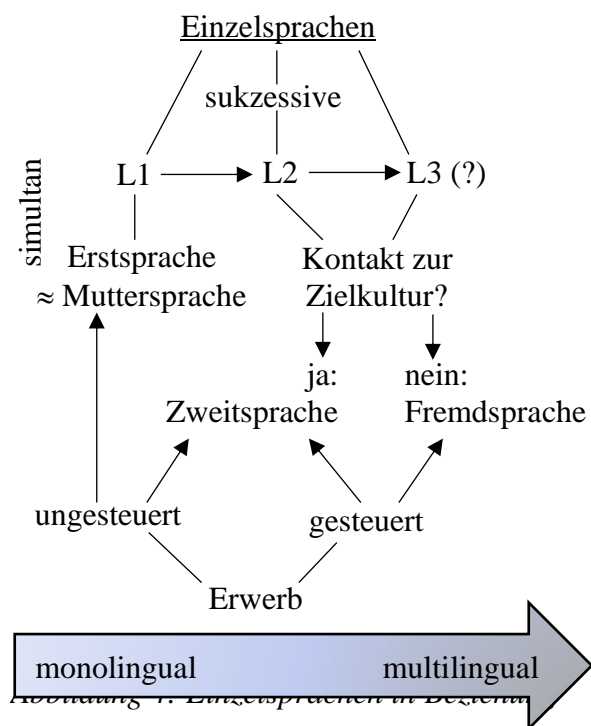
### **2.2.1. Definition und Konzepte**

Die Bedeutung des Begriffs ‚Mehrsprachigkeit‘ scheint auf der Hand zu liegen: Es handelt sich um die Fähigkeit, mehrere Sprachen zu verstehen und zu sprechen (vgl. Diamond 2010: 332). In Anlehnung an den aktuellen Forschungsstand muss dafür jedoch kein ‚balancierter Bilingualismus‘ im Sinne eines doppelten Spracherwerbs von Geburt an, der zur perfekten Beherrschung beider Sprachen führt, vorliegen; vielmehr gilt als mehrsprachig, wer mehrere Sprachen regelmäßig mindestens in alltagssprachlichen Registern verwendet (vgl. Tracy 2014: 17). Dabei können die Kompetenzen je nach Lernbedingungen und Sprachgebrauch in der einen Sprache stärker ausgeprägt sein als in der anderen, und auch Dialekte oder Soziolekte können als eigene Sprachen auftreten. Im Sinne dieses weiten Begriffsverständnisses scheint Mehrsprachigkeit eher der Normalfall zu sein, schließlich lernen die meisten Menschen im Laufe ihrer Schullaufbahn mindestens eine weitere Fremdsprache, die möglicherweise auch Eingang in ihre Alltagskommunikation findet (vgl. Clahsen 2020).

Es gibt in der Wissenschaft verschiedene Konzepte und Kriterien, nach denen Einzelsprachen hinsichtlich ihres Status als Erst- oder Zweitsprache klassifiziert werden: Es wird zwischen einem Erstspracherwerb, der auf einem frühkindlichen Lernautomatismus beruht, und einem Zweitspracherwerb, der später erfolgt, unterschieden. Die Erstsprache ist meistens auch die Muttersprache, die formal betrachtet die Sprache, die eine Mutter (mit ihren Kindern) spricht, meint, obwohl die beiden

Begriffe nicht vollständig kongruent sind (vgl. Jung & Günther 2016: 56-59). Es ist umstritten, wo sich die Grenze zwischen Erst- und Zweitsprache ziehen lässt. Einige Forscher\*innen gehen davon aus, dass neu erlernte Sprachen nach dem dritten Lebensjahr dem Zweitspracherwerb zuzurechnen sind; andere vermuten, dass der Lernautomatismus beim Spracherwerb bis zum sechsten oder siebten Lebensjahr besteht, sodass eine Einzelsprache bis zu diesem Zeitpunkt auf erstsprachlichem Niveau erlernt werden kann (vgl. Clahsen 2020). Wenn die Zielkultur einer Zweitsprache wenig alltägliche Relevanz für die Lernenden hat, spricht man von einer Fremdsprache. Während der Zweitspracherwerb entweder ungesteuert, also in einem nicht-institutionellen Umfeld, oder gesteuert, das heißt in einem Unterrichtskontext, erfolgt, werden Fremdsprachen normalerweise gesteuert erworben. Insbesondere für Zweitsprachen besteht in der Regel eine Mischung zwischen gesteuertem und ungesteuertem Erwerb. Erstsprachen werden als L1 (= Language 1), Zweit- und Fremdsprachen als L2 bezeichnet. Manche Wissenschaftler\*innen gehen auch von einer L3 aus, da die Erwerbsbedingungen erleichtert sind, wenn bereits eine Zweit- oder Fremdsprache erworben wurde, sodass (durch gesteuerte Erwerbssettings) bereits ein metasprachliches Bewusstsein besteht (vgl. Cenoz 2011).

Die bisherigen Ausführungen zeigen, dass Mehrsprachigkeit simultan, also von Geburt an gleichzeitig, oder sukzessive, das heißt nacheinander, erworben werden kann (vgl. Krifka 2014: 2). In einem engeren Sinne ist monolingual, wer hauptsächlich eine Sprache verwendet; wer zwei Sprachen verwendet, ist bilingual, und wer drei oder mehr Sprachen regelmäßig verwendet, ist multilingual. In einem weiteren Sinne sind die meisten Menschen insofern mehrsprachig, als sie mehrsprachige Ressourcen besitzen und situationsbedingt nutzen (vgl. Kemp 2009: 13-15). Eine Person kann also mehrere L1 und auch mehrere L2 haben. Wer bereits im frühen Kindesalter zwei Sprachen erworben hat und diese regelmäßig verwendet, ist simultan bilingual. Werden in der



Schule Fremdsprachen gelernt, entwickelt sich dieser Status sukzessive zu einem Multilingualismus. Rosemarie Tracy (2014: 19) beschreibt, dass erworbene Sprachen neben einem Status im Gesamtsprachgefüge einer Person auch einen situativen Status haben können: Wird eine Sprache gerade verwendet, ist sie ausgewählt; wenn sie jederzeit verfügbar ist, ist sie aktiv; und bedarf sie einer Reaktivierung, ist sie schlafend. So kann es sein, dass manche Sprachen dominieren und andere nur in wenigen Kontexten eingesetzt werden; insofern kann zwischen starken und schwachen Sprachen unterschieden werden (vgl. Kielhöfer & Jonekeit 1983: 12). In *Abbildung 4* werden diese teils diffusen Zusammenhänge in einem Schaubild dargestellt.

Die bisherigen Ausführungen fassen die wissenschaftliche Diskussion aus einer traditionellen Perspektive zusammen: Es wird zwischen Erst- und Zweitsprache, zwischen starken und schwachen Sprachen, zwischen monolingual und multilingual unterschieden. Dabei gilt Monolingualismus als wünschenswerter Normalfall, wohingegen Mehrsprachigkeit oft als Defizit wahrgenommen wird. Es wird das Bild von zwei Einsprachigen in einem Kopf vermittelt. Neuere Ansätze nehmen eine holistische Perspektive ein: Wenn man bedenkt, dass 70 Prozent der Weltbevölkerung nur etwa zwölf Prozent der existierenden Sprachen sprechen, wird offensichtlich, dass Einsprachigkeit eher die Ausnahme und Mehrsprachigkeit der Regelfall ist (vgl. de Bot 2019: 3). Bei der Definition können die holistische und die Zweisprachenperspektive noch übereinkommen: „multilingualism is the daily use of two or more languages“ (ebd.: 4). Während die Zweisprachenperspektive jedoch einzelne Sprachen statisch gegeneinander abgrenzt, kritisiert die holistische Perspektive, dass Sprache viel mehr sei als ein Regelwerk und ein Wortschatz. Sie ist in einen kommunikativen Kontext eingebettet, und somit konstituiert sich auch Mehrsprachigkeit als ein dynamischer Prozess (vgl. ebd.: 5-8). Sie stellt eine soziale und keine rein linguistische Realität dar; insofern können ebenso Dialekte und Soziolate als eigene Sprachen aufgefasst werden. Die Abkehr von der Vorstellung getrennter Sprachen im Kopf einer multilingualen Person wird auch als ‚Multilingual Turn‘ bezeichnet.

Eine zentrale Erkenntnis ist, dass sprachliches Wissen nicht nur im Zusammenhang mit einer Einzelsprache besteht, was an zwei ausgewählten Theorien deutlich wird: Einerseits wird davon ausgegangen, dass Sprachfähigkeiten ein mentales Lexikon zugrunde liegt. Es zeichnet sich durch zwei Merkmale aus: Dynamik und Integration. Wird das sprachliche Wissen erweitert, findet eine dynamische Reorganisation des mentalen Lexikons statt, das das neue Wissen in das bereits vorhandene Wissen integriert; mehrere

Einzelnsprachen teilen sich also ein mentales Lexikon (vgl. Libben, Goral & Libben 2017: 1). Andererseits stellt der Sprachwissenschaftler Eugenio Coseriu (1988: 76-89) ein Modell zur Verfügung, das der Mehrdimensionalität von Sprache Rechnung trägt: Neben dem idiomatischen Wissen geht er von einem elokutionellen Wissen, das sich auf das Sprechen im Allgemeinen bezieht, und einem expressiven Wissen aus, das auf den pragmatischen Diskurs abzielt. Da die beiden übersprachlichen Kompetenzbereiche unabhängig von einer bestimmten Einzelsprache entwickelt werden, muss beim Zweitspracherwerb lediglich das idiomatische Wissen ausgebaut werden, es kann jedoch bereits auf eine breite Basis vorhandenen Wissens aufgebaut werden, und auch beim idiomatischen Wissen kann von einer koaktivierenden Wirkung ausgegangen werden.

Diese Arbeit nimmt eine holistische Sichtweise ein. Sie berücksichtigt neben der einzelsprachlichen Dimension auch allgemeinsprachliche und diskursive Aspekte und integriert diese. Für die Auswertung der Studie ist es durchaus lohnend, auch Aspekte der Zweisprachenperspektive aufzugreifen, jedoch ist zu betonen, dass dies nur Aussagen

über Einzelnsprachen und ihre Beziehungen zueinander erlaubt und nicht das vollständige sprachliche Wissen einer Person widerspiegelt. Für die folgenden Ausführungen veranschaulicht das Doppel-Eisberg-Modell von Jim Cummins (1980) die theoretische Position. Es zeigt, dass mehrere Sprachen eine gemeinsame kognitive Basis („Common Underlying Proficiency“) haben.

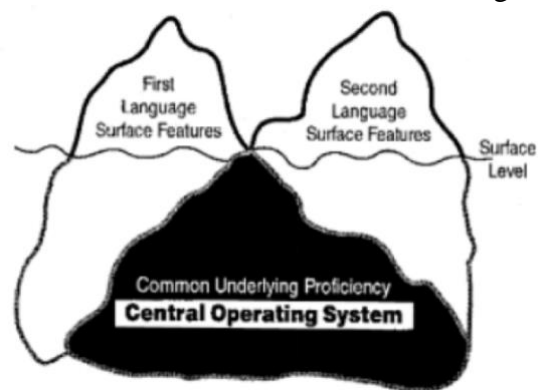


Abbildung 5: Doppel-Eisberg-Modell nach Cummins (1980)

Bezüglich der Einzelnsprachen wird von gegenseitigen Wechselwirkungen ausgegangen: Eine Einzelsprache bedingt die andere. Im Folgenden werden ausgewählte Phänomene vorgestellt und eingeordnet.

„Code-Switching“, „Code-Mixing“ und „Translanguaging“ beschreiben die Wechselwirkungen verschiedener Einzelnsprachen, haben aber jeweils einen anderen Schwerpunkt. Bei Code-Switching und Code-Mixing wird davon ausgegangen, dass Sprachen klar voneinander abgrenzbare Entitäten darstellen. Code-Switching meint „an individual’s use of two or more language varieties in the same speech event or exchange“ (Woolard 2006: 73 f.). Es geht um den grammatischen und lexikalischen Wechsel zwischen zwei oder mehr Sprachen, die sich klar voneinander trennen lassen. Beim Code-

Mixing hingegen finden sich Mischformen der verschiedenen Einzelsprachen, die sich beispielsweise in der Übertragung grammatischer Strukturen der einen Sprache auf die Lexik einer anderen Sprache äußern. Dies kann innerhalb einer Proposition oder eines Satzes geschehen und sowohl verschiedene Landessprachen als auch Dialekte und Soziolekte betreffen. In der jüngeren Forschung werden zwei Aspekte an Code-Switching- und Code-Mixing-Theorien kritisiert: Einerseits werden die Begriffe oftmals mit einer negativen Konnotation verwendet, was missachtet, dass Mehrsprachigkeit und die Mischung einzelsprachlicher Elemente den Normalfall darstellen, wodurch sich neue Potenziale entfalten. Andererseits gehen die Begriffe von der Prämisse aus, dass sich die Einzelsprachen klar voneinander abgrenzen lassen und diese Unterschiede entscheidend für mehrsprachige Praktiken sind. In Anlehnung an den Multilingual Turn lässt sich das nicht bestätigen; auch Cummins' Doppel-Eisberg-Modell zeigt, dass allgemeinsprachliche und diskursive Kompetenzen ebenso relevant sind. Mit dem Begriff des Translanguaging wird eine holistische und wertschätzende Perspektive auf Mehrsprachigkeit eingenommen. Translanguaging kann als „the deployment of a speaker's full linguistic repertoire without regard for watchful adherence to the socially and politically defined boundaries of named [...] languages“ (Otheguy, García & Reid 2015: 283) definiert werden. Diese Definition betont zum einen, dass Mehrsprachige nicht zwei voneinander abgrenzbare sprachliche Repertoires besitzen, zwischen denen sie wechseln, und zum anderen wird der Begriff der ausgewiesenen Sprachen („named languages“) dekonstruiert, da Sprache viel eher ein soziales als ein linguistisches Konstrukt sei (vgl. ebd.). Entsprechend passen multilinguale Personen ihre Sprachpraktiken der jeweiligen Kommunikationssituation und den Gesprächspartner\*innen an; sie gehen flexibel und angemessen mit ihrem sprachlichen Repertoire um. Diese Arbeit nimmt im Sinne einer holistischen Perspektive das Translanguaging genauer in den Blick. Dies bedeutet nicht, dass einzelsprachliche Elemente außer Acht gelassen werden, wichtig sind jedoch ein wertschätzender Umgang mit Mehrsprachigkeit und die Integration allgemeinsprachlicher, einzelsprachlicher und diskursiver Kompetenzen.

Während mehrsprachige Personen die bisher beschriebenen Phänomene weitgehend kontrollieren und in Gesprächssituationen angemessen einsetzen können, gibt es auch nicht-kontrollierbare Phänomene, die insbesondere den Spracherwerb betreffen. Wenn im frühen Kindesalter zwei Erstsprachen oder eine Zweitsprache erlernt werden, können lexikalischen und syntaktischen Mischstrukturen auf bilinguales ‚Bootstrapping‘

zurückzuführen sein. Der Begriff des Bootstrapping stammt ursprünglich aus der Informatik und kann im Spracherwerbskontext folgendermaßen definiert werden:

„something that has acquired in language A fulfills a booster function for language B. [...] [It is] a temporary relief strategy, especially with respect to the borrowing of lexical items that may be known in only one of the languages“ (Gawlitzeck-Maiwald & Tracy 1996: 903)

Bootstrapping-Mechanismen dienen der Überbrückung sprachlicher Unsicherheiten und sind nicht etwa als Defizit zu verstehen (vgl. Interimssprachen nach Selinker (1972)), sondern stellen eine Ressource dar, da mehrsprachige Kinder bestimmte Strukturen vor ihren monolingualen Altersgenossen versprachlichen können. Umgekehrt kommt es bei der Dominanz einer Zweitsprache im fortgeschrittenen Alter oftmals zu Attrition, also dem nicht-pathologischen Abbau sprachlicher Kompetenzen, bei der Erstsprache (vgl. Stolberg & Tracy 2008: 21-23). Mehrsprachige Personen verfügen somit über kontrollierbare Ressourcen und Strategien, es bestehen aber auch nicht-kontrollierbare Interferenzen zwischen den Einzelsprachen.

### **2.2.2. Mehrsprachigkeit in der Schule**

Mehrsprachigkeit wird in der Schule immer bedeutsamer. Zum einen gibt es mehr Schüler\*innen, die Deutsch als Zweitsprache lernen, zum anderen ist es mittlerweile Konsens, dass mehrsprachige Ressourcen und sprachliche Kompetenzen im Allgemeinen ernst genommen und gefördert werden.

In Kapitel 2.2.1. wurde bereits angedeutet, dass sich L1- und L2-Erwerb voneinander unterscheiden. Während Kinder Erstsprachen durch einen Lernautomatismus ungesteuert erwerben, werden Zweit- und Fremdsprachen oftmals in einem Unterrichtsetting gelernt. Es gibt verschiedene Spracherwerbstheorien, die sich zwischen Nativismus, Interaktionismus, Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus bewegen, je nachdem, ob von angeborenen oder erworbenen, von domänen-übergreifenden oder domänen-spezifischen Sprachkompetenzen ausgegangen wird (vgl. Barrett 1999). In Bezug auf den Zweitspracherwerb gibt es drei zentrale Hypothesen: Die Kontrastivhypothese geht davon aus, dass zwischen Erst- und Zweitsprache sowohl ein positiver als auch ein negativer Transfer stattfindet. Die Identitätshypothese vermutet aufgrund einer gemeinsamen Universalgrammatik beider Sprachen, wie Noam Chomsky sie annimmt, einen analogen Erwerbsprozess. Die Interlanguage-Hypothese integriert die beiden anderen Hypothesen, indem sie sowohl gemeinsame Grundstrukturen als auch Transferprozesse anerkennt und von Interimssprachen ausgeht (vgl. Griebhaber 2001). Welche Hypothese in welcher Ausprägung zitiert wird, hängt nicht zuletzt von der

wissenschaftlichen Positionierung zwischen der holistischen und der Zweisprachenperspektive ab.

Da die Unterrichtssprache in fast allen Fächern Deutsch ist, ist das Beherrschen dieser Sprache Voraussetzung für schulischen und später auch beruflichen Erfolg. Für die sprachliche Förderung gibt es zwei Ansätze: Submersion auf der einen Seite sieht einsprachig deutschen Unterricht vor, bei dem Mehrsprachigkeit nicht gewürdigt wird, sondern eher als Defizit gilt. Immersion auf der anderen Seite ermöglicht die Nutzung mehrsprachiger Ressourcen und nimmt eine wertschätzende Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit ein (vgl. Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2013: 83); der Immersionsansatz entspricht einer holistischen Perspektive. Zu entsprechenden Maßnahmen gehören zum Beispiel gestufte Hilfestellungen zu sprachlichen Anforderungen in Form des ‚Scaffolding‘ (vgl. Gibbons 2002), das Zulassen verschiedener Sprachen im Fachunterricht, der Herkunftssprachenunterricht und Integrationsklassen mit speziellen Konzepten.<sup>5</sup>

Mehrsprachigkeit realisiert sich in ausgewiesenen Landessprachen und in Dialekten sowie Soziolekten. Diese Masterarbeit fokussiert verschiedene Landessprachen, da migrationsbedingte Mehrsprachigkeit untersucht wird. Dass Migration ein zentrales Merkmal der demografischen Struktur in Deutschland ist, belegt die Relevanz dieser Schwerpunktsetzung. 2015 hatten 31 Prozent der Familien in Deutschland einen Migrationshintergrund<sup>6</sup> und die Tendenz ist steigend (vgl. BMFSFJ 2017: 9). Allerdings besteht zwischen Migration und Armut eine signifikante Korrelation (vgl. ebd.: 27-29). Diese Armut betrifft nicht nur finanzielle Ressourcen, die der französische Soziologe Pierre Bourdieu als ökonomisches Kapital bezeichnet, sondern auch soziale Netzwerke (soziales Kapital) und Bildung (kulturelles Kapital) (vgl. Bourdieu 1983: 183-195). Die drei Kapitalsorten sind nicht unabhängig voneinander, sondern lassen sich jeweils umwandeln, was bedeutet, dass Menschen mit viel Geld oft auch höhere Bildungsabschlüsse und einflussreiche Kontakte haben, während finanzschwache Menschen häufig über wenig soziales und kulturelles Kapital verfügen (vgl. ebd.: 195-198). Da Armut sich möglicherweise auch in den sprachlichen Kompetenzen als Teil des kulturellen Kapitals niederschlägt, muss der Ursprung eventueller Defizite kritisch

---

<sup>5</sup> An dieser Stelle können Maßnahmen zu einer umfassenden Sprachförderung nur angerissen werden. Einen Überblick über schulische Rahmenbedingungen und didaktische Methoden bietet Belke (2008).

<sup>6</sup> „Familien haben dann einen Migrationshintergrund, wenn mindestens ein Elternteil der Familie nicht als deutsche Staatsbürgerin bzw. deutscher Staatsbürger geboren ist. Zur Familie zählen alle Haushalte, in denen Elternteile mit mindestens einem Kind unter 18 Jahren zusammenleben.“ (BMFSFJ 2017: 6)

geprüft werden. Der schulische und berufliche Erfolg hängt nämlich maßgeblich vom sozioökonomischen Hintergrund ab, obgleich dieser mit einem Migrationshintergrund korreliert, was aus einer intersektionalen Perspektive zu einer doppelten Diskriminierung führt (vgl. Ganz & Hausotter 2020). Umso wichtiger ist es, durch umfassende Unterrichtskonzepte und eine Wertschätzung und Förderung von Mehrsprachigkeit in der Schule Migration und Armut voneinander zu entkoppeln und die Reproduktion sozialer Ungleichheiten zu durchbrechen.

In der Fachliteratur werden zahlreiche Vor- und Nachteile von Mehrsprachigkeit diskutiert. Zunächst einmal wird von positiven Effekten auf die kognitive Aktivität ausgegangen: So hätten bilinguale Kinder ein verbessertes Aufmerksamkeitsmanagement bei Reizüberflutungen und könnten mit Regeländerungen besser umgehen, und Mehrsprachigkeit könne einer Erkrankung an Demenz vorbeugen (vgl. Diamond: 332 f.). Diese Zusammenhänge sind in anderen Studien jedoch nicht durchgängig belegt und ähnliche Effekte können durch Sport oder das Musizieren erzielt werden (vgl. Clahsen 2020). Für den schulischen Unterricht kann Mehrsprachigkeit ein Anlass zur Sprachreflexion darstellen. Tatsächlich ist die sprachliche Reflexionsfähigkeit von mehrsprachigen Schüler\*innen oftmals stärker ausgeprägt. Daher wird auch die Forderung nach einem Grundlagenfach „Sprache und Kommunikation“ laut, das Sprachreflexion zum Ziel hat (vgl. Tracy 2014: 29 f.). Während sich mehrere Sprachen unter günstigen Bedingungen gegenseitig koaktivieren, führt ein verspäteter Erwerb des Deutschen durch institutionelle Diskriminierungseffekte oftmals zu einem geringeren Bildungs- und Berufserfolg (vgl. Krifka 2014: 1). Ein weiteres Problem ist, dass Mehrsprachigkeit gegebenenfalls spezifische Sprachentwicklungsstörungen verdeckt, obwohl die beiden Aspekte in keinem Zusammenhang stehen, oder eine Abweichung von Einsprachigkeit fälschlicherweise als Verzögerung der Sprachentwicklung interpretiert wird (vgl. ebd.: 9).

Anstatt jedoch auf die vermeintlichen Vor- und Nachteile von Mehrsprachigkeit zu verweisen, ist es lohnender, die Bedingungen, unter denen Mehrsprachigkeit eine Chance und kein Problem darstellt, zu beschreiben. Zunächst sollte Mehrsprachigkeit auch im schulischen Kontext gewürdigt werden, sodass eine positive Einstellung gegenüber der deutschen Sprache und eine persönliche Entwicklung bilingualer Kinder möglich sind, anstatt bestimmte Sprachen normativ auf- oder abzuwerten (vgl. ebd.: 8). Zudem ist es eine zentrale Erkenntnis, dass die Sprachkompetenz maßgeblich vom Sprachangebot beziehungsweise Input abhängt: Je früher und differenzierter eine Zweitsprache erworben



wird, desto höher ist der Erfolg (vgl. Stolberg & Tracy 2008: 24). Problematisch sind gewisse Vorstellungen und Bilder, die in Bezug auf Mehrsprachigkeit existieren: Sie suggerieren, dass zu wenig Platz für mehrere Sprachen in einem Kopf sei, was zu einer ‚doppelten Halbsprachigkeit‘ führe und die Negierung von Sprachen mit einem vergleichsweise geringen Prestige erfordere (vgl. Fürstenau & Niedrig 2010: 271). Eine solche Sichtweise ist für Identitätsbildung multilingualer Schüler\*innen und die Nutzung mehrsprachiger Ressourcen fatal. Außerdem ist der schulische Erfolg von den Einstellungen der Lehrpersonen abhängig: Wer Mehrsprachigkeit als Makel betrachtet, wird im Sinne einer selbsterfüllenden Prophezeiung das Potenzial, das sich darin verbirgt, erst gar nicht wahrnehmen (vgl. Ludwig 2018). Deshalb empfiehlt Rosemarie Tracy (2014: 32): „Es ist höchste Zeit, die Normalität der Mehrsprachigkeit ohne Verteufelung oder Verklärung und unter Verzicht auf hinderliche Mythen und Ideologien anzuerkennen.“

Die Masterthesis möchte mit ihrer Positionierung zum Multilingual Turn dazu beitragen, Mehrsprachigkeit als Ressource und nicht als Defizit zu betrachten. Auch mehrsprachige Modelle und Testungen bewähren sich gegenüber einsprachigen Modellen, da sie keinem monolingualen Bias unterliegen, der die Leistungen multilingualer Schüler\*innen verzerrt. Dies führt zu mehr Sprach- und Kulturgerechtigkeit.

### **2.3. Mehrsprachiges Schreiben**

Nachdem Schreiben und Mehrsprachigkeit definiert, aktuelle Forschungsdebatten umrissen und die jeweilige Bedeutung für die Schule verdeutlicht wurden, werden nun die prestigeträchtige Praxis des Schreibens und die Mehrsprachigkeit, die oftmals als defizitär betrachtet wird, zusammengedacht. Die Tatsache, dass „Mehrsprachigkeit [...] grundsätzlich als ein ‚mündliches‘ Phänomen behandelt [wird]“ (De Rosa 2007: 7), bringt dieses Spannungsverhältnis zum Ausdruck. In diesem Kapitel geht es nicht um einen bilingualen beziehungsweise einen Zweitschifterwerb<sup>7</sup>, sondern es wird diskutiert, welche Bedeutung Mehrsprachigkeit für den Schreibprozess hat, wenn eine multilinguale Person in ihren Einzelsprachen bereits literalisiert ist.

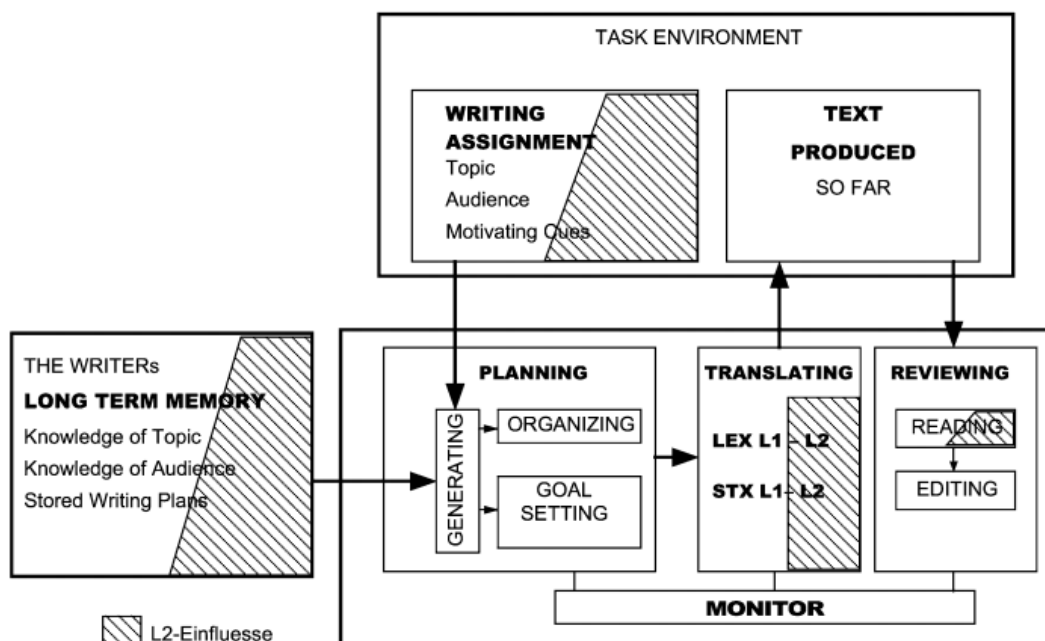
Schreibprodukte sind im schulischen und beruflichen Kontext in der Regel einsprachig. In Deutschland werden deutschsprachige Texte erwartet, mehrsprachige Schüler\*innen haben nur selten die Gelegenheit, in einer anderen Einzelsprache zu schreiben, und wenn,

---

<sup>7</sup> Einen Überblick zum Zweitschifterwerb geben De Rosa (2007), Bredel, Fuhrhop & Noack (2011: 186-205) sowie die Autor\*innen in dem Sammelband von Griebhaber, Schmölzer-Eibinger, Roll & Schramm (2018).

dann sind dies meist prestigeträchtige Sprachen wie Englisch oder Französisch. Da zwischensprachliche Phänomene wie Code-Switching, Code-Mixing oder Translanguaging bei Schreibprodukten kaum denkbar sind, sind viele migrationsbedingt mehrsprachige Personen in der Sprache des Landes, in dem sie leben, viel stärker literalisiert als in der Sprache ihres Herkunftslandes.

