

Zur Entwicklung von Textkompetenz anhand digitaler Hilfsmittel

Masterarbeit vorgelegt von

Reidun Oline Holme Juliussen

Kand.nummer 101

Beratung: Åsta Haukås



Institut für Fremdsprachen

Universität Bergen

Mai 2015

Danksagung

Als Erstes möchte ich Åsta Haukås für ihre geduldige und freundliche Beratung danken. Ohne ihre Hinweise, Kommentare und Fragen wäre diese Arbeit nie zustande gekommen.

Ferner danke ich den Schülern/-innen und der Lehrkraft, die an den Tests teilgenommen haben. Ohne sie hätte ich auch keine Untersuchung und folglich keinen empirischen Teil zusammenstellen können.

Außerdem danke ich dir, Bjørn-Sverre, für deine Geduld und Nachsicht dieses Jahr. Mein Dank gilt auch meiner Familie, meinen Freunden und Kommiliton/-innen/en, die mich während der Anfertigung dieser Masterarbeit unterstützt und motiviert haben. Ihr habt mir den Schreibprozess erleichtert.

Bergen, Mai 2015

Reidun Oline Holme Juliussen

Abstract

Læring av tekstkompetanse i framandspråk

I denne oppgåva har eg jobba med utvikling av tekstkompetanse der eg samanlikna bruk av ordbok (WB) i forhold til omsetjingstenesta Google Translate (GT) gjennom bruk av revisjonsmetoden post-editing. Fokuset låg ikkje først og fremst på språkleg nivå, men heller på prosessen klassene gjekk gjennom og i kva grad tekstane endra seg. I analysen var eg særleg interessert i ei eventuell endring i bruk av bindemiddel og i kva grad dei klarte å skrive koherente tekstar med hjelp av digitale hjelpemiddel. For å kunne sjå om der var samanheng mellom språkleg nivå og tekstkohesjon, såg eg meg òg nøydd til å analysere tekstane etter antal feil.

Eg følgde to klasser som jobba med tysk oppgåveskriving. Begge klassene måtte først skrive ein tekst utan hjelpemiddel før dei fekk undervising om anten bruk av ordbok eller GT som hjelpemiddel. Deretter skreiv begge klassane tre tekstar i tre ulike undervisingsøker. Elevane fekk tilgang til sitt respektive hjelpemiddel dei siste ti minutta av kvar oppgåve. For å måle ein eventuell læringseffekt av tekstskrivinga fekk dei to veker seinare ei tekstoppgåve som måtte løysast utan hjelpemiddel.

Resultata tyder på at klassa som brukte GT hadde ein sterkare tekstkompetanse i utgangspunktet, og at WB-klassa i liten grad klarte å utvikle si tekst- og skrivekompetanse. GT-klassa nytta i alle tekstane langt fleire bindeord enn WB-klassa og lærte å setje inn fleire bindeord i dei siste tekstane, trass i at dei der skreiv kortare tekstar. Dei sette òg inn endå meir varierte bindeord i siste tekst enn i den første teksten. WB-klassa derimot såg ut til å vere komne kortare i utviklinga av tekstkompetanse, men vart meir og meir medvitne dei ulike typane bindeord og deira funksjonar. Både med og utan ordboka sette dei inn mange konjunksjonar og strukturskapande bindeord («Gliederungskonnektoren»), men grunna få bindeord frå andre kategoriar verka koherensen repetitiv og mangelfull.

I og med at undersøkinga var så lita, kan ein i lita grad seie at resultata er representative for tekstkompetansen til tyskelevar i norsk skule. Eg peiker likevel på visse tendensar som eg trur er vanlege når norske elevar skriv tekstar både med og utan hjelpemiddel.

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungen.....	VIII
1. Einleitung.....	1
2. Theorie.....	4
2.1. Schreiben und Lernen – Wie lernt man durch Schreiben?.....	4
2.2. Textkompetenz – Wie erfolgt der Lernprozess?.....	7
2.2.1. Die Beurteilung von Textkompetenz.....	9
2.2.2. Die Textkohärenz.....	10
2.2.3. Konnektoren als Funktion der Kohärenz und Textkompetenz.....	11
2.2.3.1. Konnektoren und Kohärenz beim Fremdsprachenlernen.....	14
2.3. Einflüsse der maschinellen Übersetzung beim Fremdsprachenlernen.....	18
2.4. Wörterbücher im Lernprozess.....	21
2.5. «Post-editing» und Lernen.....	25
2.6. Das Fach Deutsch als Fremdsprache in der norwegischen Schule.....	27
2.6.1. Der norwegische Lehrplan für Fremdsprachen.....	27
2.7. Zusammenfassung.....	30
3. Methode.....	31
3.1. Forschungsfragen.....	31
3.2. Die Testteilnehmenden.....	32
3.2.1. Die GT-Klasse.....	33
3.2.1.1. GT als Programm.....	33
3.2.2. Die WB-Klasse.....	34
3.2.2.1. Ordnett Pluss als Programm.....	34
3.2.3. Zur Teilnehmersterblichkeit («participant mortality»).....	34
3.3. Zu der Untersuchung.....	35
3.3.1. Eine qualitative und quantitative Untersuchung.....	35
3.3.2. Eine longitudinale Untersuchung.....	36
3.4. Zur Testdurchführung.....	36
3.4.1. Der Einstufungstest.....	38
3.4.2. Die mittleren Aufgaben.....	39
3.4.3. Der Follow up-Test.....	41
3.4.4. Die Fragebögen.....	41
3.5. Der Unterricht.....	42
3.5.1. Stunde 1 – Die Verwendung von GT.....	42
3.5.2. Stunde 2 – Die Kontrollfunktion bei GT.....	43
3.5.3. Stunde 1 – Die Verwendung von WB.....	44
3.5.4. Stunde 2 – Die Kontrollfunktion bei WB.....	44
3.6. Zum Analyseverfahren.....	45
3.6.1. Bewertung der Aufgaben.....	45

3.6.2.	Bewertung des Fragebogens.....	48
3.7.	Ethik, Anonymität und Anforderungen zu der Forscher/-in.....	48
3.8.	Zu den Herausforderungen des Projektes.....	49
3.9.	Zusammenfassung.....	50
4.	Darstellung und Interpretation der Ergebnisse.....	51
4.1.	Die Texte.....	51
4.1.1.	Die Textlänge.....	51
4.1.2.	Konnektoren.....	53
4.1.3.	Fehler.....	60
4.2.	Fallbeispiele.....	63
4.3.	Merkmale zum (eventuellen) Nutzeffekt der digitalen Hilfsmittel.....	67
4.4.	Ergebnisse der Fragebögen.....	69
4.5.	Zusammenfassung.....	70
5.	Konklusion und Ausblick.....	73
5.1.	Zur Theorie und Methodenwahl.....	73
5.2.	Forschungsfragen.....	73
5.3.	Mängel der Studie.....	76
5.3.1.	Die Unterschiede der Klassen.....	76
5.3.2.	Die Kombination von Bewertungskriterien.....	77
5.3.3.	Teilnehmersterblichkeit («participant mortality»).....	77
5.4.	Zur Relevanz der Untersuchung für die L2-Forschung und den FSU.....	78
6.	Tabellenverzeichnis.....	80
7.	Abbildungen.....	81
8.	Literaturverzeichnis.....	82
9.	Anhang.....	87
9.1.	Durchschnittlicher Einsatz von Konnektoren.....	87
9.2.	Fehler der Lerngruppen.....	88
9.3.	Fragebogen.....	89
9.4.	Ausgewählte Ergebnisse der Untersuchung Frühjahr 2014.....	91

Liste der wichtigsten Abkürzungen

DaF	–	Deutsch als Fremdsprache
FSU	–	Fremdsprachenunterricht
GT	–	Google Translate
LK06	–	Kunnskapsløftet 2006 (der norwegische Lehrplan aus dem Jahre 2006)
MÜ	–	Maschinelle Übersetzung (aus dem Englischen «machine translation»)
Udir	–	Utdanningsdirektoratet (das norwegische Direktorat der Ausbildung)
WB	–	Wörterbuch

1.0 Einleitung

Im Frühjahr 2014 war ich durch meinen Ausbildungsplatz an der Universität Bergen eine Praxis an einem norwegischen Gymnasium tätig. Dort gab es mehrere unentgeltliche Schüler/-innen, die Google Translate (GT) häufig während des Unterrichts verwendeten, obwohl die Lehrerin ständig wiederholte, dass den Einsatz von solchen Werkzeugen unerwünscht war. Ich führte deshalb eine Studie durch, die analysieren sollte, ob und wie die Lernenden Google Translate (GT¹) verwendeten. Die Ergebnisse zeigten, dass 100 Prozent der 52 antwortenden Lernenden GT verwendeten. Die Teilnehmenden der Untersuchung (100 %) meinten gleichzeitig, dass die Lehrer/-innen negativ zum GT waren und dass sie es nicht im Unterricht erlauben duldeten. Gleichzeitig wies die Untersuchung, dass nur 25 Prozent der Lernenden, die sich als weniger gut in der Fremdsprache bewerteten, die falschen Übersetzungen des GTs korrigierten, während alle, die sich als kompetente Sprachler/-innen einschätzten, behaupteten, dass sie die falschen Angaben korrigiert hätten.

Die Studie deutete deshalb an, dass eine unkontrollierte Verwendung von GT zu noch größeren Unterschieden zwischen Schüler/-innen der fortgeschrittenen und der anfänglichen Stufen führen könnte. Die meisten Lernenden wussten, dass GT ein unzuverlässiges Werkzeug ist, obwohl sie nicht immer imstande waren, den Output zu korrigieren. Sie verwendeten auch Übersetzungswerkzeuge, ungeachtet davon, was die Lehrkraft meinte. Ziel dieser Arbeit ist es deshalb, an dieser Problematik weiter zu arbeiten. Anstatt mich nur an die Verwendung von GT beim Schreiben zu konzentrieren, verglich ich gleichzeitig die Verwendung von GT mit der Verwendung eines digitalen Wörterbuches. So kann man sagen, dass die vorliegende Arbeit mein Interesse für den Fremdspracherwerbsprozess und für digitale Hilfsmittel kombiniert.

Die Studie

Meine Studie hat sowohl einen interventionistischen Teil als auch einen empirischen Teil. Der Hauptteil meiner Studie, der empirische Teil, besteht aus Daten, die ich im Herbst 2014 zusammengestellt habe. Insgesamt nahmen zwanzig norwegische Deutschlerner/-innen der gymnasialen Oberstufe an der Untersuchung teil. Bei der Datenauswertung wurden sowohl die Entwicklung innerhalb der Klassen als auch den Unterschied zwischen den Klassen analysiert. Der zweite Teil wird als interventionistisch bezeichnet, da ich zwei

¹ Ab hier abgekürzt GT.

Unterrichtssequenzen während der Datenerhebungsperiode gestaltet habe. Das Ziel des Unterrichts war es, eine kurze Einführung in der Verwendung von digitalen Hilfsmitteln zu erörtern, damit sie imstande wären, diese Werkzeuge reflektiert beim Textschreiben zu verwenden. Meine Absicht war also nicht, die Effekte meines Unterrichts zu beobachten, sondern gute Schreibstrategien beim Gebrauch von GT und Wörterbüchern zu präsentieren und diese zu fördern.

Sprachliche Präzisionen

Norwegische Schüler/-innen lernen Norwegisch (L1) und Englisch (L2) ab der ersten Klasse. Ab der achten Klasse können sie eine dritte Sprache (L3) lernen. Die dritte Sprache wird simultan mit L2 erworben, da L2 bei achter Klasse nicht völlig erworben ist (Haukås und Vold 2012; Carrai 2014). L3-Sprachen werden auch anders erworben, weil diese Sprachen mehr sensitiv zum Transfer sind. Ähnliche Literatur unterscheidet aber selten zwischen L2 und L3 (Carrai 2014) und obwohl Deutsch also die dritte Sprache der Lernenden ist, werde ich in dieser Studie beide Sprachen als L2 bezeichnen.

Ich habe mich in dieser Arbeit bemüht, möglichst geschlechtsneutrale Begriffe wie «die Lernenden», «Schüler/-in», «die Studierenden», «die Teilnehmenden», «Lehrkraft», «Lehrer/-in» usw. zu verwenden. Sprachliche Gleichstellung durch eine verkürzte Doppelnennung ist mit einem Auslassungsstrich zu schreiben und entspricht den Rechtschreibregeln von Duden (vgl. Duden 2011). Ich habe dieses Verfahren gewählt um die Anonymität der Teilnehmenden zu bewahren.

Da es noch wenig relevante Forschungsliteratur über Konnektoren und Textkompetenz in Bezug auf Spracherwerb gibt, werden auch weitere relevante Begriffe im Theoriekapitel besprochen. Anstelle eines durchgängigen Augenmerk von Konnektoren werden daher entsprechende Begriffe wie sowohl Verknüpfungsmittel, Konnexionsmittel, Konjunktion, Konnektor usw. verwendet.

Aufbau der Arbeit

Die Arbeit ist in neun Kapitel unterteilt. Nach der Einleitung beschäftige ich mich in Kapitel zwei mit bisherig veröffentlichten Theorien über Textkompetenz, Textkohärenz und über die Verwendung von Übersetzungsprogrammen und Wörterbüchern im Fremdsprachenunterricht. Ich präsentiere auch die Position der Fremdsprachen bzw. das Fach Deutsch in der

norwegischen Schule und wie die Fähigkeit der Textkompetenz im norwegischen Lehrplan präsentiert wird.

Im dritten Kapitel geht es um die angewandte Methode der Untersuchung. Erst werden die Forschungsfragen präsentiert. Danach beschreibe ich den Datenerhebungsvorgang. Ich präsentiere die teilnehmenden Schüler/-innen, den bisherigen Unterricht über digitale Hilfsmittel und das Analyseverfahren dieser Studie. Letztlich diskutiere ich ethische Aspekte und mögliche Fehlerquellen einer Untersuchung wie diese.

Im vierten Kapitel präsentiere ich die Ergebnisse der Untersuchung. Der Hauptfokus des Kapitels ist die Entwicklung innerhalb der Gruppen, aber die Ergebnisse von vier Einzelschüler/-innen werden auch präsentiert, um den variierten Einsatz der Lernenden zu verdeutlichen.

Abschließend folgen eine Zusammenfassung und einen Ausblick. Dort werden Mängel der Untersuchung erörtert und die eventuelle Bedeutung der Studie für den Fremdsprachenunterricht diskutiert.

2.0 Theoriekapitel

Der Fremdsprachenerwerb erfolgt einer natürlichen Reihenfolge (Rosén 2006). Am Anfang des Fremdsprachenerwerbs verwenden sozusagen alle Sprachlerner/-innen nur SVO-Strukturen in ihren Texten (Rosén 2006), d. h. eine feste Wortstellung mit einem Subjekt am Anfang eines Satzes, Verbal in der Mitte und einem Objekt am Ende des Satzes (z. B. «Ich bin...», «Ich glaube...», «Es ist...»). Diese Texte sind von geringer Kohäsion geprägt und eventuelle Variationen in der Syntax kommen selten vor. Bei mittleren Stadien der Schreibentwicklung setzen sie bemerkenswert viele Textkonnectoren im Text ein. Die fortgeschrittenen Lernenden haben aber ein stärkeres Bewusstsein zur Textstruktur und setzen seltener Konnectoren ein (Bachmann 2005). Im vorliegenden Kapitel erörtere ich zuerst, was Schreib- und Textkompetenz bedeutet und wie die Fremdsprachenlernenden Schreib- und Textkompetenz erwerben können. Dabei wird die Verwendung von maschineller Übersetzung und von digitalen Wörterbüchern besprochen. Ferner folgt eine Passage über die Verwendung von post-editing während des Schreibprozesses im Fremdsprachenunterricht. Zuletzt wird der norwegische Lehrplan behandelt, in dem Fremdsprachenlernen, Schreiben und Textkompetenz besprochen werden. Englische Zitate (z. B. Allen 2003; White und Heidrich 2013) und Auszüge aus dem norwegischen Lehrplan sind von mir übersetzt worden.