Obwohl die Schreibpraxis oftmals in einem monolingualen Habitus verhaftet ist, weisen neuere Untersuchungen darauf hin, dass Mehrsprachigkeit in verschiedenen Bereichen des Schreibprozesses Einfluss nimmt. Wilhelm Griebhaber (2018) hat das Schreibprozessmodell von Flower und Hayes (1981) für das zweitsprachliche Schreiben modifiziert. Dabei bestimmt er insbesondere für das Aufgabenumfeld, das Langzeitgedächtnis, das Formulieren von Lexik und Syntax und die Lesevorgänge beim Überarbeiten mehrsprachige Wechselwirkungen. Interessant ist, dass er für den Planungsprozess und den Monitor Einsprachigkeit annimmt. Des Weiteren markiert er die mehrsprachigen Wechselwirkungen als L2-Einflüsse, was insofern zu kritisieren ist, als er sich damit in der Zweisprachenperspektive befindet und allgemeinsprachliche sowie diskursive Kompetenzen vernachlässigt. Nichtsdestotrotz bietet sein Modell (vgl. *Abbildung 6*) einen ersten Ansatzpunkt zur Analyse im empirischen Teil der Arbeit, und es kann geprüft werden, ob sich Griebhabers Theorie bestätigen lässt oder ob Ergänzungen vorgenommen werden sollten.



*Abbildung 6: Schreibprozessmodell nach Flower & Hayes (1981), modifiziert für zweitsprachliches Schreiben durch Griebhaber (2010: 220)*

Wenn das Schreibprodukt in der Zielsprache Deutsch verfasst werden soll, ergeben sich für mehrsprachige Schreiber\*innen und insbesondere für diejenigen, die Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache lernen, besondere Herausforderungen: Auf der einzelsprachlichen Ebene gelten für das Deutsche sicherlich eine andere Graphematik und Orthografie als für die Erstsprache. Zum einen hat das Deutsche wie andere Sprachen auch eine spezifische Phonem-Graphem-Korrespondenz; Laute werden also unterschiedlich verschriftet (vgl. Bredel, Fuhrhop & Noack 2011: 193-196). Zum anderen ist die deutsche Schriftsprache vergleichsweise leser\*innenorientiert, was die besonderen Herausforderungen der Groß- und Kleinschreibung und der Interpunktion begründet (vgl. Fuhrhop 2015: 39-54, 83-95). Zudem ist die Getrennt- und Zusammenschreibung auch für Schüler\*innen mit Deutsch als Erstsprache sehr herausfordernd (vgl. ebd.: 54-82). Durch metasprachliche Reflexion, die bei multilingualen Personen besonders ausgeprägt ist, und mehrsprachige Ressourcen stehen aber auch mehr sprachliche Varianten und Strategien zur Verfügung. Beispielsweise bevorzugt das Deutsche bei der Verb-Komplement-Struktur Infinitive, in anderen Sprachen werden eher finite Sätze oder Nominalisierungen realisiert, sodass bei Mehrsprachigkeit mehr Optionen offenstehen. Einen komparativen Überblick verschiedener Sprachen und entsprechender didaktischer Empfehlungen geben Krifka u. a. (2014) in ihrem sehr empfehlenswerten Sammelband. Auf einer allgemeinsprachlichen und diskursiven Ebene spielen beim Schreiben auch unterschiedliche Register eine Rolle, die sich in verschiedenen Einzelsprachen gegebenenfalls geringfügig unterscheiden. Wissenschaftliche Texte zum Beispiel sind im Deutschen syntaktisch oftmals weit komplexer als im Englischen (vgl. Kaplan 1966). Neben linguistischen Besonderheiten müssen also auch semantische und pragmatische Komponenten erlernt werden, die sich in Teilen überschneiden, in Teilen jedoch auch spezifisch für eine Einzelsprache ausgeprägt sind. Für das Schreiben in Schule und Beruf ist neben alltagssprachlichen und fachsprachlichen Kompetenzen die Bildungssprache von besonderer Bedeutung. Cummins (2000: 86-111) unterscheidet dazu ‚Basic Interpersonal Communicative Skills‘ (BICS) und ‚Cognitive Academic Language Proficiency‘ (CALP). CALP zeichnet sich durch einen spezifischen Bildungswortschatz (vgl. Augst 2019) und „die Verwendung von bestimmten sprachlichen Strukturen wie Passivkonstruktionen [...], Partizipialattribute [...] oder Nominalisierungen“ (Ahrenholz 2010: 23) aus und ist eine wichtige Voraussetzung für gesellschaftliche Partizipation. Vor diesem Hintergrund ist es umso bedeutsamer, dass die Förderung der Bildungssprache im

Sinne einer umfassenden Bildungsgerechtigkeit zur Querschnittsaufgabe aller Fächer wird.

Die bisherigen Ausführungen geben einen umfassenden Überblick über die theoretischen Hintergründe von Schreiben, Mehrsprachigkeit und mehrsprachigem Schreiben, die den Ausgangspunkt für den sich anschließenden empirischen Teil bilden. An einigen Stellen wurde darauf hingewiesen, welche Position im Folgenden vertreten wird. *Tabelle 1* fasst den Standpunkt der Arbeit noch einmal zusammen. Dieser ist nicht als oppositär zu anderen Positionen zu verstehen, sondern setzt lediglich Schwerpunkte.

| <b>Aspekt</b>                    | <b>Position der Masterarbeit</b>   | <b>gegensätzliche Positionen</b>  |
|----------------------------------|--|---|
| Schreibkompetenz                 | weiter Begriff: hierarchieniedrige (z. B. Rechtschreibkompetenz) <u>und</u> hierarchiehohe Kompetenzen (z. B. Kohärenzaufbau)                | enger Begriff: nur hierarchiehohe Kompetenzen (z. B. Kohärenzaufbau)  |
| Schriftspracherwerb              | weiter Begriff: strukturelle (z. B. Rechtschreibkompetenz) <u>und</u> konzeptionelle Dimension (z. B. Textkompetenz)                         | enger Begriff: nur strukturelle Dimension (z. B. Rechtschreibkompetenz)   |
| Perspektive auf Mehrsprachigkeit | holistische Perspektive (Multilingual Turn): soziale und dynamische Sprachen, Translanguaging, Mehrsprachigkeit als Normalfall und Ressource | Zweisprachenperspektive: abgrenzbare und statische Sprachen, Code-Switching, Code-Mixing, Mehrsprachigkeit als Ausnahme und Defizit |
| Fokus auf Mehrsprachigkeit       | Landessprachen (z. B. Deutsch und Arabisch)  | Dialekte und Soziolekte (z. B. Bairisch und Rechtssprache)  |

*Tabelle 1: Theoretische Positionierung der Masterarbeit*

### **3. Untersuchungsdesign**

Im Anschluss an die theoretischen Hintergründe wird das Untersuchungsdesign der empirischen Studie vorgestellt. Nach der Skizzierung des Forschungsparadigmas werden die Untersuchungsmethode und ihre Instrumente differenziert beschrieben. Neben methodologischen Hintergründen wird auch auf Forschungen mit ähnlicher methodischer Herangehensweise hingewiesen.

#### **3.1. Forschungsparadigma**

Der Zusammenhang zwischen Schreiben und Mehrsprachigkeit wird unter folgender Fragestellung betrachtet: Inwiefern spielen mehrsprachige Ressourcen und gesamtsprachliche Repertoires bei den kognitiven Prozessen im Schreiben eine Rolle? Mehrsprachige Ressourcen beziehen sich dabei auf Unterschiede zwischen Sprachhandlungen in Abhängigkeit von der verwendeten Einzelsprache, während

gesamtsprachliche Repertoires über die einzelsprachliche Ebene hinausgehen und eher allgemeinsprachliche und diskursive Aspekte fokussieren. Der Schwerpunkt liegt auf dem Schreibprozess, die Erkenntnisse dazu werden durch das Schreibprodukt ergänzt. Zu der Fragestellung treten zwei Bedingungen: Einerseits wird festgelegt, dass das Schreibprodukt einsprachig Deutsch ist. Dies entspricht den Lernsituationen in Schulen, wo Mehrsprachigkeit zwar ein unbestreitbares Faktum ist, jedoch einsprachige (meist deutsche) Schreibprodukte gefordert werden. Andererseits ist die Untersuchung als Noviz\*innen-Expert\*innen-Vergleich angelegt, indem eine Schülerin, die Deutsch sowohl mündlich als auch schriftlich erst seit kurzer Zeit lernt, und ein Schüler, der Deutsch im Kindesalter parallel zu einer weiteren Einzelsprache erworben hat, miteinander verglichen werden.

Obwohl sowohl die Fragestellung als auch das zugehörige Untersuchungsdesign explorativen Charakter haben und sich somit der Bildung fundierter Hypothesen entziehen, nehme ich bestimmte Zusammenhänge auf Grundlage einschlägiger Theorien an. Zum einen vermute ich, dass mehrsprachige Ressourcen sowohl auf einer strukturellen als auch auf einer konzeptionellen Dimension des Schreibens zum Tragen kommen; sprachliche Richtigkeit und die Angemessenheit der geforderten Sprachhandlungen können dafür Anhaltspunkte sein. Zum anderen gehe ich davon aus, dass sich Implikationen für Planungs-, Formulierungs- und Überarbeitungsprozesse ergeben. Des Weiteren können vermutlich Unterschiede hinsichtlich der Verwendung verschiedener Einzelsprachen zwischen der Novizin und dem Experten festgestellt werden. Im Sinne empirischer Exploration sind Forschungsmethode und -auswertung jedoch offen gestaltet.

Die empirische Untersuchung ist qualitativ ausgerichtet. Qualitative Forschung hat den Anspruch, soziale Phänomene zu erklären. Sie zeichnet sich vor allem durch Offenheit, Prozessualität, Reflexivität und Flexibilität aus (vgl. Lamnek & Krell 2016: 33-39). In Abgrenzung zur qualitativen Forschung ist das Anliegen quantitativer Methoden nicht das Erklären, sondern das Beschreiben. Dazu wird oftmals die Ausprägung von Merkmalen innerhalb einer relativ großen Stichprobe erhoben und statistisch ausgewertet. Bei qualitativen Methoden werden der komplette Erhebungs- und Auswertungsprozess sowie die Ergebnisse hingegen nicht bereits im Vorhinein antizipiert, sondern ergeben sich im Laufe der Untersuchung und bedürfen normalerweise einer zirkulären Anpassung; das bedeutet nicht, dass die Vorgehensweise willkürlich ist, denn der

Anspruch empirischer Forschung ist, „datengeleitet und dabei systematisch und methodisch kontrolliert Erkenntnisse“ (Riemer 2014: 15) zu gewinnen.

Ziel der Untersuchung ist die Rekonstruktion eines ‚objektiven Sinns‘. Es werden also die Tiefenstrukturen sprachlicher Regeln und Prozesse beschrieben und nachvollzogen (vgl. Lamnek & Krell 2016: 41 f.). Dabei werden strukturalistische und ethnomethodologische Perspektiven eingenommen. Diese erkenntnistheoretischen Basisparadigmen postulieren, „dass aus der Beschreibung eines sozialen Ausschnitts [...] auf größere, dahinter liegende Strukturen zurück geschlossen werden [kann]“ (Schieferdecker 2018: 104). Die Welt wird als System aus Symbolen und Regeln verstanden, die sozial ausgehandelt werden. Daraus ergibt sich die Auswahl qualitativer Erhebungsinstrumente und hermeneutischer Auswertungsverfahren. Die klassischen Gütekriterien Validität, Reliabilität und Objektivität können auf qualitative Daten nicht angewendet werden, da die Ergebnisse in der Regel nicht repräsentativ sind. Stattdessen muss die Untersuchung hinsichtlich der theoretischen Fundierung, der Vorgehensweise und der Ergebnisauswertung sowie -interpretation transparent und intersubjektiv nachvollziehbar sein. Des Weiteren besagt das Kriterium der Gegenstandsangemessenheit, dass Forschungsfrage und Methodik zusammenpassen und die Ergebnisse in sich kohärent und von hoher wissenschaftlicher Qualität sein müssen (vgl. Schmidt 2018: 119-125).

Das Ziel qualitativer Forschung und auch der folgenden Untersuchung ist also, soziale ‚Wirklichkeit‘ zu beschreiben sowie zu verstehen und dabei neue theoretische Erkenntnisse zu generieren. Durch umfangreiche Daten einer relativ kleinen Stichprobe kann die Komplexität des Gegenstands aufrechterhalten werden, allerdings sind die Ergebnisse aufgrund der geringen Proband\*innenzahl nicht repräsentativ und lassen lediglich erste Anhaltspunkte zur Weiterentwicklung pädagogischer und didaktischer Konzepte zu.

### **3.2. Untersuchungsmethode**

Ausgehend von den methodologischen Vorüberlegungen wird nun die Untersuchungsmethode beschrieben, indem zunächst die Proband\*innen und anschließend die Erhebungsinstrumente sowie der Ablauf der Erhebung vorgestellt werden. Schließlich werden die organisatorischen und situativen Rahmenbedingungen aufgezeigt.

### 3.2.1. Proband\*innen

Ein qualitatives Forschungsparadigma verlangt keine große Stichprobe, allerdings sind umfangreiche Informationen zu den Proband\*innen umso wichtiger. Für diese Studie wird der Schreibprozess von zwei mehrsprachigen Schüler\*innen erhoben. Im Sinne eines Noviz\*innen-Expert\*innen-Vergleichs ist eine Person seit dem frühen Kindesalter in Deutsch und einer weiteren Sprache kompetent und durch die Schule vorzugsweise in der deutschen Schriftsprache sozialisiert, während die andere Person erst seit zwei Jahren Deutsch lernt und sich schriftlich noch nicht so sicher fühlt wie mündlich. Die Tabelle gibt einen vergleichenden Überblick über die Proband\*innen, die im Anschluss detaillierter vorgestellt werden.

| Kriterium             | Proband*in 1                                       | Proband*in 2                                      |
|-----------------------|--|---|
| Status                | Novizin  | Experte   |
| Geschlecht            | weiblich   | männlich  |
| Alter                 | 16   | 17  |
| Sprachen              | Deutsch, Französisch, Flämisch, Englisch, Spanisch | Deutsch, Russisch, Englisch Französisch, Spanisch |
| Sprachkontakt Deutsch | seit 2 Jahren                                      | seit 17 Jahren                                    |
| Schulform, -klasse    | Gymnasium, 10. Klasse                              | Gymnasium, 11. Klasse                             |

*Tabelle 2: Proband\*innen*

Bei Proband\*in 1 handelt es sich um eine Novizin des deutschen Sprechens und Schreibens. Seit 2018 besucht sie ein Kölner Gymnasium und befindet sich zurzeit in der zehnten Klasse. Dem gingen sechs Jahre ‚Enseignement primaire‘ (Grundschule) und zwei Jahre ‚Enseignement secondaire‘ (weiterführende Schule) in Brüssel (Belgien) voraus, wo sie geboren und aufgewachsen ist; insofern ist ihre Erstsprache Französisch. Proband\*in 1 hat im frühen Kindesalter Französisch und ein wenig Flämisch und im Grundschulalter Englisch als Fremdsprache gelernt. Auf der weiterführenden Schule in Brüssel hat sie außerdem mit Spanisch als Fremdsprache begonnen. Deutsch lernt sie erst, seit sie in Deutschland lebt, und nimmt dafür an keinem speziellen Förderprogramm wie einem DaZ-Kurs teil, sondern bearbeitet lediglich zusätzliche Aufgaben im Deutschunterricht. Ihre sprachlichen Kompetenzen schätzt sie in Französisch und Spanisch am höchsten ein. Ihre aktuellen Noten im Fach Deutsch sind durchschnittlich und liegen damit leicht unter den Noten in den anderen Fächern. Innerhalb der Familie spricht sie Französisch, in anderen Kontexten meist Deutsch. Durch die Schule und Peergroups macht der Anteil des Deutschen beim Sprechen etwa drei Viertel aus, beim Schreiben ist es noch mehr. Tatsächlich bevorzugt Proband\*in 1 Deutsch mittlerweile

beim Sprechen, beim Schreiben fühlt sie sich jedoch mit Französisch sicherer. Daten zu ihrem sozialen Umfeld deuten auf einen durchschnittlichen sozioökonomischen Hintergrund hin. Es zeigt sich, dass Proband\*in 1 zwar im Deutschen eine Novizin ist, jedoch über sehr viele mehrsprachige Ressourcen verfügt.

Proband\*in 2 tritt in der Untersuchung als Experte des deutschen Sprechens und Schreibens auf. Nach dem Realschulabschluss ist er auf ein Gymnasium in Köln gewechselt und besucht derzeit die elfte Klasse. Er ist in Russland geboren, zog jedoch bereits nach wenigen Monaten mit seiner Familie nach Deutschland und erwarb Russisch und Deutsch im frühen Kindesalter simultan. Als Fremdsprachen kamen Englisch, Französisch und Spanisch dazu. Er sagt von sich selbst, dass er Deutsch am besten spricht und schreibt, darauf folgt Englisch. Seine Erstsprache Russisch beherrscht er mündlich zwar gut, im Schriftlichen fühlt er sich jedoch weniger sicher, weshalb er sowohl beim Sprechen als auch beim Schreiben Deutsch bevorzugt. Seine schulischen Leistungen im Fach Deutsch sind mittelmäßig. Innerhalb der Familie spricht Proband\*in 2 Russisch und Deutsch, in anderen Kontexten fast nur Deutsch. So kommt es, dass Deutsch beim Sprechen und insbesondere beim Schreiben dominant ist. Ähnlich wie Proband\*in 1 hat er einen durchschnittlichen sozioökonomischen Hintergrund und ist ebenso ein Vertreter für Mehrsprachigkeit in der Schule.

Im Rahmen einer Noviz\*innen-Expert\*innen-Studie werden die Schreibprozesse und Schreibprodukte der beiden Proband\*innen analysiert und verglichen. Obwohl bei der Stichprobenziehung auf eine möglichst entgegengesetzte Merkmalsausprägung hinsichtlich der Dauer des Sprachkontakts zum Deutschen und möglichst ähnliche sonstige Bedingungen geachtet wurde, sind die beiden Personen nicht als vollkommen gegensätzlich zueinander zu verstehen. Sie sind in einem ähnlichen Alter, haben beide einen durchschnittlichen sozioökonomischen Status und besuchen dieselbe Schulform, sind aber auf unterschiedlichen Schulen und in unterschiedlichen Jahrgangsstufen, sodass von abweichenden Voraussetzungen ausgegangen werden muss. Zudem erhebt die relativ kleine Stichprobe keinen Anspruch auf Repräsentativität, und jegliche Aussagen, die aus den Ergebnissen abgeleitet werden, haben nur einen limitierten Geltungsbereich.

### **3.2.2. Erhebungsinstrumente**

Die Erhebung besteht aus drei Teilen: einem soziodemografischen Fragebogen für nähere Informationen zur Stichprobe, einer Schreibaufgabe, die die Proband\*innen bearbeiten,



und einem Leitfaden für retrospektive Kurzinterviews.<sup>8</sup> Die Instrumente wurden selbst erarbeitet, orientieren sich aber teilweise an anderen Erhebungen, sodass von validen Ergebnissen ausgegangen werden kann.

Die Informationen für Kapitel 3.2.1. werden aus dem *soziodemografischen Fragebogen* (vgl. Anhang: III-V) gewonnen, der aus vier Frageblöcken mit 22 Items besteht. Neben geschlossenen Fragen gibt es auch offene Fragen, die jedoch halbstandardisierte Antworten vorsehen und nicht zu einer ausführlichen Erzählung auffordern. Der erste Frageblock erhebt persönliche Angaben wie Geschlecht, Geburtsjahr und Geburtsland, um eine erste Einordnung der Proband\*innen zu ermöglichen (Items 1-3). Der zweite Block fragt nach dem schulischen Werdegang (Items 4-10). Nachdem dokumentiert wird, wann und wo welche Schulformen und Jahrgangsstufen besucht wurden, erfolgt eine erste persönliche Positionierung der Proband\*innen. Durch die Angabe persönlicher Fächerpräferenzen, schulischer Leistungen und zukünftiger Berufswünsche werden Interessenfelder deutlich, die möglicherweise Rückschlüsse auf motivationale und volitionale Aspekte zulassen. Im dritten Frageblock wird der sprachliche Hintergrund beleuchtet (Items 11-17). Durch die Frage nach dem Zeitpunkt verschiedener Spracherwerbsprozesse kann eine Einteilung in Erst-, Zweit- und Fremdsprache vorgenommen werden. Eine Selbsteinschätzung sprachlicher Kompetenzen und die Abfrage der Bedeutung und Anteile verschiedener Einzelsprachen im Alltag, differenziert in Sprechen und Schreiben, erlauben eine differenzierte Interpretation der Daten, die durch die Schreibaufgabe erhoben werden. Eine vermeintliche Redundanz in den Items dient dazu, die Reliabilität einzelner Variablen zu erhöhen (vgl. Döring & Bortz 2016: 265). Der vierte Frageblock schließlich zielt auf das Konstrukt des sozialen Umfelds (Items 18-22). Indem der Bildungshintergrund in Form von kulturellem Kapital abgefragt wird, lässt sich in Bourdieuscher Tradition auch auf ökonomische und soziale Umstände schließen. Die Fragen nach der Anzahl der Bücher im Haushalt und dem Besuch kultureller Veranstaltungen sind an Bildungsstudien wie PISA (vgl. Hertel u. a. 2014) und EDUCARE (vgl. de Moll u. a. 2016) angelehnt und werden durch die Abfrage von Lese- und Schreibpraxis um fragestellungsspezifische Items ergänzt.

Den Kern der Erhebung bildet eine *Schreibaufgabe*, die die Proband\*innen bearbeiten und die Rückschlüsse auf Mehrsprachigkeit im Schreibprozess sowie auf Implikationen im Schreibprodukt geben soll:

---

<sup>8</sup> Die Muster der Erhebungsinstrumente befinden sich im Anhang (III-VII).

**Aufgabe:** Nimm schriftlich Stellung zu der Frage, ob es wegen der Corona-Pandemie eine Maskenpflicht in Schulen geben sollte.

- Nenne mögliche Argumente dafür und dagegen und begründe anschließend deine eigene Meinung.

Ich interessiere mich dafür, in welchen Sprachen du beim Schreiben denkst. Deshalb bitte ich dich:

- Sprich deine Gedanken beim Schreiben laut aus.
- Schreibe den Text auf Deutsch, aber nutze beim lauten Denken alle Sprachen, die dir in den Kopf kommen – so, wie du es beim Schreiben immer machst.

(Anhang: VI)

Zu der Schreibaufgabe können drei Anmerkungen hinsichtlich Inhalt, Sprachhandlung und Erhebungsmethode gemacht werden.

*Erstens* werden die Proband\*innen aufgefordert, sich inhaltlich mit einer Maskenpflicht an Schulen aufgrund der Corona-Pandemie im Jahr 2020 auseinanderzusetzen. Das Thema ist sehr aktuell und hat insofern einen Lebensweltbezug, als Schüler\*innen von der Diskussion um eine Maskenpflicht direkt betroffen sind und somit sowohl Vor- als auch Nachteile kennen. Die Pandemie dürfte aber auch außerhalb der Schule Gesprächsinhalt sein: In Nachrichtenmedien findet eine Diskussion unter Einbezug wissenschaftlicher und politischer Aspekte statt und auch im Freundes- und Familienkreis wird das Thema unter Einbezug der persönlichen Situation eine Rolle spielen. So fragt die Schreibaufgabe nach Erfahrungen aus unterschiedlichen Kontexten, was möglicherweise verschiedene sprachliche Ressourcen aktiviert.

*Zweitens* bahnt die Schreibaufgabe die Sprachhandlung ‚Argumentieren‘ an.<sup>9</sup> Dass dies angemessen ist, da sich beide Proband\*innen in der Sekundarstufe II befinden, belegen die KMK-Bildungsstandards für das Abitur, die folgende Anforderungen formulieren:

„Die Schülerinnen und Schüler schreiben erklärend und argumentierend über strittige oder fragliche Sachverhalte unter Bezug auf literarische oder pragmatische Texte unterschiedlicher medialer Form und auf eigenes Wissen. Sie integrieren informierende Textpassagen in erklärende und argumentierende Textformen. Die Schülerinnen und Schüler können [...] zu fachlich strittigen Sachverhalten und Texten differenzierte Argumentationen entwerfen, diese strukturiert entfalten und die Prämissen ihrer Argumentationen reflektieren.“ (KMK 2014: 17)

Nach Helmuth Feilke (1988) müssen Schreibende vier Probleme bewältigen, die auch in der Schreibaufgabe der Erhebung eine Rolle spielen: Sie müssen ihre subjektive Betroffenheit ausdrücken (Ausdrucksproblem), das Problem angemessen darstellen (Inhaltsproblem), Standpunkte der Leser\*innen antizipieren (Überzeugungsproblem) und Konventionen des schriftlichen Argumentierens einhalten (Gestaltungsproblem). Da die Schreibaufgabe eher subjekt- und sachbezogen ist, handelt es sich um eine Mischform des heuristischen und explizierenden Argumentierens; ein persuasives Argumentieren, das den Fokus auf den Adressat\*innen hat, tritt in den Hintergrund (vgl. Schneider &

---

<sup>9</sup> Theoretische Grundlagen und didaktische Herausforderungen für das schriftliche Argumentieren fasst Thorsten Pohl (2016) zusammen.

Tetling 2012: 219 f.). Die Sprachhandlung ‚Argumentieren‘ wird in der Schreibaufgabe durch folgende Operatoren modelliert (Abitur.nrw o. J.):

Stellung nehmen (Anforderungsbereich III): „die Einschätzung einer Problemstellung, Problemlösung, eines Sachverhaltes, einer Wertung auf der Grundlage fachlicher Kenntnis und Einsicht nach kritischer Prüfung und sorgfältiger Abwägung formulieren“

nennen (Anforderungsbereich I): „aus einem Text entnommene Informationen, Aspekte eines Sachverhalts, Fakten zusammentragen“

begründen (Anforderungsbereich III): „ein Analyseergebnis, Urteil, eine Einschätzung, eine Wertung fachlich und sachlich absichern (durch einen entsprechenden Beleg, Beispiele, eine Argumentation)“

Da die Schüler\*innen in Nordrhein-Westfalen in der Sekundarstufe II in der Regel mit den Operatoren und den mit ihnen verbundenen Anforderungen vertraut sind, kann davon ausgegangen werden, dass die Sprachhandlung des Argumentierens durch die Operatoren hinreichend angebahnt wird. Um die Validität jedoch abzusichern, wird der Kernoperator ‚Stellung nehmen‘ durch die Operatoren ‚nennen‘ und ‚begründen‘ erklärt. Während für die Sprachhandlung ‚Erzählen‘ bereits weitreichende Erkenntnisse gewonnen wurden (vgl. Gantefort 2013), gibt es für das Argumentieren in der Forschung bislang relativ wenige Befunde. Für das Verfassen argumentativer Texte im Grundschulalter ist insbesondere eine Studie von Gerhard Augst u. a. (2007) zu nennen. In einer anderen Studie wurden narrative und argumentative Kompetenzen in Bezug auf Mehrsprachigkeit untersucht und es wurde nachgewiesen, dass eine hohe Textkompetenz in der L1 oftmals eine hohe Textkompetenz in der L2 nach sich zieht, wobei von einer bilingualen Förderung profitiert wird (vgl. Woerfel u. a. 2014: 53-62).

*Drittens* gibt die Schreibaufgabe auch die methodische Herangehensweise vor. Bei dem sogenannten ‚lauten Denken‘ handelt es sich um eine introspektive Methode, das heißt, „kognitive Prozesse [werden] während einer bestimmten Aufgabe mit Hilfe von verbalen Selbstauskünften der Probandinnen und Probanden sichtbar [gemacht]“ (Linnemann 2017: 342). Die Methode ist synchron, da sie eine Datenerhebung während des Schreibprozesses erlaubt; die Informationen werden direkt von den Proband\*innen übermittelt und sind in der Regel relativ detailliert. Lautes Denken mag für die Proband\*innen zwar zunächst ungewöhnlich sein, weshalb ältere Schüler\*innen ausgewählt wurden und eine umfassende Anleitung erforderlich ist, jedoch ist es „insbesondere für die Rekonstruktion von Prozessen gut geeignet, die höhere Verstehensebenen betreffen, wie [...] die Organisation von Schreibprozessen“ (Dannecker 2018: 132). Lautes Denken ermöglicht also einen einzigartigen Einblick in kognitive Prozesse, allerdings bindet die anspruchsvolle Methode auch kognitive Ressourcen. Gleichzeitig ist es möglich, dass automatisierte und insofern unbewusste

Prozesse nicht verbalisiert werden, während Prozesse, die unabhängig vom Untersuchungsgegenstand sind, überproportional abgebildet werden (vgl. Linnemann 2017: 342). Während unbewusste Prozesse durch lautes Denken also kaum abgebildet werden können, ist es möglich, dass metakognitive Aspekte überbetont werden (vgl. Schramm 2018: 39). Das Schreibprozessmodell von Flower und Hayes (1981) wurde auf Grundlage des lauten Denkens entwickelt und ist ein prominentes Beispiel für die Methode. Weitere einschlägige Studien fassen Christian Weinzierl und Arne Wrobel (2017) zusammen. Neben dem lauten Denken werden die Proband\*innen auch dazu aufgefordert, mehrsprachig zu denken, während sie die Argumentation nur in Deutsch verfassen sollen. Dies birgt die Gefahr von Priming-Effekten: Einerseits könnten die Proband\*innen dadurch beeinflusst werden, dass das Schreibprodukt einsprachig deutsch sein soll und dass die Kommunikationssprache mit der erhebenden sowie auswertenden Person ebenfalls Deutsch ist, sodass andere Einzelsprachen beim lauten Denken unterrepräsentiert werden; andererseits könnten sie einen möglichst häufigen Sprachwechsel für erwünscht halten, sodass eine Überrepräsentation von Translanguaging erfolgt. Diesen Effekten wird entgegengewirkt, indem die Versuchsleiterin die Methode durch Beispiele anleitet, beim eigentlichen Schreibprozess aber den Raum verlässt. Des Weiteren werden neben der deutschsprachigen Aufgabenstellung zwei Bilder, die gegensätzliche Positionen zur Maskenpflicht an Schulen vertreten, als nonverbale Impulse dargeboten. Ein weiteres Problem des mehrsprachigen lauten Denkens ist die Prämisse, dass Gedanken einzelsprachlichen Charakter haben, obwohl in Anlehnung an Ferdinand de Saussures Semiotik eher von einer ‚inneren Sprache‘ der Gedanken als propositionale Entitäten ausgegangen werden kann (vgl. Müller 2009: 20-24). Lautes Denken findet in der Mehrsprachigkeitsforschung bislang vereinzelt Anwendung. So untersuchte Júlio Matias (2017) wissenschaftliches Schreiben bei Studierenden mit der Erstsprache Portugiesisch und der Zweitsprache Deutsch mit dieser Methode und auch Sabine Dengscherz (2019) bindet es in ihre Studie zum mehrsprachigen professionellen Schreiben ein. Das Untersuchungsdesign dieser Arbeit sieht vor, dass die Schreibaufgabe mit einem Textverarbeitungsprogramm (Microsoft Office Word) bearbeitet und dabei eine Bildschirmaufzeichnung durch die Software „Debut“ sowie eine parallele Audioaufnahme angefertigt werden. Bei der Auswertung können diese Daten mit den Schreibprodukten in Verbindung gebracht werden.