2.1 Schreiben und Lernen – Wie lernt man durch Schreiben?

Eine Sprache zu lernen heißt im weiteren Sinn auch Texte bilden, da Texte eine «im Wortlaut festgelegte, inhaltlich zusammenhängende Folge von Aussagen» seien (*Duden*, s.v. «Text», am 13. Januar 2015 gelesen) und nicht zwangsläufig ein schriftlich fixiertes Medium ist. Die Bedeutung von der Fähigkeit, kohärente Texte zu formulieren bzw. die Fähigkeit der Textkompetenz, muss also nicht nur im muttersprachlichen Unterricht, sondern auch im fremdsprachlichen Unterricht beigebracht werden, um die Schüler/-innen zu befähigen, präzise und nachvollziehbar mit der Umwelt zu kommunizieren. Durch das Schreiben fördert man die Eigentätigkeit und Selbständigkeit der Schüler/-innen, während gleichzeitig das grammatische Wissen und eine gewisse Vorstellung des Textsortenmusters und der effektivsten Lernstrategien bzw. Textkompetenz gefestigt wird (Schmölzer-Eibinger 2008; Hufeisen 2000) und dieses in dem Sinne, dass die Strukturen in einem Kontext gestellt und geübt werden und dadurch an Authentizität gewinnen. Baumann (1992) behauptet, dass der sprachliche Output in gewissem Maße «(...) ein Indiz über den jeweils erreichten Entwicklungsstand des Lerners [sei]» (In: Hufeisen 2000, 236). Er erklärt, wie das

Geschriebene zeigen kann, wie Lerner/-innen denken, lernen und Texte planen, weil Faktoren wie v. a. Zeit und Motivation Einfluss auf das Textprodukt haben und dadurch die «Stimme» des Lernalters/der Lernerin schwächen könnten (Baumann 1992 In: Hufeisen 2000). Schreiben ist also in gewisser Hinsicht ein Indikator der Sprachbeherrschung, aber kann die Schreib- und Textkompetenz und das Fremdsprachenlernen im engeren Sinne und die Kommunikation im weiteren Sinne stärken. In diesem Teilkapitel wird erörtert, wie und inwiefern das Schreiben lernfördernd sein kann, genauer gesagt wie das Schreiben die sprachliche und textliche Kompetenz entwickeln kann.

Hufeisen (2000) schlägt drei «Stufen» vor, die bearbeitet werden müssen, um die Schreibkompetenz (aber auch die später zu erklärende Textkompetenz) zu entwickeln. Diese Stufen bauen aufeinander auf und müssen immer wieder von der Lehrkraft im FSU wiederholt werden. Erst müssen die Lernenden in der Muttersprache (L1) schreiben und üben, um die «Struktur- und Funktionsprinzipien zu erkennen, kennen und (re-)produzieren zu können» (Hufeisen 2000, 242). Diese Stufe heißt die **1 intrasprachliche** Stufe, da das Bewusstsein über die eigene Schreibweise in L1 verbessert werden soll. Dann folgt die **2 intersprachliche** Stufe. Die Lernenden bilden Hypothesen über die zielsprachlichen Strukturen und vergleichen diese mit der L1 mithilfe einiger Textexemplare. Hufeisen (2000) begründet diese Vorgehensweise damit, dass die Sprachlernenden durch Hypothesenbilden eine Vertrautheit zu der Textsorte bekommen und dadurch auch eine Geläufigkeit, also nicht zwangsläufig Perfektion, aber in Bezug auf Textproduktion in sowohl L1 als auch L2 erwerben. Ziel dieser Stufe sei es, rezeptives und produktives Kenntnis zu beiden Sprachen zu bekommen und um gleichzeitig das autonome Lernen zu üben. Die letzte Stufe, die **3 transsprachliche** Stufe, handelt von der Produktion und Rezeption (und Verständnis) von Texten und Textsorten. In dieser Stufe beherrschen die Lernenden die Sprache so gut, dass sie kaum von der Zielsprache unterschieden werden kann. In der Theorie beherrschen die Schüler/-innen diese Stufe erst wenn eine zielsprachliche Person den Text zu einer Textsorte einordnen kann (Hufeisen 2000). Wenn die Lernenden also schließlich die Transsprache beherrschen, sind sie imstande, neue Schemata für fremdsprachliche Textmuster zu bilden und eventuell die Schemata für L1 auszubauen und zu ändern.

Die «output hypothesis» oder «output-Hypothese» von Swain (1993) ähnelt den drei Stufen bei Hufeisen (2000) und besagt, dass die Produktion von Sprache teilweise den Prozess des

Zweitsprachenlernens ausmacht. Einige «Stufen» müssen gefördert werden, um eine Sprache zu lernen:

- 1 Die Wahrnehmungsfunktion («noticing-hypothesis»)
- 2 Die Funktion des Hypothese-Testens
- 3 Die metalinguistische Funktion («reflective function»)
(Swain 1993, 159-160)

Die Theorie erklärt, dass Schüler/-innen sich erst einer Wissenslücke («knowledge gap») bewusst werden müssen, um einen bestimmten sprachlichen Aspekt lernen zu können (Swain 1993). Wenn sie sich dessen bewusst sind, können sie eigenproduzierte Sprachhypothesen ausprobieren. Letztlich folgt eine Stufe, in der sie diese Hypothesen bestätigen oder falsifizieren. Während Hufeisen (2000) auf die sprachliche Produktion durch lehrergeleitete Aktivitäten fokussierte, hat Swain (1993) vielmehr die Lernenden im Mittelpunkt und hat das Zusammenspiel zwischen Sprache und Handeln beobachtet. Die output-Hypothese von Swain (1993) und Hufeisens Stufen (2000) schließen einander aber nicht aus, sondern können einander unterstützen. Beispielsweise können die Lernenden, wenn sie sich auf der intra- und intersprachlichen Stufe befinden, Wissenslücken entdecken und neue Hypothesen bilden, die die Transsprache beeinflussen.

Wenn es aber darum geht, welche Textsorten beim Fremdspracherwerb am besten sind, sei die freie expressiv-assoziative Schreibproduktion hilfreich, denn es ermöglicht die «(...) Aufdeckung und Identifizierung von z. B. eventuellen Lernerstrategien oder eventuellen Überanwendung bzw. dem Fehlen gewisser Strukturen in der L2 (...)» (Rosén 2006, 5). Wegen der Offenheit und Flexibilität des Genres ist diese Textsorte auch eine der ersten, die von den Lernenden entdeckt und beherrscht wird (Bohn 2001; Bachmann 2005). Beim Schreiben des narrativen Diskurses lernen sie allmählich auch, wie die konzeptuell geschriebene Sprache sich von der konzeptionell mündlichen Sprache unterscheidet und wie sie das Wissen «speichern» können (Bohn 2001).

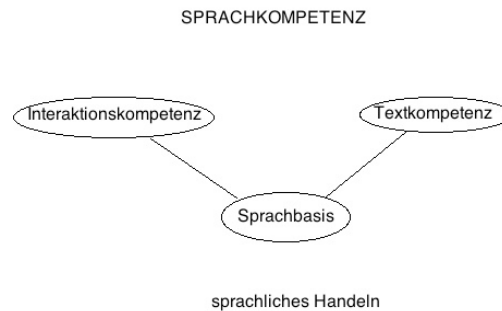
Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Textproduktion den Fremdspracherwerb und folglich auch die Sprach- und Textkompetenz fördern kann, weil die Schüler/-innen dadurch starke kognitive Anforderungen bekommen und folglich das erworbene Wissen im Langzeitgedächtnis speichern. Texte können auch ein Indikator des Sprachniveaus der Lernenden sein, obwohl sie nicht ganz zuverlässig sind.

2.2 Textkompetenz – Wie erfolgt der Lernprozess?²

Mehrere Forscher/-innen (u. a. Schmölder-Eibinger 2008) unterscheiden in ihren Studien zwischen Sprach- und Textkompetenz, um die Eigenart der Textkompetenz zu verdeutlichen (Siehe Abbildung unten). Schmölder-Eibinger (2008) spricht von fünf verschiedenen Kompetenzen, die aktiv beim (Zweit- und) Fremdsprachenlernen sind. Um den Begriff Textkompetenz zu erklären, werde ich deren Model präsentieren und die relevantesten Komponenten für diese Arbeit näher erklären.

Die Sprachkompetenz ist eine genuin menschliche, angeborene Fähigkeit, die allgemein so eingesetzt wird, dass Menschen unter einander kommunizieren können (Schmölder-Eibinger 2008, 51). Die Textkompetenz hingegen muss erzeugt werden. Textkompetenz ist ein Teil der Sprachkompetenz, also ein Hyponym zum Sprachkompetenzbegriff, und umfasst in diesem Zusammenhang die schriftsprachlich geprägte Sprache (Schmölder-Eibinger 2008). Wie bei Sprachkompetenz, gehören zur Textkompetenz sowohl der produktive als auch der rezeptive Umgang mit der Sprache bzw. mit Texten. Eine nähere Definition der Textkompetenz ist schwer zu formulieren, da der Begriff sehr weit gefasst ist und unter anderem die Kompetenzen der Kohärenz, Kontextualisierung, Kommunikation, des strategischen Denkens, der Formulierung, der Textgestaltung, des Textmusters und Stils umfassen (Schmölder-Eibinger 2008, 52). Sehr vereinfacht könnte man sagen, dass wir ein mentales Wörterbuch besitzen (die Sprachbasis), das davon abhängig ist, zu wissen, wie man in mündlichen (Interaktionskompetenz) und in schriftlichen (Textkompetenz) Kontexten kommunizieren soll. Die Kompetenz sprachlichen Handelns wird daher als eine individuell verfügbare bzw. erlernbare Fähigkeit betrachtet, «die sich im konkreten Tun zeigen und durch das eigene Tun ausgebildet werden» kann (Schmölder-Eibinger 2008, 53). Schmölder-Eibinger (2008) illustriert die Relation der sprachlichen Komponenten folgendermaßen:

² Die Definition von Text ist weit umstritten. In dieser Arbeit verstehe ich alle Bemühungen der Schüler/-innen einen Text zu schreiben als Texte.



(Schmölzer-Eibinger 2008, 51)

Abbildung 1: Die Sprachkompetenz

Schmölzer-Eibinger (2008) unterscheidet ferner zwischen einer metatextuellen Kompetenz, d. h. die Fähigkeit, über Texte zu kommunizieren und die Kompetenz, Texte besser verarbeiten zu können. Die Textkompetenz ist also so eng mit den anderen sprachlichen Kompetenzen verbunden, dass man sie schwer voneinander trennen kann. Die Teilkompetenzen funktionieren zusammen und können einander beeinflussen.

Die Förderung und Entwicklung von Textkompetenz ist ferner eine Interaktion der oben genannten Interaktionskompetenz, Textkompetenz und Sprachbasis. Das bedeutet nicht automatisch, dass eine Weiterentwicklung von einer Kompetenz einen Zuwachs an einer der anderen Kompetenzen mit sich bringt. Häufig sieht man aber eine positive Korrelation zwischen den Kompetenzen. Peltzer-Karp et al. (2003) behaupten zum Beispiel:

«Zweitsprachenlernende, die (...) über umfassende und differenzierte lexikalische Kenntnisse verfügen, produzieren anspruchsvollere und kohärentere Texte als Lernende, die über ein eingeschränktes Wortschatzwissen verfügen»

(Peltzer-Karpf et al. 2003 In: Schmölzer-Eibinger 2008, 55).

Viele Sprachlerner/-innen, die kohärente Texte schreiben, haben also einen weiterentwickelten Wortschatz. Baumann (1992) hat jedoch dafür argumentiert, dass die schwächeren Lernenden nicht zwangsläufig bessere Texte schreiben obwohl sie über einen größeren Wortschatz verfügen. Schüler/-innen mit niedriger Textkompetenz tendieren nämlich stark dazu, eine Wiederaufnahmestruktur in ihren Texten zu folgen. Sie haben außerdem Schwierigkeiten, die Abfolgeregeln korrekt nacheinander zu stellen und thematische Bezüge eindeutig herzustellen (Schmölzer-Eibinger 2008) (Siehe auch Teilkapitel 2.2.3.1). Baumann (1992) und Peltzer-Karp et al. (2003) sind also nur in gewissem

Maß einig. Um kohärentere Texte zu produzieren, d. h. die Textkompetenz zu entwickeln, könnte es sich aber lohnen, den Wortschatz der Lernenden, besonders bei den fortgeschrittenen, zu vergrößern. Im FSU geschieht die Wortschatzarbeit am besten durch aktive Beteiligung an alltagsbezogenen Sprachhandlungen (Schmölzer-Eibinger 2008). So ermöglicht man einen Ausbau nicht nur der Sprachbasis der Lernenden, sondern auch der Text- und Interaktionskompetenz. Die Textproduktion könnte aber auch eine rückwirkende Förderung beim Erwerb von Grammatik und Wortschatz beitragen (Bohn 2001, 926). Schüler/-innen müssen sowohl die Metasprache, die Sprachkompetenz, Textkompetenz als auch das strategische, prozedurale und selbständige Bewusstsein kombinieren und erhalten dadurch eine kognitive Anforderung, die den Spracherwerb fördert.

2.2.1 Die Beurteilung von Textkompetenz

Wie oben erwähnt, ist die Textkompetenz mit anderen Kompetenzen gekoppelt, die einander gegenseitig beeinflussen. In diesem Abschnitt fokussiere ich auf die Beurteilung und die Weiterentwicklung von Textkompetenz hauptsächlich im fremdsprachlichen Schulzusammenhang.

Schmölzer-Eibinger (2008) stellt fest, dass die Textkompetenz der Schüler/-innen am besten durch geschriebene Texte beurteilt werden kann. Beim Schreiben haben die Lernenden erstens mehr Zeit als in mündlichen Situationen, den Text zu strukturieren und mit eigenen Worten zu formulieren (Schmölzer-Eibinger 2008). Weiterhin können die Lernenden leichter die gewählte Textsorte und Schreibtaktik usw. analysieren als bei mündlichen Aktivitäten. Die kognitive Komplexität der Aufgabenverarbeitung beim Schreiben wird größer als bei rezeptiven Aktivitäten (Groeben 1982). Gleichzeitig sind die Herausforderungen und Fähigkeiten der Fremdsprachenlernenden beim Schreiben leichter anschaulich, da Vermeidungsstrategien sich schwerer als bei mündlichen Aktivitäten einsetzen lassen. Das bewirkt, dass die Lehrkraft relativ leicht die Aspekte der Textkompetenz analysieren können. Also könnte man davon ausgehen, dass das Schreiben auch die beste Weise sei, die Textkompetenz zu messen und zu entwickeln.