Die empirische Erhebung wird durch *retrospektive Kurzinterviews*, die anhand eines Leitfadens durchgeführt und aufgezeichnet werden, ergänzt (vgl. Anhang: VII). Sie erfolgen direkt nach Bearbeitung der Schreibaufgabe, um eine Auseinandersetzung mit dem Schreibprozess und Schreibpraktiken im Allgemeinen anzuregen und Vergessenseffekte zu vermeiden (vgl. Linnemann 2017: 339). Durch einen ersten Impuls wird die Schreibaufgabe in zweierlei Hinsicht reflektiert: einerseits bezogen auf das Thema der Maskenpflicht an Schulen und andererseits bezogen auf die Methode des mehrsprachigen lauten Denkens. Die Proband\*innen können verdeutlichen, welchen Stellenwert der Corona-Diskurs für sie hat oder inwiefern sie beispielsweise Schwierigkeiten mit dem lauten Denken haben. Ein zweiter Impuls fragt nach der Bedeutung, die die verschiedenen Sprachen beim Schreiben spielen. Es wird deutlich, ob sich die Proband\*innen über Code-Switching und Translanguaging sowie verschiedene Subprozesse beim Schreiben wie Planen, Formulieren und Überarbeiten bewusst sind. Schließlich haben sie durch einen offenen Frageimpuls die Gelegenheit, weitere Aspekte anzusprechen, beispielsweise ihre Einstellungen zu und ihre Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit. Der erste Impuls ist anschlussfähig an die Schreibaufgabe, der zweite Impuls hebt die Reflexion auf eine abstrakte Ebene und der dritte Impuls ist derart allgemein gehalten, dass er eine persönliche Positionierung und Schwerpunktsetzung der Proband\*innen erlaubt.

Die Erhebung ist also dreigeteilt: Im Zentrum steht das mehrsprachige laute Denken beim Bearbeiten der Schreibaufgabe, das durch retrospektive Kurzinterviews ergänzt wird. Der soziodemografische Fragebogen liefert Hintergrundinformationen zu den Proband\*innen. Bei einer Kombination der drei Erhebungsinstrumente können Rückschlüsse auf sprachliche, kognitive und strategische Ressourcen gezogen werden. Die Erhebungsdauer beträgt 45 bis 60 Minuten. Dieser Zeitraum ist angemessen, um eine ausreichende Datenmenge zu erheben, ohne die Ressourcen der Proband\*innen überzustrapazieren. Die Erhebung umfasst folgende Schritte:

| <b>Instrument</b>              | <b>Ziel</b>   | <b>Erhebungsdauer</b> |
|--------------------------------|---|-----------------------|
| soziodemografischer Fragebogen | Erhebung persönlicher, sprachlicher und sozialer Hintergründe                             | 15 Minuten            |
| Schreibaufgabe                 | Haupterhebung zur Nutzung mehrsprachiger Ressourcen beim Schreiben                        | 15-30 Minuten         |
| retrospektives Kurzinterview   | Umgang mit der Aufgabe, Abfrage des Bewusstseins für mehrsprachiges Denken beim Schreiben | 10 Minuten            |

*Tabelle 3: Erhebungsablauf*

### 3.2.3. Rahmenbedingungen

Das Studiendesign stellt rechtliche und forschungsethische Anforderungen, wobei drei Prinzipien zentral sind: *Erstens* ist auf die Freiwilligkeit der Teilnahme durch eine informierte Einwilligung zu achten. Da die Proband\*innen noch minderjährig sind, ist ebenso die Einwilligung der Sorgeberechtigten erforderlich. *Zweitens* sind Anonymität und Vertraulichkeit wichtig. Insofern wurde insbesondere bei der Konzipierung des soziodemografischen Fragebogens darauf geachtet, dass nur Daten erhoben werden, die für die Fragestellung relevant sind und keine Rückschlüsse auf die Identität der Personen zulassen. Auch wurde zugesichert, dass die Bildschirm- und Tonaufzeichnungen nur durch die Versuchsleitung gesichtet und erst nach Transkription weiterverarbeitet werden. *Drittens* schließt daran der Schutz vor Schädigung oder Beeinträchtigung an. Mehrsprachigkeit ist ein sensibles Forschungsfeld, denn durch eine defizitorientierte Sichtweise ist es oftmals negativen Stereotypen ausgesetzt, sodass ein verantwortungsbewusster Umgang unerlässlich ist, um diese Muster zu durchbrechen (vgl. Döring & Bortz 2016: 123). Im Sinne dieser drei Prinzipien wurden die Proband\*innen und ihre Sorgeberechtigten durch ein Informationsblatt vorab über das Forschungsprojekt, die Datenerhebung sowie datenschutzrechtliche Grundlagen informiert (vgl. Anhang: I-II).

Neben diesen forschungsethischen Aspekten beeinflussen auch Effekte die Durchführung der Erhebung: Es wurde bereits die Gefahr des Primings hinsichtlich der Mehrsprachigkeit erwähnt; eine neutralere Aufgabenformulierung wäre aber kaum möglich gewesen, sodass eine mögliche Beeinflussung an dieser Stelle in Kauf genommen werden kann. Hinzu kommen die komplexen Anforderungen durch die Methode des lauten Denkens, was zu einer ungewohnten und künstlichen Situation führt. Ein angenehmes und ruhiges Auftreten der Versuchsleitung ist deshalb unabdingbar. Zudem können die Ergebnisse durch äußere Einflüsse wie die Tageszeit oder das Wohlbefinden der Proband\*innen verfälscht werden. Auf Nachfrage wurden bei den beiden Erhebungen jedoch keine entsprechenden Beschwerden geäußert.

Schließlich ist die Corona-Pandemie nicht nur Inhalt der Schreibaufgabe, sondern rahmt auch die Untersuchungsbedingungen. Die Erhebungen konnten beide in Präsenz unter Einhaltung der notwendigen Hygienemaßnahmen durchgeführt werden, allerdings eignet sich das Untersuchungsdesign auch für eine digitale Erhebung; besonders die Bearbeitung der Schreibaufgabe im häuslichen Umfeld und am eigenen Computer würde vermutlich

Fremdheitseffekte eliminieren. Corona spielt in diesem Forschungsprojekt also eine doppelte Rolle.

## **4. Untersuchungsergebnisse**

Nachdem das Untersuchungsdesign detailliert erläutert wurde, werden nun die Ergebnisse der Erhebungen präsentiert. Die Darstellung und Interpretation der Daten erfolgen getrennt: Zunächst werden die allgemeine Vorgehensweise der Auswertung beschrieben und zentrale Ergebnisse textlich und grafisch dargestellt. Anschließend werden diese in Bezug auf die Fragestellung interpretiert, wobei wiederum die theoretischen Hintergründe und empirisch belegte Phänomene einbezogen werden.

### **4.1. Datenauswertung und Ergebnisse**

Im Vordergrund der Datenauswertung steht das mehrsprachige laute Denken bei der Bearbeitung der Schreibaufgabe. Deshalb wird zunächst das Auswertungsverfahren dafür dargestellt. Anschließend erfolgen zum einen eine qualitativ-quantitative Analyse nach zuvor definierten Kategorien und zum anderen eine qualitative Analyse ausgewählter Einzelphänomene.

#### **4.1.1. Auswertungsverfahren**

Den drei Erhebungsinstrumenten entsprechend erfolgt die Auswertung dreigeteilt. Da die Schreibaufgabe das Hauptinstrument ist, steht auch ihre qualitative und quantitative Auswertung im Vordergrund. Die beiden anderen Instrumente werden eher bei der Interpretation der Ergebnisse in Kapitel 4.2. herangezogen.

Der soziobiografische Fragebogen wurde gemeinsam mit den Proband\*innen ausgefüllt. Da die Stichprobe sehr klein ist und die Fragebögen vor allem Informationen zu persönlichen, schulischen, sprachlichen und sozioökonomischen Hintergründen liefern, erfolgt keine quantitative Auswertung; stattdessen wurden die Antworten direkt digitalisiert (vgl. Anhang: VIII-XIII). Eine zusammenfassende Beschreibung erfolgte bereits durch die Vorstellung der Proband\*innen in Kapitel 3.2.1.

Die Tonaufnahmen der Kurzinterviews wurden nicht transkribiert, sondern auszugsweise ausgewertet. Anhand der Impulse und Aspekte, die bereits im Interviewleitfaden beinhaltet sind, werden entsprechende Kernthesen der beiden Proband\*innen gegenübergestellt (vgl. Anhang: XXVI f.). Die exemplarischen Äußerungen wurden sprachlich geglättet und lassen eine inhaltliche Kategorisierung zu. So lassen sich Ergebnisse zu folgenden Konstrukten feststellen: inhaltlicher und methodischer Umgang mit der Schreibaufgabe, Bewusstsein über die Nutzung mehrsprachiger Ressourcen beim

Schreiben sowie persönliche Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit und Schreiben. Die Gegenüberstellung der Kernthesen erlaubt einen direkten Vergleich der Proband\*innen. Im Zentrum der Auswertung stehen die Daten, die bei der Bearbeitung der Schreibaufgabe gewonnen wurden. Ihre Aufbereitung erfolgt auf drei Wegen: *Erstens* sind die Schreibprodukte, die die Proband\*innen direkt am Computer verfassten, originalgetreu beigelegt (vgl. Anhang: XIV-XVI). Sie wurden nicht orthografisch oder grammatisch berichtigt, sodass sich Rückschlüsse auf hierarchiehohe und hierarchieniedrige Schreibkompetenzen ziehen lassen. *Zweitens* wurde der Schreibprozess durch Bildschirmaufzeichnungen verfolgt. Die Auswertung der Aufnahmen wurde für diese Arbeit nicht dokumentiert, da die Fülle der sonstigen Ergebnisse bereits umfassende Ergebnisse liefert, findet aber in Verbindung mit den anderen Daten Verwendung. *Drittens* wurden während des Schreibprozesses Tonaufnahmen angefertigt, die das mehrsprachige laute Denken aufzeichnen. Diese wurden vollständig transkribiert, wobei eine leichte Glättung vorgenommen wurde (vgl. Anhang: XVIII-XXV). Die Transkriptionsregeln werden im Anhang (XVII) näher erläutert und orientieren sich an der Einführung zum wissenschaftlichen Transkribieren von Susanne Fuß und Ute Karbach (2019: 119-124). Eine besondere Herausforderung ist, dass das laute Denken in mehreren Sprachen erfolgte. Zur Sicherstellung einer transparenten Auswertung und für eine bessere Analyse wurden nicht-deutschsprachige Textpassagen ins Deutsche übersetzt; in den Transkripten sind sie durch eckige Klammern gekennzeichnet und stehen in Fußnoten in der Originalsprache.

Die Transkripte des mehrsprachigen lauten Denkens sind die Hauptdatenbasis der Auswertung. In sie fließen auch Informationen aus den Schreibprodukten und den Bildschirmaufzeichnungen ein. Die Transkripte werden auf zwei Ebenen ausgewertet: Zum einen lassen die Bildung von Kategorien und ihre Anwendung auf das mehrsprachige laute Denken eine qualitative und eine quantitative Analyse zu; mithilfe eines Kategoriensystems wird der mehrsprachige Schreibprozess als Ganzes in den Blick genommen. Zum anderen werden ausgewählte Einzelphänomene näher beleuchtet. Dabei können die Schreibprodukte hinsichtlich Mehrsprachigkeit und bezüglich des Schreibens analysiert werden, indem einerseits mögliche Transferprozesse zwischen den Einzelsprachen auf lexikalischer, grammatischer und textlicher Ebene betrachtet werden und andererseits die Qualität der Schreibprodukte beurteilt wird. In Anlehnung an die in Kapitel 2.1.2. beschriebenen Schreibstrategien ist bei Betrachtung des Schreibprozesses eine Einordnung möglich. Schließlich werden besondere Auffälligkeiten der



Schreibprodukte und Schreibprozesse beschrieben. Die Einzelphänomene leiten sich aus der Fragestellung und dem mit ihr verbundenen Erkenntnisinteresse ab und fokussieren insofern Mehrsprachigkeit und kognitive Prozesse.

Neben ausgewählten Einzelphänomenen werden die Transkripte auch anhand eines Kategoriensystems analysiert. Dieses ist in die Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (2015) eingebettet. „In der [Qualitativen Inhaltsanalyse] werden mithin in Abhängigkeit zur konkreten Forschungsfrage Bedeutungsaspekte bestimmt, auf die das Datenmaterial reduziert werden soll.“ (Heins 2018: 304) Anstatt das Material also erschöpfend inhaltlich auszuwerten, was sich oftmals schon aufgrund der Komplexität empirischer Daten verbietet, werden relevante Kategorien aus der Fragestellung abgeleitet. Wenn Daten anhand dieser Kategorien kodiert werden, ist sowohl eine qualitative als auch eine quantitative Auswertung möglich. Qualitativ ist die Auswertung in zweierlei Hinsicht: Einerseits leiten sich manche Kategorien erst induktiv aus dem Datenmaterial ab; andererseits ist auch eine inhaltliche Deutung einzelner Kategorien im Nachhinein möglich. Bei einer quantitativen Auswertung wird bestimmt, wie oft einzelne Kategorien kodiert wurden, welchen Anteil sie haben oder wo sie sich überlappen. Das Quantifizieren der Daten darf aber nicht zu dem Trugschluss führen, die Ergebnisse seien verallgemeinerbar; sie sind lediglich in Bezug auf die vorhandene Stichprobe repräsentativ. Es ist jedoch ein großer Vorteil der Qualitativen Inhaltsanalyse, dass ihr qualitativer und quantitativer Charakter einen ganzheitlichen Blick auf das Datenmaterial ermöglicht.

Zur Analyse der Transkripte wurde ein Kategoriensystem mit drei Kodierdimensionen entwickelt.<sup>10</sup> Das bedeutet, dass die Transkripte dreimal unabhängig voneinander kodiert wurden, einmal innerhalb jeder Kodierdimension, und sich die Kategorien innerhalb einer Dimension nicht unterscheiden. Die Dimensionen repräsentieren die in der Fragestellung enthaltenen Ebenen: Sprache, Kognition und Strategie.

Die *erste Kodierdimension* unterscheidet die verschiedenen Einzelsprachen, die verwendet wurden. Für das Konstrukt Sprachwechsel ergeben sich folgende Kategorien:

| <b>Kategorie</b> | <b>evtl. Subkategorie</b> |   |
|------------------|---------------------------|---|
| Deutsch          | -                         | „Französisch“ und „Russisch“ werden in der Kategorie „nicht Deutsch“ zusammengefasst, was für weitere Analysen hilfreich ist. Mit Sprachübergängen sind |
| nicht Deutsch    | Französisch               |   |
|                  | Russisch                  |   |
| Sprachübergänge  | -                         |   |

*Tabelle 4: Kategorien Sprachwechsel*

<sup>10</sup> Für das gesamte Kategoriensystem mit Definitionen und Beispielen vgl. Anhang (XXVIII-XXXI).

nicht-einzelsprachliche Äußerungen wie „äh“ oder Pausen gemeint, die bei einem Sprachwechsel stehen und sich insofern nicht zuordnen lassen. Die Kategorien sind induktiv-deduktiv konstruiert, weil die Aufnahme wissenschaftlich abgrenzbarer Einzelsprachen ins System von ihrem Auftreten in den Daten abhängt.

Während die erste Dimension die einzelsprachlichen Ressourcen der Proband\*innen repräsentiert, zeigen sich in der zweiten *Kodierdimension* kognitive Prozesse und Strategien, indem Phasen des Schreibprozesses kodiert werden:

| Kategorie           | evtl. Subkategorie |
|---------------------|--------------------|
| Planen              | Schreibaufgabe     |
|                     | Ideen              |
|                     | Organisation       |
|                     | Zielsetzung        |
| Formulieren         | -                  |
| Überarbeiten        | Lesen              |
|                     | Korrigieren        |
| Hintergrundprozesse | -                  |

Tabelle 5: Kategorien Schreibprozess

Es handelt sich um deduktive Kategorien, denn sie leiten sich aus dem Schreibprozessmodell von Flower und Hayes (1981) sowie der modifizierten Form von Griebhaber (2010) ab. Die Hauptprozesse des Schreibens werden wiederum in Unterkategorien aufgegliedert, wobei bei der Kodierung

insbesondere der Kategorie „Überarbeiten“ die Bildschirmaufzeichnungen hinzugezogen wurden, um entsprechende Vorgänge zu identifizieren. Es hat sich außerdem gezeigt, dass die Kategorien „Formulieren“ und „Korrigieren“ ineinanderfließen und deshalb nicht trennscharf voneinander abgegrenzt werden können. Hinzu kommt die Kategorie „Hintergrundprozesse“, mit der Passagen kodiert werden, bei denen aufgrund von Pausen oder Füllwörtern kognitive Prozesse vermutet werden, diese aber von den Proband\*innen nicht artikuliert werden.

Die *dritte Kodierdimension* schließlich unterteilt die Transkriptionen in Sprachhandlungen. Die induktiven Kategorien repräsentieren vor allem kognitive Prozesse:

| Kategorie                      | evtl. Subkategorie  |
|--------------------------------|---------------------|
| Propositionen                  | Einleitungsphrasen  |
|                                | Meinung             |
|                                | Pro-Argumente       |
|                                | Kontra-Argumente    |
| Metakognition                  | Schreiborganisation |
|                                | Sprachreflexion     |
| Kommentare/<br>Unterbrechungen | Bekräftigung        |
|                                | Widerspruch         |
|                                | Zögern              |
|                                | Anmerkung           |

Tabelle 6: Kategorien Sprachhandlungen

In den Transkripten werden Passagen unterschieden, die auf die Schreibaufgabe betreffende Propositionen, die Explizierung metakognitiver Prozesse beziehungsweise weitgehend losgelöste Kommentare und Unterbrechungen verweisen. Die Propositionen wiederum gliedern sich in Unterkategorien auf, die

später eine inhaltliche Konkretisierung erfahren. Sie werden nicht nur in den Transkripten, sondern auch in den Schreibprodukten kodiert, sodass zugeordnet werden kann, welche Argumente sowohl im lauten Denken als auch beim Schreiben realisiert wurden. Die Begriffe ‚Sprachhandlungen‘ und ‚Propositionen‘ stehen in Zusammenhang mit der Sprechakttheorie (vgl. Austin 1962; Searle 1969), die hier aber nicht Grundlage für die Kategorienbildung ist, und sind auch nicht mit Sprachhandlungen wie dem Argumentieren zu verwechseln.

Durch das umfangreiche Kategoriensystem werden zahlreiche Ergebnisse kriteriengeleitet gewonnen. Die Kombination induktiver und deduktiver Kategorien sichert die theoretische Fundierung und Passgenauigkeit des Systems (vgl. Schieferdecker 2018: 96 f.). Die drei Kodierdimensionen lassen sich unabhängig voneinander qualitativ und quantitativ auswerten.<sup>11</sup> Das Untersuchungsdesign sieht jedoch vor, dass jeweils zwei Aspekte näher beleuchtet werden: Einerseits stellt sich die Frage, welche Schreibprozesse und Sprachhandlungen in welcher Einzelsprache vollzogen werden. Dazu wird der ‚Overlap‘ der Kategorien der Dimension „Sprachwechsel“ und der Kategorien der Dimensionen „Schreibprozess“ und „Sprachhandlungen“ bestimmt. Andererseits werden die Codes von Proband\*in 1 (Novizin) und Proband\*in 2 (Experte) miteinander verglichen. Für die Analyse wurden die Kategorien auf die Transkripte angewendet, wobei insgesamt 528 Segmente kodiert wurden.<sup>12</sup>

#### 4.1.2. Analyse nach Kategorien

Die Datenauswertung erfolgt entlang der Kodierdimensionen des Kategoriensystems: Zunächst werden die Wechsel der Einzelsprachen analysiert, anschließend werden diese auf den Schreibprozess und schließlich auf die Sprachhandlungen bezogen.

| Kategorie   | Proband*in 1 |      | Proband*in 2 |      |
|-------------|--------------|------|--------------|------|
|             | abs.         | rel. | abs.         | rel. |
| Deutsch     | 25           | 77 % | 7            | 97 % |
| Französisch | 26           | 21 % | 0            | 0 %  |

<sup>11</sup> Die Analyse wurde mit der Software „MAXQDA“ durchgeführt. Weitere Informationen unter <https://www.maxqda.de/> (zuletzt: 23.10.2020). Auf Nachfrage wird gern eine Excel-Tabelle mit den kodierten Segmenten zur Verfügung gestellt.

<sup>12</sup> Eine quantitative Auswertung des Kategoriensystems findet sich im Anhang (XXXII-XXXV).

|                            |                 |    |       |    |       |
|----------------------------|-----------------|----|-------|----|-------|
| Während des lauten Denkens | Russisch        | 0  | 0 %   | 6  | 2 %   |
| kommt es bei beiden        | Sprachübergänge | 20 | 3 %   | 6  | < 1%  |
| Proband*innen mehrmals zum | Σ               | 71 | 100 % | 19 | 100 % |

*Sprachwechsel.* Proband\*in 1 wechselt 26 Mal die Einzelsprache, bei Proband\*in 2 erfolgen sechs Sprachwechsel. Somit wechselt die Novizin deutlich öfter die Sprache als der Experte. Bei beiden sind die deutschen Sprachanteile zwar relativ höher als die nichtdeutschen Anteile, es zeigt sich dennoch, dass Französisch für Proband\*in 1 eine größere Rolle bei den Denkprozessen spielt als Russisch für Proband\*in 2. Interessant ist, dass nicht-einzelsprachliche Äußerungen wie „ähm“ oder Pausen, die zwischen zwei Einzelsprachen stehen und deshalb nicht zugeordnet werden können, bei der

*Tabelle 7: Anteile der Einzelsprachen am lauten Denken (absolute Anzahl der Kodierungen und relative Anteile in Prozent)*

Novizin meistens vor einer französischsprachigen Passage stehen, bei dem Experten hingegen vor allem nach den russischsprachigen Teilen. Von den Sprachübergängen wird vermutet, dass sie ein gedankliches Zögern oder nicht artikulierte kognitive Prozesse repräsentieren. Dies könnte darauf hindeuten, dass die Novizin beim Denken auf Deutsch eher ins Stocken gerät und deshalb dann auf das Französische ausweicht, während es sich beim Experten umgekehrt verhält, sodass auf eine Präferenz des Deutschen geschlossen werden kann. Diese Präferenz äußert Proband\*in 2 auch im soziodemografischen Fragebogen und im Kurzinterview. Sie zeigt sich ebenso bei einer qualitativen Betrachtung der Sprachwechsel, denn diese erfolgen bei dem Experten nur zu zwei Anlässen, was auf klassisches Code-Switching hindeutet: Einerseits stärkt er das Argument des Zwischenmenschlichen und der Solidarität, was sicherlich im familiären Bereich anzusiedeln ist.

„vielleicht auch dieses (-) persönlich Zwischenmenschliche ist ja sicherlich dann einfach schwieriger schwieriger ähm genau, das ist schwieriger“/„может быть, это (-) личное, межличностное общение наверняка просто сложнее, сложнее, ähm точно, это еще сложнее“ (Z. 24 f.)

„Masken schützen andere und das ist ja auf jeden Fall auch ein Akt der Solidarität (-) ja“/„Маски защищают других, и это во всяком случае акт солидарности (-) да“ (Z. 39 f.)

Andererseits finden sich russischsprachige Passagen bei Kommentaren, die weitgehend von der Schreibaufgabe losgelöst sind und eher wie Selbstaufforderungen wirken:

„Ja, komm, das reicht jetzt erstmal“/„Да ладно, пока достаточно“ (Z. 56)

„komm mal auf den Punkt“/„перейти к делу“ (Z. 126)

Bei der Novizin hingegen zeigt sich ein fließender Wechsel zwischen den Sprachen, was eher Translanguaging vermuten lässt. Es tritt sowohl bei metakognitiven Prozessen als auch bei der Sammlung von Argumenten auf und ist besonders häufig in Form von

bejahenden oder verneinenden Kommentaren zu finden. Sprachbegleitende Partikeln wie „ja“/„oui“ oder „nein“/„non“ werden fast ausschließlich auf Französisch geäußert und zwar auch, wenn die umgebenden Passagen deutschsprachig sind. Auch wenn Proband\*in 1 also auf Deutsch denkt, scheinen französische Ressourcen aktiv zu sein.

Die Proband\*innen gehen unterschiedlich an die Schreibaufgabe heran, was sich ebenso im *Schreibprozess* zeigt. Während Proband\*in 2 eine relativ große Planungsphase hat, in der Argumente gesammelt und der Schreibprozess organisiert werden, beschränkt sich Proband\*in 1 auf eine knappe Ideensammlung, bevor mit dem Formulieren begonnen wird. So besteht die Hälfte des Schreibprozesses von Proband\*in 1 aus Formulieren, während Proband\*in 2 nur ein Drittel der kognitiven Ressourcen darauf verwendet. Dies könnte auf die unterschiedliche Sprachkompetenz im Deutschen zurückzuführen sein. Da das Schreibprodukt in deutscher Sprache verfasst werden soll, ergibt sich für Proband\*in 1 die Herausforderung des ‚doppelten Translating‘: Einerseits müssen Gedanken in Sprache übersetzt werden, andererseits müssen die primär französischsprachigen Gedanken wiederum ins Deutsche übersetzt werden, was sich mit Blick auf Äußerungen wie „ähm“ und viele Pausen offenbar schwierig gestaltet.

„[Also, auf Deutsch, es ist gut] äh, weil ich denke, dass es einen äh einfachen Mittel Mittel ähm, die (-) einfachen Mittel (-) [ja] zu benutzen ähm (-)“ (Z. 9 f.)

Proband\*in 2 hingegen scheint diese doppelte Übersetzung nicht vorzunehmen, was darauf hindeutet, dass die kognitiven Prozesse auf Deutsch ablaufen, falls sie tatsächlich sprachlich und nicht nur propositional erfolgen. Beim Überarbeiten ist auffällig, dass sich die Novizin am Ende des Schreibprozesses relativ viel Zeit nimmt, um den Text zu überarbeiten. Dies tut sie jedoch in erster Linie durch Lesen, Korrekturen werden kaum vorgenommen. Der Experte hingegen überarbeitet den Text nicht zum Schluss, sondern während des Formulierens, sodass sich diese beiden Kategorien kaum voneinander unterscheiden lassen. Seine Überarbeitung besteht, anders als bei Proband\*in 1, vor allem aus Korrigieren. Es stellt sich die Frage, welche Rolle mehrsprachige Ressourcen im Schreibprozess spielen. *Abbildung 7* stellt dar, wie oft sich die verschiedenen Schreibprozesse mit deutschen oder nicht-deutschen Passagen überlappen.

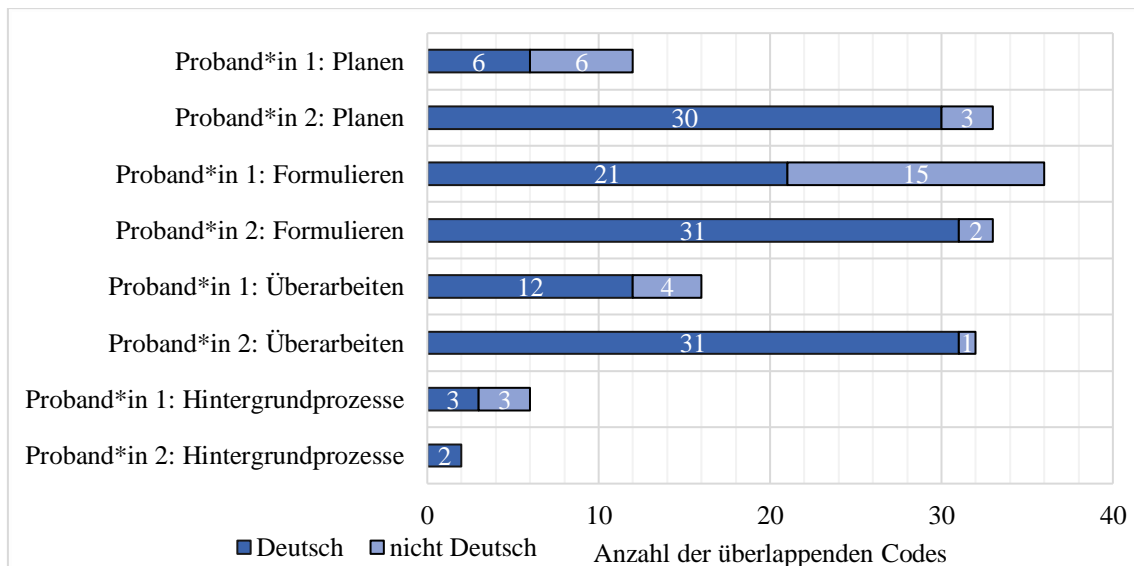


Abbildung 7: Code-Überlappung Schreibprozess und Sprachwechsel

Für Proband\*in 1 zeigt sich, dass sich die Schreibprozesse häufiger mit beiden Sprachen überlappen, während bei Proband\*in 2 das Deutsche dominant ist. Insbesondere beim Formulieren wird häufig auch das Französische herangezogen, was für die These des ‚doppelten Übersetzens‘ und für Translanguaging-Prozesse spricht. Dass bei Proband\*in 1 verstärkt nicht-artikulierte Hintergrundprozesse ablaufen, kann ein Hinweis darauf sein, dass durch das komplexe Aufgabenformat des mehrsprachigen lauten Denkens kognitive Ressourcen gebunden werden, die wiederum andere Prozesse blockieren.

In Bezug auf die *Sprachhandlungen* ergeben sich deutliche Unterschiede. Während Proband\*in 1 vor allem Propositionen äußert, die meist Pro-Argumente und Meinungen sind, fokussiert Proband\*in 2 metakognitive Prozesse, von denen die meisten auf die Schreiborganisation entfallen. Es scheint, als verlaufe der Schreibprozess des Experten bewusster und gesteuerter. In der Metakognition, die etwa ein Drittel seines lauten Denkens ausmacht, reflektiert er die Anforderungen der Schreibaufgabe, die sich unter anderem in den Operatoren ausdrücken. Er wägt Pro- und Kontra-Argumente in einem ausgeglichenen Verhältnis gegeneinander ab und seine Meinung tritt in den Hintergrund. Proband\*in 2 orientiert sich bei der Bearbeitung der Schreibaufgabe also vor allem an den Operatoren, wohingegen für Proband\*in 1 die auf die Aufgabe bezogenen Inhalte den Bezugsrahmen bilden; sie machen 79 Prozent aus, von denen ein großer Teil Pro-Argumente und Meinungen sind. Auffällig ist, dass unterbrechende Kommentare, die bejahend, verneinend oder zögernd sein können, bei Proband\*in 1 besonders stark vertreten sind, sie machen im Vergleich zu Proband\*in 2 einen doppelt so hohen Anteil

aus. Dass bei der Novizin 16 Mal ein Zögern auftritt, weist wiederum auf kognitive Hintergrundprozesse und sprachliche Unsicherheiten hin.

Auch für die Kodierdimension „Sprachhandlungen“ wird untersucht, mit welchen Einzelsprachen die jeweiligen Kategorien assoziiert sind.

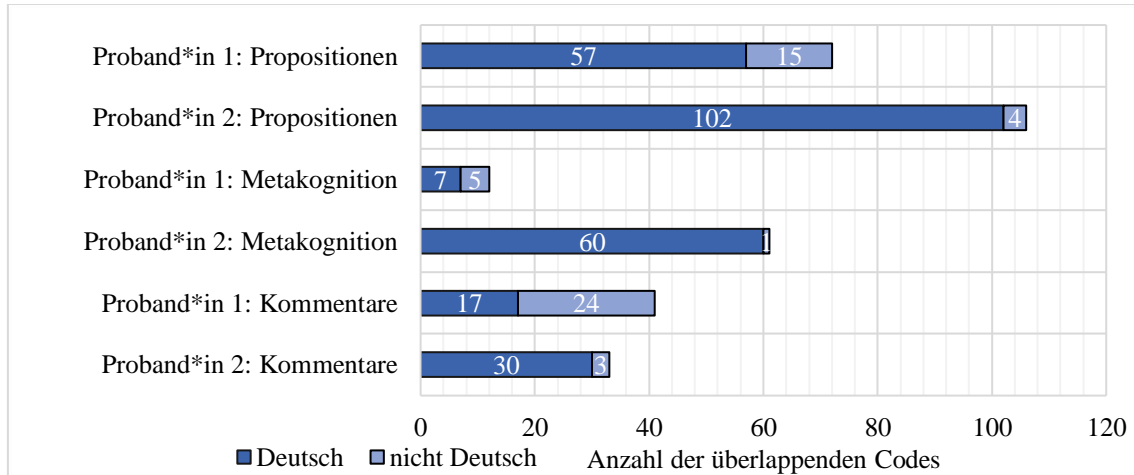


Abbildung 8: Code-Überlappung Sprachhandlungen und Sprachwechsel

Die Sprachhandlungen sind bei Proband\*in 2 wiederholt vor allem auf Deutsch. Proband\*in 1 äußert einen vergleichsweise kleinen Teil der Propositionen auf Französisch, bei metakognitiven Prozessen sind beide Sprachen gleichermaßen vertreten und die Kommentare werden sogar überwiegend auf Französisch geäußert. Dabei handelt es sich vor allem um kurze Einwürfe wie „ja“/„oui“ oder „nein“/„non“, die die Gleichzeitigkeit deutscher und französischer Kognitionsprozesse nahelegen.

In der Kategorie „Propositionen“ wurden die Subkategorien „Einleitungsphrasen“, „Meinungen“, „Pro-Argumente“ beziehungsweise „Kontra-Argumente“ inhaltlich gefüllt, indem weitere Codes aus den Transkripten abgeleitet wurden:

| Einleitungsphrasen                                 | Meinung                       | Pro-Argumente                                     | Kontra-Argumente                                  |
|--|-------------------------------|---|---|
| Sprachlich   | Maske wichtig/gut             | Schutz durch Maske/<br>Infektionen verhindern     | Freiheitseinschränkung                            |
| Corona ist aktuell                                 | Tragezeit der Maske begrenzen | Einhaltung von<br>Mindestabständen nicht möglich  | Kommunikation/<br>Interaktion mit Maske erschwert |
| Diskussion über Corona in Politik und Gesellschaft |                               | Kein Schaden durch Maske/einfaches Mittel         | Atmung mit Maske erschwert                        |
|  |                               | Verantwortungsbewusstsein/<br>Solidarität stärken | Wissenschaftliche Umstrittenheit                  |
|  |                               | Kinder ertragen Maske besser                      |   |

|                                 |
|---------------------------------|
| Unterschiedliche<br>Maskenarten |
|---------------------------------|

*Tabelle 8: Subkategorien und Inhalte der Kategorie „Propositionen“*

Im Unterschied zur Novizin realisiert der Experte eine inhaltliche Einleitung. Sein differenziertes Abwägen von Pro- und Kontra-Argumenten deutet darauf hin, dass er mit der Bearbeitung schulischer Schreibaufgaben vertraut ist. Beide Proband\*innen sprechen sich für eine Maskenpflicht aus und nennen zusammen sechs Pro-Argumente und vier Kontra-Argumente. Proband\*in 1 formuliert ihre Argumente meist zunächst auf Französisch vor und übersetzt sie dann ins Deutsche, was eine Strategie zur Überbrückung sprachlicher Lücken sein könnte (vgl. Bootstrapping-Mechanismen). Proband\*in 2 nennt nur drei Argumente auf Russisch: „Kein Schaden durch Maske/einfaches Mittel“, „Verantwortungsbewusstsein/Solidarität stärken“ und „Kommunikation/Interaktion mit Maske erschwert“. Dies sind Argumente, die auf das soziale Miteinander zielen und somit eher in einem familiären Kontext auftreten. Da Proband\*in 2 lediglich innerhalb der Familie Russisch spricht, sind diese Argumente in russischsprachigen Passagen möglicherweise deshalb prominent.

Da auch in den Schreibprodukten Propositionen kodiert wurden, ist es lohnend, abzugleichen, welche Argumente sowohl gedanklich als auch textlich formuliert wurden. Bis auf zwei Argumente finden sich alle gedanklichen Propositionen auch im Text. Proband\*in 2 möchte auf die Unterschiede zwischen verschiedenen Masken eingehen, verwirft diesen Gedanken jedoch wieder, was er auch reflektiert.

„Weil also (-) es gibt ja diese OP-Masken und diese ähm FFP-eins, -zwei und -drei-Masken und so, da, das müsste man echt nochmal sagen, dass das irgendwie (-), aber gut, ist vielleicht auch egal.“ (Z. 119-121)

Proband\*in 1 äußert, dass die Kommunikation durch die Maske erschwert wird, was auch durch eines der zu der Schreibaufgabe gehörenden Bilder angeregt wird, greift diesen Gedanken im Schreibprodukt jedoch nicht weiter auf.

„dass es nach einigen Minuten äh schwerfällt zu sprechen“ (Z. 19 f.)

Beide verworfenen Argumente wurden beim lauten Denken auf Deutsch geäußert. Für die Vermutung, dass die Übertragung gedanklicher Propositionen auf den Text von der Einzelsprache abhängt, gibt es allerdings keine Evidenz.

Die kategoriale Datenanalyse ergibt zusammenfassend, dass bei der Novizin mehr Sprachwechsel zu verzeichnen sind als bei dem Experten. Die Kategorien der Dimensionen „Schreibprozess“ und „Sprachhandlungen“ wurden hingegen bei Proband\*in 2 häufiger kodiert, was auf einen kontrollierteren und bewussteren



Schreibprozess schließen lässt. Dass bei Proband\*in 2 mit 313 vergebenen Codes insgesamt deutlich mehr Segmente kodiert wurden als bei Proband\*in 1 mit 215 Codes, ist sicherlich auch darauf zurückzuführen, dass das mehrsprachige laute Denken bei dem Experten länger dauerte als bei der Novizin (Proband\*in 1: 1009 Wörter in 14,5 Minuten; Proband\*in 2: 2207 Wörter in 37 Minuten).

#### 4.1.3. Analyse von Einzelphänomenen

Nachdem nun das mehrsprachige laute Denken mithilfe des Kategoriensystems qualitativ-quantitativ ausgewertet wurde, wird der Blick auf bestimmte Einzelphänomene, in denen sich mehrsprachige Ressourcen widerspiegeln, gerichtet. Zunächst zeigt sich insbesondere bei Proband\*in 1 ein zwischensprachlicher Transfer. Dies bedeutet, dass Strukturen aus dem Französischen übertragen werden, die im Deutschen ungewöhnlich oder sogar ungrammatisch sind.<sup>13</sup> Im Folgenden werden je ein Beispiel aus den Bereichen Lexik, Grammatik und Stilistik gegeben. Auf lexikalischer Ebene wäre zu vermuten, dass in das Schreibprodukt französische Wörter, deren Bedeutung im Deutschen bekannt ist, oder anderweitige Romanismen aufgenommen werden. Dies ist nicht der Fall. Allerdings wird eine ungewöhnliche Wortkonstruktion realisiert:

„etwas großes, schlimmes und kompliziertes“ (Anhang: XIV)

Ungeachtet der Tatsache, dass keine Großschreibung der Nominalisierung erfolgt, gilt eine solche Wortverbindung im Deutschen als umgangssprachlich, im Französischen hingegen ist sie gängig: *quelque chose de mal*.

Auf Satzebene fällt folgende Äußerung auf:

„dass man nach ungefähr 10 Minuten mit Mundschutz atmen braucht“ (ebd.)

Das Verb ‚brauchen‘ wird in diesem Kontext nicht angemessen verwendet. Als Vollverb trägt es die Bedeutung ‚benötigen‘, als Modalverb kann es jedoch nur in einer negativen Umgebung stehen und bedeutet dann ‚nicht müssen‘; es fungiert in diesem Sinne als negatives Polaritätselement. Offenbar wird ‚brauchen‘ in dem Satz als Modalverb in einer positiven Umgebung verwendet, was im Deutschen im Gegensatz zum Französischen nicht zulässig ist und auf einen grammatischen Transfer hindeutet (vgl. Lenz 1996). In einem positiven Sinne wird hier eine lexikalische Lücke überbrückt.

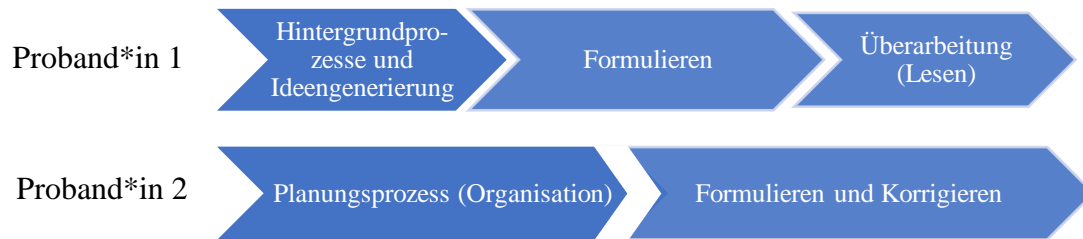
---

<sup>13</sup> Isabell Darcy und Ingo Feldhausen (2014) fassen Besonderheiten zum Französischen zusammen und nennen Schwierigkeiten für französischsprachige Personen beim Deutschlernen. Natalia Gagarina (2014) tut dies in demselben Band für das Russische.

Auf der Textebene zeigen beide Schreibprodukte eine spezifische Stilistik, die an der Sprachhandlung ‚Argumentieren‘ orientiert ist. Während der Experte die Schreibaufgabe anhand der Operatoren bearbeitet, ist das Schreibprodukt der Novizin vor allem inhaltlich ausgerichtet. Dabei werden bestimmte Konventionen, die das Argumentieren vorsieht, nicht realisiert: Beispielsweise fehlt eine Einleitung und es erfolgt keine ausgewogene Gegenüberstellung von Pro- und Kontra-Argumenten. Im Kurzinterview äußert Proband\*in 1, dass Argumentieren in Deutschland mit Begründen verbunden sei, was in ihrem Heimatland Belgien nicht der Fall sei. Insofern kann auch hier von einem Transfer gesprochen werden. Bei dem Experten können solche Transferprozesse nicht beobachtet werden. Allerdings sind sie nicht als sprachliche Defizite der Novizin zu beurteilen, sondern stellen eine Ressource dar.

Neben der Betrachtung zwischensprachlichen Transfers kann auch die Qualität der Schreibprodukte beleuchtet werden. In ihrem Basiskatalog zur Textbeurteilung unterscheiden Becker-Mrotzek und Böttcher (2012: 132) fünf Dimensionen: *Erstens* weist die orthografische und grammatische Sprachrichtigkeit in beiden Schreibprodukten Mängel auf. Während sie bei Proband\*in 1 auf den Status des Deutschen als Zweitsprache zurückführbar sind, könnte bei Proband\*in 2 das nicht erfolgte Überarbeiten zum Schluss des Schreibprozesses eine Erklärung sein. *Zweitens* können die Schreibprodukte beider Proband\*innen als sprachangemessen gelten, denn auch wenn sich kleinere Fehler im Satzbau finden lassen, entspricht die Wortwahl den Fachtermini im Corona-Diskurs. *Drittens* und *viertens* ergeben sich für den Inhalt und den Aufbau die bereits oben angesprochenen Erkenntnisse zur Sprachhandlung ‚Argumentieren‘: Während der Experte das korrekte Textmuster verwendet und die Schreibaufgabe angemessen bearbeitet, entspricht der Textumfang der Novizin vermutlich nicht den Anforderungen des Basiskatalogs. *Fünftens* bietet die Introspektion einen vertieften Einblick in den Schreibprozess. Insbesondere im Schreibprodukt von Proband\*in 2 lassen sich jedoch Planungsprozesse beobachten, da vor Beginn des Formulierens die Argumente gesammelt und stichwortartig in dem Textdokument notiert wurden. Sie sind zwar nicht Teil des Schreibprodukts im engeren Sinne, geben aber dennoch Auskunft über Schreibstrategien. Es muss hervorgehoben werden, dass solche Kriterienkataloge stets in einem kulturellen Kontext stehen. Für die Wertschätzung mehrsprachiger Ressourcen ist es deshalb unbedingt erforderlich, Texte, die weniger dialektisch, sondern mehr auf die persönliche Meinung ausgerichtet sind, wie es bei der Novizin der Fall ist, ebenso zu würdigen.

Anhand der Transkripte des lauten Denkens lässt sich der Schreibprozess nachvollziehen und bestimmten Schreibstrategien, wie sie in Kapitel 2.1.2. beschrieben wurden, zuordnen. *Abbildung 9* skizziert den Schreibprozess der Proband\*innen:



*Abbildung 9: Schreibprozess der Proband\*innen*

Der Schreibprozess von Proband\*in 1 verläuft relativ linear und es erfolgt eine Überarbeitung im Nachhinein. Demgegenüber schreibt Proband\*in 2 weniger linear, da Korrekturen während des Formulierens erfolgen. Dieser Phase geht ein relativ langer Planungsprozess voraus. In Anlehnung an Sennewald (2014) kann Proband\*in 2 das planende Schreiben zugeordnet werden, während Proband\*in 1 eher assoziativ zu einer Idee schreibt.

Darüber hinaus gibt es zwei Auffälligkeiten, die Erwähnung verdienen:

Einerseits adressiert Proband\*in 2 mehrfach „du“ und „wir“, was ein Anzeichen dafür sein kann, dass auch (lautes) Denken kommunikativ ist.

„und dann fängst du mit deinem eigenen schwächsten Pro-Argument an, wirst dann immer stärker und endest mit deinem stärksten äh Pro-Argument“ (Z. 6 f.); „sagen wir mal“ (Z. 29)

Des Weiteren sprechen beide Proband\*innen an manchen Stellen *über* Schüler\*innen, obwohl sie selbst welche sind. Möglicherweise realisieren sie so eine gewisse Distanz, die Bestandteil der Sprachhandlung ‚Argumentieren‘ ist.

„dass die Schüler ähm (-) wegen ihres ähm Kindsein ähm“ (Proband\*in 1, Z. 27-29)  
 „Dass es Kindern schlichtweg nicht möglich ist, ständig an die Corona-Regeln zu denken und diese einzuhalten (-)“ (Proband\*in 2, Z. 135 f.)

Andererseits werden Argumente an manchen Stellen mehrmals hintereinander überformt, was wiederum eine starke kognitive Aktivität nachweist (vgl. Proband\*in 2, Z. 66-72).

#### **4.2. Interpretation der Ergebnisse**

Im Anschluss an die Auswertung der erhobenen Daten werden diese hinsichtlich der Fragestellung und unter Berücksichtigung der soziodemografischen Fragebögen und der Kurzinterviews interpretiert. Es wird zunächst auf die Nutzung der mehrsprachigen Ressourcen beim Schreiben eingegangen und anschließend wird Bezug auf die Konzepte und Einstellungen der Proband\*innen zu Mehrsprachigkeit genommen.

#### 4.2.1. Nutzung mehrsprachiger Ressourcen

Die Transkripte des lauten Denkens sowie die Angaben in den Fragebögen und Interviews lassen Aussagen darüber zu, wie Mehrsprachigkeit beim Schreiben eingesetzt wird, wie sich der individuelle Schreibprozess gestaltet und wie die Novizin beziehungsweise der Experte mit den Anforderungen der Schreibaufgabe umgeht.

Der häufige Sprachwechsel bei Proband\*in 1 deutet auf eine parallele Aktivität der deutschen und der französischen Sprache hin. Eine flexible und überlappende Nutzung dieser Ressourcen zeigt, dass die Annahme von gesamtsprachlichen Repertoires plausibler ist als die Unterscheidung von Einzelsprachen. So gibt die Novizin in dem Kurzinterview an, dass sie sich nicht sicher ist, welche Sprache sie beim Denken verwendet und ob ihre Gedanken überhaupt einzelsprachlich fassbar sind. Außerdem spielen die deutsche Sprache in ihren kognitiven Prozessen eine zunehmende Rolle. Proband\*in 2 hingegen wechselt beim lauten Denken selten die Einzelsprache und zeigt eine klare Präferenz für das Deutsche. Möglicherweise hat der Experte durch die gesellschaftliche und schulische Sozialisation bereits einen monolingualen Habitus entwickelt, sodass das Russische durch das Deutsche zurückgedrängt wird. In dem Interview misst er Mehrsprachigkeit bei seinen Schreibprozessen eine eher geringe Bedeutung zu, sagt aber aus, dass dies auch von dem Thema abhängig sei: Da Corona in den Medien auf Deutsch und in Teilen auf Englisch diskutiert würde, nutze er vor allem diese Sprachen, um über die Pandemie zu sprechen; bei Familiengeschichten könne dies anders aussehen.

Im Schreibprozess nutzt Proband\*in 1 das Französische nach eigener Aussage eher zum Planen und verwendet das Deutsche beim Formulieren und Überarbeiten. Die Datenauswertung ergibt jedoch, dass das Französische auch beim Formulieren eine große Rolle spielt. Offenbar ist sich die Novizin über das von ihr praktizierte ‚doppelte Übersetzen‘ und die fließenden Übergänge der Einzelsprachen wenig bewusst. Der Experte reflektiert darüber, dass Überarbeitungsprozesse während des Formulierens sehr aktiv sind, was sich auch durch die Daten belegen lässt. Allerdings sind mehrsprachige Ressourcen eher beim Planen aktiv, wenn auch nur in geringem Maße.

Was den Umgang mit der Aufgabenstellung und die Verteilung der Sprachhandlungen betrifft, ist sich die Novizin durchaus darüber bewusst, dass sie vermutlich nicht alle Anforderungen der Schreibaufgabe erfüllt. So äußert sie zum Schluss selbstkritisch:

„Ich bin nicht zufrieden mit meiner Begründung, aber ich glaube, das ist klar.“ (Z. 47)

Diese Aussage deutet eine defizitorientierte Perspektive an, was aber nicht auf Mehrsprachigkeit im Allgemeinen bezogen sein muss, sondern hier vermutlich nur die spezifische Schreibaufgabe meint. Die Novizin scheint zu wissen, dass es mediale und konzeptionelle Unterschiede zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit gibt. Laut Fragebogen verwendet sie beim Sprechen mittlerweile lieber das Deutsche, beim Schreiben fühlt sie sich aber mit Französisch sicherer. Zudem fallen ihr unterschiedliche Anforderungen zur Sprachhandlung ‚Argumentieren‘ in Belgien und in Deutschland auf. Ihr Text ist mehr auf inhaltliche Argumente und Meinungen ausgerichtet, während sich der Experte auf die argumentative Struktur konzentriert. So erfüllt er die Anforderungen der Schreibaufgabe in einem höheren Maß, was allerdings nicht auf die Dominanz des Deutschen bei den kognitiven Prozessen zurückzuführen ist. Eher verfügt er über eine längere schreibpraktische Sozialisation und kennt daher die mit Schreibaufgaben verbundenen Leistungserwartungen. Möglicherweise hat er auch den monolingualen Habitus im deutschen Bildungswesen übernommen, denn er gibt an, die deutsche Sprache sowohl beim Sprechen als auch beim Schreiben zu bevorzugen.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass mehrsprachige Ressourcen bei der Novizin vor allem auf kognitiver Ebene zum Tragen kommen, die Schreibstrategien jedoch weniger betreffen. Der Experte hingegen setzt seine Mehrsprachigkeit weniger flexibel und überlappend ein; vielmehr ist sein Schreibprozess monolingual ausgerichtet.

Abschließend nehme ich noch Bezug auf das in Kapitel 2.3. vorgestellte Schreibprozessmodell, das Grießhaber (2010) für das zweitsprachliche Schreiben modifiziert hat. Es legt nahe, dass vor allem bei der Schreibaufgabe, beim Langzeitgedächtnis, beim Formulieren und beim lesenden Überarbeiten mehrere Sprachen genutzt werden. Für die Novizin bestätigen die Erhebungsdaten die Aktivität mehrsprachiger Ressourcen beim Formulieren und bei der Schreibaufgabe, wobei zu letzterer nur ein Gedanke geäußert wurde, sodass dieser Befund nicht evident ist. Beim lesenden Überarbeiten allerdings ist das Deutsche dominant, sodass hier ein von Grießhabers Modell abweichendes Resultat vorliegt. Bei dem Experten scheint das Modell kaum anwendbar zu sein, weil nur wenige mehrsprachige Prozesse nachzuweisen sind. Zum Langzeitgedächtnis kann keine Aussage getroffen werden, da dieses Konstrukt im Untersuchungsdesign nicht operationalisiert ist.

#### **4.2.2. Einstellungen zu Mehrsprachigkeit**

Bereits in der Nutzung mehrsprachiger Ressourcen lässt sich ein Teil der Einstellungen der Proband\*innen zu Mehrsprachigkeit erkennen. Während die Novizin das

Französische ähnlich häufig nutzt wie das Deutsche und beide Sprachen flexibel und überlappend verwendet, präferiert der Experte das Deutsche und scheint den monolingualen Habitus, der in der Gesellschaft überraschenderweise mehrheitlich vertreten ist, obwohl Mehrsprachigkeit eher die Regel als die Ausnahme darstellt, zuungunsten seiner mehrsprachigen Ressourcen zu übernehmen. Die soeben zitierte Äußerung der Novizin zeigt aber auch eine defizitorientierte Sichtweise ihrerseits und lässt vermuten, dass sie nicht nur positive Reaktionen auf ihre Mehrsprachigkeit erfährt. In den Interviews zeigt sie jedoch eine große Wertschätzung ihrer Mehrsprachigkeit, denn sie ist sich über die zahlreichen Möglichkeiten, die ihr die Beherrschung mehrerer Sprachen insbesondere im urbanen Umfeld ermöglicht, bewusst. Obwohl sie laut Fragebogen überwiegend Deutsch spricht und schreibt, verwendet sie beide Sprachen gern und kann darüber hinaus auch Englisch- und Spanischkenntnisse vorweisen. Der Experte verwendet meist das Deutsche und äußert entsprechend eine klare Präferenz für diese Sprache. Auf eine Wertschätzung für seine Mehrsprachigkeit geht er im Interview nicht explizit ein, stattdessen erzählt er, dass es an seiner Schule relativ viele russischsprachige Schüler\*innen gebe, markiert allerdings keine Zugehörigkeit zu der Gruppe. Diese Abgrenzung sowie die Annahme, Mehrsprachigkeit beschränke sich auf die Verwendung mehrerer Einzelsprachen, zeugen von keiner ausgesprochen positiven Einstellung gegenüber Mehrsprachigkeit. Während der Experte also eher in einer Zweisprachenperspektive verhaftet ist, nimmt die Novizin eine holistische Sichtweise auf ihre eigene Mehrsprachigkeit ein. Dies bestätigt sich in der Aussage von Proband\*in 1, dass die Schreibaufgabe ein Anlass zur Sprachreflexion sei, denn dies belegt eine offene und neugierige Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit.

Die Einstellungen der beiden Proband\*innen zeigen, dass es lohnender ist, Mehrsprachigkeit als Ressource zu etablieren, anstatt den monolingualen Habitus um jeden Preis zu reproduzieren.

Schließlich ist darauf hinzuweisen, dass jegliche Ergebnisse nicht repräsentativ sind. Die geringe Stichprobe lässt keine Verallgemeinerung auf die Grundgesamtheit zu, die Erkenntnisse haben lediglich in Bezug auf die beiden Proband\*innen eine Aussagekraft. Nichtsdestotrotz zeigen die Befunde, wie vielfältig und gewinnbringend mehrsprachige Ressourcen beim Schreiben genutzt werden.

## **5. Reflexion der Untersuchung**

Abschließend wird das Forschungsprojekt reflektiert, wobei zunächst der Untersuchungsverlauf kritisch beleuchtet wird und anschließend mögliche Konsequenzen für die Unterrichtspraxis, insbesondere für eine sprachensible Schreibdidaktik, abgeleitet und diskutiert werden.

### **5.1. Reflexion des Untersuchungsverlaufs**

Die empirische Bildungsforschung gibt Einblicke in das tatsächliche Schulgeschehen und ermöglicht einerseits, Theorien in der Praxis zu überprüfen, und andererseits, die Schul- und Unterrichtspraxis anhand didaktischer und pädagogischer Theorien weiterzuentwickeln. Es besteht aber auch das Risiko, dass für die Fragestellung nicht die richtigen Methoden ausgewählt werden oder wichtige Einflussfaktoren bei der Durchführung nicht bedacht werden, weshalb es einer Reflexion des Untersuchungsverlaufs bedarf.

Zunächst gilt es, die Passung von Fragestellung, Methoden und Auswertungsverfahren zu überprüfen. Diese Arbeit untersucht, inwiefern mehrsprachige Ressourcen und gesamtsprachliche Repertoires bei den kognitiven Prozessen im Schreiben eine Rolle spielen. Der Fragestellung wurde mit weitgehend qualitativen Erhebungsinstrumenten nachgegangen. Da der Einsatz von Sprachressourcen im Schreibprozess vermutlich unbewusst geschieht, kann vom lauten Denken bei der Bearbeitung einer Schreibaufgabe auf tieferliegende kognitive Prozesse geschlossen werden. Dafür eignet sich besonders eine qualitative Inhaltsanalyse, um die Daten anhand induktiver und deduktiver Kategorien zu analysieren. Der Grad der Bewusstheit über Mehrsprachigkeit beim Schreiben wird durch die Fragebögen und Kurzinterviews abgefragt. Insofern ist das Zusammenspiel von Forschungsfrage, Untersuchungsdesign und Auswertung stimmig. Es ist allerdings zu kritisieren, dass nicht alle Aspekte der Fragestellung in den Instrumenten erschöpfend operationalisiert werden können und die Fülle der erhobenen Daten nur eine selektive Auswertung erlaubt. Zudem würden mehrere Erhebungszeitpunkte pro Proband\*in die Reliabilität der Untersuchung erhöhen.