Um die Textkompetenz eines/-r Lerner/-in leichter einzuschätzen, hat Schmölzer-Eibinger (2008) die wichtigsten Indikatoren der Textkompetenz wie folgt aufgelistet;

Indikatoren der Textkompetenz

1 Perspektivenwechsel und Strategievielfalt

- 2 Bedeutungskonstruktion im Kontext
- 3 Fokussierung von Kernaussagen
- 4 Themenentfaltung und Textkohärenz
- 5 Veränderungen am Text
- 6 Sprachliche Variation

(Schmölzer-Eibinger und Weidacher 2007, 211-214; Schmölzer-Eibinger 2008, 147-151)

Die Liste ist schwer objektiv zu messen und Schmölzer-Eibinger und Weidacher (2007) und Schmölzer-Eibinger (2008) liefern folglich kein endliches Fazit für die Beurteilung von Texten. Die Liste gibt aber einen guten Überblick über die Komplexität der Textkompetenz und könnte einen adäquaten Ausgangspunkt für eine Beurteilungsliste für den FSU sein (Schmölzer-Eibinger 2008). Die drei ersten Punkte lassen sich schwer statistisch messen während es aber bei den drei letzteren Punkten leichter ist: Bei Themenentfaltung und Textkohärenz müssen Schüler/-innen die Texte nachvollziehbar mit differenzierten und adäquaten Konnektoren und andere Kohäsionssignale gestalten. Hier können die Lehrer/-innen die adäquat verwendeten Konnektoren aufzählen. Veränderungen am Text bedeutet Verdeutlichung von relationalen Zusammenhängen, beispielsweise durch Rekurrenz, Substitution und Proformen. Lerner/-innen mit einer hohen Textkompetenz nehmen Veränderungen sowohl an der Oberfläche als auch an der Tiefenstruktur des Textes und dem Inhalt vor. Diese sind schwieriger aufzuzählen. Zuletzt müssen Schüler/-innen eine stilistische und lexikalische Variation in Wortschatz erstellen, mit einfachen und komplexeren Sätzen, d. h. zusammengesetzten Adjektiven, Adverbien und Verben. Auch Wechsel zwischen mündlich und schriftlich geprägter Sprache zeigt hohe Textkompetenz. Diese Merkmale sind für die Lehrkraft einen Ausgangspunkt zur Bewertung der Textkompetenz.

2.2.2 Die Textkohärenz

Die Indikatoren von Schmölzer-Eibinger (2008) umfassen Variation und Verständlichkeit. In ihrer Liste von Beurteilungskriterien (vgl. Teilkapitel 2.2.1) schlägt sie vor, dass Textkohärenz ein Signal der Textkompetenz ist. Die Textkohärenz sei ein deutlicher, innerer Zusammenhalt im Text (Definition im Halliday und Hasan 1976; de Beaugrande und Dressler 1981 In: Resch 2006, 17). Weil Textkohärenz für diese Arbeit besonders wichtig ist, werde ich im vorliegenden Teilkapitel diesen Begriff erörtern und durch die Begriffspaare *Thema* und *Rhema*; *bekannt* und *nicht-bekannt* erläutern. Aus Sprachlernperspektive kann das Kohärenzstiften vor allem dadurch problematisch sein, weil Kohärenz kulturspezifisch ist und sich daher schwer von der L1-Sprache in eine andere Sprache zu transferieren lässt «denn die sprachlogischen Beziehungen müssen entsprechend den sprachlogischen Verhältnissen der

Zielsprache realisiert werden» (Resch 2006, 20). Was als Text gilt, variiert auch von Sprache zu Sprache; dasselbe gilt dafür, was als bekannt und selbstverständlich aufgefasst wird (Resch 2006).

Sprachliche Mittel der Textkohärenz seien zum Beispiel die Unterscheidung von Thema und Rhema und von bekannt und nicht bekannt. In den meisten Sprachen steht Thema, d. h. das worüber im Text gesprochen wird, am Anfang eines Satzes, während Rhema, d. h. was darüber mitgeteilt wird, dem finiten Verb folgt (Resch 2006). Eine weitere Möglichkeit ist zwischen bekannt und nicht bekannt zu unterscheiden. Bekannt bezeichnet diejenige Information, die schon präsent ist, oder die in einer Kultur als selbstverständlich und bzw. oder aus dem Kontext erschließbar interpretiert wird. Zu nicht bekannt gehören diejenigen Sequenzen, die als neue oder nicht aus dem Kontext erschließbare Information betrachtet werden (Resch 2006). Diese Begriffe folgen normalerweise die Einteilung von Thema und Rhema, in dem Thema das Bekannte bezeichnet, während Rhema die nicht bekannte Information vermittelt (Resch 2006). Zusammen machen sie die Textdynamik aus. Wenn das Rhema des ersten Satzes zum Thema des nächsten Satzes wird, bewirkt es weiterhin Kohärenz bzw. Kohäsion im Text. Kohärenz ist folglich ein innerer Zusammenhang und muss nicht zwangsläufig explizit markiert werden. Kohäsion hingegen ist ein Aspekt der Textkohärenz, die an der Textoberfläche erkennbar ist. Andererseits bewirken neue Information am Anfang des Satzes Fokussierung im Text, so dass die nachfolgende Information (z. B. «Interessant ist...»), die oft Rhema des vorgehenden Satzes ist, hervorgehoben wird (Resch 2006, 21). Sowohl Thema als Rhema, das Bekannte als auch das Unbekannte bewahren also die Kohärenz eines Textes. Eine deutliche Textkohärenz kann als eine Indikation von Textkompetenz betrachtet werden.

2.2.3 Konnektoren als Funktion der Kohärenz und Textkompetenz

Kohärenz lässt sich durch deutlich mehr Werkzeuge als nur Thema-Rhema-Gliederungen und bekannte bzw. unbekannt Information realisieren. Fabricius-Hansen (2011) schlägt vor, wie explizite Satzverknüpfungen bzw. Kohäsion realisiert werden können:

Wie?	In einem Text:
lexikalisch	Konnektoren und komplexere Ausdrücke
syntaktisch	z. B. Asymmetriesignale wie die Endstellung des Verbs, syntaktische Integration/Einbettung und

	Fusionserscheinungen
prosodisch-intonatorisch	z. B. Intonationsphrasenbildung, (De-)Akzentuierung, Grenztöne, Pausen
orthografisch	Interpunktion
(Fabricius-Hansen 2011, 7-8)	

Tabelle 1: Explizite Satzverknüpfungen

Bei dieser Aufzählung sind Konnektoren für diese Arbeit besonders relevant. Ich werde deshalb hier diskutieren, inwieweit und wie diese zwei Bereiche, Konnektoren und Textkohärenz, miteinander verknüpft sind. Zuerst werden die expliziten Konnektoren nach der Definition von Pasch et al. (2003) beschrieben; dann folgt eine Textpassage über die Verbindung von Kohärenz und Konnektorengebrauch als Aspekt der Textkompetenz beim Fremdsprachenlernen.

Eine relativ ausgebreitete Definition der Konnektoren ist von Pasch et al. (2003) und Breindl und Waßner (2006) definiert. Laut denen sind Konnektoren

«alle unflektierbaren, nicht kasusregierenden Einheiten, deren Bedeutung eine spezifische zweistellige Relation mit propositionalen Argumenten ist, welche die Form von finiten Sätzen haben können müssen. Die durch den Konnektor verknüpften Sätze nennen wir *internes* und *externes* Konnekt bzw. bei Adverbkonnektoren auch *Trägerkonnekt* und *Bezugskonnekt*» (Breindl und Waßner 2006, 48).

Von den genannten Konnektoren bezeichnet Trägerkonnekt einen Satz mit einem Konnektor, während Bezugskonnekt einen Satz oder Textabschnitt beschreibt, auf den sich Konnektor bezieht und der oft später im Text steht (z. B. «Der Vorsitzende ist korrupt» (Bezugskonnekt), «Schmidt tritt *deswegen* aus dem Vorstand aus» (Trägerkonnekt)) (Fabricius-Hansen 2011, 12; Breindl und Waßner 2006). Breindl und Waßner (2006) rechnen die Pronomina nicht mit ein und haben ausschließlich eine syntaktische Vorgehensweise in Bezug auf Konnektoren. Konnektoren verknüpfen mit anderen Worten Einheiten miteinander, sei es Phrasen, Nebensätze, Hauptsätze oder sogar Textabschnitte und unterscheiden sich dadurch von den Konjunkturen und Subjunkturen, die nur Haupt- bzw. Nebensätze miteinander verbinden.

Die Konnektoren lassen sich also nicht gut kategorisieren, da sie in unterschiedlichen Situationen anders «funktionieren» (vgl. Langer, Schulz v. Thun und Tausch 1974; Groeben 1982; Pasch et al. 2003; Gross 1998). Das bedeutet beispielsweise, dass die häufig verwendeten Konnektoren *aber* und *weil* sehr unterschiedlich verwendet werden können. Während *weil*, das ein Subjunktor ist, sehr beschränkte Positionsmöglichkeiten und Bedeutungsvariation hat, könnte man *aber* sowohl im Vorfeld als im Mittelfeld platzieren. *Aber* ist ein nicht vorfeldfähiger Adverbkonnektor und funktioniert als eine Art Konzession

(«Ich *aber* will nicht zu Hause») und kann u. a. als Gliederungssignal eingesetzt werden (z. B. «Hans fragte, ob ich nach Hause gehen wollte, *aber* ich wusste nicht, ob ich wollte»). Die Konnektoren haben also unterschiedliche Funktionen und können ferner sowohl explizit («Ich kann dir nicht helfen, *denn* ich habe kein Bargeld») als auch implizit («Ich kann dir nicht helfen. Ich habe kein Bargeld») verwendet werden. Hier werde ich mich auf die expliziten Konnektoren beschränken. Eine vollkommene Kategorisierung der jeweiligen Konnektoren lässt sich mit anderen Worten schwer durchführen, doch werden hier einige Versuche veranschaulicht.

Pasch et al. (2003) und Fabricius-Hansen (2011) sagen weiter, dass die Konnektoren Sachverhaltsbezug, epistemischen Bezug oder Illokutionsbezug aufweisen. Manche Konnektoren passen in mehreren von diesen Kategorien, z. B. die komitativen Konnektoren und einige Subjunkturen (z. B. *indem*, das sowohl als ein komitativer, ein instrumentaler, ein temporaler oder begründender Konnektor als auch ein Begleitereignis des Obersatzereignisses verwendet werden kann) (Fabricius-Hansen 2011, 5 und 21). Das bedeutet, dass Konnektoren, neben der Verknüpfungsfunktion, auch logische Relationen zwischen Propositionen in einem Text zeigen. In dem Grad der Verständlichkeit und Lesbarkeit eines Textes teilen das Hamburger Textverständlichkeitsmodell (Langer et al. 1974) und Groeben (1982) etwa vereinfacht Textmerkmale in vier Dimensionen, von denen die Einfachheit und die Gliederung-Ordnung (oder kognitive Gliederung) am wichtigsten sind (Langer et al. 1974). Für diese Arbeit ist aber die Gliederung-Ordnung nützlicher:

Dimensionen der Textverständlichkeit	
Gliederung-Ordnung:	Beispiele:
Gliederung	und, noch
Folgerichtig	wenn, weil
Wesentlich/unwesentlich	auch, jedenfalls
Sequentiell	dann, später
Hervorhebung	genauso, wie
Zusammenfassung	mit anderen Worten, also
Beispiele	so, zum Beispiel
Verdeutlichung von Unterschieden	sondern, obwohl
Sonstige	dass, dabei
	(Langer et al. 1974; Groeben 1982, 191)

Tabelle 2: Dimensionen der Textverständlichkeit

Wie oben gezeigt, könnte diese Einteilung sich durch Konnektoren realisieren. Wir werden jetzt sehen, wie diese Verwendungsmöglichkeiten für den Fremdsprachenerwerb relevant sind.

2.2.3.1 Konnektoren und Kohärenz beim Fremdsprachenlernen

Wir haben oben gesehen, wie Konnektoren sowohl Sätze, Phrasen als auch Textabschnitte verknüpfen. Rosén (2006); Bachmann (2005) und Haukås und Hoheisel (2013a) haben die Verwendung von Konnektoren zur Fremdsprachendidaktik miteinander verknüpft. Im Folgenden werden ihre Studien kurz besprochen. Wir werden auch sehen, welche Bedeutung die Konnektoren in Texten der Fremdsprachenlernenden haben und was die Verwendung von Konnektoren andeuten könnte.

Rosén (2006) hat die Strukturierung von Sätzen im Unterricht untersucht. Texte von schwedischen Studierenden mit Deutsch als Fremdsprache (L2) wurden u. a. von Muttersprachler/-innen als «undeutsch» empfunden, weil die L2-Lernenden eine andere Textstruktur als die der L1-Deutschen verwendeten. Die Texte der Deutschlernenden enthielten jedoch befriedigende und korrekte Satzgliedstellung und wenige morphologische Verstöße. Die Muttersprachler/-innen meinten aber, dass die Sätze nur aneinander gereiht waren und dass die Subjekte zu oft im Vorfeld gestellt wurden (Rosén 2006). Die L2-Lernenden stellten beispielsweise überwiegend Subjekte im Vorfeld (66 %), während die Muttersprachler/-innen öfter als die L2-Deutschen topikalisierte Objekte und Adverbiale im Vorfeld stellten (Rosén 2006). Die Schüler/-innen schrieben auch zu kurze Sätze. Mit anderen Worten: Die Kohärenz und Kohäsion der L2-Lernenden waren mangelhaft und dieser Normverstoß galt als ein grober, kommunikationsstörender Fehler. Da es den L1-Deutschen später erlaubt wurde, Änderungen an den Texten der L2-Deutschen vorzuschlagen, haben sie fast alle Änderungen im Vorfeld vorgenommen. Diese Studie verdeutlicht, dass beim Sprachenlernen nicht nur Grammatik zu beherrschen impliziert. Die Schüler/-innen müssen sich auch der adäquaten frequenten Strukturen in der Fremdsprache bewusst sein und Diskurskompetenz, Informationsstrukturierung und Textkompetenz erlernen.

Genau diese Stelle, das Vorfeld, wird auch näher bei Haukås und Hoheisel (2013a,b) untersucht. Ihre Ergebnisse deuten an, dass die norwegischen Deutschstudierenden über ein geringes Vokabular in Bezug auf Bestandteile des Vorfelds verfügen. Sie zeigen ferner, wie sowohl norwegische als auch deutsche Sprachlerner/-innen am häufigsten Subjekte im Vorfeld haben. Dennoch stellen die L1-deutschen Lernenden im Vergleich zu den norwegischen Deutschlernenden öfter Konnektoren im Vorfeld, um die Kohärenz bzw. Kohäsion zu stärken. Diese Ergebnisse sind für den FSU interessant, da ein fehlender

Gebrauch von Konnektoren die Kohärenz im Deutschen beeinträchtigt (Haukås und Hoheisel 2013b).

Schon 1997 erörterte Knapp folgende Aspekte in Bezug auf die Texte der Lernenden, die die Ergebnisse der obigen Studien zusammenfassen:

«In Texten von Lernenden mit geringer Textkompetenz ist das Thema nicht nachvollziehbar entfaltet; die Wiederaufnahmestruktur ist lückenhaft und die Sinnstruktur des Textes ist brüchig. Dies zeigt sich etwa darin, dass Absätze nicht bzw. an Stellen gesetzt werden, wo sie nicht passen. Es werden nur wenige, kaum voraussetzungsreiche Kohäsionsmittel verwendet und teilweise inadäquat eingesetzt. Komplexere Mittel der Textverknüpfung (z. B. logische Konnektoren) fehlen meist ganz. Die Texte sind in ihrer Qualität oft sehr schwankend und vielfach dadurch gekennzeichnet, dass sie mit zunehmender Textlänge zerfallen (Knapp 1997)»

(Schmölzer-Eibinger und Weidacher 2007, 213).

Die Fallstudien von Schmölzer-Eibinger (2008) und Schmölzer-Eibinger und Weidacher (2007) sind in diesem Zusammenhang von besonderem Interesse, da sie vor allem die Kohäsion im Fremdspracherwerbsprozess erforscht. Schmölzer-Eibinger (2008) hat Texte von L1- und L2-Lernenden an der Schnittstelle zwischen Volksschule und Sekundarstufe II sowie zwischen Sekundarstufe I und II untersucht. Schmölzer-Eibinger (2008) modifiziert die Aussage von Knapp (Siehe oben) in dem sie behauptet, dass es bei der Fähigkeit sprachlich korrekte Texte zu schreiben und der Fähigkeit kohärente und global-strukturierte Texte zu verfassen keine automatischen Zusammenhänge gäbe (83). Mehrere Texte der Zweitsprachenlernenden in Schmölzer-Eibingers Studie, die viele grammatikbezogenen Fehler enthielten, waren z. B. trotzdem kohärent, nachvollziehbar und zeigten ein adäquates Verständnis des Inhaltes:

«Aus der Fähigkeit von Lernenden sprachlich korrekte Texte zu schreiben, kann daher nicht a priori geschlossen werden, dass sie auch in der Lage sind, Texte gut zu verstehen und wiederzugeben. Umgekehrt sind Lernende, die zahlreiche sprachliche Fehler in ihren Texten machen, potentiell durchaus in der Lage, Textinhalte gut zu verstehen und zusammenhängend wiederzugeben»

(Schmölzer-Eibinger 2008, 83).

Interessanterweise meint Bachmann (2005), dass die Verwendung von kohärenzstiftenden Mitteln, darunter Konnektoren, mit zunehmender Fremdsprachenkompetenz abnimmt: «Mit fortschreitender Schreibentwicklung werden vermehrt anspruchsvollere kohärenzstiftende Elemente adressatensensibel, also zurückhaltend, verwendet» (Bachmann 2005, 177). Er bezieht sich zwar nicht nur auf Konnektoren, aber seine Ergebnisse sind trotzdem relevant für diese Arbeit. Fortgeschrittene Schüler/-innen benutzen «voraussetzungsreichere» Kohärenz- und Kohäsionsmittel und folglich eine mehr entwickelte Form des Schreibens (Bachmann

2005, 177). Mit *anspruchsvollen* oder *voraussetzungsreicheren* Elementen meint Bachmann (2005) diejenigen sprachlichen Mittel, die verweisen, verknüpfen und/oder den Text strukturieren (175). Er nennt dieses Phänomen deshalb «die Stufe des zurückhaltenden Einsatzes» (176). Frühe und mittlere Stadien der Schreibentwicklung nutzen viele Konnexionsmittel und wird von daher «die Stufe von gehäuften Einsatz» genannt (176). Seine Ideen werden in der Tabelle aufgefasset:

Stadium	Merkmale
Die frühen Stadien der Schreibentwicklung	Fehlendes oder vereinzelt Auftreten von kohärenzstiftenden Elementen
Mittlere Stadien der Schreibentwicklung	Gehäuftes Auftreten von kohärenzstiftenden Elementen
Entwickeltere Stadien der Schreibentwicklung	Zurückhaltender Einsatz von kohärenzstiftenden Elementen

Tabelle nach Bachmann (2005, 165)

Tabelle 3: Entwicklung von kohärenzstiftenden Elementen

Diese Entwicklung kann als eine natürliche Reaktion der Lernenden betrachtet werden, die sich zuerst der wichtigen Rolle der Kohärenz unbewusst sind. Dann setzen sie die Konnektoren o. ä. ein, um die Kohärenz zu verbessern. Dieser gehäufte Einsatz wirkt dann oft unnötig, da viele Wiederholungen entstehen. Deshalb setzen sie in letzteren Stadien seltener aber variiertere kohärenzstiftende Elemente ein, um einen nuancierteren Text zu erstellen. Bachmann (2005) hat also einen anderen Ausgangspunkt als Knapp (1997) und Schmölzer-Eibinger (2008) und verknüpft die Ergebnisse zusammen. Wie Schmölzer-Eibinger meint er, dass es keinen automatischen Zusammenhang zwischen der Fähigkeit sprachlich korrekt und der Fähigkeit kohärent zu schreiben gäbe. Bei frühen Stadien der Schreibentwicklung verwenden die Schüler/-innen jedoch tendenziell wenige Kohäsionsmittel, wie auch Knapp besagt, aber das bedeutet nicht, dass die fortgeschrittenen Lernenden dementsprechend viele Konnektoren einsetzen.

Wenn es darum geht, welche Satzverbindungen die Lernenden verwenden, behauptet Ferraresi (2008), dass Schüler/-innen eher dazu tendieren, Sätze parataktisch zu verbinden, also mit koordinierenden Konjunktionen oder durch Satzzeichen (vgl. Rosén 2006; Bachmann

2005). Dieses Ergebnis ähnelt dem von Knapp (1997), der den Begriff «kaum voraussetzungsreiche Kohäsionsmittel» verwendet. Ferraresi (2008) basiert sich auf die Daten des ZISA-Projektes (Zweitspracherwerb Italienischer und Spanischer Arbeitnehmer). In der ungefähr vier Jahren lang dauernden Studie wurden die Teilnehmenden jede zweite Woche auf Tonband aufgenommen. In den Gesprächen mit zwei Teilnehmern/-innen im Alter von 16 und 23 Jahren, deren Produktion Ferraresi (2008) ausführlicher beschreibt, kamen im Laufe der einstündigen Gesprächen keine Adverbkonnektoren vor, während die Konjunktionen *und*, *aber* und *weil* schon in den ersten Aufnahmen auftauchten. Adverbkonnektoren gehören deshalb nur zu den fortgeschrittenen Varietäten, laut Ferraresi (2008), während Konjunkturen in allen Altersgruppen und Sprachniveaus vorkommen (Ferraresi 2008, 178). Die Studie von Ferraresi (2008) ist zwar mündlich orientiert und beschreibt nicht den Einsatz von Subjunkturen, aber die Ergebnisse seien meines Erachtens auch für die schriftliche Textproduktion relevant. Dennoch ist in schriftlicher Arbeit vermutlich der Unterschied in der Frequenz von Konjunktoren und Adverbkonnektor weniger markant, weil die einfachen Konjunkturen (*und*, *aber*, *weil*) in mündlichen Zusammenhängen öfter als Pause- und Übergangssignale vorkommen.

Ferraresi (2008) zeigt des Weiteren, dass die kausalen und temporalen Konjunkturen zuerst in Lernertexten auftauchen bzw. erworben werden. So wollen die Schüler/-innen vermutlich die Rahmen der Ereignisse im Text definieren (Ferraresi 2008). Die häufigere Verwendung der kausalen und temporalen Konjunkturen stimmt auch mit der Frequenz der Konjunkturen des Deutschen überein. *Und* ist z. B. die am häufigsten benutzte einfache Verknüpfung, und wird zusammen mit *oder* zu den zentralen Konjunkturen gerechnet (Redder 2009, 485; Ferraresi 2008, 177). Fast genauso frequent ist der Adverbkonnektor *aber*.

Auch Bachmann (2005), der Verknüpfungsmittel in Lernertexten studiert hat, bezieht sich auf ähnliche Ergebnisse wie Knapp (1997); Redder (2009) und Ferraresi (2008). Mit Verknüpfungsmitteln meint er alle koordinierende, subordinierende und disjunktive Konjunkturen, Konjunkturealadverbien und komplexere Formen (Bachmann 2005). Er behauptet, dass die anfänglichen Lernenden meist koordinierende und reihende Konnektoren verwenden, die nicht so starke kognitive Anforderungen haben (vgl. Gliederungskonnektoren in 2.2.3). Die Schüler/-innen kommunizieren meist über die eigenen Erlebnisse, d. h. in assoziativ-expressiver Form. In der zweiten Stufe (Siehe obige Tabelle) werden immer mehr subordinierende Konnektoren benutzt aber weniger Verknüpfungsmittel insgesamt (vgl.

folgerichtige Konnektoren in 2.2.3). Nach und nach verwenden die Lernenden auch thematische (nicht zwangsläufig explizit), syntaktisch-kausale (meist explizit durch Wiederaufnahme, Verweise, Pro-Formen usw.) und logisch-konzeptionelle (oft implizit) Zusammenhänge im Text (Bachmann 2005).

In Hinblick auf die Ergebnisse von Pasch et al. (2003); Schmölder-Eibinger (2008); Bachmann (2005) und Ferraresi (2008) lässt sich zusammenfassend sagen, dass Konnektoren diejenigen sprachlichen Werkzeuge sind, die die Einheiten im Text logisch und syntaktisch miteinander verbinden, sodass die Kohärenz und die Kohäsion gewährleistet werden. Die Häufigkeit der Konnektorverwendung gilt als ein unzuverlässiger Indikator für das Sprachniveau und für die Textkompetenz der Schüler/-innen, weil Sprachlernende in den frühesten Stadien der Schreibentwicklung kaum Konnektoren einsetzen und Lernende in späteren Stadien auch wenige Konnektoren verwenden, diese aber bewusster einsetzen (Siehe obige Tabelle). Unterschiede bei der Anzahl von Konnektoren sind jedoch kaum zu vermerken. Wenn aber der Grad von variiertem Einsatz der Konnektoren sowie die Anzahl der Konnektorkategorien mit einbezogen werden, kann die Textkompetenz der Lernenden wesentlich besser beurteilt werden. Im Weiteren wird besprochen, wie und inwiefern Schüler/-innen Unterstützung in maschineller Übersetzung finden können.

2.3 Einflüsse der maschinellen Übersetzung beim Fremdsprachenlernen

Es zeigt sich, dass Schüler/-innen unterschiedliche web-basierte Übersetzungsprogramme (WBMÜ) verwenden, unabhängig davon, ob es von der Lehrkraft erlaubt wird oder nicht (Burchardt et al. 2012). Laut White und Heidrich (2013) fühlen Lerner/-innen, dass web-basierte maschinelle Übersetzungswerkzeuge hilfreich sind, um Texte zu strukturieren und adäquate Wörter zu finden. Mit dem Einbeziehen von digitalen Kompetenzen im norwegischen Lehrplan (Siehe letzteres Teilkapitel), muss auch das Erstellen von solchen Texten im FSU gelehrt und gelernt werden. In diesem Teilkapitel werde ich zuerst die vielen Begriffe der (maschinellen) Übersetzung (MÜ) erklären, die Herausforderungen bei WBMÜ analysieren und schließlich die eventuellen Lerneffekte bei WBMÜ in dem FSU besprechen.

Sprachen lernen heißt Übersetzen lernen, denn «[j]ede fremde Sprache wird zunächst einmal mit Hilfe des semantischen Netzes der Erstsprache erschlossen und verstanden» (Apeltauer 1997, 81 In: Świątkiewicz-Siklucka 2008, 4). Das bedeutet, dass Übersetzen die allererste Lernstrategie der Sprachenlernenden sei (vgl. Edmondson und House 2000 In: Świątkiewicz-

Siklucka 2008). Die Schüler/-innen müssen zuerst Assoziationen bilden, die den zu erlernenden Wörtern entsprechen um sich später von der erstsprachlichen Denkweise zu befreien (Świątkiewicz-Siklucka 2008). Ein ähnlicher Übersetzungsprozess geschieht im Gehirn, wenn man ein Wort nachschlägt. Übersetzungswerkzeuge und -programme sind aber selten spezifisch für das Fremdsprachenlernen entwickelt und dessen müssen sich sowohl die Lehrkraft als auch die Lernenden selber bewusst sein.

Im Allgemeinen verwendet man den Begriff maschinelle Übersetzung (MÜ), wenn Texte, Sätze und/oder Wörter von einer Maschine automatisch übersetzt werden. Von den Übersetzungsprogrammen kann man grob zwischen statistischen und regelbasierten Programmen unterscheiden. Statistische Übersetzungsprogramme, wie Google Translate (GT), haben den Vorteil, dass Sätze einen fließenderen und natürlich klingenderen Output bekommen, die aber manchmal falsch übersetzt wird oder wichtige lexikalische Einheiten weglassen. Sie sammeln Information aus dem Internet und sind normalerweise nicht-idiomatisch und/oder linguistisch fehlerhaft (Babych et al. 2012). Programme, die Internet verwenden, werden als web-basierte maschinelle Übersetzung (WBMÜ) bezeichnet³. Solche Programme bieten meist auch alternative Schreibweisen, wenn man das Stichwort falsch eingeschrieben hat. Der Output sei aber bei längeren Sätzen mit mehr als etwa 12 Wörtern oftmals weit davon entfernt, perfekt zu sein (Burchardt et al. 2012). Regelbasierte Übersetzungsprogramme hingegen sind im Vergleich zu den statistischen Übersetzungsprogrammen vielmehr treu zum Originaltext, aber auch linguistisch gesehen weniger fließend oder idiomatisch (Burchardt et al. 2012). Diese linguistische Programme sind oft vom Internet unabhängig und stellen symbolische Darstellungen aus dem eingegebenen Input her, die in die Zielsprache übertragen werden (Babych et al. 2012). Sie erfordern aber muttersprachliche Kompetenz, um starre, unnatürliche Formulierungen zu vermeiden.

Viele Lehrer/-innen sind aus unterschiedlichen Gründen gegenüber Übersetzungsprogrammen skeptisch, u. a. weil sie meinen, dass Schüler/-innen dadurch wenig Sprache lernen und von den Programmen, wie auch bei Wörterbüchern, abhängig werden (White und Heidrich 2013). Zum Beispiel lassen Pragmatik und polysemisch-lexikalische Einheiten sich schwer übersetzen (Calude In: Steding 2009; Larson-Guenette 2013; White und Heidrich 2013).

³ Da die meisten Übersetzungsprogrammen heutzutage in gewisser Hinsicht Internet benutzen, werden in dieser Arbeit zumeist den Begriff WBMÜ und nicht MÜ verwendet.

Auch Syntax und Stil lassen sich schwer in eine andere Sprache transferieren (Lewis 1997; White und Heidrich 2013). Die Texte müssen also in der Regel nachträglich verarbeitet werden. Diese Herausforderungen zeigen sich in dem Projekt von White und Heidrich (2013), das zwar begrenzt ist, das aber dennoch einige Indizien über die Verwendung von Übersetzungsprogrammen im FSU zeigt. Die Testteilnehmenden dieser Studie sollten durch vier Schritte einen Text produzieren. Zuerst schrieben die Schüler/-innen Texte auf ihre L1, also Englisch. Ferner korrigierten sie diese, sodass die Texte sich besser durch GT übersetzen ließen. Im dritten Schritt übersetzen sie die Texte durch GT ins Deutsche und korrigierten zuletzt den Output des GTs (eine Art von Revision bzw. post-editing, das im Teilkapitel 2.5 erklärt wird). Durch diese Methode gab es in der von GT übersetzten Ausgabe meist strukturelle Fehler. In der letzten Ausgabe, also dem fremdsprachlichen Text, der revidiert war, gab es interessanterweise weniger strukturelle Fehler und kontextuelle Fehler als direkt nach der Übersetzung von GT. Es waren aber mehr verbale und nominale Fehler in der Endversion vorhanden (White und Heidrich 2013). Die Lernenden schienen hauptsächlich unbekannte Wörter und die Syntax zu kontrollieren und machten deshalb weniger Fehler bei der Wortwahl. Die Ergebnisse deuten an, dass GT-Output meist Syntaxfehler enthält, aber die Schüler/-innen sind in gewissem Maße imstande, diese Fehler zu korrigieren. Die Ergebnisse deuten auch an, dass die Lernenden kritisch zu unbekanntem Wörtern sind und deshalb diese kontrollieren. Bei Revisionen bzw. post-editing korrigieren sie aber oft Verben, die schon korrekt sind, und begannen daher unnötig viele Fehler.