Ein weiterer Kritikpunkt ist die geringe Stichprobe. Es wurde zwar darauf geachtet, dass sich die Proband\*innen im Sinne des Noviz\*innen-Expert\*innen-Paradigmas in Bezug auf ihre Mehrsprachigkeit unterscheiden, während andere Aspekte wie Alter und sozioökonomischer Hintergrund möglichst ähnlich sind; allerdings ist die Reichweite der

Ergebnisse bei nur zwei Proband\*innen eher klein einzuschätzen. Dennoch konnten interessante Unterschiede zwischen der Novizin und dem Experten festgestellt werden. Schließlich stellte die Corona-Pandemie im Jahr 2020 eine Herausforderung für die Durchführung der Untersuchung dar, denn sie unterlag strengen Hygienevorschriften, und auch die Rekrutierung der Proband\*innen war erschwert.

Wenn eine entsprechende Replikationsstudie durchgeführt würde, versprochen also eine größere Stichprobe, die vertiefte Berücksichtigung strategischer Aspekte und eine erweiterte Auswertung, die beispielsweise die Bildschirmaufzeichnungen verstärkt einbezieht, weitere Erkenntnisse. Und so liegt eine besondere Stärke des Untersuchungsdesigns in seiner Anschlussfähigkeit für weitere Forschungen.

## **5.2. Konsequenzen für die Unterrichtspraxis**

Aus den Untersuchungsergebnissen lassen sich mögliche Konsequenzen für die Unterrichtspraxis ableiten; dies betrifft insbesondere die Schreibdidaktik.

Zunächst sollten sich Lehrer\*innen der sprachlich-kulturellen Heterogenität in der Gesellschaft bewusst werden. Mehrsprachigkeit stellt die Regel dar und widerspricht der monolingualen Haltung in der Schule. Dennoch lässt sich eine Bildungsbenachteiligung mehrsprachiger Schüler\*innen empirisch belegen, was unterstreicht, wie bedeutsam die Einstellungen der Lehrpersonen sind. Insofern ist es unbedingt erforderlich, dass Pädagog\*innen um die (sprachlichen) Voraussetzungen der Schüler\*innen wissen und Mehrsprachigkeit als eine Ressource, die neue Wege eröffnet, anerkennen. Da Sprache grundsätzlich ein zentrales Medium im Unterricht ist, sollten sie sich auch die (sprachlichen) Anforderungen der Lern- und Leistungssituationen bewusst machen und bei Bedarf variieren. Eine diagnostische Kompetenz im Bereich der Sprachfähigkeiten auch für bildungs- und fachsprachliche Register ist eine wichtige Voraussetzung, damit sprachsensibler Unterricht gelingt.

Diese Maßnahmen können mithilfe verschiedener Konzepte umgesetzt werden. Einerseits bietet das Scaffolding, das in Kapitel 2.2.2. beschrieben wurde, einen umfassenden Rahmen sowohl auf der Planungs- als auch auf der Durchführungsebene von Unterricht. Andererseits trägt eine durchgängige Sprachbildung in einer vertikalen und horizontalen Dimension zu mehr Bildungsgerechtigkeit bei. Vertikal bedeutet, dass die Sprachbildung in allen Bildungsetappen vom Kleinkindalter bis zur Adoleszenz und darüber hinaus erfolgt. Horizontal meint, dass Sprachförderung eine Querschnittsaufgabe aller Fächer ist und nicht nur das Deutsche fokussiert wird, sondern auch andere Einzelsprachen sowie allgemeinsprachliche Kompetenzen gelehrt werden (vgl. Gogolin



u. a. 2011). Dies kann beispielsweise durch herkunftssprachlichen Unterricht oder das Fach „Sprache und Kommunikation“ realisiert werden (vgl. Tracy 2014: 29 f.).

Aus den Daten lassen sich beispielhaft vier konkrete Maßnahmen ableiten:

*Erstens* zeigt sich, dass auch die Novizin ihre Gedanken ausführlich in Worte fassen kann und möchte. Wenn ihr, wie es beim lauten Denken der Fall ist, der Raum dafür gegeben wird, äußert sie komplexe Zusammenhänge. Ein fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch steht solch umfassenden Beiträgen entgegen. Stattdessen ist es wichtig, dass die Schüler\*innen ausreichend Zeit für die Vorbereitung und den Vortrag einer Antwort haben. Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache sollte bei Verstößen gegen die sprachliche Richtigkeit nicht das Gefühl gegeben werden, dass ihre ganze Antwort falsch ist; stattdessen sollten die inhaltlichen Aspekte gewürdigt und der vorhandene Sprachentwicklungsstand gelobt beziehungsweise fehlende Sprachkompetenzen wertschätzend gefördert werden.

*Zweitens* darf die Kenntnis der Anforderungen bestimmter Sprachhandlungen nicht vorausgesetzt werden. Bei der Novizin zeigt sich, dass sie die Operatoren nicht vollständig in ihrem Text umsetzt. Eine Möglichkeit, bestimmte Textmuster einzuüben, ist das gemeinsame Modellieren. Durch lautes Denken zeigt die Lehrperson den Schüler\*innen, wie sie eine bestimmte Aufgabe den Anforderungen entsprechend bearbeitet. So wird transparent, welche Textstrukturen und sprachlichen Register erwartet werden. Diese Maßnahme ist auch in höheren Klassen zu empfehlen; im Sinne eines differenzierten Unterrichts muss sie nicht mit allen Schüler\*innen durchgeführt werden, sondern lediglich mit jenen, die Schwierigkeiten bei der Aufgabebearbeitung haben.

*Drittens* bietet es sich an, die Gruppen bei manchen Gruppenarbeiten nach Herkunftssprachen einzuteilen und die Schüler\*innen bewusst dazu aufzufordern, sich in all ihren verfügbaren Sprachen zu unterhalten. Zum einen zeigt sich so eine Wertschätzung von Mehrsprachigkeit, zum anderen könnten Ressourcen freigesetzt werden, die in einem einsprachig deutschen Setting nicht zur Verfügung stehen. Auch der Experte aus der hiesigen Untersuchung könnte so dazu motiviert werden, vermehrt Russisch einzusetzen. Ein solcher Vorschlag stößt regelmäßig auf Skepsis, da die Lehrer\*innen bei der Verwendung anderer Sprachen durch die Schüler\*innen an Kontrolle verlieren; durch transparente Lernziele kann dem allerdings entgegengewirkt werden.

*Viertens* ist es sinnvoll, mit den Schüler\*innen über Schreibstrategien zu reflektieren. Anstatt den Eindruck zu erwecken, es gebe ein Patentrezept für einen erfolgreichen

Schreibprozess, gilt es, die Individualität des Schreibens hervorzuheben. Des Weiteren muss der Schriftlichkeit keine Vorrangstellung eingeräumt werden. Auch mündliche Beiträge und Leistungen zu würdigen, hilft vor allem jenen, die im Schriftlichen (noch) unsicher sind.

## 6. Fazit und Ausblick

Der abschließende Teil des Aufsatzes bietet eine Zusammenfassung und kritische Beurteilung der Ergebnisse, wobei er den Argumentationsverlauf nachvollzieht, die Resultate auf die Fragestellung bezieht und Anknüpfungspunkte für weitere mögliche Forschungen aufzeigt.

Der Aufbau der Masterarbeit trägt dazu bei, die Ergebnisse und ihre Interpretation nachvollziehbar zu machen: Nachdem das Forschungsinteresse bereits in der Einleitung begründet wird, wird der theoretische Hintergrund, der der begrifflichen Fundierung der Untersuchung dient, beleuchtet. Zentral sind die Konzepte des Schreibens und der Mehrsprachigkeit sowie ihre Rolle in der Schule. Davon ausgehend werden das Untersuchungsdesign entwickelt und die Proband\*innen sowie die Erhebungsinstrumente vorgestellt. An die Erläuterung des Auswertungsverfahrens schließen sich einerseits eine qualitativ-quantitative Analyse durch ein Kategoriensystem und andererseits die Beschreibung von Einzelphänomenen an. Die Auswertung erfolgt in textlicher und grafischer Form und wird durch eine separate Interpretation auf die Fragestellung bezogen. Eine abschließende Reflexion der Untersuchung beweist eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem Untersuchungsverlauf und den Konsequenzen für die Unterrichtspraxis.

|                       | <b>Novizin</b>  | <b>Experte</b>  |
|-----------------------|---|---|
| <b>Sprachwechsel</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– häufiger Sprachwechsel</li> <li>– Translanguaging</li> <li>– zwischensprachlicher Transfer</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– seltener Sprachwechsel</li> <li>– Code-Switching</li> <li>– Präferenz für die deutsche Sprache</li> </ul>  |
| <b>Schreibprozess</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– viel Formulieren</li> <li>– Überarbeiten durch Lesen</li> <li>– mehrsprachige Prozesse vor allem beim Planen und Formulieren und bei Hintergrundprozessen</li> <li>– ‚doppeltes Übersetzen‘</li> <li>– Schreibstrategie: assoziatives Schreiben zu einer Idee</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– viel Planen</li> <li>– Überarbeiten durch Korrigieren</li> <li>– wenige mehrsprachige Prozesse</li> <li>– Schreibstrategie: planendes Schreiben</li> </ul> |

|                         |  |   |
|-------------------------|--|---|
| <b>Sprachhandlungen</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– viele Propositionen und Kommentare/Unterbrechungen</li> <li>– mehrsprachige Prozesse vor allem bei Metakognition und Kommentaren</li> <li>– Argumentation an Inhalten ausgerichtet</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– viele metakognitive Prozesse</li> <li>– wenige mehrsprachige Prozesse</li> <li>– Argumentation an Operatoren ausgerichtet</li> </ul> |
|-------------------------|--|---|

*Tabelle 9: Ergebniszusammenfassung*

*Tabelle 9* fasst die wichtigsten Ergebnisse der Untersuchung zusammen und orientiert sich dabei an den drei Dimensionen des Kategoriensystems. Es ergibt sich ein zentraler Unterschied zwischen der Novizin und dem Experten: Während die Novizin ihre mehrsprachigen Ressourcen flexibel und überlappend nutzt, was an häufigen Sprachwechseln und an Translanguaging-Prozessen erkennbar ist, verwendet der Experte bevorzugt die deutsche Sprache und praktiziert Code-Switching, was darauf hindeutet, dass er eine monolinguale Haltung vertritt. Die Novizin hingegen nimmt eine holistische Perspektive auf Mehrsprachigkeit ein und weiß die entsprechenden Ressourcen, die über die Verfügbarkeit verschiedener Einzelsprachen hinausgehen, zu schätzen.

Somit lässt sich die eingangs formulierte Hypothese, dass die Novizin mehr verschiedensprachliche Ressourcen einsetzt als der Experte, bestätigen. Allerdings dienen diese nicht nur der Überbrückung von Unsicherheiten in der deutschen Sprache, sondern betreffen ebenso die kognitiven Prozesse. Entgegen den Erwartungen setzt der Experte seine mehrsprachigen Ressourcen kaum ein, denn das Deutsche ist in seinem Schreibprozess dominant. Die beiden Proband\*innen haben verschiedene Schreibstrategien, es gibt aber keine Evidenz für eine Abhängigkeit von Mehrsprachigkeit und Schreibstrategien; dazu bedürfte es einer größeren Stichprobe. Im Schreibprodukt der Novizin schlägt sich die Mehrsprachigkeit in sprachlichen Transfers nieder; Ähnliches lässt sich beim Schreibprodukt des Experten nicht beobachten, er scheint aber vertrauter mit den Anforderungen der Sprachhandlung ‚Argumentieren‘ zu sein.

Es wurde untersucht, inwiefern mehrsprachige Ressourcen und gesamtsprachliche Repertoires bei den kognitiven Prozessen im Schreiben eine Rolle spielen, und auf Grundlage der Daten wurden Aussagen für eine Professionalisierung der Unterrichtspraxis getroffen. An dieser Stelle möchte ich noch einmal hervorheben, wie wichtig es ist, Mehrsprachigkeit als Ressource und nicht als Defizit zu begreifen und ihr mit Offenheit und Wertschätzung entgegenzutreten.

Da die Forschungsfrage sicherlich nicht erschöpfend beantwortet wurde und zahlreiche Möglichkeiten für Anschlussforschung bietet, wird abschließend umrissen, welche Desiderate sich ergeben. Zum einen wäre es interessant, das Untersuchungsdesign um weitere Erhebungen zu erweitern und auf eine größere Stichprobe mit Proband\*innen anderer Schulformen und Jahrgangsstufen anzuwenden. Zum anderen stellt sich die Frage, welche Einstellungen mehrsprachige Schreiber\*innen haben. Ausführlichere Interviews würden einen entsprechenden Einblick erlauben und könnten mit dem lauten Denken während der Bearbeitung von Schreibaufgaben verknüpft werden.

## 7. Literaturverzeichnis

- Abitur.nrw (o. J.): Deutsch. Übersicht über die Operatoren. In: <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabiturgost/faecher/getfile.php?file=3832>, zuletzt: 19.10.2020.
- Ahrenholz, Bernt (2010): Bedingungen des Zweitspracherwerbs in unterschiedlichen Altersstufen. In: *WISO Diskurs*, H. 11/2010, S. 19-29.
- Augst, Gerhard (2019): *Der Bildungswortschatz. Darstellung und Wörterverzeichnis*. 2. Aufl. Hildesheim, Zürich & New York: Georg Olms.
- Augst, Gerhard, Katrin Disselhoff, Alexandra Heinrich, Thorsten Pohl & Paul-Ludwig Völzing (2007): *Text, Sorten, Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Austin, John L. (1962): *How to do things with words*. Cambridge: Harvard University.
- Baake, Heike & Henriette Hoppe (2016): Schreibphasen in der Narration – Mehrsprachigkeit genutzt? In: Peter Rosenberg & Christoph W. Schröder (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit*. Berlin: de Gruyter, S. 55-83.
- Bachmann, Thomas & Michael Becker-Mrotzek (2017): Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren. In: Michael Becker-Mrotzek, Joachim Grabowski & Torsten Steinhoff (Hrsg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster & New York: Waxmann, S. 25-54.
- Barrett, Martyn (1999): An introduction to the nature of language and to the central themes and issues in the study of language development. In: ders. (Hrsg.): *The Development of Language*. Hove: Psychology Press, S. 1-24.
- Becker-Mrotzek, Michael (2016): Schreibleistungen bewerten und beurteilen. In: Winfried Ulrich (Hrsg.): *Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden*. Bd. 4. Helmuth Feilke & Thorsten Pohl (Hrsg.): Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 501-513.
- Becker-Mrotzek, Michael & Ingrid Böttcher (2012): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. 4. Aufl. Berlin: Cornelsen.
- Becker-Mrotzek, Michael & Kirsten Schindler (2007): Schreibkompetenz modellieren. In: *Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik*, H. 5/2007, S. 7-26.
- Belke, Gerlind (2008): *Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele, Spracherwerb und Sprachvermittlung*. 4. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Bereiter, Carl (1980): Development in Writing. In: Lee W. Gregg & Erwin R. Steinberg (Hrsg.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, S. 73-93.
- Bereiter, Carl & Marlene Scardamalia (1987): *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, New Jersey & London: Lawrence Erlbaum.

- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (Hrsg.) (2013): *Wirksamkeit von Sprachförderung*. Köln: Mercator-Institut.
- BMFSFJ [Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend] (Hrsg.) (2017): *Gelebte Vielfalt: Familien mit Migrationshintergrund in Deutschland*. Berlin: BMFSFJ.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Reinhard Kreckel (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten*. Göttingen: Schwartz, S. 183-198.
- Bredel, Ursula (2016): Schriftspracherwerb. In: Ulrike Domahs & Beatrice Primus (Hrsg.): *Handbuch Laut, Gebärde, Buchstabe*. Berlin & Boston: de Gruyter, S. 436-454.
- Bredel, Ursula, Nanna Fuhrhop & Christina Noack (2011): *Wie Kinder lesen und schreiben lernen*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Budde, Monika A. (2016): Sprachreflexion im Umgang mit Texten bei mehrsprachigen Lernenden. In: *Der Deutschunterricht*, H. 6/68, S. 46-56.
- Cenoz, Jasone (2001): The Effect of Linguistic Distance, L2 Status and Age on Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition. In: Jasone Cenoz, Britta Hufeisen & Ulrike Jessner (Hrsg.): *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition. Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon u. a.: Multilingual Matters LTD, S. 8-20.
- Clahsen, Harald (2020): Mehrsprachigkeit: Mythen und Wirklichkeit. In: <https://www.br.de/mediathek/video/prof-dr-harald-clahsen-mehrsprachigkeit-mythen-und-wirklichkeit-av:584f8af73b46790011a07cc6>, zuletzt: 05.10.2020.
- Coseriu, Eugenio (1988): *Sprachkompetenz: Grundzüge der Theorie des Sprechens*. Tübingen: Francke.
- Cummins, Jim (1980): The construct of language proficiency in bilingual education. In: James E. Alatis (Hrsg.): *Current issues in bilingual education*. Washington: Georgetown University, S. 81-103.
- Cummins, Jim (2000): *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon u. a.: Multilingual Matters.
- Dannecker, Wiebke (2018): Lautes Denken. Leise lesen und laut denken. Eine Erhebungsmethode zur Rekonstruktion von ‚Lesespuren‘. In: Jan M. Boelmann (Hrsg.): *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Bd. 2: Erhebungs- und Auswertungsverfahren*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 131-146.
- Darcy, Isabelle & Ingo Feldhausen (2014): Das Französische. In: Manfred Krifka, Joanna Błaszczak, Annette Leßmöllmann, André Meinunger, Barbara Stiebels, Rosemarie Tracy & Hubert Truckenbrodt (Hrsg.): *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler*. Heidelberg: Springer, S. 321-346.
- Dengscherz, Sabine (2019): *Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen. Strategien, Routinen und Sprachen im Schreibprozess*. Berlin u. a.: Peter Lang.

- de Bot, Kees (2019): Defining and Assessing Multilingualism. In: John W. Schwieter (Hrsg.): *The Handbook of the Neuroscience of Multilingualism*. Hoboken: Wiley, S. 3-18.
- de Moll, Frederick, Stefanie Bischoff, Karoline Kruczynski, Marta Lipinska, Margaret Pardo-Puhmann & Tanja Betz (2016): *Projekt EDUCARE. Skalendokumentation zur Elternbefragung an Grundschulen*. Frankfurt/Main: Goethe-Universität.
- De Rosa, Raffaele (2007): *Lesen und Schreiben bei mehrsprachigen Kindern. Theoretische und praktische Ansätze mit konkreten Beispielen*. Bern, Stuttgart & Wien: Haupt.
- Diamond, Jared (2010): The Benefits of Multilingualism. In: *Science*, H. 330 (6002), S. 332-333.
- Döring, Nicola & Jürgen Bortz (2016): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. 5. Aufl. Berlin & Heidelberg: Springer.
- Ehlich, Konrad (2007): *Sprache und sprachliches Handeln. Bd. 1: Pragmatik und Sprachtheorie*. Berlin & New York: de Gruyter.
- Feilke, Helmuth (1988): Ordnung und Unordnung in argumentativen Texten. Zur Entwicklung der Fähigkeit, Texte zu strukturieren. In: *Der Deutschunterricht*, H. 3/1988, S. 65-81.
- Feilke, Helmuth (2016): Begriff und Bedingungen literaler Kompetenz. In: Winfried Ulrich (Hrsg.): *Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden*. Bd. 4. Helmuth Feilke & Thorsten Pohl (Hrsg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 33-53.
- Flower, Linda & John R. Hayes (1981): A Cognitive Process Theory of Writing. In: *College Composition and Communication*, H. 4/32, S. 365-387.
- Fuhrhop, Nanna (2015): *Orthografie*. 4. Aufl. Heidelberg: Winter.
- Fürstenau, Sara & Heike Niedrig (2010): Bilder und Begriffe von Mehrsprachigkeit. In: Marianne Krüger-Potratz, Ursula Neumann & Hans H. Reich (Hrsg.): *Bei Vielfalt Chancengleichheit. Interkulturelle Pädagogik und Durchgängige Sprachbildung*. Münster & New York: Waxmann, S. 269-288.
- Fuß, Susanne & Ute Karbach (2019): *Grundlagen der Transkription. Eine praktische Einführung*. 2. Aufl. Opladen & Toronto: Budrich.
- Gagarina, Natalia (2014): Das Russische und das Ukrainische. In: Manfred Krifka, Joanna Błaszczak, Annette Leßmöllmann, André Meinunger, Barbara Stiebels, Rosemarie Tracy & Hubert Truckenbrodt (Hrsg.): *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler*. Heidelberg: Springer, S. 219-245.
- Gantefort, Christoph (2013): *Schriftliches Erzählen mehrsprachiger Kinder. Entwicklung und sprachübergreifende Fähigkeiten*. Münster & New York: Waxmann.

- Ganz, Kathrin & Jette Hausotter (2020): *Intersektionale Sozialforschung*. Bielefeld: transcript.
- Gawlitzeck-Maiwald, Ira & Rosemarie Tracy (1996) Bilingual bootstrapping. In: *Linguistics*, H. 34/1996, S. 901-926.
- Gibbons, Pauline (2002): *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Gogolin, Ingrid, İnci Dirim, Thorsten Klinger, Imke Lange, Drorit Lengyel, Ute Michel, Ursula Neumann, Hans H. Reich, Hans-Joachim Roth & Knut Schwippert (2011): *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FÖRMIG. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms*. Münster & New York: Waxmann.
- Grießhaber, Wilhelm (2001): Erwerb und Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache. In: <https://docplayer.org/17551485-Erwerb-und-vermittlung-des-deutschen.html>, zuletzt: 10.10.2020.
- Grießhaber, Wilhelm (2010): *Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Grießhaber, Wilhelm (2018): Zweitspracherwerb und Diagnose des Schreibens in der Zweitsprache. In: Wilhelm Grießhaber, Sabine Schmölder-Eibinger, Heike Roll & Karen Schramm (Hrsg.): *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Ein Handbuch*. Berlin & Boston: de Gruyter, S. 17-32.
- Grießhaber, Wilhelm, Sabine Schmölder-Eibinger, Heike Roll & Karen Schramm (2018): *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Ein Handbuch*. Berlin & Boston: de Gruyter.
- Hayes, John R. (1996): A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. In: C. Michael Levy & Sarah Ransdell (Hrsg.): *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences, and Applications*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, S. 1-27.
- Hayes, John R. (2012): Modeling and Remodeling Writing. In: *Written Communication*, H. 3/29, S. 369-388.
- Heins, Jochen (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Mit dem Rüstzeug der QIA neue Wege gehen. In: Jan M. Boelmann (Hrsg.): *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Bd. 2: Erhebungs- und Auswertungsverfahren*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 103-121.
- Helmke, Andreas (2015): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Hertel, Silke, Jan Hochweber, Dorothea Mildner, Brigitte Steinert & Nina Jude (2014): *PISA 2009. Skalenhandbuch*. Münster & New York: Waxmann.
- Hofen, Nikolaus (2006): Aufsatzbeurteilung und -bewertung. In: Heinz-Jürgen Kliewer & Inge Pohl (Hrsg.): *Lexikon Deutschdidaktik. Band 1: A – L*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 25-29.



- Jung, Britta & Herbert Günther (2016): *Erstsprache Zweitsprache Fremdsprache. Eine Einführung*. 3. Aufl. Weinheim & Basel: Beltz.
- Kaplan, Robert B. (1966): Cultural thought patterns in inter-cultural education. In: *Language Learning*, H. 1-2/16, S. 1-20.
- Kellogg, Ronald T. (2008): Training writing skills: A cognitive developmental perspective. In: *Journal of Writing Research* 2008, S. 1-26.
- Kemp, Charlotte (2009): Defining multilingualism. In: Larissa Aronin & Britta Hufeisen (Hrsg.): *The Exploration of Multilingualism. Development of research on L3, multilingualism and multiple language acquisition*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, S. 11-26.
- Kielhöfer, Bernd & Sylvie Jonekeit (1983): *Zweisprachige Kindererziehung*. Tübingen: Stauffenburg.
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (Hrsg.) (2005): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich*. München: Wolters Kluwer.
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (Hrsg.) (2014): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife*. Köln: Wolters Kluwer.
- Knorr, Dagmar & Ursula Neumann (Hrsg.) (2014): *Mehrsprachige Lehramtsstudierende schreiben. Schreibwerkstätten an deutschen Hochschulen*. Münster & New York: Waxmann.
- Koch, Peter & Wulf Oesterreicher (1994): Funktionale Aspekte der Schriftkultur. In: Hartmut Günther & Otto Ludwig (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. Bd. 1. Berlin & New York: de Gruyter, S. 587-604.
- Köller, Olaf (2015): Standardsetzung im Bildungssystem. In: Heinz Reinders, Hartmut Ditton, Cornelia Gräsel & Burkhard Gniewosz (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden*. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer, S. 197-212.
- Krifka, Manfred (2014): Einleitung. In: Manfred Krifka, Joanna Błaszczak, Annette Leßmöllmann, André Meinunger, Barbara Stiebels, Rosemarie Tracy & Hubert Truckenbrodt (Hrsg.): *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler*. Heidelberg: Springer, S. 1-11.
- Krifka, Manfred, Joanna Błaszczak, Annette Leßmöllmann, André Meinunger, Barbara Stiebels, Rosemarie Tracy & Hubert Truckenbrodt (Hrsg.) (2014): *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler*. Heidelberg: Springer.
- Lamnek, Siegfried & Claudia Krell (2016): *Qualitative Sozialforschung*. 6. Aufl. Weinheim & Basel: Beltz.

- Lenz, Barbara (1996): Wie ‚brauchen‘ ins deutsche Modalverbsystem geriet und welche Rolle es darin spielt. In: *Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur*, H. 3/118, S. 393-422.
- Libben, Maya, Mira Goral & Gary Libben (2017): The dynamic lexicon. Complex words in bilingual minds. In: dies. (Hrsg.): *Bilingualism. A framework for understanding the mental lexicon*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, S. 1-5.
- Linnemann, Markus (2017): Erfassung von Schreibprozessen: Methoden, Techniken, Tools. In: Michael Becker-Mrotzek, Joachim Grabowski & Torsten Steinhoff (Hrsg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster & New York: Waxmann, S. 335-352.
- Ludwig, Otto (1995): Integriertes und nicht-integriertes Schreiben. Zu einer Theorie des Schreibens: eine Skizze. In: Jürgen Baurmann & Rüdiger Weingarten (Hrsg.): *Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte*. Opladen: Springer, S. 273-287.
- Ludwig, Peter H. (2018): Erwartungseffekt. In: Detlef H. Rost, Jörn R. Sparfeldt & Susanne R. Buch (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. 5. Aufl. Weinheim & Basel: Beltz, S. 141-146.
- Maiwald, Klaus (2010): *Didaktik der Gebrauchstexte*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Matias, Júlio C. M. (2017): *Schreibprozesse im Kontrast. Eine Fallstudie zur L1- und L2-Textproduktion brasilianischer und deutscher Studierender*. Berlin: Erich Schmidt.
- Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12. Aufl. Weinheim & Basel: Beltz.
- Müller, Horst M. (2009): *Arbeitsbuch Linguistik. Eine Einführung in die Sprachwissenschaft*. 2. Aufl. Paderborn: Schöningh.
- Nussbaumer, Markus (1996): Lernerorientierte Textanalyse – Eine Hilfe zum Textverfassen? In: Helmuth Feilke & Paul R. Portmann (Hrsg.): *Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben*. Stuttgart: Klett, S. 96-112.
- Otheguy, Ricardo, Ofelia García & Wallis Reid (2015): Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. In: *Applied Linguistics Review*, H. 6/2015, S. 281-307.
- Pohl, Thorsten (2016): Schriftliches Argumentieren. In: Winfried Ulrich (Hrsg.): *Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden*. Bd. 4. Helmuth Feilke & Thorsten Pohl (Hrsg.): Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 287-315.
- Riemer, Claudia (2014): Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Julia Settineri, Sevilen Demirkaya, Alexis Feldmeier, Nazan Gültekin-Karakoç & Claudia Riemer (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh, S. 15-31.

- Rosenberg, Peter & Christoph W. Schröder (2016): *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit*. Berlin: de Gruyter.
- Schieferdecker, Ralf (2018): Qualitative Sozialforschung. In: Jan M. Boelmann (Hrsg.): *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Bd. 1: Grundlagen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 93-114.
- Schmidt, Frederike (2018): Gütekriterien für qualitative Forschungsansätze. In: Jan M. Boelmann (Hrsg.): *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Bd. 1: Grundlagen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 115-128.
- Schneider, Frank & Klaus Tetling (2012): Argumentierend Schreiben. In: Michael Becker-Mrotzek & Ingrid Böttcher (Hrsg.): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. 4. Aufl. Berlin: Cornelsen, S. 216-254.
- Schramm, Karen (2018): Methoden zur empirischen Erforschung des Schreibens in Deutsch als Zweitsprache. In: Wilhelm Griebhaber, Sabine Schmölzer-Eibinger, Heike Roll & Karen Schramm (Hrsg.): *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Ein Handbuch*. Berlin & Boston: de Gruyter, S. 33-46.
- Searle, John R. (1969): *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University.
- Selinker, Larry (1972): Interlanguage. In: *IRAL*, H. 3/10, S. 31-54.
- Sennewald, Nadja (2014): Schreibstrategien. Ein Überblick. In: Stefanie Dreyfürst & Nadja Sennewald (Hrsg.): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen: Budrich, S. 169-190.
- Stolberg, Doris & Rosemarie Tracy (2008): Mehrsprachigkeit im Spannungsfeld von Verlust und Mehrwert. In: *Babylonia*, H. 2/2008, S. 19-25.
- Tracy, Rosemarie (2014): Mehrsprachigkeit von Störfall zum Glücksfall. In: Manfred Krifka, Joanna Błaszczak, Annette Leßmöllmann, André Meinunger, Barbara Stiebels, Rosemarie Tracy & Hubert Truckenbrodt (Hrsg.): *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler*. Heidelberg: Springer, S. 13-33.
- van den Bergh, Huub & Gert Rijlaarsdam (2007): The Dynamics of Idea Generation During Writing: An Online Study. In: Mark Torrance, Luuk van Waes & David Galbraith (Hrsg.): *Writing and Cognition. Research and Applications*. Bingley: Emerald, S. 123-150.
- Weinzierl, Christian & Arne Wrobel (2017): Schreibprozesse untersuchen. In: Michael Becker-Mrotzek, Joachim Grabowski & Torsten Steinhoff (Hrsg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster & New York: Waxmann, S. 221-238.
- Woerfel, Till, Nikolas Koch, Seda Yilmaz Woerfel & Claudia Riehl (2014): Mehrschriftlichkeit bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern: Wechselwirkungen und außersprachliche Einflussfaktoren. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, H. 44/174, S. 44-65.