Als die Lernenden später gefragt wurden, welche Merkmale sie bei einem deutschen Text am wichtigsten fanden, antworteten die achtzehn Lernenden, dass präziser Wortschatz beim Schreiben der wichtigste Faktor eines guten Textes sei, dann folgt Inhalt, grammatische Exaktheit beim Schreiben, der allgemeine Stil, die Vermittlung der eigenen persönlichen «Stimme» auf Deutsch und komplexe Grammatik. Ein sophistischer bzw. avancierter Wortschatz wurde als der am wenigsten wichtigen Faktor eingeschätzt (White und Heidrich 2013). Diese Zusammenhänge erklären möglicherweise warum Fremdsprachenlernende GT und ähnliche Programme verwenden. Sie kennen die Herausforderungen und Nachteile der Programme, aber würdigen präzisen Wortschatz so stark, dass die Vorteile die Nachteile überwinden.

Auch Fredholm (2014) kommt zu der Konklusion, dass die schriftlichen Leistungen der Lerner/-innen nicht von der maschinellen Übersetzung markant verbessert werden. Nur ein

von den 57 Schüler/-innen seines Projektes gelang es, anhand Übersetzungsprogramme adäquate Texte in der Fremdsprache für das entsprechende Niveau des Unterrichts zu übersetzen (Fredholm 2014). Eine Klasse (A) hatte freien Zugang zum Internet und Rechtschreib- und Grammatikprogrammen, während die andere Klasse (B) keine online Ressourcen verwenden durften. Die Klasse, die alle Hilfsmittel zu Verfügung hatte, verwendete interessanterweise mehr falsche Konjunkturen ($p=.057$) und syntaktische Fehler im Allgemeinen (Fredholm 2014). Er meint deshalb, dass man erst diskutieren sollte, wie man die Schreib- und Textkompetenz der Lernenden entwickeln könne und erst später, wie maschinelle Hilfsmittel in den Unterricht eingesetzt werden sollten.

Während viele Lerner/-innen bezüglich der Verwendung von WBMÜ-Programmen beim Fremdsprachenlernen ambivalente Auffassungen haben, behaupten einige Forscher/-innen, dass man durch WBMÜ sowohl die elektronische, kritische und rhetorische Kompetenz als auch die linguistische Sensibilisierung der Lernenden verbessern kann (White und Heidrich 2013). Sie meinen weiterhin, dass WBMÜ die Übersetzungsfähigkeiten stärken und sogar zu tieferen Kenntnissen der L1 und L2 helfen können (White und Heidrich 2013, 230 und 244). Ein Einsatz von maschinellen Übersetzungsprogrammen (wie GT) könnte ihrer Meinung nach also sehr positiv sein, wenn es geplant, angemessen und mit zeitlichen Restriktionen im FSU eingesetzt wird (White und Heidrich 2013).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass der Einsatz von Übersetzungswerkzeugen umstritten ist. Folglich brauchen wir mehr Untersuchungen, gerne auch mit longitudinalen Design, um ihre Vorteile und Nachteile für das Fremdsprachenlernen besser zu verstehen. Ein weiteres Hilfsmittel, das oft im FSU eingesetzt wird und das auch umstritten ist, ist die Verwendung von Wörterbüchern. Diese Verwendung wird im folgenden Teilkapitel präsentiert.

2.4 Wörterbücher im Lernprozess

Die Diskussion um Wörterbücher beinhaltet nicht nur, welche Wörterbücher und wie man eventuell Wörterbücher im FSU verwenden soll, sondern auch ob man überhaupt sprachkontrastiv vorgehen soll (White und Heidrich 2013). Einerseits meinen die Befürworter/-innen des einsprachigen Wörterbuchs, dass es kaum äquivalente Übersetzungen in einer anderen Sprache gibt. Sie wollen sich eher mit einem monolingualen Wörterbuch mit einer ausführlichen Erklärung jedes Lemmas bemühen, die Erklärungen zur Etymologie,

Flexion usw. angibt und eine reiche Auswahl von Anwendungsbeispielen aufweist (z. B. Świątkiewicz-Siklucka 2008). Ob es ein digitales Wörterbuch oder ein Wörterbuch in Papierformat ist, sei ohne Bedeutung, solange die Wörterbücher immer zugänglich sind. Demgegenüber stellen sich die Skeptiker/-innen, die auf die Gefahr der Unselbständigkeit und Abhängigkeit vom Wörterbuch hinweisen (z. B. Kühn 2010). Das Wörterbuch besitzt eine «Autoritätsfunktion» (Steinmetz 1995), die das persönliche Sprachgefühl der Lernende verhindern könne. Dieselben Herausforderungen bestehen aber auch bei vielen anderen Werkzeugen des FSUs (z. B. bei WBMÜ). In diesem Teilkapitel werden sowohl positive als auch negative Seiten der Wörterbuchverwendung beschrieben und diskutiert, dann folgt die Frage, wie das Einbeziehen von Wörterbüchern (digitale und in Papierformat) im FSU vermittelt werden kann. Ich werde mich in der vorliegenden Arbeit hauptsächlich auf bilinguale Wörterbücher für die Schule beschränken, da man annehmen kann, dass diese am häufigsten im FSU eingesetzt werden.

Das Wörterbuch sei «die wichtigste und nicht selten einzige Quelle fremdsprachlichen Wissens, der sicherste Ratgeber und das nachzustrebende Vorbild sprachlich angemessenen und korrekten Ausdrucks zu betrachten» (Świątkiewicz-Siklucka 2008, 2). Świątkiewicz-Siklucka (2008) schlägt deshalb vor, Wörterbücher sowohl bei Bedeutungsproblemen als auch bei Formulierungsproblemen, bei Fragen der Grammatik, Überprüfung der Orthografie und der Aussprache zu verwenden. Sie betont aber, dass Wörterbücher *nur* dann im Unterricht eingesetzt werden können, wenn die Lernenden in der Verwendung des Wörterbuchs (z. B. Verkürzungen, Hervorhebungen, lexikographische Zeichen usw.) eingeführt worden sind. Das ist nicht immer ganz einfach, da Zeichen und Symbole in unterschiedlichen Wörterbüchern nicht einheitlich markiert werden (z. B. die Markierung von Synonymen, die, je nach Wörterbuch, durch Semikolon oder Komma markiert werden). Jedes Nachschlagewerk, das im FSU verwendet wird, müsse also von der Lehrkraft eingeführt werden. Świątkiewicz-Siklucka (2008) hebt ferner hervor, dass eine Analyse der angegebenen Übersetzungsalternativen des nachge(/-zu-)schlagenen Wortes sehr wichtig ist. Denn es ist den Schüler/-innen nicht einleuchtend, dass die erste Übersetzungsalternative das Äquivalent des gesuchten Wortes ist. Folglich könnte ein unkritisches Aufschreiben des falschen Wortes sich in dem Wortschatz der Lernenden festigen (Świątkiewicz-Siklucka 2008).

Die Schüler/-innen müssen das Alphabet ferner automatisieren, so dass sie die Wörter schnell und einfach finden. Sonst werden sie allmählich wieder zu muttersprachlichem Wissen und

möglicherweise zu Transferfehlern zurückgreifen (Świątkiewicz-Siklucka 2008). Bei Transferfehler meint sie Wörter, die trotz ähnlichem Klang- und/oder Schriftbild in der L1 und L2 unterschiedliche Bedeutungen haben (Świątkiewicz-Siklucka 2008). Solche Fehler entstehen häufig, wenn Schüler/-innen auf das Nachschlagen und das Kontrollieren mithilfe eines Wörterbuchs verzichten und deshalb die ähnlichen Strukturen und Wörter aus ihrer Muttersprache übertragen (Świątkiewicz-Siklucka 2008). Wie bei WBMÜ, greifen die Lernenden ohnehin zum Wörterbuch unter bestimmten Umständen, unabhängig davon, ob es von der Lehrkraft abgeraten oder empfohlen wird (Świątkiewicz-Siklucka 2008). Es ist daher wichtig, mit den Schüler/-innen das systematische, kritische und informative Nachschlagen einzuüben, um eine bessere und effektivere Lernunterstützung zu sichern (Steinmetz 1995).

Es gibt aber mehrere problematische Aspekte des Verwendens des Wörterbuches. Sowohl Steinmetz (1995) als auch Świątkiewicz-Siklucka (2008) haben diese Tatsache erkannt. Steinmetz (1995) erklärt, dass es in den Wörterbüchern wegen Platzbeschränkungen «kaum Anwendungsbeispiele zu den Wörtern und außerdem zu wenig Hinweise auf Bedeutungsdifferenzierungen [geben]» (Steinmetz 1995, 279). Świątkiewicz-Siklucka (2008) verteidigt dies dadurch, dass zu lange und komplizierte Erklärungen den Lesenden verwirren würden. Wörterbücher sind nämlich auch deshalb kritisiert worden, weil Einträge und Kommentare manchmal so komplex formuliert sind, dass Lerner/-innen nur verwirrt werden (Steinmetz 1995). Laut Świątkiewicz-Siklucka (2008) solle «[b]ei der Rezeption von Sprache [...] generell erst dann im Wörterbuch nachgeschlagen werden, wenn keine andere Möglichkeit der Bedeutungerschließung besteht» (Świątkiewicz-Siklucka 2008, 3). Am besten lassen die Wörter sich erst durch den Wortkontext, durch Internationalismen, Wortbildung oder die eigenen Erfahrungen der Lernenden erschließen. Erst später können die Schüler/-innen das Lemma mit der Bedeutung und Definition im Wörterbuch überprüfen (Świątkiewicz-Siklucka 2008). Dadurch werden die Lernenden besser imstande sein, die neue Sprache selbständig zu entdecken und zu analysieren. Wenn sie zu oft im Wörterbuch nachschlagen, besteht die Gefahr, dass sie *falsche Freunde* wählen bzw. die oben erwähnten Transferfehler begehen (Świątkiewicz-Siklucka 2008).

Dennoch sind Nachschlagewerke praktischer als andere Hilfsmittel, da sie auch außerhalb des Unterrichts zugänglich sind. Wörterbücher sind ferner von der Lehrkraft und vom Lehrbuch unabhängig, folglich auch vom Niveau der jeweiligen Lernenden (Steinmetz 1995). Von denen sind die digitalen Wörterbücher die effektivsten (Świątkiewicz-Siklucka 2008). Man

müsse sich aber bewusst sein, dass viele web-basierte Wörterbücher weder Definitionen noch Information in Bezug auf Flexion, Genus o. Ä. enthalten und es also mehr als einen Übersetzungsdienst einbezogen werden. Ohne Introduction der Lehrkraft bieten diese Programme meist «Fassadehilfe» bzw. unmittelbare Hilfe, die sich nicht für andere Fälle transferieren lässt.

Ein Vorteil der einsprachigen Wörterbücher sei, dass die Wörterbücher die lexikalische und stilistische Variation der Schüler/-innen entwickeln können und korrekte Orthografie sichern und «kann und soll [deshalb] auch als Hilfsmittel bei der systematischen Wortschatzarbeit benutzt werden» (Steinmetz 1995, 280). Die zweisprachigen Wörterbücher hingegen zwingen die Lernenden dazu, die Sätze in der L2 zu schreiben, während sie mithilfe von Übersetzungsprogrammen wie GT potentiell den ganzen Text in der L1 schreiben können.

«Zweisprachige Verfahren der Bedeutungserklärung und Wortschatzpräsentation haben einsprachigen gegenüber den Vorteil, dass sie sprachkontrastiv vorgehen und dadurch die muttersprachliche Kompetenz der Lernenden nutzen, indem sie die Muttersprache als Bezugssystem einsetzen» (Świątkiewicz-Sikluka 2008, 3).

Die Verwendung von Wörterbüchern im Unterricht baut also auf das schon erworbene Sprachwissen der Lerner/-innen und bietet somit aktive Teilnahme, folglich auch größere Chancen für ein Einbauen des aktuellen Wortes im Langzeitgedächtnis. Świątkiewicz-Sikluka (2008) hebt deshalb Fehlervorbeugung als einen berechtigten Grund der Wörterbuchverwendung hervor. Die Lehrkraft müsse deswegen die Verwendung von WB ausführlich mit den Sprachlernenden diskutieren und erklären, wie sie solche Werkzeuge im Unterricht einzusetzen haben.

In Anknüpfung an die oben vorgeschlagene Verwendung von Wörterbüchern, scheint es, dass die Introduction des Werkzeugs wichtiger ist als das Werkzeug an sich. Forscher/-innen sehen sowohl Vorteile als auch wesentliche Herausforderungen beim Einsatz von Wörterbüchern im FSU. Solange die Wörterbücher Information zur Flexion, Genus u. ä. anbieten und die Lehrkraft diese Angaben erklärt, können die Schüler/-innen die sprachliche Struktur auch später einsetzen bzw. selbständig eine Fremdsprache lernen. Wir können aber keine eindeutige Konklusion machen, inwieweit die Verwendung von Wörterbüchern an sich lernfördernd oder lernhemmend ist.

2.5 «Post-editing» und Lernen

Die maschinelle Übersetzung von Texten kann, wie oben gezeigt, im FSU eingesetzt werden, um das linguistische Bewusstsein der Schüler/-innen zu fördern. Eine Weiterentwicklung dieser Methode ist jüngst durch die Einführung von digitalen Hilfsmitteln entstanden, beispielsweise durch «post-editing». Post-editing wird je nach Fachgebiet anders definiert und wird als eine manuelle Korrektur des maschinellen Übersetzungsausgangs bezeichnet (Allen 2003). Diese Methode bezieht sich auf Texte, die von einem MÜ-System von der Ausgangssprache in eine oder mehrere Zielsprachen prä-übersetzt sind, um diese zu bearbeiten und/oder korrigieren (Allen 2003; Niño 2008b). Allen (2003) präzisiert, dass post-editing von schon übersetzten Texten handelt und nicht von einer Übersetzung aus der Originalsprache. Post-editing sei von daher eine umständlichere Aufgabe als bei manueller Übersetzung, weil sie sich mit der Änderung von wiederkehrenden und öfter bizarren Fehlern beschäftigt (Niño 2008b). In dem vorliegenden Teilkapitel beziehe ich mich auf post-editing und diskutiere deren Grad der Lernförderung.

Um Textkompetenz zu erwerben, müssen die Lernenden sich darüber bewusst sein, welche Strategien sie beim Schreiben einsetzen sollen. Für den FSU bedeutet das einen Fokus sowohl auf Schreiben als auch auf Revisionen, um den Lernenden das Textschreiben als einen andauernden Prozess verständlich zu machen. Bei ständigen Revisionen sollen die Lerneffekte des Übersetzens verstärkt werden (Allen 2003). Durch diese Vorteile kann die Methode des post-editings die lernfördernden Seiten des Schreibens unterstützen. Eine Gefahr der post-editing-Methode besteht aber darin, dass «Quasi-Texte» entstehen können (Niño 2008b). Wenn Schüler/-innen noch nicht die Stufe des Fortgeschrittenen erreicht haben, haben sie Probleme einzuschätzen, wann ein Text fertig verarbeitet ist. Diese Texte sind häufig inkohärent und enthalten auch schwer verständliche Wörter, da viele Schüler/-innen bei lexikalischer Mehrdeutigkeit nicht wissen, welche Strategien sie einsetzen können. Deshalb ist eine anwesende Lehrkraft bei dieser Arbeitsmethode besonders wichtig.

Bei post-editing existieren schon gute Versuche Fehlerkategorien aufzustellen, die für die Lehrkraft handhabbar sind. Die von General Motors und Society for Automotive Engineering (SAE) J2450 gemachte Fehlerkategorie ist besonders hilfreich, um eine/n Lernende/-n zu

zeigen, welche Fehler häufiger im Text vorkommen und welche Fehler größer sind.