Woolard, Kathryn A. (2006): Codeswitching. In: Alessandro Duranti (Hrsg.): *A Companion to Linguistic Anthropology*. Oxford: Blackwell, S. 73-94.

## 8. Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

### **Tabellen:**

|   |    |
|---|----|
| Tabelle 1: Theoretische Positionierung der Masterarbeit.....            | 28 |
| Tabelle 2: Proband*innen.....   | 31 |
| Tabelle 3: Erhebungsablauf.....   | 37 |
| Tabelle 4: Kategorien Sprachwechsel.....                                | 41 |
| Tabelle 5: Kategorien Schreibprozess.....                               | 42 |
| Tabelle 6: Kategorien Sprachhandlungen.....                             | 42 |
| Tabelle 7: Anteile der Einzelsprachen am lauten Denken.....             | 44 |
| Tabelle 8: Subkategorien und Inhalte der Kategorie „Propositionen“..... | 48 |
| Tabelle 9: Ergebniszusammenfassung.....                                 | 59 |

### **Abbildungen:**

|  |    |
|--|----|
| Abbildung 1: Das Schreibprozessmodell nach Flower & Hayes (1981: 370).....   | 11 |
| Abbildung 2: Das Schreibentwicklungsmodell nach Bereiter (1980).....   | 14 |
| Abbildung 3: Matrix der Schreibstrategien.....   | 16 |
| Abbildung 4: Einzelsprachen in Beziehung.....  | 18 |
| Abbildung 5: Doppel-Eisberg-Modell nach Cummins (1980).....  | 20 |
| Abbildung 6: Schreibprozessmodell nach Flower & Hayes (1981), modifiziert für<br>zweitsprachliches Schreiben durch Griebhaber (2010: 220)..... | 26 |
| Abbildung 7: Code-Überlappung Schreibprozess und Sprachwechsel.....  | 46 |
| Abbildung 8: Code-Überlappung Sprachhandlungen und Sprachwechsel.....  | 47 |
| Abbildung 9: Schreibprozess der Proband*innen.....   | 51 |

## 9. Anhang

### 9.1. Datenschutz und Einwilligung

#### 9.1.1. Informationen zur Datenerhebung (Erziehungsberechtigte)

Liebe Eltern, liebe Erziehungsberechtigten!

##### **Forschungsprojekt:**

Im Rahmen meines Lehramtsstudiums sind die Erforschung von Lehren und Lernen und die Weiterentwicklung von Unterricht wichtige Voraussetzungen für meine berufliche Zukunft. In meiner Masterarbeit untersuche ich, wie Schülerinnen und Schüler ihre Mehrsprachigkeit beim Schreiben nutzen. Ihre Tochter/Ihr Sohn wurde für die Teilnahme ausgewählt. Deshalb möchte ich Sie um Ihr Einverständnis bitten.

Die Erhebung findet an ein bis zwei Tagen statt, an denen die Teilnehmenden jeweils eine Schreibaufgabe bearbeiten. Zusätzlich erhebe ich soziodemografische Daten und führe im Anschluss an die Schreibaufgaben jeweils ein kurzes Interview mit Ihrer Tochter/Ihrem Sohn durch. Die Erhebungen dauern jeweils ca. 45 bis 60 Minuten. Die Texte fließen nicht in die schulische Benotung ein, sie sind lediglich Teil der Masterarbeit.

##### **Vertraulichkeit:**

Der Schutz der persönlichen Daten Ihrer Tochter/Ihres Sohns ist mir sehr wichtig. Deshalb behandle ich alle Angaben den Datenschutzbestimmungen entsprechend vertraulich.

Die Erhebung erfolgt vollständig anonym, sodass für Dritte keine Rückschlüsse auf die Identität Ihrer Tochter/Ihres Sohns gezogen werden können. Die Datensätze sind nur mir zugänglich, weder Lehrerinnen und Lehrer noch Angehörige der Universität zu Köln, die die Masterarbeit betreuen, haben Zugriff auf die Originaldaten. Die Masterarbeit einschließlich der Transkripte der Daten lege ich abschließend meinen Prüfern vor. Die Daten werden so schnell wie möglich, spätestens aber nach Beendigung des Projekts gelöscht. Auch Bildschirm- und Tonaufnahmen, die im Rahmen der Erhebung entstehen, unterliegen der Löschungsfrist.

##### **Einwilligung:**

Die Teilnahme an der Erhebung ist freiwillig und wird streng vertraulich behandelt. Eine Nicht-Einwilligung hat für Ihre Tochter/Ihren Sohn keine Nachteile. Bitte berücksichtigen Sie jedoch: Das Projekt soll dazu beitragen, die Praxis in der Schule insbesondere im Bereich der Mehrsprachigkeit zu verbessern. Ohne Erhebung ist dies nicht möglich. Daher möchte ich Sie herzlich um Ihre Einwilligung bitten. Sie leisten so einen wichtigen Beitrag zur Weiterentwicklung der Bildung.

Sie haben jederzeit die Möglichkeit, Ihre Einwilligung zu widerrufen; richten Sie dazu bitte eine E-Mail an [cstehr1@smail.uni-koeln.de](mailto:cstehr1@smail.uni-koeln.de).

Vielen Dank für die Unterstützung bei meiner Masterarbeit!



### Einwilligungserklärung

Ich habe die Informationen zur Datenerhebung im Rahmen einer Masterarbeit innerhalb der Lehramtsausbildung gelesen und verstanden. Ich bin mit der Erhebung, Auswertung und Verwendung der Daten meiner Tochter/meines Sohns zu Forschungszwecken – entsprechend den Beschreibungen – einverstanden.

---

Nachname, Vorname in Druckschrift

---

Ort, Datum, Unterschrift

## 9.1.2. Informationen zur Datenerhebung (Proband\*innen)

Liebe Schülerin, lieber Schüler!

### Forschungsprojekt:

Im Rahmen meines Lehramtsstudiums lerne ich, wie man Unterricht plant und durchführt, aber auch, wie man das Lernen weiterentwickeln kann. In meiner Masterarbeit untersuche ich, wie mehrsprachige Schülerinnen und Schüler ihre verschiedenen Sprachen beim Schreiben nutzen. Hiermit möchte ich dich um deine Teilnahme bitten.

Die Erhebung findet an ein bis zwei Tagen statt, an denen du jeweils eine Schreibaufgabe bearbeitest. Zusätzlich erhebe ich einige Daten zu deiner Person und führe im Anschluss an die Schreibaufgaben jeweils ein kurzes Interview mit dir durch. Die Erhebungen dauern jeweils ca. 45 bis 60 Minuten. Die Texte fließen nicht in deine Schulnoten ein, sie sind lediglich Teil der Masterarbeit.

### Vertraulichkeit:

Der Schutz deiner persönlichen Daten ist mir sehr wichtig. Deshalb behandle ich deine Angaben den Datenschutzbestimmungen entsprechend vertraulich.

Die Erhebung erfolgt vollständig anonym, sodass für Dritte keine Rückschlüsse auf deine Identität gezogen werden können. Die Datensätze sind nur mir zugänglich, weder Lehrerinnen und Lehrer noch Angehörige der Universität zu Köln, die die Masterarbeit betreuen, haben Zugriff auf die Originaldaten. Die Masterarbeit einschließlich der Transkripte der Daten lege ich abschließend meinen Prüfern vor. Die Daten werden so schnell wie möglich, spätestens aber nach Beendigung des Projekts gelöscht. Es werden Bildschirm- und Tonaufnahmen angefertigt, die dann selbstverständlich auch gelöscht werden.

### Einwilligung:

Die Teilnahme an der Erhebung ist freiwillig und wird streng vertraulich behandelt. Eine Nicht-Einwilligung hat keine Nachteile für dich. Bitte berücksichtige jedoch: Das Projekt soll dazu beitragen, die Praxis in der Schule insbesondere im Bereich der Mehrsprachigkeit zu verbessern. Ohne Erhebung ist dies nicht möglich. Daher möchte ich dich herzlich um deine Einwilligung bitten. Du leistest so einen wichtigen Beitrag zur Weiterentwicklung der Bildung.

Du hast jederzeit die Möglichkeit, deine Einwilligung zu widerrufen; richte dazu bitte eine E-Mail an [cstehr1@smail.uni-koeln.de](mailto:cstehr1@smail.uni-koeln.de).

Vielen Dank für die Unterstützung bei meiner Masterarbeit!



## Einwilligungserklärung

Ich habe die Informationen zur Datenerhebung im Rahmen einer Masterarbeit innerhalb der Lehramtsausbildung gelesen und verstanden. Ich bin mit der Erhebung, Auswertung und Verwendung meiner Daten zu Forschungszwecken – entsprechend den Beschreibungen – einverstanden.

---

Nachname, Vorname in Druckschrift

---

Ort, Datum, Unterschrift

## 9.2. Erhebungsinstrumente

### 9.2.1. Soziodemografischer Fragebogen

Für meine Forschungsfrage sind Informationen zu deinem persönlichen Hintergrund bedeutsam. Deshalb bitte ich dich, folgenden Fragebogen auszufüllen. Deine Angaben dienen ausschließlich wissenschaftlichen Zwecken. Sie werden nicht an Dritte weitergegeben und während der Auswertung anonymisiert.

Bitte Zutreffendes ankreuzen oder ausfüllen.

#### Persönliche Angaben

1. Geschlecht:  
 weiblich                       männlich                       anderes/keine Angabe
2. Geburtsjahr: \_\_\_\_\_
3. In welchem Land bist du geboren? \_\_\_\_\_

#### Schulischer Werdegang

4. Welche Schulformen hast du bisher in welcher Stadt und in welchem Zeitraum besucht? (bitte alle besuchten Schulformen angeben)

|                          | Schulform      | Zeitraum | Stadt |
|--------------------------|----------------|----------|-------|
| <input type="checkbox"/> | Grundschule    |          |       |
| <input type="checkbox"/> | Hauptschule    |          |       |
| <input type="checkbox"/> | Realschule     |          |       |
| <input type="checkbox"/> | Sekundarschule |          |       |
| <input type="checkbox"/> | Gymnasium      |          |       |
| <input type="checkbox"/> | Gesamtschule   |          |       |
| <input type="checkbox"/> | Förderschule   |          |       |
| <input type="checkbox"/> | andere:        |          |       |

5. In welcher Jahrgangsstufe befindest du dich zurzeit? \_\_\_\_\_
6. Hast du eine oder mehrere Jahrgangsstufe(n) wiederholt oder übersprungen?  
 nein  
 ja, wiederholt, nämlich die Jahrgangsstufe(n) \_\_\_\_\_  
 ja, übersprungen, nämlich die Jahrgangsstufe(n) \_\_\_\_\_
7. Welches Fach magst du am liebsten?  
\_\_\_\_\_  
Und welches am wenigsten?  
\_\_\_\_\_
8. Welche Durchschnittsnote hattest du auf deinem letzten Zeugnis? \_\_\_\_\_
9. Welche Note hattest du im Fach Deutsch...  
... in der letzten Klausur? \_\_\_\_\_  
... auf dem letzten Zeugnis? \_\_\_\_\_
10. Was möchtest du nach deinem Schulabschluss machen?  
\_\_\_\_\_



## Sprachlicher Hintergrund

11. Welche Sprachen hast du...

... im frühen Kindesalter gelernt und verwendet? \_\_\_\_\_

... im Grundschulalter gelernt und verwendet? \_\_\_\_\_

... innerhalb der letzten fünf Jahre gelernt und verwendet? \_\_\_\_\_

(bitte auch Sprachen, die in der Schule gelernt werden/wurden, berücksichtigen)

12. Seit wann sprichst und schreibst du die verschiedenen Sprachen?

| Sprache | Sprechen | Schreiben |
|---------|----------|-----------|
| Deutsch |          |           |
|         |          |           |
|         |          |           |
|         |          |           |
|         |          |           |
|         |          |           |

13. Schätze in Schulnoten von 1 (= sehr gut) bis 6 (= ungenügend) ein, wie gut du die verschiedenen Sprachen sprechen und schreiben kannst.

| Sprache | Sprechen | Schreiben |
|---------|----------|-----------|
| Deutsch |          |           |
|         |          |           |
|         |          |           |
|         |          |           |
|         |          |           |
|         |          |           |

14. Welche Sprache(n) sprichst du...

... innerhalb deiner Familie? \_\_\_\_\_

... mit deinen Freunden? \_\_\_\_\_

... in der Schule? \_\_\_\_\_

... bei Freizeitaktivitäten \_\_\_\_\_

15. Welche Sprache(n) sprechen...

... deine Mutter? \_\_\_\_\_

... dein Vater? \_\_\_\_\_

(... deine Geschwister? \_\_\_\_\_ Alter: \_\_\_\_\_)

16. Gib in Prozent an, welchen Anteil die einzelnen Sprachen jeweils beim Sprechen und beim Schreiben haben.

Sprechen: \_\_\_\_\_

Schreiben: \_\_\_\_\_

17. Welche Sprache(n) verwendest du am liebsten...

... beim Sprechen? \_\_\_\_\_

... beim Schreiben? \_\_\_\_\_

## Soziales Umfeld

18. Wie viele Bücher gibt es bei dir zu Hause?

- 0 – 10 Bücher
- 11 – 25 Bücher
- 26 – 100 Bücher
- 101 – 200 Bücher
- 201 – 500 Bücher
- mehr als 500 Bücher

19. Wie viele Stunden pro Woche liest du ungefähr? \_\_\_\_\_

20. Wie viele Stunden pro Woche schreibst du ungefähr und zu welchen Anlässen?

---

21. Wie oft im Jahr gehst du ungefähr...

... ins Theater? \_\_\_\_\_

... ins Kino? \_\_\_\_\_

... ins Museum? \_\_\_\_\_

22. Spielst du Instrumente oder machst du Sport? Wenn ja, welche?

---

Vielen Dank für die Unterstützung bei meiner Masterarbeit!

## 9.2.2. Schreibaufgabe

### Corona: Maskenpflicht in der Schule?!

**Aufgabe:** Nimm schriftlich Stellung zu der Frage, ob es wegen der Corona-Pandemie eine Maskenpflicht in Schulen geben sollte.

- Nenne mögliche Argumente dafür und dagegen und begründe anschließend deine eigene Meinung.

Ich interessiere mich dafür, in welchen Sprachen du beim Schreiben denkst. Deshalb bitte ich dich:

- Sprich deine Gedanken beim Schreiben laut aus.
- Schreibe den Text auf Deutsch, aber nutze beim lauten Denken alle Sprachen, die dir in den Kopf kommen – so, wie du es beim Schreiben immer machst.



### 9.2.3. Leitfaden für das Kurzinterview

| Impuls  | Unteraspekte   | Notizen |
|---|--|---------|
| Wie ist es dir mit der Aufgabe ergangen?                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Umgang mit dem Thema (Maskenpflicht an Schulen in der Corona-Pandemie)</li> <li>▪ Umgang mit der Aufgabenstellung (mehrsprachiges lautes Denken)</li> </ul>   |         |
| Welche Rolle spielen deine verschiedenen Sprachen, wenn du schreibst? | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Code-Switching und Translanguaging in den Denkprozessen</li> <li>▪ Rolle der Sprachen in Lexik, Grammatik, sozialer Situation</li> <li>▪ Schreibprozess: Planen, Formulieren, Überarbeiten</li> </ul> |         |
| Hast du noch weitere Anmerkungen?                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Einstellungen zu und Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit</li> <li>▪ Schwierigkeiten mit dem Schreiben</li> </ul>   |         |

## 9.3. Datenaufbereitung

### 9.3.1. Soziodemografische Fragebögen der Proband\*innen

#### 9.3.1.1. Proband\*in 1

### Soziodemografischer Fragebogen

Für meine Forschungsfrage sind Informationen zu deinem persönlichen Hintergrund bedeutsam. Deshalb bitte ich dich, folgenden Fragebogen auszufüllen. Deine Angaben dienen ausschließlich wissenschaftlichen Zwecken. Sie werden nicht an Dritte weitergegeben und während der Auswertung anonymisiert.

Bitte Zutreffendes ankreuzen oder ausfüllen.

#### Persönliche Angaben

1. Geschlecht:  
 weiblich                       männlich                       anderes/keine Angabe
2. Geburtsjahr: 2004
3. In welchem Land bist du geboren? Belgien

#### Schulischer Werdegang

4. Welche Schulformen hast du bisher in welcher Stadt und in welchem Zeitraum besucht? (bitte alle besuchten Schulformen angeben)

| Schulform                              | Zeitraum  | Stadt   |
|--|-----------|---------|
| Grundschule (Enseignement primaire)    | 2010-2016 | Brüssel |
| Hauptschule                            | -         | -       |
| Realschule                             | -         | -       |
| Sekundarschule                         | -         | -       |
| Gymnasium                              | seit 2018 | Köln    |
| Gesamtschule (Enseignement secondaire) | 2016-2018 | Brüssel |
| Förderschule                           | -         | -       |
| andere: -                              | -         | -       |

5. In welcher Jahrgangsstufe befindest du dich zurzeit? Jahrgangsstufe 10
6. Hast du eine oder mehrere Jahrgangsstufe(n) wiederholt oder übersprungen?  
 nein  
 ja, wiederholt, nämlich die Jahrgangsstufe(n) 8 (wegen Umzugs von Belgien nach Deutschland)  
 ja, übersprungen, nämlich die Jahrgangsstufe(n) \_\_\_\_\_
7. Welches Fach magst du am liebsten? Biologie, Spanisch  
Und welches am wenigsten? Mathematik, Physik
8. Welche Durchschnittsnote hattest du auf deinem letzten Zeugnis? ≈ 2
9. Welche Note hattest du im Fach Deutsch...  
... in der letzten Klausur? 3  
... auf dem letzten Zeugnis? 3
10. Was möchtest du nach deinem Schulabschluss machen? Tierärztin oder Krankenpflegerin

## Sprachlicher Hintergrund

11. Welche Sprachen hast du...

... im frühen Kindesalter gelernt und verwendet? Französisch, Flämisch

... im Grundschulalter gelernt und verwendet? Französisch, Englisch

... innerhalb der letzten fünf Jahre gelernt und verwendet? Französisch, Deutsch, Englisch, Spanisch  
(bitte auch Sprachen, die in der Schule gelernt werden/wurden, berücksichtigen)

12. Seit wann sprichst und schreibst du die verschiedenen Sprachen?

| Sprache     | Sprechen | Schreiben |
|-------------|----------|-----------|
| Deutsch     | 2018     | 2018      |
| Französisch | 2006     | 2010      |
| Flämisch    | 2006     | 2010      |
| Englisch    | 2012     | 2013      |
| Spanisch    | 2016     | 2016      |

13. Schätze in Schulnoten von 1 (= sehr gut) bis 6 (= ungenügend) ein, wie gut du die verschiedenen Sprachen sprechen und schreiben kannst.

| Sprache     | Sprechen | Schreiben |
|-------------|----------|-----------|
| Deutsch     | 2        | 3         |
| Französisch | 1        | 1         |
| Flämisch    | 5        | 5         |
| Englisch    | 4        | 4         |
| Spanisch    | 1        | 2         |

14. Welche Sprache(n) sprichst du...

... innerhalb deiner Familie? Französisch

... mit deinen Freunden? Deutsch

... in der Schule? Deutsch

... bei Freizeitaktivitäten Deutsch

15. Welche Sprache(n) sprechen...

... deine Mutter? Französisch, Flämisch, Englisch

... dein Vater? Französisch, Flämisch, Englisch, Deutsch

... deine Geschwister (3 Brüder)? Französisch, Flämisch, Englisch, Deutsch Alter: 19, 18, 14

16. Gib in Prozent an, welchen Anteil die einzelnen Sprachen jeweils beim Sprechen und beim Schreiben haben.

Sprechen: 75% Deutsch, 20% Französisch, 5% Englisch und Spanisch

Schreiben: 85% Deutsch, 10% Französisch, 5% Englisch und Spanisch

17. Welche Sprache(n) verwendest du am liebsten...

... beim Sprechen? Deutsch

... beim Schreiben? Französisch

## Soziales Umfeld

18. Wie viele Bücher gibt es bei dir zu Hause?

- 0 – 10 Bücher
- 11 – 25 Bücher
- 26 – 100 Bücher
- 101 – 200 Bücher
- 201 – 500 Bücher
- mehr als 500 Bücher

19. Wie viele Stunden pro Woche liest du ungefähr? 3

20. Wie viele Stunden pro Woche schreibst du ungefähr und zu welchen Anlässen? 3 (v. a. in der Schule)

21. Wie oft im Jahr gehst du ungefähr...

- ... ins Theater? 0
- ... ins Kino? 2
- ... ins Museum? 1

22. Spielst du Instrumente oder machst du Sport? Wenn ja, welche? Gitarre, Jogging

Vielen Dank für die Unterstützung bei meiner Masterarbeit!

## Soziodemografischer Fragebogen

Für meine Forschungsfrage sind Informationen zu deinem persönlichen Hintergrund bedeutsam. Deshalb bitte ich dich, folgenden Fragebogen auszufüllen. Deine Angaben dienen ausschließlich wissenschaftlichen Zwecken. Sie werden nicht an Dritte weitergegeben und während der Auswertung anonymisiert.

Bitte Zutreffendes ankreuzen oder ausfüllen.

### Persönliche Angaben

1. Geschlecht:  
 weiblich                       männlich                       anderes/keine Angabe
2. Geburtsjahr: 2003
3. In welchem Land bist du geboren? Russland

### Schulischer Werdegang

4. Welche Schulformen hast du bisher in welcher Stadt und in welchem Zeitraum besucht? (bitte alle besuchten Schulformen angeben)

| Schulform      | Zeitraum  | Stadt    |
|----------------|-----------|----------|
| Grundschule    | 2009-2013 | Köln     |
| Hauptschule    | -         | -        |
| Realschule     | 2013-2019 | Dormagen |
| Sekundarschule | -         | -        |
| Gymnasium      | seit 2019 | Köln     |
| Gesamtschule   | -         | -        |
| Förderschule   | -         | -        |
| andere: -      | -         | -        |

5. In welcher Jahrgangsstufe befindest du dich zurzeit? Jahrgangsstufe 11
6. Hast du eine oder mehrere Jahrgangsstufe(n) wiederholt oder übersprungen?  
 nein  
 ja, wiederholt, nämlich die Jahrgangsstufe(n) 10 (wegen Wechsels von Realschule auf Gymnasium)  
 ja, übersprungen, nämlich die Jahrgangsstufe(n) \_\_\_\_\_
7. Welches Fach magst du am liebsten? Physik  
 Und welches am wenigsten? Spanisch
8. Welche Durchschnittsnote hattest du auf deinem letzten Zeugnis? ≈ 2,5
9. Welche Note hattest du im Fach Deutsch...  
 ... in der letzten Klausur? 3  
 ... auf dem letzten Zeugnis? 3
10. Was möchtest du nach deinem Schulabschluss machen? Freiwilliges Soziales Jahr (FSJ), Lehrer



## Sprachlicher Hintergrund

11. Welche Sprachen hast du...  
... im frühen Kindesalter gelernt und verwendet? Russisch, Deutsch  
... im Grundschulalter gelernt und verwendet? Russisch, Deutsch, Englisch  
... innerhalb der letzten fünf Jahre gelernt und verwendet? Französisch, Spanisch  
(bitte auch Sprachen, die in der Schule gelernt werden/wurden, berücksichtigen)

12. Seit wann sprichst und schreibst du die verschiedenen Sprachen?

| Sprache     | Sprechen | Schreiben |
|-------------|----------|-----------|
| Deutsch     | 2005     | 2009      |
| Russisch    | 2005     | 2013      |
| Englisch    | 2010     | 2010      |
| Französisch | 2015     | 2015      |
| Spanisch    | 2017     | 2017      |

13. Schätze in Schulnoten von 1 (= sehr gut) bis 6 (= ungenügend) ein, wie gut du die verschiedenen Sprachen sprechen und schreiben kannst.

| Sprache     | Sprechen | Schreiben |
|-------------|----------|-----------|
| Deutsch     | 1        | 1         |
| Russisch    | 2        | 4         |
| Englisch    | 2        | 2         |
| Französisch | 5        | 5         |
| Spanisch    | 3        | 4         |

14. Welche Sprache(n) sprichst du...  
... innerhalb deiner Familie? Russisch, Deutsch  
... mit deinen Freunden? Deutsch  
... in der Schule? Deutsch  
... bei Freizeitaktivitäten Deutsch

15. Welche Sprache(n) sprechen...  
... deine Mutter? Russisch, Deutsch  
... dein Vater? Deutsch, Russisch  
... deine Geschwister (1 Schwester)? Deutsch, Russisch, Englisch, Französisch Alter: 19

16. Gib in Prozent an, welchen Anteil die einzelnen Sprachen jeweils beim Sprechen und beim Schreiben haben.

Sprechen: 80% Deutsch, 15% Russisch, 5% Englisch und Spanisch

Schreiben: 90% Deutsch, 5% Russisch, 5% Englisch und Spanisch

17. Welche Sprache(n) verwendest du am liebsten...  
... beim Sprechen? Deutsch  
... beim Schreiben? Deutsch

## Soziales Umfeld

18. Wie viele Bücher gibt es bei dir zu Hause?

- 0 – 10 Bücher
- 11 – 25 Bücher
- 26 – 100 Bücher
- 101 – 200 Bücher
- 201 – 500 Bücher
- mehr als 500 Bücher

19. Wie viele Stunden pro Woche liest du ungefähr? 5

20. Wie viele Stunden pro Woche schreibst du ungefähr und zu welchen Anlässen? 3 (v. a. in der Schule)

21. Wie oft im Jahr gehst du ungefähr...

... ins Theater? 0,5

... ins Kino? 2

... ins Museum? 1

22. Spielst du Instrumente oder machst du Sport? Wenn ja, welche? Ukulele, Fitnessstudio

Vielen Dank für die Unterstützung bei meiner Masterarbeit!

### 9.3.2. Schreibprodukte

Es handelt sich um eine exakte Kopie der Schreibprodukte der Proband\*innen. Sie wurden im Nachhinein nicht orthografisch oder grammatisch berichtigt.

9.3.2.1. Proband\*in 1

#### Corona: Maskenpflicht in der Schule?!

**Aufgabe:** Nimm schriftlich Stellung zu der Frage, ob es wegen der Corona-Pandemie eine Maskenpflicht in Schulen geben sollte.

- Nenne mögliche Argumente dafür und dagegen und begründe anschließend deine eigene Meinung.

Ich interessiere mich dafür, in welchen Sprachen du beim Schreiben denkst. Deshalb bitte ich dich:

- Sprich deine Gedanken beim Schreiben laut aus.
- Schreibe den Text auf Deutsch, aber nutze beim lautem Denken alle Sprachen, die dir in den Kopf kommen – so, wie du es beim Schreiben immer machst.



Ich würde sagen, dass es generell wichtig ist, den Mundschutz in der Schule zu tragen, um die Schülern und die Lehrer gegenseitig zu schützen. Warum? Weil ich denke, dass es einen einfachen Mittel zu benutzen, die man schnell und auf einer einfachen und billigen Weise benutzen kann, um etwas großes, schlimmes und kompliziertes zu vermeiden. Ich spreche von der Ansteckung von Covid 19..

Aber ich würde gleichzeitig vorschlagen, dass wir ab und zu den Mundschutz ausziehen dürfen, um zu atmen, weil ich weiß, dass man nach ungefähr 10 Minuten mit Mundschutz atmen braucht.

Und ich plädiere auch für das Tragen des Mundschutz, weil wir wegen des Kindssein das Stören vom Mundschutz schnell vergessen können und deswegen ist es nicht so störend für uns, immer den Mundschutz zu tragen.

## Corona: Maskenpflicht in der Schule?!

**Aufgabe:** Nimm schriftlich Stellung zu der Frage, ob es wegen der Corona-Pandemie eine Maskenpflicht in Schulen geben sollte.

- Nenne mögliche Argumente dafür und dagegen und begründe anschließend deine eigene Meinung.

Ich interessiere mich dafür, in welchen Sprachen du beim Schreiben denkst. Deshalb bitte ich dich:

- Sprich deine Gedanken beim Schreiben laut aus.
- Schreibe den Text auf Deutsch, aber nutze beim lautem Denken alle Sprachen, die dir in den Kopf kommen – so, wie du es beim Schreiben immer machst.



Die Corona-Pandemie ist nun seit einem dreiviertel Jahr im Gange. In der Politik und Gesellschaft entbrennen Diskussionen um den richtigen Umgang mit der dem Virus.

Die Gemüter entzünden sich an konkreten Aspekten, die das tägliche Leben der Menschen besonders betreffen und ggf. einschränken.

Zur Debatte steht sehr konkret die Pflicht (Kritiker sprechen von Zwang) zum Tragen einer Mund-Nase-Bedeckung in Schulen.