Fehlerkategorien
Falscher Begriff
Syntaxfehler
Auslassung eines Wortes u. Ä.
Wort-Struktur oder «Vereinbarungsfehler»
Rechtschreibfehler
Interpunktion
Sonstige Fehler
(General Motors und SAE J2450 In: Allen 2003, 307)

Tabelle 4: Fehlerkategorien

Laut SAE J2450 zeigt diese Darstellung der Fehlerkategorien, dass die oberen Kategorien auch die schwersten Verstöße sind (Allen 2003). Die Tabelle kann ferner veranschaulichen, ob die Lernenden einen Performanz- oder einen Kompetenzfehler machen (vgl. Kleppin 1998), d. h. ob die Schüler/-in den Fehler aus Versehen oder aus mangelndem Wissen gemacht hat. Fehler werden als einen natürlichen Schritt auf dem Weg zum Spracherwerb betrachtet und könnte zentrale Information zu dem sprachlichen Niveau des jeweiligen Lernenden anbieten (Kleppin 1998).

Obwohl die post-editing-Methode als eine Korrektur des maschinellen Übersetzungsooutputs designt ist und folglich erfolgreich mit GT kombiniert werden kann, könnte es ebenso auch bei Wörterbuchanwendung eingesetzt werden. Wie bei der Nachbearbeitung eines prä-übersetzten Textes schreiben die Lernenden erst einen Text, danach schlagen sie Wörter in einem digitalen Wörterbuch nach und letztlich kontrollieren sie die übersetzten Wörter in der L1, als eine Gegenprobe. Diese Methode ähnelt der Revision, aber sie unterscheiden sich dadurch, dass meist typografische Fehler bei Revision auftauchen. Die Lernenden des post-editings müssen also etwas anders vorgehen als diejenigen Schüler/-innen, die Texte maschinell übersetzen, aber die Grobstruktur des Vorgehens ist dieselbe: Ideen zu finden; zu planen; zu schreiben und zu revidieren. Beide Gruppen entwickeln das strategische Schreibbewusstsein und lernen, dass das Textschreiben als ein Prozess zu verstehen ist.

Post-editing handelt also von der Verarbeitung von maschinell prä-übersetzten Texten und kann eine Hilfe für diejenigen Schüler/-innen anbieten, die imstande sind, selbständig mit Übersetzungsprogrammen und Wörterbüchern zu arbeiten. Die Methode soll u. a. dazu beitragen, dass Schüler/-innen bewusster werden, welche Strategien sie im FSU einsetzen und wie sie Texte übersetzen, d. h. dass sie ein Metabewusstsein entwickeln.

2.6 Das Fach Deutsch als Fremdsprache in der norwegischen Schule

In den vorhergehenden Teilkapiteln habe ich die Themen Fremdsprachenlernen, Textkompetenz, das Schreiben, maschinelle Übersetzung und post-editing behandelt. Um die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit richtig einzuschätzen, brauchen die Leser/-innen auch einen gewissen Einblick in der Position des Faches Deutsch als Fremdsprache in Norwegen. In diesem Teilkapitel präsentiere ich deshalb erst die Stelle der Fremdsprachen, einige Merkmale der norwegischen Schule und letztlich den Lehrplan für Fremdsprachen.

Das norwegische Schulsystem bietet Fremdsprachenunterricht (FSU) ab der achten Klasse an. In diesem Zusammenhang heißt Fremdsprache eine andere Sprache als Norwegisch und Englisch, also die dritte Sprache der Lernenden. Obwohl die Rolle des Unterrichts von Deutsch im Fremdsprachenunterricht in norwegischen Lehranstalten verdeutlicht wird, ist Spanisch jetzt die populärste Fremdsprache in Norwegen mit ungefähr 35 Prozent, während Deutsch in den letzten Jahren einen Aufschwung bis zu ungefähr 30 Prozent erlebt hat (Nybøle 2015). Französisch ist auch relativ populär mit etwa zwölf Prozent (Nybøle 2015). Nach drei Jahren mit der gewählten Fremdsprache wählen die Schüler/-innen vor Anfang der gymnasialen Oberstufe, ob sie mit ihrer Fremdsprache fortsetzen wollen oder ob sie eine neue Sprache lernen wollen. Wenn sie mit der erstgewählten Sprache fortfahren, müssen sie nur noch zwei Jahre die Sprache studieren. Mit einer neu gewählten Sprache müssen sie also drei Jahren in der Sekundarstufe I und drei Jahren in der gymnasialen Oberstufe studieren (Alles bei Utdanningsdirektoratet [Udir] 2013; Nybøle 2015; Carrai 2014). Zu den Besonderheiten der norwegischen Lernenden gehört vor allem, dass die Lernenden nach LK06 verpflichtet sind, digitale Hilfsmittel aktiv zu verwenden. Im Gymnasium haben alle eigene Computer, die sie in der Schule und zu Hause verwenden können und sollen. Im Folgenden soll der Lehrplan für Fremdsprachen erörtert werden.

2.6.1 Der norwegische Lehrplan für Fremdsprachen

Der norwegische Lehrplan (LK06) deutet an, welche Themen, Ziele, Wertprinzipien und Ideale die Schulen vermitteln sollen, als auch welche Fähig- und Fertigkeiten gefordert werden. In dieser Sequenz beziehe ich mich sowohl auf den generellen Teil des Lehrplans als auch der Teil, der beschreibt, was Schüler/-innen der norwegischen Schule nach fünf Jahren mit Deutsch als Fremdsprache beherrschen sollen, d. h. was sie nach der zwölften Klasse können sollten. Nur die für die vorliegende Arbeit relevanten Aspekte werden beleuchtet, d. h. das Schreiben, die Verwendung von digitalen Hilfsmitteln und die Textkompetenz. Um einen grundlegenden Überblick des Lehrplans zu bekommen, werden erst die grundlegenden Fähigkeiten behandelt, bevor ich den Lehrplan für Fremdsprachen erörtere.

Der norwegische Lehrplan ist durch fünf grundlegende Fähigkeiten strukturiert;

- die Fähigkeit zu lesen,
 - die Fähigkeit zu rechnen,
 - die Fähigkeit, sich mündlich auszudrücken
 - die Fähigkeit, sich schriftlich auszudrücken und
 - die Fähigkeit, digitale Hilfsmittel zu verwenden,
- (LK06 2006b, 5; Udir 2012, 5)

Das heißt, dass diese Fähigkeiten in allen Fächern in der Schule gefördert werden sollen und dass sie als Grundlage für die Aneignung neuer Wissensbestände gelten sollen. Für die vorliegende Arbeit sind besonders die zwei letzteren Punkte, die Fähigkeit, sich schriftlich auszudrücken und die Fähigkeit, digitale Hilfsmittel zu verwenden, von Interesse. Der Lehrplan für Fremdsprachen macht deutlich, dass das Schreiben als eine Basisfähigkeit und ein Werkzeug für das weitere (Sprachen-)Lernen in allen Fächern angesehen wird (LK06 2006b), aber beinhaltet wenig Kompetenzziele über Textkompetenz oder das Schreiben, die explizit schriftlich zu erfüllen sind. Die Kompetenz, kohärente Texte zu schreiben, wird als eine eigenständige Fähigkeit erwähnt, in dem sie vor allem die Fähigkeit, sich angemessen und mit verschiedenen Hilfsmitteln auszudrücken sollen, d. h. dass die Lernenden zusammenhängende Texte in unterschiedlichen Textsorten mit verschiedenen Medien verwenden können. Hierunter wird «angemessen» in der Bedeutung von zielgerichteter Verwendung von Wortschatz, Syntax und Textzusammenhang je nach Kontext betrachtet. Hinter diesem Kompetenzziel liegt implizit die Idee der Textkompetenz.

LK06 formuliert weiterhin Ziele, die die metasprachliche Kompetenz und die Lernstrategien der Lernenden entwickeln sollen bzw. die Fähigkeit, Sprachen zu beschreiben und zu analysieren. Dies zeigt sich durch folgende Formulierungen:

«Die Fähigkeit zweckmäßige Lernstrategien zu entwickeln, wie eigene Lernbedürfnisse zu definieren, Ziele zu formulieren, Arbeitsmethoden zu wählen, Hilfsmittel zu verwenden und der Arbeitsprozess und das Zielerreichen allein und in Zusammenarbeit mit anderen Schülern zu beurteilen, werden die Lernergebnisse in dem Fach erhöhen»

(LK06 2006c, 3)

Durch die Entwicklung des Metabewusstseins wird genauso ein Vertrauen des Transfers vom L2 ins L1 sichtbar, dadurch dass der Erwerb einer Fremdsprache zu «besserem Einblick auch in der Muttersprache führen» (LK06 2006a, 2) und sogar die persönliche Entwicklung des Einzelnen fördert (LK06 2006d).

Zu den Lernzielen gehört auch die Fähigkeit, digitale Medien zu benutzen. Durch Arbeit mit digitalen Medien sollen die Lernenden u. a. imstande gemacht werden, die «Kommunikationstechnologie für Zusammenarbeit zu bewerten und ausnutzen» (LK06 2006d, 8). Die digitalen Hilfsmittel sollen die Lernprozesse mit neuen, wertvollen Dimensionen ergänzen, damit die Lernenden die authentische Sprache in authentischen Kommunikationssituationen begegnen können (Haukås und Hoheisel 2013b; LK06 2006b). Der Lehrplan für Fremdsprachen hebt infolgedessen diese Fähigkeitsbereiche hervor;

- die Fähigkeit, sich digitale Werkzeuge anzueignen und zu verwenden
- Produkte zu produzieren und bearbeiten, v. a. Texte
- durch digitale Werkzeuge zu kommunizieren; zusammenarbeiten und eigene Produkte zu präsentieren
- digitale Urteilskraft zu veranschaulichen

(LK06 2006b, 5)

Hier werden die digitalen Medien sowohl als ein Lernziel an sich als auch eine Mittel zum Lernen dargestellt. Mit digitalen Hilfsmitteln können die Lernenden eine Textkompetenz erwerben, in dem die Lernenden Texte mithilfe von digitalen Medien produzieren und bearbeiten müssen. LK06 (2006d) erwähnt aber ein Missverhältnis zwischen Ziele des Lehrplans und die Realität in der Schule in Bezug auf Textkompetenz. Trotz der wichtigen Priorisierung von Textkompetenz im LK06, lernen die Lernenden kaum Textlinguistik weder in schulischem noch in universitärem Unterricht (Haukås und Hoheisel 2013b). Haukås und Hoheisel (2013b) haben während Praxisbesuchen in norwegischen Schulen «noch keine Vermittlung von textlinguistisch relevanten Themen im DaF-Unterricht beobachtet» (77). Die meisten Ziele des Lehrplans für Fremdsprachen sind auch schriftlich oder mündlich zu erfüllen. Es bleibt die Aufgabe der jeweiligen Lehrer/-innen einzuschätzen, was bei den unterschiedlichen Formulierungen gemeint ist, welche Werkzeuge sie einsetzen sollen und welche Aspekte der Textkompetenz sie priorisieren sollen, da der Lehrplan relativ vage formuliert ist (Udir 2011). Obwohl es noch nicht bewiesen ist, dass das Erlernen von Textstruktur und –kompetenz weniger Aufmerksamkeit in der Fachliteratur und im

FSU erfährt, dient es als ein Paradox des FSUs und einen interessanten Hintergrund der vorliegenden Arbeit.

In Bezug auf Textkompetenz fordert der Lehrplan für Fremdsprachen nach der Absolvierung der zweiten Stufe im Gymnasium bzw. nach fünf Jahren mit Deutsch als Fremdsprache, dass die Lernenden «Wörter, Satzstruktur und Textverknüpfungsmittel zielgerichtet und variiert (...) verwenden» sollen (LK06 2006d). Der Lehrplan für Fremdsprachen erklärt ferner, dass die Lernenden nach dem Niveau II schriftliche und authentische Texte verstehen sollen und zusammenhängende Texte in unterschiedlichen Genres schreiben sollen (LK06 2006d). Das bedeutet, dass die Entwicklung der Textkompetenz zwar mit der Schreibausbildung verknüpft wird, diese aber nicht nur zu dem Schreiben gebunden werden sollte, sondern auch mündlich in Betracht gezogen werden sollte.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Lehrplan für Fremdsprachen wichtige Elemente für die Sicherung von Textkompetenz formuliert. Es bleibt aber die Aufgabe der Lehrkraft einzuschätzen, inwiefern und wie die Lernenden die Anforderungen in Bezug auf die Textkompetenz und die Beherrschung von digitalen Medien und Hilfsmitteln erfüllen sollen.

2.7 Zusammenfassung

Der norwegische Lehrplan für Fremdsprachen fordert u. a. Textkompetenz, metasprachliche und digitale Kompetenz. Die Textkompetenz umfasst beispielsweise das Lesen und die Fähigkeit, Texte zu verfassen, in denen eine adäquate Kohärenz, Textgestaltung und Kontext als auch präzise Formulierungen hergestellt sind. In Praxis zeigt es sich am besten durch deutliche Thema-Rhema-Gliederungen, Rekurrenz- und Substitutionsketten, Wiederholungen usw. Auch Konnektoren können einen Maßstab der Textkompetenz sein. Wenn die Konnektoren zielgerichtet und variiert eingesetzt werden, könnte es implizieren, dass die Lernenden einen hohen Grad der Bewusstheit auf Textform und –funktion besitzen. Das Benutzen von sowohl Google Translate als auch von digitalen Wörterbüchern im FSU ist ein umstrittenes Thema. Wenn aber diese Werkzeuge mit post-editing kombiniert werden, könnte es potentiell sowohl die Metasprache, die Schreib-, die Text- und die Grammatikkompetenz als auch das eigene Verstehen der L1 und L2 bestärken.

3 Die Methode

In dem Theoriekapitel habe ich diskutiert, wie Textkompetenz und digitale Hilfsmittel den Fremdspracherwerb unterstützen können. Um die Entwicklung der Textkompetenz mit digitalen Hilfsmitteln näher zu erörtern, habe ich ein Untersuchungsdesign entwickelt, das in zwei Klassen der gymnasialen Oberstufe durchgeführt wurde. Eine Klasse verwendete Google Translate als Hilfsmittel und die andere Klasse verwendete das digitale Wörterbuch *Ordnett Pluss* (ab hier nur *Ordnett*). Dieses Kapitel wird die methodische Vorgehensweise meiner Studie vorstellen und besprechen. Zuerst werden die Forschungsfragen präsentiert. Dann folgt die Beschreibung der teilnehmenden Klassen. Darauffolgend stelle ich die methodische Gestaltung der Untersuchung vor, beschreibe die Inhalte der Unterrichtsstunden und wie ich bei der Analyse vorgegangen bin. Das Kapitel endet mit einer Erörterung der ethischen Aspekte dieser Untersuchung.

3.1 Forschungsfragen

Unter Berücksichtigung der vorangegangenen diskutierten Themen, werden diese übergreifenden Forschungsfragen gestellt:

- 1) Inwieweit ist eine Kombination von maschinellen Übersetzungsprogrammen bzw. Google Translate und post-editing lernstützend?
- 2) Inwieweit ist eine Kombination von digitalen Wörterbüchern bzw. *Ordnett* und post-editing lernstützend?
- 3) Inwieweit kann man Textkompetenz bzw. Konnektoren durch GT bzw. *Ordnett* entwickeln?

Da in dieser Arbeit Textkompetenz mit der Verwendung von Konnektoren kombiniert wird, ist die Entwicklung der Anwendung der Konnektoren von besonderem Interesse. Ziel dieses Projektes wird deshalb zu untersuchen, ob und eventuell wie Schüler/-innen der norwegischen Schule lernen, kohärente Texte durch post-editing, d. h. mit Google Translate und digitalen Wörterbüchern als eine Kontrollfunktion, zu schreiben.