Kritiker geben zu bedenken, dass eine Maskenpflicht ein Einschnitt in die höchstpersönlichen Lebensgestaltung darstellt.

Ferner wird die soziale Interaktion erschwert, da das Gesicht ein wesentliches Identifikationsmerkmal ist und das „Lesen“ von Mimik und Gestik, welche für die tägliche Kommunikation von hoher Bedeutung sind, maximal erschwert.

Des weiteren sei in der Wissenschaft der Nutzen von flächendeckend getragenen Masken zur Eindämmung der Pandemie nicht zu 100 Prozent gesichert.

Befürwortende einer Maskenpflicht in Schulen wenden dagegen ein, dass selbst wenn der Nutzen nicht zu 100 Prozent nachgewiesen, dass sich innerhalb der Wissenschaft sehr deutlich anbahnt, dass Masken sehr wohl einen messbaren Effekt haben auf das Infektionsgeschehen. Außerdem ist der Schaden, der vom Tragen einer Mund-Nase-Bedeckung ausgeht, praktisch gar nicht gegeben.

Jenseits von den praktischen Vor- oder Nachteilen des Maskentragens ist der Solidaritätsgedanke von Bedeutung. Schule hat einen Erziehungsauftrag, der nun mal auch beinhaltet, dass wir uns zu einem sozialen Miteinander anregen sollen. Und durch das Masketragen kann jeder und jede sehr aktiv zum Schutz der Mitmenschen beitragen.

Vor allem jedoch sei die Annahme, man könne in Schulen (also Orten wo sich sehr viele Kinder aufhalten) immer und überall gewährleisten, dass der Mindestabstand von 2 Metern stets eingehalten werden könne. Aus diesem Grunde – so die Befürwortenden – lässt sich immerhin durch das Tragen von einer Mund-Nase-Bedeckung das Ausstoßen von Aerosolen – welche das Virus übertragen – deutlich und messbar reduzieren.

Persönlich spreche ich mich für das Tragen von einer Mund-Nase-Bedeckung in Schulen aus, welches auch vorgeschrieben werden sollte. Mich überzeugen vor allem der Solidaritätsgedanke, da ich der Meinung bin, dass das Miteinander in Schulen wichtig ist zu erlernen. Besonders jedoch

nehme ich wahr, dass es Kindern schlichtweg nicht möglich ist, ständig an die Corona-Regeln zu denken und diese einzuhalten. Auch wenn die Maske hier keinen 100 prozentigen Schutz bieten kann, kann sie dennoch einen erheblichen Beitrag leisten, dass sich das Virus merklich langsamer verbreitet als ohne.

Einschränken der Freiheit

Zwischenmenschliche schwieriger

Wissenschaftlicher Nutzen Fragwürdig

Schaden gering

Verantwortungsbewusstsein Schulen -> Aerosole Masken schützen andere

Akt Solidarität

Mindestabstände uneinhaltenbar

### 9.3.3. Transkription des lauten Denkens

#### 9.3.3.1. Transkriptionsregeln

Die Transkription des lauten Denkens basiert auf Audioaufnahmen der Proband\*innen während der Bearbeitung der Schreibaufgabe. Die Transkripte sind leicht geglättet, das bedeutet, dass regiolektale Varietäten der Standardorthografie angenähert werden, während umgangssprachliche Ausdrucksweisen und fehlerhafte Lexik und Syntax beibehalten werden. Es handelt sich um ein einfaches wissenschaftliches Transkript, das nicht jede intonatorische Feinheit beinhaltet, jedoch wichtige Informationen zu Pausen, Sprachklang und nicht-sprachlichen Ereignissen berücksichtigt (vgl. Fuß & Karbach 2019: 119-124). Da das laute Denken mehrsprachig erfolgt, werden alle nichtdeutschen Äußerungen ins Deutsche übersetzt und mit eckigen Klammern markiert; in den Fußnoten sind die Äußerungen in der Originalsprache angegeben. Es wird nach folgenden Regeln transkribiert:

|  |  |
|--|--|
| (-)  | kurze Pause (bis 2 Sekunden)   |
| (--)   | mittlere Pause (2 bis 5 Sekunden)  |
| (Pause)  | lange Pause (ab 5 Sekunden)  |
| einf-  | Wortabbruch  |
| Arbeits- äh -amt   | Wiederaufnahme nach Wortabbruch  |
| <u>immer</u> , <u>unbedingt</u>  | unterstrichen: auffällige Betonung   |
| (lacht)<br>(räuspert sich)<br>(seufzt)<br>(spricht schneller)<br>(Unterbrechung) | Charakterisierung nicht-sprachlicher Vorgänge  |
| „det wees ja jeder“  | Wiedergabe des tatsächlichen Höreindrucks, aber nur, wenn Abweichung von sonstiger Sprechweise |
| (?)  | unverständliche Passage  |
| (? <i>beibiegen?</i> )   | kursiv in Klammern: vermuteter Inhalt einer unverständlichen Passage                           |
| „A-Stadt“, „B-Straße“  | anonymisierte Äußerung   |

### 9.3.3.2. Proband\*in 1

Datum der Aufnahme: 01.10.2020

Dauer der Aufnahme: 14,5 Minuten

Transkriptionsdatum: 12.10.2020

Transkribientin: Charlotte Stehr

1 [Gut (--)] also (Pause) ähm (-) also, muss die Maske sein ähm das Tragen der Maske in der Schule  
2 verpflichtend sein]<sup>a</sup> ähm (--)] okay, ich kann schreiben: Ich würde sagen äh, dass es wichtig ist ähm,  
3 den Mundschutz (-) in der Schule zu zu tragen ah [ja]<sup>b</sup> zu tragen (räuspert sich) (Pause) ähm (-), um  
4 die Schüler und die Lehrer (Pause) gegenseitig (flüstert) -seitig zu schützen. Punkt. [Ich denke]<sup>c</sup>  
5 generell dazu sagen, dass es wichtig, [nein]<sup>d</sup>, dass es generell wichtig (-) generell wichtig ist [ja]<sup>e</sup>, den  
6 Mundschutz, [gut (--)] ja]<sup>f</sup>. Aber (Pause) ähm (Pause) Warum? (-) [Also, ich möchte sagen, dass öh  
7 generell ist es wichtig äh, weil also ähm lieber trägt man die Maske zu viel als sie zu wenig zu tragen  
8 und (?deshalb?) gibt es mehr Infektionen und (?deshalb?) ist es gut (?), sie zu tragen, weil es ein sehr  
9 einfaches Mittel ist, um sich zu schützen. Also, auf Deutsch, es ist gut]<sup>g</sup> äh, weil ich denke, dass es  
10 einen äh einfachen Mittel Mittel ähm, die (-) einfachen Mittel (-) [ja]<sup>h</sup> zu benutzen ähm (--)] einfachen,  
11 die man schnell und (schmunzelt) auf eine einfache Weise -fache Weise benutzen kann (Pause) ah (-  
12 ) einfache benutzen kann ähm von einfache ah und und billige (schmunzelt) billige, [nein]<sup>i</sup> billige,  
13 einfachen, eine einfachen und billigen Weise, [nein, es ist]<sup>j</sup> ohne n ähm benutzen kann (-), um etwas  
14 Großes äh zu vermeiden (-) ähm (-) ähm (räuspert sich) (-) ah Großes (-) Schlimmes und kompliziert  
15 zu be- komp- äh kompliziert (--)] zu vermeiden und (-) ja, zu beherrschen (--)] [ja, gut]<sup>k</sup>, zu vermeiden.  
16 Äh, ich spreche von (-) von der Ansteckung An- Ansteckung, [gut]<sup>l</sup>, aber (schmunzelt) [ja]<sup>m</sup>, An- ah  
17 ja (flüstert) Ansteckung. Aber (-) [okay, ich möchte sagen, dass ich denke, dass die die die (schnipst)  
18 die Zeit, eine Maske zu tragen, begrenzt sein sollte, damit man nicht erstickt (schmunzelt)  
19 Entschuldigung äh, weil ich habe (?bin?) die Erfahrung, dass es nach einigen Minuten äh schwerfällt

---

<sup>a</sup> Bon (--)] alors (Pause) ähm (-) donc, est-ce que la masque doit être ähm le port de masque être obligatoire à l'école

<sup>b</sup> oui

<sup>c</sup> Je pense

<sup>d</sup> non

<sup>e</sup> oui

<sup>f</sup> bon (--)] oui

<sup>g</sup> Donc, je veux dire que öh en général, c'est important äh parce que donc à faire ähm mieux vaut trop le porter que pas assez et du (?cause?) il y a plus infections äh et du (?caus?) c'est (?) porter parce que c'est un moyen très simple pour se protéger. Donc, en allemand, c'est bon

<sup>h</sup> oui

<sup>i</sup> non

<sup>j</sup> non, c'est

<sup>k</sup> oui, bon

<sup>l</sup> bon

<sup>m</sup> oui

20 zu sprechen. Oder Luft zu bekommen]<sup>n</sup>. Aber ich äh würde auch vorsch- (Pause) [nein]<sup>o</sup>, auch nicht,  
 21 ich würde, ah [ja]<sup>p</sup>, gleichzeitig (-) vorschlagen (-) ähm, dass man äh Pause (schmunzelt) machen  
 22 kann. Ähm (-- [ja, wie sage ich das]<sup>q</sup>? Ähm Pause ab und zu und zu machen kann, dass man, [ja  
 23 nein]<sup>r</sup>, dass man (-) [das ist nicht einfach]<sup>s</sup>, okay (lacht) ah [ja]<sup>t</sup>, aber äh, dass wir (-) ab und zu den  
 24 Mundschutz (-) ausziehen (-) können (-- ausziehen, um zu atmen (-), weil ich weiß, dass nach  
 25 ungefähr zehn Minuten mit Mundschutz (Pause) äh, dass man at- atmen braucht. (-- Öh Schutz hmhm  
 26 atmen braucht (-- und es geht um Schüler (--), deswegen äh muss man (-- überlegen (Pause) ne,  
 27 nene (-) öhm (schnipst) atmen braucht (Pause) und ich plädiere auch dafür plädiere auch dafür, weil  
 28 wir (Pause) die Kinder, also die Schüler ähm sehr einf- sehr schnell (-) den Mund, ah [nein, also, wie  
 29 sage ich das? Die Kinder können]<sup>u</sup> ähm (Pause) dass die Schüler ähm (-) wegen ihres ähm Kindsein  
 30 ähm (-) [nein]<sup>v</sup>, dass es, ich plädiere auch dafür, weil, [ja, ich will sagen]<sup>w</sup> Kindsein ähm (-- sich ah  
 31 sich die Schüler sich wegen ihres Kindsein ähm (seufzt) ähm das (lacht) Stören, okay, von dem  
 32 Mundschutz Mundschutz vergessen können (-) schnell vergessen können äh und deswegen ist es -  
 33 wegen ist es nicht so kompli- nicht so störend für für für für wen? für uns, für sie äh, den Mundschutz  
 34 (-) immer den Mundschutz (flüstert) zu tragen, immer den Mundschutz zu tragen. (-- Störend  
 35 vielleicht ah, öhm (Pause) ich lese wie nochmal: (sehr undeutlich) Ich würde sagen, dass es generell  
 36 wichtig ist, den Mundschutz in der Schule zu tragen, um die Schüler und die Lehrer gegenseitig zu  
 37 schützen. Warum? Weil ich denke, dass es einen einfachen Mittel zu benutzen, die man schnell und  
 38 auf eine einfache und billige Weise auf einer einfachen und billigen Weise benutzen kann, um etwas  
 39 Großes, Schlimmes und Kompliziertes (-) zu vermeiden. Ich spreche von der Ansteckung von (--  
 40 [ja]<sup>x</sup> von Covid. (-- Aber ich würde gleichzeitig vorschlagen, dass wir ab und zu den Mundschutz  
 41 ausziehen (-) dürfen (-), um zu atmen, weil ich weiß, dass nach ungefähr zehn Minuten mit  
 42 Mundschutz atmen, ah dass dass man ah ja man nach ungefähr zehn Minuten mit Mundschutz atmen  
 43 braucht. Und ich plädiere auch dafür, weil die Schü- dafür für ah [Mist]<sup>y</sup> äh ähm ah und und ich  
 44 plädiere auch für (-) das Mundschutztragen (-) ah, das Tragen des Mundschutz Tragen des  
 45 Mundschutz, weil wir wegen des Kindsein [ja (-) ah ja]<sup>z</sup>, das Stören von Mundschutz schnell

---

<sup>n</sup> je veux dire que öhm (-- je veux dire que je pense que le le le (schnipst) le temps du port de masque doit être äh calculé pour quand ne s'étouffe pas (schmunzelt) pardon äh parce que j'ai (?suis?) la expérience que après de minutes äh on a du mal (-) à parler. Ou à trouver de l'air

<sup>o</sup> non

<sup>p</sup> oui

<sup>q</sup> oui, comment je dis ça

<sup>r</sup> oui non

<sup>s</sup> c'est pas simple

<sup>t</sup> oui

<sup>u</sup> non, donc, comment je dis ça? Les enfants peuvent

<sup>v</sup> non

<sup>w</sup> oui, je veux dire

<sup>x</sup> oui

<sup>y</sup> zut

<sup>z</sup> oui (-) ah oui



46 vergessen können und deswegen ist es nicht so störend für uns, immer den Mundschutz zu tragen.  
47 (an Versuchsleiterin gerichtet) Ich glaube, ich bin fertig. Ich bin nicht zufrieden mit meiner  
48 Begründung, aber ich glaube, das ist klar. (lacht)

### 9.3.3.3. Proband\*in 2

Datum der Aufnahme: 05.10.2020

Dauer der Aufnahme: 37 Minuten

Transkriptionsdatum: 13.10.2020

Transkribientin: Charlotte Stehr

1 Okay, lautes Denken, les' ich mir nochmal die Aufgabe durch. Äh, nimm schriftlich Stellung zu der  
2 Aufgabe, ob es wegen der Corona-Pandemie eine Maskenpflicht in Schulen geben sollte. Okay,  
3 erstmal, nenne mögliche Argumente dafür und dagegen und begründe anschließend deine eigene  
4 Meinung. Äh, ich erinnere mich, wir hatten mal so'n Sanduhr-Modell, dass man bei so 'ner ähm  
5 Debatte erstmal das stärkste Gegenargument aufschreibt und dann die schwächeren Gegenargumente  
6 auflistet und dann fängst du mit deinem eigenen schwächsten Pro-Argument an, wirst dann immer  
7 stärker und endest mit deinem stärksten äh Pro-Argument, das hat wohl den größten Effekt beim  
8 Lesen, wenn man das liest. Okay, wie geht's dann weiter? Ähm, ich interessiere mich, ah gut, okay,  
9 das ist ja ähm Deutsch oder auch andere Sprachen. (-) Ich fang mal mit 'nem Einleitungssatz an. Im  
10 Moment (-) im Mom- (-) im Moment im Moment gibt es, ach Quatsch, das hört sich an wie, hört sich  
11 nicht gut an, mhm, okay, ich fang nochmal ganz von vorne an. Die Corona-Pandemie ist nun seit, mit  
12 d oder mit t? Zeitlich immer mit t. Ist nun seit einem Dreivierteljahr im Gange. (-) Punkt. Äh (-) In  
13 Po- in der, Artikel sind immer gut (räuspert sich) In Politik in der Politik und Gesellschaft sind äh ja,  
14 genau, entbrennen Diskussionen um den richtigen Umgang mit der Pandemie-Situation oder Corona-  
15 Situation. Corona-Situ-, ah ne, das hört sich doof an (-) richtiger Umgang mit (-) ja dem Virus. (-) 'n  
16 bisschen Variation ist ja auch immer gut, ähm genau ja Diskussion (-) ja, okay, das ist schonmal ein  
17 Einleitungssatz, der ist schonmal okay. Ähm (-) Die Gemüter entzünden sich ähm an (-) konkreten  
18 Aspekten (-), die das tägliche Leben der Menschen besonders betreffen und gegebenenfalls  
19 einschränken. Kann man das so stehen lassen als Einleitung? Wahrscheinlich schon ja. Mhm. Gut,  
20 also dann überleg ich mir jetzt mal 'ne Struktur, also ich bin (-), glaub ich, für eine Maskenpflicht,  
21 deswegen würd ich anfangen mit den Argumenten gegen 'ne Maskenpflicht. Also sicherlich 'n großes  
22 Argument ist, dass die individuelle Freiheit eingeschränkt wird. Das ist sicherlich richtig, dann  
23 schreib ich schonmal hin Freiheit Einschränkung der Freiheit. Das ist, glaub ich, echt 'n starkes  
24 Argument gegen 'ne Maskenpflicht. Ähm das zweite ist ja [vielleicht auch dieses (-) persönlich  
25 Zwischenmenschliche ist ja sicherlich dann einfach schwieriger schwieriger ähm genau, das ist  
26 schwieriger]<sup>a</sup>. (-) gut, dann könnte man noch argumentieren, dass das wissenschaftlich

---

<sup>a</sup> может быть, это (-) личное, межличностное общение наверняка просто сложнее, сложнее, ähm точно, это еще сложнее

27 möglicherweise gar nicht so anerkannt ist (-) oder wissenschaftlicher Nutzen fragwürdig  
28 wissenschaftlicher Nutzen fragwürdig. (Pause) Okay (-) So, das ist jetzt, das sind schonmal so drei  
29 Gegenargumente oder fragwürdig klingt jetzt auch hart, sagen wir mal, nicht ganz erwiesen oder na  
30 gut, ich kümmer mich später um die richtige Formulierung. Ähm ja, so was sind das so für Argumente  
31 für eine Maskenpflicht? Das eine, das ist vielleicht ein relativ schwaches, aber man kann ja sagen, es  
32 schadet ja erstmal niemandem wirklich, [der Schaden ist relativ gering]<sup>b</sup>. (-) Ähm, klar das ist  
33 natürlich noch nicht 'n super Argument, aber ja. Gut, der Schaden ist sehr gering (--)<sup>c</sup> natürlich, ne,  
34 ich glaub, das stärkste Pro-Argument wird wahrscheinlich sein, dass es einfach nicht realistisch ist,  
35 dass Mindestabstände ernsthaft eingehalten werden. Mindestabstände uneinholdbar. (-) Dann,  
36 nochmal davor könnte man, was nochmal 'n bisschen schlechter ist, irgendwas dazwischen, glaub  
37 ich, wär noch gut, zwischen es schadet ja nicht und es ist schon sehr sinnvoll. Möglicherweise (--),  
38 dass man noch das Verantwortungsbewusstsein schult. Verantwortungsbewusstsein schulen (-) ja,  
39 weil wir ja wissen, dass die Maske einen selber ja nicht schützt vor Aerosolen (-) aber die anderen  
40 werden davon geschützt, genau Schulen, genau Aerosole, äh. [Masken schützen andere und das ist ja  
41 auf jeden Fall auch ein Akt der Solidarität (-) ja]<sup>c</sup>. Dann hab ich jetzt tatsächlich drei Pro- und drei,  
42 drei Kontra- und drei Pro-Argumente. Dann glaub ich, würd ich das mal langsam ausführen hier.  
43 Ähm, was hab ich denn bisher nochmal? Die blabla Die Gemüter entzünden sich an konkreten  
44 Aspekten, die das tägliche (-) Leben (-) beeinflussen und in jedem Fall einschränken. (-) Für ja (-)  
45 Zur Debatte steht sehr konkret (--)<sup>c</sup> sehr konkret (-) die Pflicht Klammer auf Kritiker (-) sagen (--)  
46 sprechen von Zwang. (-) Genau, zur Debatte steht äh sehr konkret die Pflicht Kritiker sprechen von  
47 Zwang zum Tragen einer Mund-Minus-Nase-Minus-Bedeckung im (-) in Schulen. So. Kritiker  
48 können (--)<sup>c</sup> befürworten, ne, argumentieren, werfen in den Raum, geben zu bedenken, das klingt gut,  
49 geben zu bedenk- bedenken, dass ein Zwang zur Masken- Zwang zur Maskenpflicht, das ist 'n  
50 bisschen doppelt gemoppelt, ne. Zwang, (?) eine Maskenpflicht, komm, nich komplizierter machen,  
51 das is (?), dass eine dass eine Pflicht, geben zu bedenken, dass eine Maskenpflicht ein (--)<sup>c</sup> Einschnitt  
52 in den höchstpersönlichen Lebensraum sozusagen ein Einschnitt in den höchstpersönlichen (-) in  
53 höchstpersönlichen, hört sich irgendwie, hört sich doof an. Geben zu bedenken, dass eine  
54 Maskenpflicht ein Einschnitt in den höchstpersönlichen das (?) Muss man doch einen normalen  
55 deutschen Satz rauskriegen können. Kritiker geben zu bedenken, dass eine Maskenpflicht einen  
56 Einschnitt in die höchstpersön-, okay, in die höchstpersönliche (--)<sup>c</sup> die höchstpersönliche  
57 Lebensgestaltung darstellt. -stellt. [Ja, komm, das reicht jetzt erstmal]<sup>d</sup>. Ähm (--)<sup>c</sup> Kritiker geben zu  
58 bedenken, dass eine Maskenpflicht ein Einschnitt in die höchstpersönliche Lebensgestaltung darstellt.

---

<sup>b</sup> вред относительно небольшой

<sup>c</sup> Маски защищают других, и это во всяком случае акт солидарности (-) да

<sup>d</sup> Да ладно, пока достаточно

59 (-) Ferner wird die (-) (?) wird das Zwischenmenschliche. Ferner wird die soziale Interaktion (-) soc-  
60 ja, nicht mit c schreiben, sondern auch mit z, ne, soz- sozial. Inter- Inter- Interaktion -aktion erschwert,  
61 da das Gesicht ein wesentliches Sch- (Pause) warte (--), genau, ein wesentliches Identifikations-  
62 Identifikationsmerkmal, ferner wird die soziale Interaktion erschwert, da (sehr undeutlich)  
63 Identifikationsmerkmal (-) ist, nicht kompliziert handhaben (-- ist und (-) Mimik und Gestik, welche  
64 für die Kommunikation, welche für die tägliche Kommunikation von hoher Bedeutung sind,  
65 Bedeutung sind Komma maximal erschwert, ja, maximal beeintr- maximal, wird, okay, machen wir  
66 anders, wird das in Anführungsstrichen Lesen von Mimik und Gestik, welche für die tägliche  
67 Kommunikation von hoher Bedeutung ist, maximal erschwert. So, dann, des Weiteren (-) ist man gar  
68 nicht so sicher, wie groß der Nutzen tatsächlich von so 'ner Maskenpflicht ist. Okay, des Weiteren ist  
69 in der Wissenschaft der Nutzen von flächendeckend getragenen Masken zur Eindämmung der (-- der  
70 Pandemie nicht zu hundert Prozent gegeben. Des Weiteren ist in der Wissenschaft der Nutzen von  
71 flächendeckend getragenen Masken zur Eindämmung der nicht zu hundert Prozent gegeben. (Pause)  
72 Des Weiteren ist in der Wissenschaft der Nutzen von flächendeckend getragenen Masken zur  
73 Eindämmung der Pandemie nicht zu einhundert Prozent gesichert. gesicher-, aber ich glaub, das muss  
74 ich mal in 'ner anderen Zeitform schreiben, muss ich im Konjunktiv schreiben. Des Weiteren sei sei  
75 in der Wissenschaft (?) Das muss ich eigentlich überall gleich machen (-) ja, das ja doof, ja okay,  
76 machen wir später, okay, Tempus. Ne, nich Tempus, wie heißt das? [keine Ahnung]<sup>e</sup> (-) ähm ähm,  
77 genau (-) okay, dann bin ich jetzt erstmal damit durch. Ähm Befürwortende einer Maskenpflicht in,  
78 ah, ich mach da mal noch 'n Absatz, um das 'n bisschen schön kenntlich zu machen, dass das jetzt 'n  
79 anderer (-- anderer Teil ist, der jetzt kommt. Befürwortende einer Maskenpflicht (singt)  
80 Maskenpflicht. Das Wort ist zu neu, das kennt der hier gar nicht. Maskenpflicht. Was (?) Er will, er  
81 kennt kein Wort, aber nicht schlimm. Masken- p, achso, okay. (-- -p- -f- -pflicht. Befürwortende  
82 einer Maskenpflicht in Schulen (-) werfen gut, was hab ich nochmal aufgeschrieben in meinen  
83 Notizen? Äh ja (-) entkräften (-) na entkräften, das klingt schon so wettbewerbsmäßig ähm für eine  
84 Makenpflicht (-) wenden dagegen ein wenden dagegen ein, dass selbst wenn, ach guck mal, schön  
85 aufeinander beziehen, selbst wenn ähm selbst wenn der Nutzen nicht zu einhundert Prozent safe ist -  
86 zent nachgewiesen ist -gewiesen ist (-- -gewiesen ist, dass ähm (--), dass äh innerhalb der  
87 Wissenschaft sehr deutlich wird durch (-) sich anbahnt, dass Masken sehr wohl einen messbaren  
88 Effekt, ja, ich glaub, das kann man sagen, Effekt haben auf das Infektionsgeschehen. Punkt. Okay,  
89 außerdem (Pause) ist der Schaden, der von einer vom Tragen einer Mund-Nase-Bedeckung ausgeht,  
90 praktisch gar nicht gegeben. So, okay, ähm (-- so ähm. Jenseits von dem praktischen Nutzen, jenseits  
91 jehenseits von den praktischen Vor- oder Nachteilen Vor- Minus oder Nachteilen (-) jenseits von den

---

<sup>e</sup> понятия не имею

92 praktischen Vor- oder Nachteilen der des Masketragens, ein schöner Genitiv, Maskentragens  
93 (räuspert sich) jenseits von den praktischen Vor- und Nachteilen des Maskentragens ist der Gedanke,  
94 ist der Solidaritätsgedanke von Bedeut-. Schule hat ebenso eine (-) ein- einen Erziehungs-  
95 Erziehungsauftrag, der nunmal (-) auch beinhaltet, dass wir, ja, zu (-) wertvollen Mitgliedern der  
96 Gesellschaft, aber klingt auch 'n bisschen sehr verzweckt, zu freundlichen, zu sozialen, zu einem  
97 sozialen Miteinander anregen soll. Anr- sozialen Miteinander anregen soll. Der nunmal auch  
98 beinhaltet, dass wir zu einem Miteinander angeregt werden sollen, Plural. Genau, das bedeutet, genau.  
99 Und da die Maske einen und durch das und durch das Masketragen kann jeder und jede sehr aktiv -  
100 tiv zu, ja, zum Schutz (-) der Mitmenschen beitragen. Punkt. Ähm, ja, is schonmal schonmal 'n gutes  
101 Argument. (-) Und jetzt kommt auch, glaub ich, das Totschlagargument, dass es einfach unrealistisch  
102 ist, anzunehmen, in der Schule könnte man irgendwo (-) zwei Meter Mindestabstand einhalten und  
103 das die ganze Zeit über. Vor allem jedoch sei die Annahme, man könne in Schulen Klammer auf, also  
104 Orten, wo sich sehr viele Kinder aufhalte, Klammer zu immer und überall gewährleisten Komma,  
105 dass mit Doppel-s dass es, ja, dass der Mindestabstand von zwei Metern stets eingehalten werden  
106 könne. Vor allem jedoch sei die Annahme, man könne in Schulen, also Orten, wo sich viele Kinder  
107 aufhalten, immer und überall gewährleisten, dass der Mindestabstand von zwei Metern stets  
108 eingehalten werden könne. Aus diesem Grunde (-), so die Befürwortenden, so die Befürwortenden (-  
109 ) lässt sich (-- ) naja, immerhin durch das Tragen von einer Mund-Minus-Nase-Bedeckung (-- ) ja, das  
110 Ausstoßen von (-) Aerosolen (-), das muss man, glaub ich, 'n bisschen erklären, welche das Virus (-  
111 ) übertragen (-- ) Da muss noch ein s hin, welche das Virus übertragen, durch das Tragen einer Mund-  
112 Nase-, welche das Virus übertragen, deutlich und messbar reduzieren. Punkt, nicht können, sondern  
113 das ist so. Ähm, aus diesem Grunde, so die Befürwortenden, lässt sich immerhin durch das Tragen  
114 von einer Mund-Nase-Bedeckung das Ausstoßen von Aerosolen, welche das Virus übertragen,  
115 deutlich und messbar reduzieren. (-- ) Nochmal ein Absatz, weil jetzt kommt ja meine eigene  
116 Meinung. Aus diesem Grunde (-) nein, warte, ich muss nochmal nachschauen, wie die Aufgabe war,  
117 ob ich einfach nur meine eigene Meinung schreiben soll oder auch begründen soll. Ah ne, ich soll  
118 auch meine Meinung nennen (-) okay, dann sag ich erstmal, dann, okay. Persönlich be-, ah, ganz viel  
119 befürworten geschrieben, muss es doch auch 'n anderes Wort für geben, ähm, persönlich spreche ich  
120 mich, spreche ich mich für das Tragen von einer Mund-Nase-Bedeckung (-) eigentlich müsste man  
121 das auch nochmal genauer differenzieren. Weil also (-) es gibt ja diese OP-Masken und diese ähm  
122 FFP-eins, -zwei und -drei-Masken und so, da, das müsste man echt nochmal sagen, dass das irgendwie  
123 (-), aber gut, ist vielleicht auch egal. Genau, persönlich spreche ich mich für das Tragen von einer  
124 Mund-Nase-Bedeckung auch, aso ne nicht auch, vor allem in Schulen, draußen macht's ja keinen  
125 Sinn, aber in (-) ah, doch, machen wir das so, in öffentlichen Gebäuden, öffent- Ge-, ja ne, so 'n  
126 Quatsch, komm, lass ich mal weg, einfach, es geht nur um Schule. In Schulen aus. Persönlich spreche

127 ich mich für das Tragen von einer Mund-Nase-Bedeckung in Schulen aus. Gegebenenfalls auch als  
128 Vorschrift, also nicht gegebenenfalls, [komm mal auf den Punkt]<sup>f</sup>. Ähm, persönlich spreche ich mich  
129 für das Tragen von einer Mund-Nase-Bes- Bedeckung, nicht? in Schule aus, äh (-) das ist irgendwie  
130 so nichtssagend, für ein, welches auch vorgeschrieben werden sollte, vorgeschrieben werden sollte.  
131 (--)) Mich überzeugen (-) überzeugen vor allem der Solidaritätsgedanke -daritätsgedanke, da ich der  
132 Meinung bin, dass, ja, dass das Miteinander in Schulen wichtig ist, wichtig ist zu erlernen, wichtig  
133 ist zu erlernen, ja, komischer Satz, aber ich glaub, ist okay, ähm. Vor allem aber, naja, das hab ich ja  
134 schon, besonders jedoch (-) jedoch (--)) überzeugt mich (?) Was kann man noch für andere Wörter  
135 benutzen? Besonders jedoch ähm (--)) nehme ich wahr (-), dass ähm dass Kinder, dass es Kindern  
136 schlichtweg schlichtweg nicht möglich möglich ist, zu immer stets ständig an die Gebote, ja das ist  
137 ja nicht, die (-) ständig an die Corona-Minus-Regeln zu denken. Dass es Kindern schlichtweg nicht  
138 möglich ist, ständig an die Corona-Regeln zu denken und diese einzuhalten (-), auch wenn die Maske  
139 hier kein (-) keinen hundertprozentigen Schutz bieten kann, kann sie doch trot-, kann sie dennoch  
140 einen erheblichen Beitrag leisten, dass das Virus merklich, dass sich (-) merklich langsamer  
141 verbreitet, hab ich geschrieben, verbreitet als ohne ohne. Ich glaub, das kann man so lassen. Das ist  
142 immer kein (--)) kein (?) Ähm, dass sich das Virus merklich (?) Ja, ja, ich glaub, das ist gut. Dann hab  
143 ich nochmal meine zwei stärksten Argumente nochmal in die Begründung mit aufgenommen. Ja, ich  
144 glaube, das ist okay. Gut. Okay, ich bin fertig.