GT ist für diese Arbeit gewählt worden, da dieses Werkzeug für die meisten Teilnehmenden schon bekannt ist, aber auch weil es möglich ist, Sätze in L1 einzuschreiben um folglich linguistische Assoziationen zwischen L1 und L2 zu schaffen. Digitale Wörterbücher sind den Lernenden längst bekannt. Die Teilnehmenden, die Wörterbücher verwendeten, waren schon mit dem Online-Wörterbuch *Ordnett* vertraut. Ich habe deshalb beschlossen, dieses Programm

in meiner Untersuchung zu verwenden. Im nächsten Teilkapitel werden die Lerngruppen der Untersuchung und ihre jeweiligen Hilfsmittel präsentiert.

3.2 Die Testteilnehmenden

Die vorliegenden Informationen über die Lernenden habe ich durch Gespräche mit den Deutschlehrern/-innen der zwei Schulen erhalten. Die insgesamt 33 teilnehmenden Schüler/-innen waren zwei Klassen norwegischer Gymnasien in Bergen, Norwegen. Beide Klassen lernten das Fach Deutsch als Fremdsprache seit vier Jahren und hatten Englisch als erste Fremdsprache (vgl. 2.6 im Theoriekapitel). Die Teilnehmenden befanden sich in der zwölften Stufe des norwegischen Schulsystems, d. h. dass sie 17 und 18 Jahre alt waren. Die Wahl der teilnehmenden Klassen entsprach dem Prinzip des «convenience sampling» (Carrai 2014), d. h. dass ich die Klassen gewählt habe deren Schulleiter/-in, im Gegenzug zu den anderen, unverzüglich meine Anfrage beantworteten. Beide Schulen waren positiv zu meinem Projekt und gewillt daran teilzunehmen. Von diesen Klassen schrieb eine Klasse die drei mittleren Texte anhand von GT und eine Klasse anhand von WB.

Die zwei Klassen sind von unterschiedlicher Größe und unterschiedlichen Fähigkeiten. Dies trägt natürlich Konsequenzen für das Projekt. Da ich mich aber vor allem an dem Lernprozess innerhalb der Gruppen konzentriere, betrachte ich eventuelle Unterschiede zwischen den Gruppen als weniger wichtig. Wünschenswert wäre, Gruppen von identischer Größe und mit ähnlichen Fremdsprachenkompetenzen zu haben. Im Rahmen dieser Untersuchung, wie auch in den meisten Studien zum Fremdsprachenlernen in natürlichen Umgebungen, war aber ein solches Design nicht möglich.

Die Lehrer/-innen meinten, dass weder die GT- noch die WB-Klasse bislang Unterricht von Google Translate noch Wörterbüchern bekommen hatten, obwohl die WB-Klasse einige Merkmale zu *Ordnett* bekommen hatte (u. a. was die Abkürzungen bedeuten, aber nicht wie man es effektiv verwenden kann). Ob die Schüler/-innen eventuell doch Unterricht über GT oder WB vor dem Gymnasium gehabt haben, ist aber schwer zu sagen. Vor dem Projektanfang wurden sie allgemein anhand eines Informationsblattes informiert. Um das tatsächliche Sprach- und Textniveau der Schüler/-innen zu beobachten wurde das Wort Textkompetenz nur im Unterricht angedeutet, während die Konnektoren unerwähnt blieben. Dadurch wollte ich sichern, dass die Teilnehmenden sich vielmehr auf grammatische

Korrektheit und Inhalt konzentrierten und dass die ungestörte und ungesteuerte Produktion im Mittelpunkt stand.

3.2.1 Die GT-Klasse

Die Klasse, die GT benutzte, bestand aus zwölf Schüler/-innen, mit vier Mädchen und acht Jungen. Laut Angaben von ihrem Lehrer fokussierte er hauptsächlich auf grammatische Korrektheit, Wortschatz und Geschichte und weniger auf Textkompetenz und Landeskunde im Unterricht. Das bedeutet, dass die Lernenden selten längere Schreibübungen bekommen hatten. Sie waren aber gewöhnt, Hilfsmittel wie *Babelfish* und *Heinzelnisse* zu verwenden. Die Deutschkenntnisse der Teilnehmenden variierten erheblich. Dem Lehrer zufolge, hatte die Klasse einen Schüler mit einem deutschen Vater, während andere Schüler/-innen kaum einen Text produzieren konnten. Da der Fokus hier an Textkompetenz und nicht so stark an grammatischer Korrektheit oder Wortschatz liegt, will ich diese Variation außer Acht lassen. Eine gewisse Variation innerhalb der Klassen ist auch zu erwarten. Die Schüler/-innen waren bereits mit GT vertraut, obwohl sie keine Anweisungen dazu erhalten hatten:

3.2.1.1 GT als Programm

Da es, meines Wissens, noch keine Übersetzungsprogramme gibt, die die positiven Seiten der regelbasierten und statistischen Übersetzungsprogramme in einem Programm kombinieren, werde ich in dieser Sequenz das statistische Übersetzungsprogramm GT in Bezug auf Fremdsprachenlernen verwenden. Wie im Theoriekapitel besprochen, zeigt Babych et al. (2012), dass statistische Übersetzungsprogramme besseren Output produzieren bzw. mehr natürlich klingende Sprache erschaffen als regelbasierte Programme. Zudem kommt, dass GT von den Lernenden besonders häufig verwendet wird. GT ist ein statistisches Übersetzungsprogramm mit «Fully Automatic High Quality Machine Translation». Das bedeutet, dass sowohl Wörter, Phrasen, Sätze und sogar Textausschnitte eingegeben werden und ohne Unterbrechungen übersetzt werden können. Der Output hat daher häufig inhaltmäßige «schwarze Löcher», die manuell korrigiert werden müssen (Babych et al. 2012). Als Übersetzungsdienst bietet es also keine Information zu Flexion, Genus, Etymologie o. ä. Bis zu einem gewissen Punkt kann es aber deklinierte Wortformen übersetzen, zu dem die meisten Wörterbücher nicht imstande sind. Wenn der Quelltext daran

angepasst wird, könnte man den Output analysieren und relativ gute Übersetzungen bekommen (post-editing).

3.2.2 Klasse WB

Die WB-Klasse bestand aus 21 Lernenden. Der Lehrerin zufolge wurde der Schwerpunkt im Unterricht sowohl auf mündliche und schriftliche Kommunikation als auch auf grammatische Korrektheit gelegt. Sie wollte den Unterricht kreativ gestalten, sodass die Teilnehmenden beim Fremdspracherwerb Motivation und Spaß erfuhren. Die Lernenden haben also vermutlich weniger Grammatikunterricht als die GT-Klasse gehabt. Dieser Kontrast zu der GT-Klasse ist derart groß, dass sie die Ergebnisse beeinflussen könnten. Auch in dieser Klasse war die Divergenz der Deutschkenntnisse der Schüler/-innen deutlich. Von den aktuellen digitalen Wörterbüchern hatten die Teilnehmenden dieser Klasse zumeist mit *Ordnett* gearbeitet⁴:

3.2.2.1 Ordnett Pluss als Programm

«Ordnett Pluss» ist ein digitales Wörterbuch zum Herunterladen, das Übersetzungen in fünfzig Sprachen anbietet (Ordnett Pluss 2014). Es funktioniert sowohl mit als auch ohne Internet-Zugang (Ordnett Pluss 2014). Der Unterschied zu GT ist, dass meist Wörter übersetzt werden können, aber auch einige Ausdrücke und Sprichwörter werden erklärt. Wie bei Papierwörterbüchern, bietet Ordnett Information zu Wortklasse, Genus, Flexion, Stil und gegebenenfalls Beispielsätze, wie es im Text aussehen könnte (Ordnett Pluss 2014). Auf der Webseite bietet das Wörterbuch auch Hilfe zur z. B. Aussprache, zur Zeichensetzung, Wortwahl, Grammatik und generell zum Schreiben (z. B. <http://www.ordnett.no/språkverktøy/språkvett.godtspraak>).

3.2.3 Zur Teilnehmersterblichkeit («Participant Mortality»)

Bei Untersuchungen, die über eine längere Periode laufen, ist nicht zu erwarten, dass alle Schüler/-innen bei jeder Datenerhebung teilnehmen. Diese so genannte Testteilnehmersterblichkeit, oder der Wegfall von Teilnehmenden trifft auch in dieser Arbeit zu. Am Tag des Einstufungstests kamen nur neun von zwölf Schüler/-innen der GT-Klasse. Die drei fehlenden Schüler/-innen nahmen an den zwei nächsten Schreibübungen teil. In dieser Studie werden aber nur Daten von allen Tests und Schreibübungen teilnehmenden

⁴ Ich verwende trotzdem die Abkürzung WB.

Schüler/-innen einbezogen. Das heißt, dass die Arbeiten von drei Schüler/-innen der GT-Klasse außer Acht genommen werden und dass die GT-Klasse insgesamt neun Beteiligte hatte. Die GT-Klasse hatte also eine Teilnehmersterblichkeit von 25 Prozent. Bei der WB-Klasse waren sieben der Teilnehmenden nicht anwesend, als ich da war. Zu nennen sind ebenfalls fünf Lerner/-innen, die aus unterschiedlichen Gründen nicht bei allen Testdurchführungen dabei sein konnten. Daher habe ich letztendlich nur elf teilnehmende Schüler/-innen der WB-Klasse für die Analyse miteinbezogen, mit einer Teilnehmersterblichkeit auf 47,6 Prozent. Hierzu soll erwähnt werden, dass zwei Teilnehmende der WB-Gruppe die Testdurchführung früher verlassen mussten. Sie meinten aber selber, dass sie aber im Falle der kompletten Durchführung keine besseren Ergebnisse erzielt hätten. Diese Lernenden wurden daher zu den teilnehmenden Schüler/-innen mitgerechnet.

3.3 Zu der Untersuchung

Eine Studie mit vorliegender Pilotstudie hat normalerweise eine bessere Validität. Dafür hatte ich nicht die notwendige Kapazität. Im Frühjahr 2014 habe ich aber Fragebögen an 52 Schüler/-innen einer Französischklasse, einer Spanischklasse und zwei Deutschklassen der gymnasialen Oberstufe ausgeteilt. Diese Untersuchung bot sowohl einen gewissen Einblick in ihrer Verwendung von GT an als auch Inspiration für die vorliegende Forschungsarbeit. Alle antworteten, dass sie GT verwendeten. 50 Schüler/-innen antworteten, dass sie Fehler bei der Verwendung von GT entdeckt hatten. Von denen hatten 42 der Lerner/-innen diese Fehler korrigiert oder versucht, die Fehler zu korrigieren. Nur zwei von den Schüler/-innen hatten Unterricht über GT gehabt. Die Untersuchung der vorliegenden Arbeit ist folglich unterteilt:

3.3.1 Eine qualitative und quantitative Untersuchung

Bei quantitativen Untersuchungen liegen sowohl Möglichkeiten als auch Herausforderungen vor. Erstens werden eine Repräsentativität und eine Validität gesichert wenn es eine ausreichende Anzahl von Teilnehmenden gibt, da die Ergebnisse übertragbar sind. Die Teilnehmenden in einer quantitativen Studie repräsentieren zum Beispiel die norwegischen Deutschlernenden und stellen keine Einzelfälle dar. Zweitens wird eine Objektivität und Zuverlässigkeit veranschaulicht, die wegen der Anzahl der Teilnehmenden und deren Antworten hervorgebracht werden (Berger 2010). Die Problematik dieser Untersuchungsart ist ohne Zweifel der Mangel an detaillierten und gründlichen Analysen der Antworten. Jede/-r Teilnehmende interpretiert die Aufgabeformulierungen anders. Man könnte daher von einer

fehlenden Flexibilität und folglich von einer fehlenden Bedienbarkeit der quantitativen Untersuchungsart argumentieren (Berger 2010).

Qualitative Untersuchungen erlauben vielmehr an Flexibilität und vollständige Informationen über die Schüler/-innen, weil man stets während der Untersuchung nachfragen kann (Berger 2010). Sie können aber oft zeit- und eventuell kostenaufwendig sein und lassen sich deswegen schwierig in einer Schule durchführen (Berger 2010). Für diese Arbeit ist eine Kombination der qualitativen und quantitativen Annäherung gewählt worden, um sowohl die Detailliertheit und dadurch die Zuverlässigkeit als auch die Übertragbarkeit der Ergebnisse zu sichern. Eine ausschließlich quantitative Untersuchung ließe sich wegen der niedrigen Anzahl Deutschlerner/-innen kaum verwirklichen. Dies wird in der Studie mit nur insgesamt 20 Schüler/-innen deutlich. Wegen der Anzahl von Teilnehmenden sind die Ergebnisse auch nicht repräsentativ für alle Deutschlerner/-innen in Norwegen, aber die Arbeit veranschaulicht dennoch Tendenzen des Fremdsprachenunterrichts, beispielsweise inwieweit die Lernenden beherrschen, digitale Werkzeuge zu verwenden und den Output dieser Werkzeuge kritisch zu bewerten. Aufgrund dessen, dass die Untersuchung auch einen qualitativen Fokus hatte, glaube ich, dass die Datenmateriale der Untersuchung mit Konnektorgebrauch, Textlänge und Fehlervorkommen groß genug ist, um eine generelle Aussage darüber aufzuzeichnen.

3.3.2 Eine Longitudinaluntersuchung

Da die Untersuchung über etwa neun Wochen mit denselben Personen als Teilnehmenden lief, ist sie als eine longitudinale Untersuchung mit Fallserien («case series») zu bezeichnen (Higgins und Green 2009, Box 13.1.a). Weil ich an dem Prozess und der Entwicklung der Teilnehmenden interessiert bin, habe ich mich für eine solche Erhebungsart entschieden. Diese Untersuchungsart ist vor allem dadurch vorteilhaft, weil man die lernsprachliche Entwicklung beobachten und möglicherweise auch messen kann. Viele longitudinale Untersuchungen dauern nicht nur einige Monate an, sondern teilweise sogar Jahre, um zu gewährleisten, dass der wirkliche Lerneffekt gemessen wird. Ich bin mir dessen bewusst, dass ich die Daten lieber über eine längere Periode hätte sammeln sollen. Da sowohl die vorliegende Arbeit als auch die teilnehmenden Schulen zeitmäßigen Beschränkungen unterliegen, ließ sich keine Verlängerung der Untersuchung ermöglichen. Trotzdem glaube ich, dass der Zeitraum genügend ist, um gewisse Tendenzen im Datenmaterial zu erkennen.

3.4 Zur Testdurchführung

Die Erhebung der Daten wurde also im Laufe von etwa neun Wochen durchgeführt. Wegen Zwischenprüfungen fing das Projekt etwas früher in der GT-Klasse an. Das Projekt begann also am 18. September und endete am 3. November in der GT-Klasse. In der WB-Klasse begannen wir am 13. Oktober und endeten am 1. Dezember 2014. Insgesamt habe ich fünf Textaufgaben in zwei Klassen verteilt, die auf Papier zu beantworten waren. Da Schüler/-innen bei Computerprojekten leichter manipulieren können (vgl. Fredholm 2014, 97), fand ich es deshalb besser, den Schüler/-innen Aufgaben auf Papier auszuteilen, um diese leichter zu kontrollieren. Erst bekamen sie einen Einstufungstest, später drei Schreibaufgaben und letztlich auch einen Follow-up-Test. Eine Klasse verwendete Google Translate und eine Klasse *Ordnett*. Die Wahl der unterschiedlichen Hilfsmittel entsprach eine Art des «convenience sampling», d. h. dass der/die erste Lehrer/-in, die bestätigte, dass sie/er an dem Projekt teilnehmen wollte, wählte, ob sie GT oder WB verwenden wollte. Die Aufgaben wurden zu denselben Zeitpunkten mit wöchentlichen Intervallen durchgeführt. Die letzte Aufgabe (Follow-up-Test) wurde zwei Wochen nach dem vierten Text durchgeführt, um anhaltende Lerneffekte des Textschreibens beobachten zu können.