---

<sup>f</sup> перейти к делу

### 9.3.4. Dokumentation der Kurzinterviews

Die Auswertung der Kurzinterviews erfolgt durch eine Gegenüberstellung von sprachlich geglätteten Kernthesen der beiden Proband\*innen zu einzelnen Interviewaspekten. Diese werden durch Schlagwörter kategorisiert (Markierung mit →).

| Frage  | Aspekt   | Proband*in 1   | Proband*in 2   |
|--|--|--|--|
| Umgang mit der Schreibaufgabe                    | Umgang mit dem Thema (Maskenpflicht an Schulen in der Corona-Pandemie) | Die Maskenpflicht ist ein interessantes Thema, weil es aktuell ist und uns alle betrifft.<br>→ Interesse<br>→ Schüler*innenorientierung  | Corona und die Maskenpflicht sind allgegenwärtige Themen und sie spielen auch in der Schule eine große Rolle.<br>→ Relevanz des Themas<br>→ Schüler*innenorientierung  |
|  | Umgang mit der Aufgabenstellung (mehrsprachiges lautes Denken)         | Die Aufgabe war kompliziert, weil ich mich gleichzeitig fragen musste: Was denke ich? Wie möchte ich das ausdrücken? Wie kann ich das in welcher Sprache sagen?<br>Durch die Aufgabe habe ich darüber nachgedacht, wie ich schreibe und dabei denke.<br>Argumentieren funktioniert in Deutschland anders als in Belgien: In Deutschland muss ich mehr begründen; das ist noch neu für mich.<br>→ Irritation durch Vielschichtigkeit der Aufgabe, Bindung kognitiver Kapazitäten durch lautes Denken<br>→ Anlass zur Sprachreflexion<br>→ länderspezifische Anforderungen an bestimmte Sprachhandlungen | Das laute Denken ist für mich neu, ich habe mich aber schnell in die Aufgabe hineingefunden.<br>→ Gleichzeitigkeit von inhaltlicher Aufgabe und wissenschaftlicher Methode keine besondere Herausforderung   |
| Nutzung mehrsprachiger Ressourcen beim Schreiben | Rolle der Sprachen beim Schreiben                                      | Ich habe viel auf Französisch gedacht, aber auch oft auf Deutsch. Ich glaube, dass ich immer mehr auf Deutsch denke.<br>Durch die Aufgabe war ich etwas beeinflusst, sodass ich viel auf Französisch gedacht habe.<br>Manchmal weiß ich nicht, auf welcher Sprache ich denke.<br>→ Mehrsprachigkeit beim Denken  | Ich habe hauptsächlich auf Deutsch gedacht, weil ich meistens auf Deutsch spreche und schreibe. Außerdem setze ich mich mit Corona hauptsächlich auf Deutsch auseinander. Dazu kommen manchmal Fachbegriffe und in der Familie reden wir manchmal auch auf Russisch über das Thema. Wäre das Thema eher eine |

|           |   |   |   |
|-----------|---|---|---|
|           |   | <p>→ Priming-Effekt durch Aufgabenstellung</p> <p>→ Denken erfolgt nicht nur auf Einzelsprachen, sondern auch nichtsprachlich oder übersprachlich</p>   | <p>Familiengeschichte gewesen, hätte ich vermutlich auch mehr auf Russisch gedacht.</p> <p>→ einzelsprachliches Denken abhängig von Aufgabenstellung und Thema</p>                                    |
|           | Schreibprozess: Planen, Formulieren, Überarbeiten     | <p>Ich plane eher auf Französisch, was ich schreiben will, das Formulieren und Überarbeiten mache ich aber direkt auf Deutsch.</p> <p>→ mehrsprachiger, aber aufgeteilter Schreibprozess</p>  | <p>Beim Ausformulieren meiner Gedanken ist mir aufgefallen, dass ich meine Texte während des Schreibens sehr viel überarbeite.</p> <p>→ Reflexion über eigenen Schreibprozess (vgl. Schreibtypen)</p> |
| Sonstiges | Einstellungen zu und Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit | <p>Mehrsprachigkeit ist für mich eine ‚offene Tür‘ zur Welt und zu anderen Menschen. Gerade weil ich in einer Großstadt lebe, bin ich sehr dankbar, dass ich mehrere Sprachen spreche, und ich weiß, dass nicht jeder diese Möglichkeit hat.</p> <p>→ Mehrsprachigkeit als Ressource</p> <p>→ Wertschätzung für eigene Mehrsprachigkeit</p> | <p>An meiner Schule sind viele russischsprachig, das hört man häufig auch an den Akzenten.</p> <p>→ Bezug auf Einzelsprachen, nicht auf Mehrsprachigkeit</p>  |
|           | Schwierigkeiten beim Schreiben                        | <p>Auf Deutsch zu schreiben, fällt mir viel schwerer, als auf Deutsch zu sprechen.</p> <p>Ich bin nicht zufrieden mit dem Text, den ich geschrieben habe.</p> <p>→ mediale und konzeptionelle Unterschiede von Mündlichkeit und Schriftlichkeit</p> <p>→ Defizitorientierung</p>  | -   |



## 9.4. Datenanalyse

### 9.4.1. Kategoriensystem

In der oberen Tabelle sind die einzelnen Kategorien Kodierdimensionen zugeordnet, die auf die Transkripte des lauten Denkens angewendet werden und unabhängig voneinander zu betrachten sind. Wenn Subkategorien vorhanden sind, werden nur diese kodiert; die übergeordnete Kategorie bildet lediglich die Summe der Subkategorien. Wie in der unteren Tabelle dargestellt wird, ist „Propositionen“ die einzige Kategorie, die auf zwei Ebenen ausdifferenziert wird (Subkategorien und Inhalte) und die nicht nur in den Transkripten des lauten Denkens, sondern auch in den Schreibprodukten kodiert wird.

| Kodierdimension | Quelle   | Kategorie            | evtl. Subkategorie                        | Definition   | Beispiel  |
|-----------------|--|----------------------|---|--|---|
| Sprachwechsel   | induktiv-deduktiv:<br>Kategoriendefinition<br>nach<br>Einzelsprachgebrauch<br>im lauten Denken | Deutsch              | -   | deutsche Sprachpassagen und in sie integrierte nicht-einzelsprachliche Teile (z. B. Pausen, „ähm“)     | „gleichzeitig (-) vorschlagen (-) ähm, dass man äh Pause (schmunzelt) machen kann“ (Proband*in 1, Z. 21)  |
|                 |  | nicht Deutsch        | Französisch                               | französische Sprachpassagen und in sie integrierte nicht-einzelsprachliche Teile (z. B. Pausen, „ähm“) | „[ja, ich will sagen]“, „oui, je veux dire“ (Proband*in 1, Z. 30)   |
|                 |  |                      | Russisch                                  | russische Sprachpassagen und in sie integrierte nicht-einzelsprachliche Teile (z. B. Pausen, „ähm“)    | „[der Schaden ist relativ gering]“, „вред относительно небольшой“ (Proband*in 2, Z. 31 f.)  |
|                 |  | Sprachübergänge      | -   | nicht-einzelsprachliche Teile (z. B. Pausen, „ähm“) zwischen zwei verschiedensprachigen Passagen       | „okay (lacht) ah“ (Proband*in 1, Z. 23)   |
| Schreibprozess  | deduktiv:<br>Flower & Hayes<br>(1981)<br>Grießhaber (2010)                                     | Planen<br>(Planning) | Schreibaufgabe<br>(Writing<br>Assignment) | Bezug zu den Anforderungen der Schreibaufgabe  | „nein, warte, ich muss nochmal nachschauen, wie die Aufgabe war, ob ich einfach nur meine eigene Meinung schreiben soll oder auch begründen soll [...]“ (Proband*in 2, Z. 114 f.) |
|                 |  |                      | Ideen<br>(Generating)                     | Generierung von Argumenten und Meinungen   | „[...] Ähm das zweite ist ja [vielleicht auch dieses (-)]“  |

|  |                              |  |  |   |
|--|------------------------------|--|--|---|
|  |                              |  |  | persönlich<br>Zwischenmenschliche ist ja<br>sicherlich dann einfach<br>schwieriger schwieriger ähm<br>genau, das ist schwieriger]<br>[...]" (Proband*in 2, Z. 24 f.)  |
|  |                              | Organisation<br>(Organizing/<br>Monitor) | metakognitive Organisation<br>und Überwachung des<br>Schreibprozesses  | „Das muss ich eigentlich<br>überall gleich machen (-) ja,<br>das ja doof, ja okay, machen<br>wir später, okay, Tempus. [...]"<br>(Proband*in 2, Z. 74 f.)   |
|  |                              | Zielsetzung<br>(Goal Setting)            | schrittweise und<br>vorausplanende Organisation<br>des Schreibprozesses  | „Gut, also dann überleg ich mir<br>jetzt mal 'ne Struktur, also ich<br>bin (-), glaub ich, für eine<br>Maskenpflicht, deswegen würd<br>ich anfangen mit den<br>Argumenten gegen 'ne<br>Maskenpflicht. (Proband*in 2,<br>Z. 19-21) |
|  | Formulieren<br>(Translating) | -  | Übersetzen der Gedanken in<br>Text   | „[Also, auf Deutsch, es ist gut]<br>äh, weil ich denke, dass es<br>einen äh einfachen Mittel<br>Mittel ähm [...]"<br>(Proband*in 1, Z. 9 f.)  |
|  | Überarbeiten<br>(Reviewing)  | Lesen<br>(Reading)                       | den bereits geschriebenen<br>Text nochmals lesen   | „weil wir wegen des Kindsein“<br>(Proband*in 1, Z. 44 f.)   |
|  |                              | Korrigieren<br>(Editing)                 | das bereits Geschrieben<br>revidieren  | „[nein] billige, einfachen, eine<br>einfachen und billigen Weise,<br>[nein, es ist] ohne n“<br>(Proband*in 1, Z. 12 f.)   |
|  | Hintergrundprozesse          | -  | Passagen, bei denen kognitive<br>Prozesse vermutet werden,<br>die die Proband*innen aber<br>nicht artikulieren | „[Gut (--)] also (Pause) ähm (-)<br>also]" (Proband*in 1, Z. 1)   |

|                  |  |  |                     |  |   |
|------------------|--|--|---------------------|--|---|
| Sprachhandlungen | induktiv:<br>Kategoriendefinition<br>nach auftretenden<br>Sprachhandlungen im<br>lauten Denken | Propositionen<br>(wird ebenfalls in<br>den<br>Schreibprodukten<br>kodiert; inhaltliche<br>Ausdifferenzierung<br>s. u.) | Einleitungsphrasen  | Phrasen, die die<br>Argumentation sprachlich<br>oder inhaltlich einleiten  | s. u.   |
|                  |  |  | Meinung             | eigene Position der<br>Proband*innen   | s. u.   |
|                  |  |  | Pro-Argumente       | vorgebrachte Argumente für<br>eine Maskenpflicht an<br>Schulen   | s. u.   |
|                  |  |  | Kontra-Argumente    | vorgebrachte Argumente<br>gegen eine Maskenpflicht an<br>Schulen   | s. u.   |
|                  |  | Metakognition  | Schreiborganisation | Explizierung von Gedanken<br>zur Organisation und<br>Bewertung des<br>Schreibprozesses   | „[wie sage ich das?]“<br>(Proband*in 1, Z. 28 f.)                       |
|                  |  |  | Sprachreflexion     | Explizierung von Gedanken<br>zu Lexik, Orthografie,<br>Grammatik und Stilistik   | „mit d oder mit t? Zeitlich<br>immer mit t“ (Proband*in 2,<br>Z. 11 f.) |
|                  |  | Kommentare/<br>Unterbrechungen   | Bekräftigung        | Bekräftigung des Gesagten  | „ähm genau ja“ (Proband*in 2,<br>Z. 16)                                 |
|                  |  |  | Widerspruch         | Widerspruch zum Gesagten   | „ah ne, das hört sich doof an“<br>(Proband*in 2, Z. 15)                 |
|                  |  |  | Zögern              | Unterbrechung der<br>Gedankenexplikation durch<br>Zögern; vermutlich werden<br>kognitive<br>Hintergrundprozesse nicht<br>ausgesprochen | „(räuspert sich) (Pause) ähm (-<br>)“ (Proband*in 1, Z. 3)              |
|                  |  |  | Anmerkung           | inhaltlicher Kommentar der<br>Proband*innen, der nicht<br>direkt mit der Schreibaufgabe<br>zusammenhängt                               | „komm, nich komplizierter<br>machen“ (Proband*in 2, Z. 49)              |

| Kategorie     | Subkategorie       | Inhalte  | Beispiel  |
|---------------|--------------------|--|---|
| Propositionen | Einleitungsphrasen | Sprachlich   | „[Also, ich möchte sagen]“ (Proband*in 1, Z. 6)   |
|               |                    | Corona ist aktuell                                   | „Die Corona-Pandemie ist nun seit“ (Proband*in 2, Z. 11)  |
|               |                    | Diskussionen über Corona in Politik und Gesellschaft | „entbrennen Diskussionen um den richtigen Umgang mit der Pandemie-Situation oder Corona-Situation. [...]“ (Proband*in 2, Z. 14 f.)                        |
|               | Meinung            | Maske wichtig/gut                                    | „dass es wichtig ist ähm, den Mundschutz (-) in der Schule zu zu tragen“ (Proband*in 1, Z. 2 f.)  |
|               |                    | Tragezeit der Maske begrenzen                        | „dass man äh Pause (schmunzelt) machen kann“ (Proband*in 1, Z. 21)  |
|               | Pro-Argumente      | Schutz durch Maske/Infektionen verhindern            | „um die Schüler und die Lehrer (Pause) gegenseitig (flüstert) -seitig zu schützen.“ (Proband*in 1, Z. 3 f.)   |
|               |                    | Einhaltung von Mindestabständen nicht möglich        | „dass es einfach nicht realistisch ist, dass Mindestabstände ernsthaft eingehalten werden. Mindestabstände uneinhaltbar.“ (Proband*in 2, Z. 34 f.)        |
|               |                    | Kein Schaden durch Maske/einfaches Mittel            | „Gut, der Schaden ist sehr gering (-- natürlich, ne“ (Proband*in 2, Z. 32 f.)   |
|               |                    | Verantwortungsbewusstsein/Solidarität stärken        | „[und das ist ja auf jeden Fall auch ein Akt der Solidarität]“ (Proband*in 2, Z. 40)  |
|               |                    | Kinder ertragen Maske besser                         | „für uns, für sie äh, den Mundschutz (-) immer den Mundschutz (flüstert) zu tragen, immer den Mundschutz zu tragen. (-- Störend“ (Proband*in 1, Z. 33 f.) |
|               |                    | Unterschiedliche Maskenarten                         | „Weil also (-) es gibt ja diese OP-Masken und diese ähm FFP-eins, -zwei und -drei-Masken und so“ (Proband*in 2, Z. 119 f.)                                |
|               | Kontra-Argumente   | Freiheitseinschränkung                               | „dass die individuelle Freiheit eingeschränkt wird“ (Proband*in 2, Z. 22)   |
|               |                    | Kommunikation/Interaktion mit Maske erschwert        | „Inter- Inter- Interaktion -aktion erschwert, da das Gesicht ein wesentliches Sch-“ (Proband*in 2, Z. 59 f.)  |
|               |                    | Atmung mit Maske erschwert                           | „[damit man nicht erstickt]“ (Proband*in 1, Z. 18)  |
|               |                    | Wissenschaftliche Umstrittenheit                     | „dass das wissenschaftlich möglicherweise gar nicht so anerkannt ist [...]“ (Proband*in 2, Z. 26)   |

### 9.4.2. Quantitative Auswertung des Kategoriensystems

In der oberen Tabelle wird je nach Kategorie dargestellt, wie oft die Codes in den Transkripten vergeben wurden (abs.) und welchen Anteil sie innerhalb einer Kodierdimension haben (rel.; in Prozent, gerundet). Die mittlere Tabelle differenziert in ähnlicher Weise aus, wie oft einzelne Propositionen in den Transkripten und in den Schreibprodukten vorkommen. Die untere Tabelle schließlich zeigt, wie oft die Kategorien und Subkategorien in den Kodierdimensionen „Schreibprozess“ und „Sprachhandlungen“ auf Deutsch beziehungsweise einer anderen Einzelsprache auftreten. Eine Excel-Tabelle mit den kodierten Segmenten wird auf Nachfrage gern zur Verfügung gestellt.

| Kategorien       |                     | Transkript 1 |       | Transkript 2 |       | Total |       |
|------------------|---------------------|--------------|-------|--------------|-------|-------|-------|
|                  |                     | abs.         | rel.  | abs.         | rel.  | abs.  | rel.  |
| Sprachwechsel    |                     | 71           | 100 % | 19           | 100 % | 90    | 100 % |
|                  | Deutsch             | 25           | 77 %  | 7            | 97 %  | 32    | 92 %  |
|                  | nicht Deutsch       | 26           | 21 %  | 6            | 2 %   | 32    | 7 %   |
|                  | Französisch         | 26           | 21 %  | 0            | 0 %   | 26    | 5 %   |
|                  | Russisch            | 0            | 0 %   | 6            | 2 %   | 6     | 2 %   |
|                  | Sprachübergänge     | 20           | 3 %   | 6            | < 1%  | 26    | 1 %   |
| Schreibprozess   |                     | 28           | 100 % | 96           | 100 % | 124   | 100 % |
|                  | Planen              | 5            | 21 %  | 30           | 30 %  | 35    | 28 %  |
|                  | Schreibaufgabe      | 1            | 2%    | 3            | 4 %   | 4     | 4 %   |
|                  | Ideen               | 3            | 16 %  | 8            | 13 %  | 11    | 13 %  |
|                  | Organisation        | 1            | 3%    | 15           | 11 %  | 16    | 9 %   |
|                  | Zielsetzung         | 0            | 0 %   | 4            | 2 %   | 4     | 2 %   |
|                  | Formulieren         | 8            | 49 %  | 33           | 37 %  | 41    | 40 %  |
|                  | Überarbeiten        | 9            | 27 %  | 31           | 32 %  | 40    | 31 %  |
|                  | Lesen               | 4            | 20 %  | 9            | 9 %   | 13    | 12 %  |
|                  | Korrigieren         | 5            | 7 %   | 22           | 23 %  | 27    | 19 %  |
|                  | Hintergrundprozesse | 6            | 4 %   | 2            | < 1%  | 8     | 1 %   |
| Sprachhandlungen |                     | 116          | 100 % | 198          | 100 % | 314   | 100 % |

|                            |            |          |            |          |            |          |
|----------------------------|------------|----------|------------|----------|------------|----------|
| Propositionen              | 67         | 79 %     | 103        | 65 %     | 170        | 67 %     |
| Einleitungsphrasen         | 17         | 10 %     | 34         | 11 %     | 51         | 11 %     |
| Meinung                    | 15         | 15 %     | 9          | 5 %      | 24         | 7 %      |
| Pro-Argumente              | 26         | 45 %     | 35         | 30 %     | 61         | 32 %     |
| Kontra-Argumente           | 9          | 9 %      | 25         | 19 %     | 34         | 17 %     |
| Metakognition              | 11         | 7 %      | 61         | 30 %     | 72         | 23 %     |
| Schreiborganisation        | 8          | 6 %      | 33         | 23 %     | 41         | 18 %     |
| Sprachreflexion            | 3          | 1 %      | 28         | 7 %      | 31         | 5 %      |
| Kommentare/Unterbrechungen | 38         | 14 %     | 34         | 7 %      | 72         | 8 %      |
| Bekräftigung               | 12         | 1 %      | 14         | 1 %      | 26         | 1 %      |
| Widerspruch                | 8          | 3 %      | 11         | 4 %      | 19         | 4 %      |
| Zögern                     | 16         | 8 %      | 5          | 1 %      | 21         | 2 %      |
| Anmerkung                  | 2          | 2 %      | 4          | 1 %      | 6          | 1 %      |
| <b>Σ</b>                   | <b>215</b> | <b>-</b> | <b>313</b> | <b>-</b> | <b>528</b> | <b>-</b> |

| Propositionen  | Transkript 1 |      | Transkript 2 |      | Transkripte Total |      | Produkt 1 |      | Produkt 2 |      | Produkte Total |      |
|--|--------------|------|--------------|------|-------------------|------|-----------|------|-----------|------|----------------|------|
|  | abs.         | rel. | abs.         | rel. | abs.              | rel. | abs.      | rel. | abs.      | rel. | abs.           | rel. |
| Einleitungsphrasen                                   | 17           | 13 % | 34           | 18 % | 51                | 16 % | 3         | 10 % | 5         | 16 % | 8              | 16 % |
| Sprachlich   | 17           | 13 % | 19           | 8 %  | 36                | 9 %  | 3         | 10 % | 2         | 3 %  | 5              | 5 %  |
| Corona ist aktuell                                   | 0            | 0 %  | 3            | 2 %  | 3                 | 1 %  | 0         | 0 %  | 1         | 2 %  | 1              | 2 %  |
| Diskussionen über Corona in Politik und Gesellschaft | 0            | 0 %  | 12           | 8 %  | 12                | 6 %  | 0         | 0 %  | 2         | 11 % | 2              | 9 %  |
| Meinung  | 15           | 19 % | 9            | 7 %  | 24                | 11 % | 3         | 22 % | 1         | 5 %  | 4              | 8 %  |
| Maske wichtig/gut                                    | 9            | 10 % | 9            | 7 %  | 18                | 8 %  | 2         | 16 % | 1         | 5 %  | 3              | 7 %  |
| Tragezeit der Maske begrenzen                        | 6            | 9 %  | 0            | 0 %  | 6                 | 3 %  | 1         | 6 %  | 0         | 0 %  | 1              | 1 %  |
| Pro-Argumente  | 26           | 56 % | 35           | 44 % | 61                | 49 % | 4         | 56 % | 12        | 53 % | 16             | 53 % |

|                         |   |    |       |     |       |     |       |    |       |    |       |    |       |
|-------------------------|---|----|-------|-----|-------|-----|-------|----|-------|----|-------|----|-------|
|                         | Schutz durch Maske/Infektionen verhindern     | 8  | 14 %  | 16  | 18 %  | 24  | 17 %  | 2  | 21 %  | 4  | 19 %  | 6  | 19 %  |
|                         | Einhaltung von Mindestabständen nicht möglich | 0  | 0 %   | 8   | 12 %  | 8   | 9 %   | 0  | 0 %   | 3  | 13 %  | 3  | 10 %  |
|                         | Kein Schaden durch Maske/einfaches Mittel     | 6  | 20 %  | 5   | 4 %   | 11  | 9 %   | 1  | 15 %  | 2  | 4 %   | 3  | 7 %   |
|                         | Verantwortungsbewusstsein/Solidarität stärken | 0  | 0 %   | 5   | 9 %   | 5   | 7 %   | 0  | 0 %   | 3  | 17 %  | 3  | 13 %  |
|                         | Kinder ertragen Maske besser                  | 12 | 22 %  | 0   | 0 %   | 12  | 6 %   | 1  | 20 %  | 0  | 0 %   | 1  | 4 %   |
|                         | Unterschiedliche Maskenarten                  | 0  | 0 %   | 1   | 1 %   | 1   | 1 %   | 0  | 0 %   | 0  | 0 %   | 0  | 0 %   |
| <b>Kontra-Argumente</b> |   | 9  | 12 %  | 25  | 31 %  | 34  | 25 %  | 1  | 12 %  | 9  | 25 %  | 10 | 23 %  |
|                         | Freiheitseinschränkung                        | 0  | 0 %   | 11  | 9 %   | 11  | 6 %   | 0  | 0 %   | 3  | 5 %   | 3  | 4 %   |
|                         | Kommunikation/Interaktion mit Maske erschwert | 1  | 2 %   | 8   | 10 %  | 9   | 7 %   | 0  | 0 %   | 2  | 9 %   | 2  | 7 %   |
|                         | Atmung mit Maske erschwert                    | 8  | 10 %  | 0   | 0 %   | 8   | 3 %   | 1  | 12 %  | 0  | 0 %   | 1  | 3 %   |
|                         | Wissenschaftliche Umstrittenheit              | 0  | 0 %   | 6   | 12 %  | 6   | 9 %   | 0  | 0 %   | 4  | 11 %  | 4  | 9 %   |
| $\Sigma$                |   | 67 | 100 % | 103 | 100 % | 170 | 100 % | 11 | 100 % | 27 | 100 % | 38 | 100 % |

| Kategorien     | Transkript 1 |               | Transkript 2 |               | Total   |               |
|----------------|--------------|---------------|--------------|---------------|---------|---------------|
|                | Deutsch      | nicht Deutsch | Deutsch      | nicht Deutsch | Deutsch | nicht Deutsch |
| Schreibprozess | 42           | 28            | 94           | 6             | 136     | 34            |
| Planen         | 6            | 6             | 30           | 3             | 36      | 9             |
| Schreibaufgabe | 0            | 1             | 3            | 0             | 3       | 1             |
| Ideen          | 5            | 5             | 9            | 1             | 14      | 6             |
| Organisation   | 1            | 0             | 14           | 2             | 15      | 2             |
| Zielsetzung    | -            | -             | 4            | 0             | 4       | 0             |
| Formulieren    | 21           | 15            | 31           | 2             | 52      | 17            |
| Überarbeiten   | 12           | 4             | 31           | 1             | 43      | 5             |

|                         |                            |            |           |            |           |            |           |
|-------------------------|----------------------------|------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|
|                         | Lesen                      | 5          | 1         | 9          | 0         | 14         | 1         |
|                         | Korrigieren                | 7          | 3         | 22         | 1         | 29         | 4         |
|                         | Hintergrundprozesse        | 3          | 3         | 2          | 0         | 5          | 3         |
| <b>Sprachhandlungen</b> |                            | <b>81</b>  | <b>44</b> | <b>192</b> | <b>8</b>  | <b>273</b> | <b>52</b> |
|                         | Propositionen              | 57         | 15        | 102        | 4         | 159        | 19        |
|                         | Einleitungsphrasen         | 13         | 5         | 34         | 0         | 47         | 5         |
|                         | Meinung                    | 12         | 3         | 9          | 0         | 21         | 3         |
|                         | Pro-Argumente              | 26         | 4         | 34         | 3         | 60         | 7         |
|                         | Kontra-Argumente           | 6          | 3         | 25         | 1         | 31         | 4         |
|                         | Metakognition              | 7          | 5         | 60         | 1         | 67         | 6         |
|                         | Schreiborganisation        | 5          | 3         | 32         | 1         | 37         | 4         |
|                         | Sprachreflexion            | 2          | 2         | 28         | 0         | 30         | 2         |
|                         | Kommentare/Unterbrechungen | 17         | 24        | 30         | 3         | 47         | 27        |
|                         | Bekräftigung               | 3          | 9         | 13         | 1         | 16         | 10        |
|                         | Widerspruch                | 3          | 8         | 11         | 0         | 14         | 8         |
|                         | Zögern                     | 10         | 6         | 4          | 0         | 14         | 6         |
|                         | Anmerkung                  | 1          | 1         | 2          | 2         | 3          | 3         |
| <b>Σ</b>                |                            | <b>123</b> | <b>72</b> | <b>286</b> | <b>14</b> | <b>409</b> | <b>86</b> |



## 10. Eigenständigkeitserklärung

Hiermit versichere ich an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne die Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten und nicht veröffentlichten Schriften entnommen wurden, sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit ist in gleicher oder ähnlicher Form oder auszugsweise im Rahmen einer anderen Prüfung noch nicht vorgelegt worden. Ich versichere, dass die eingereichte elektronische Fassung der eingereichten Druckfassung vollständig entspricht.

Köln, den 26.10.2020

---

Charlotte Stehr