Aufgrund der unterschiedlichen Deutschkenntnisse der Testteilnehmenden habe ich den Einstieg zum Thema auf Deutsch formuliert und die danach folgende Formulierung zur Aufgabe auf Norwegisch verfasst. Mündliche Fragen zur Aufgabeformulierung wurden entweder von mir oder von der Lehrkraft auf Norwegisch beantwortet. GT und WB waren nur in den drei mittleren Schreibaufgaben erlaubt, um die reelle Sprach- und Textkompetenz der Lernenden vor und nach den Übungen messen und die eventuelle Entwicklung von denen beobachten zu können. Ansonsten bekamen die Lerngruppen keine Hilfestellungen.

Bei der Formulierung der fünf verschiedenen Aufgaben war die größte Herausforderung, die Übungen für die Lernenden interessant zu gestalten, sodass sie bei der Lösung der Aufgaben motiviert waren. Die Klassen haben denselben Prä-Test, d. h. Einstufungstest, und denselben Post-test, d. h. Follow-up-Test bekommen. Keine Hilfsmittel wurden bei diesen Tests zur Verfügung gestellt, da ich registrieren wollte, ob sie ein reiches Vokabular und gute Grammatikkenntnisse besaßen. Wenn sie bei allen Aufgaben Hilfsmittel hätten, würden wir nur sehen, ob sie gelernt hätten, die Hilfsmittel effektiver zu benutzen und nicht, ob sie ihre Text- und Schreibkompetenz verbessert hätten. Während der drei mittleren Aufgaben lösten die Klassen dieselben Aufgaben mit unterschiedlichen Hilfsmitteln, d. h. GT oder *Ordnett*.

Die Länge der Aufgabenformulierung und Zeitbeschränkungen sind wichtige Faktoren im Hinblick auf die Motivation der Lernenden. Ich schätzte 35 Minuten jeder Aufgabe ohne Hilfsmittel als ausreichend, und zusätzlich 10 Minuten, in denen sie GT bzw. Ordnett verwenden durften. Die Teilnehmenden wurden bei allen Aufgaben gebeten, ungefähr 200 Wörter oder so lang wie möglich zu schreiben. Ich habe keine Restriktionen in Bezug auf Texttyp, -sorte oder ähnliches auferlegt, sondern bat einfach, den Schüler/-innen ihre Meinungen zu äußern. So konnte ich sehen, wie bewusst bzw. unbewusst die Schüler/-innen mit ihrer Textstruktur waren, je nachdem ob sie beispielsweise eine Einleitung, einen Hauptteil und eine Konklusion hatten, oder ob sie formelhafte Phrasen verwendeten, eine Textkohärenz herstellten usw.

Die narrative d. h. freie expressiv-assoziative Schreibproduktion ist eine der erst erworbenen Textsorten der Lernende (Siehe Teilkapitel 2.1 oder 2.2.3.1). Somit ist diese Prüfungsart gewählt worden, um zu sichern, dass die Textsorte den Teilnehmenden bekannt war. Ich habe die Aufgabeformulierungen reproduktiv-produktiv formuliert d. h. dass die Lernenden erst einen kurzen Text zu lesen bekamen, danach diesen Text zusammenfassen und schließlich eigene Meinungen zu dem Gelesenen formulieren sollten (vgl. Bohn 2001). Sie konnten eventuell auch die geschriebenen Texte später umschreiben oder erweitern. Die Formulierungen waren also halb-gesteuert. Die verwendeten Aufgabeformulierungen erforderten weiterhin eine Kreativität, welche eine höhere kognitive Anforderung beansprucht (vgl. Groeben 1982 in Theoriekapitel 2.2.1). Da aber Textkompetenz Fokus dieser Arbeit ist, fiel es mir leichter, längere Texte zu verlangen, sodass die Lernenden sozusagen gezwungen wurden, ihre Gedanken möglichst zusammenhängend zu formulieren und zu verbinden. Je länger ihre Texte waren, desto leichter war es für mich, die Textkompetenz der Schüler/-innen zu beurteilen.

Bei der Untersuchung existierte, wie in jeder Prüfungssituation, die Möglichkeit der affektiven Störung bei denjenigen Schülern/-innen, die solche Situationen schwer hantieren. Zum einen besteht diese Gefahr im gleichen Maße in beiden Klassen. Zum anderen werden einzelne Schüler/-innen mit der eigenen Textproduktion verglichen bzw. die eigene Entwicklung verdeutlicht. Genauer gesagt sollte dies keine Konsequenzen an dem Forschungsergebnis haben. Die Aufgabeformulierungen werden im Folgenden präsentiert.

3.4.1 Der Einstufungstest

Bei der ersten Aufgabe war besonders wichtig, dass die Teilnehmenden ein Thema bekamen, das sie interessant fanden und worüber sie imstande waren, mehrere Abschnitte zu schreiben. Der Einstufungstest wurde deshalb von einem Musikvideo von Revolverheld eingeleitet (Columbia Records 2013). Dieser Film handelt von Freude und Hoffnung im hohen Alter und zeigte ein Seniorenhepaar, das das Leben in vollen Zügen genießt (Columbia Records 2013). Während des Filmes bat ich die Teilnehmenden, Stichwörter über den Film aufzuschreiben. Nach dem Film wurden ihnen folgende Aufgabe vorgestellt;

«Stell Dir bitte vor, dass Du 80 Jahre geworden bist. Wie ist Dein Alltag? Was möchtest Du tun?

Wenn Zeit: Hast Du einige Vorbilder? Wer sind sie?

Stichwörter: der Altertum⁵, zu tanzen, das Leben, zu chatten, die Freizeit, zu erinnern, der Freund/die Freundin, zu stricken, die Großeltern, das Enkelkind, zu genießen, zu sterben, das Wohnheim, zu reisen, die Kultur, der Spaziergang.

Versuch, ungefähr 200 Wörter auf Papier zu schreiben oder so viel wie Du schaffst. Wenn Du nicht Zeit für beide Aufgaben hast, ist das kein Problem.

45 Minuten. Keine Hilfsmittel»

Die letzteren Instruktionen waren ursprünglich auf Norwegisch und sind hier von mir ins Deutsche übersetzt worden. Das Video sollte also den Schreibanlass stimulieren, und Stichwörter wurden als einzige Arbeitshilfe angeboten. Das heißt, dass anstelle von «chunks», die von einigen DidaktikerInnen verwendet werden⁶, sollte wenigstens möglichst Hilfestellungen angeboten werden sollten um die eigenproduzierten Formulierungen zu beobachten. Wichtig war auch, dass der Test keine Leseprobe darstellte, weil das Leseverständnis sonst zusammen mit der Schreib- und Textkompetenz einbezogen worden wäre und dadurch die Validität der Untersuchung hätte schwächen können. Ich wählte deshalb, möglichst kurze Aufgaben und präzise Instruktionen. Insgesamt hatten die Lernenden 55 Minuten zur Verfügung, davon 10 Minuten für die Vorführung des Musikvideos und die Aufgabepräsentation und 45 Minuten für das Schreiben. Keine anderen Hilfsmittel waren erlaubt.

3.4.2 Die mittleren Schreibaufgaben (Texte 2, 3 und 4)

Auch die mittleren Schreibaufgaben dauerten 45 Minuten an. Während der ersten 35 Minuten sollten die Teilnehmenden ohne Hilfsmittel schreiben. Die letzten 10 Minuten durften sie jeweils GT oder Wörterbuch verwenden. Bei diesen Übungen wurden die einleitenden

⁵ Nachträglich habe ich entdeckt, dass ich das falsche Wort «Altertum» anstelle von «in hohem Alter» aufgeschrieben habe. Dann war es aber zu spät, dieses Wort zu ändern. Jedes Vorkommen dieses Wortes in den Lernertexten wird also nicht als Fehler klassifiziert.

⁶ Z. B. «'Chunks' sind nützlich, denn Schreibblockaden werden überwunden und fördern Sicherheit am Beginn eines Textes» (Schmölzer-Eibinger 2008, 81)

Aufgabeformulierungen wieder gleich formuliert, aber diesmal habe ich die danach folgenden Instruktionen an die Klassen spezifiziert:

[Für die GT-Klasse]

«Schreib bitte einen Text (eine halbe Seite oder mehr). Du kannst GT die letzten 10 Minuten verwenden. Du hast insgesamt 45 Minuten Zeit, um die Frage zu beantworten. Markiere bitte Wörter, Sätze und ähnliches, die Du auf GT gefunden hast, in rot oder gelb».

[Für die WB-Klasse]

«Schreib bitte einen Text (eine halbe Seite oder mehr). Du kannst *Ordnert* die letzten 10 Minuten verwenden. Du hast insgesamt 45 Minuten Zeit, um die Frage zu beantworten. Markiere bitte Wörter, Sätze und ähnliches, die Du auf *Ordnert* gefunden hast, in rot oder gelb».

Bei der Formulierung «Markiere bitte Wörter, Sätze und ähnliches, die Du auf *Ordnert* gefunden hast, in rot oder gelb» wollte ich starke Farben, um die markierten Wörter einfach zu finden. Die Farbe war also nicht entscheidend. Die meisten Schüler/-innen haben mit einem schwarzen oder blauen Kugelschreiber markiert, welches keine Konsequenzen für die Ergebnisse hatte.

Aufgabe 2 – Familie

Die erste Schreibaufgabe war das Thema Familie. Ich habe diese Thematik gewählt, weil die meisten Schüler/-innen von ihrem Familienleben erzählen können und weil ihnen das Thema schon bekannt war ohne herkömmliche Fragen aufzugreifen, die öfter beim Fremdsprachenunterricht benutzt werden, wie «Wie ist deine Familie? Beschreib bitte, wie sie aussieht» o. ä. Das Thema war ihnen deshalb bekannt, ohne repetitiv zu wirken.

«Wie wichtig ist Deine Familie für Dich? Wirst Du einmal eine eigene Familie gründen? Warum/Warum nicht? Wie wird die Familie eventuell sein, glaubst Du?»

Aufgabe 3 – Promis

Die zweite Aufgabe lautete so:

«Kennst Du einige Schauspieler, Musiker oder andere Prominente aus Deutschland, Österreich oder aus der Schweiz, die Du toll findest? Erzähl bitte wer sie sind und warum Du sie magst.

Wenn Zeit: Stell Dir bitte vor, dass Du bekannt geworden bist. Wie ist Dein Alltag?»

Die meisten Lehrwerke in DaF enthalten ein oder mehrere Kapitel, die von bekannten deutschen, österreichischen oder schweizerischen Personen handeln. Um an dem schon erworbenen Wissen der Lerner/-innen anzuknüpfen, wurde diese Thematik gewählt. In dieser Aufgabe wollte ich kontrollieren, ob sie imstande waren, eine andere Textsorte zu

beantworten. Der erste Teil der Aufgabe war also faktenorientiert, aber sie hatten bei der letzten Frage wieder die Möglichkeit, einen assoziativ-expressiven Text zu verfassen.

Aufgabe 4 – Stereotype

Die vierte Aufgabe unterschied sich von den übrigen, weil es sich hier mehr um einen Argumentationstext handelt. Auch diese Übung wurde so gestaltet, dass die Schüler/-innen ihre eigenen Haltungen mit den Themen des Lehrwerks erörtern konnten. Der zweite Abschnitt der Aufgabe gab die Schüler/-innen wieder die Möglichkeit, einen assoziativ-expressiven Text zu schreiben.

«Was ist typisch deutsch und was ist typisch norwegisch? Hast Du einen Vorschlag, warum genau diese Dinge typisch sind?»

Wie sieht ein typischer Deutscher aus und wie sieht ein typischer Norweger aus? Und gibt es Unterschiede zwischen Touristen und lokalen Einwohnern in Bergen in Bezug auf Kleidung und Aussehen? Wenn ja, welche Unterschiede?»

3.4.3 Der Follow-up-Test

Der letzte Test war identisch dem Einstufungstest. Der Aufgabentyp, die Aufgabenform und die Aufgabenthemen waren dieses Mal folglich schon bekannt. Dadurch konnte leichter untersucht werden, inwieweit es Unterschiede zwischen dem ersten und letzten Text gab. Der Fokus der Lernenden lag deshalb an der Vermittlung des Inhaltes und wie sie diese Vermittlung am besten durchführen konnten. Somit sollte der Fokus auch nicht nur bei den Wörtern und Sätzen liegen, sondern mehr an dem Text als Ganzes. Zu beachten war, welche Strukturen, Strategien und Verknüpfungsmittel verwendet und wieder verwendet worden waren und welche neuen Verknüpfungsmittel und Strukturen eingeführt bzw. erlernt worden waren.

3.4.4 Die Fragebögen

Eine Frage zur Reflexion habe ich nach der zweiten Schreibaufgabe gestellt: «Wie verwendest Du GT bzw. WB?». Diese Fragestellungen bekamen die beiden Klassen mündlich schon im Unterricht nach dem Einstufungstest, aber dieses Mal haben sie mehr Zeit gehabt, noch mehr über ihre eigene Verfahrensweise nachzudenken und auf Papier ihre Gedanken aufzufassen. Bei der Aufgabe war das Ziel, den Schüler/-innen die eigene Verwendungsweise des GTs und WBs bewusst zu machen. Um ihre Meinungen korrekt zu verstehen, wurde es ihnen erlaubt, diese Frage auf Norwegisch zu beantworten.

Sofort nach der Follow-up-Aufgabe bekamen sie Fragebögen mit acht Reflexionsfragen, wie: «Hast Du deine Haltungen zu GT/WB geändert?», «Hast Du dein Gebrauch von GT/WB geändert?», «Warum schlägst Du in GT/WB nach?» Für die vollständige Liste der Reflexionsfragen sehen Sie bitte den Anhang. Ich habe fünf «geschlossene» Fragen formuliert (close ended-Fragen), um die Daten leichter statistisch messen zu können. Wegen der Komplexität der Fragen, gab es auch drei multiple choice-Fragen, bei denen ich auch die Alternative «Sonstiges» aufgeführt habe. Eine Frage war offen, um ausführlichere Antworten zu bekommen. Zu der Frage, welche Wortgruppen sie öfter nachschlugen, bin ich davon ausgegangen, dass sie Begriffe wie Substantiv, Verb, Adverbial usw. kannten und habe folglich keine Beispiele gegeben. Die Begriffe wurden auch in der ersten Unterrichtssequenz erwähnt. Die Kenntnis dieser Begriffe war nur bei einer Frage nötig und obwohl eine fehlende Vertrautheit mit den Begriffen die Ergebnisse hätten beeinflussen können, schätze ich diese als kaum ausschlaggebend.

3.5 Der Unterricht

Mit dem Ziel, eine Vertrautheit zum GT und zum Wörterbuch zu entwickeln, habe ich die beiden Klassen zweimal über GT bzw. WB unterrichtet. Die Unterrichtsstunden hatten einen metalinguistischen, kontrastiven Fokus.

Nach dem Einstufungstest hatten die Klassen zum ersten Mal die Chance über die Verwendung von GT bzw. Wörterbuch zu reflektieren (Stunde 1), indem sie diskutierten, wie eine gute sich von einer schlechten Übersetzung unterscheidet. 20 Minuten wurden hinsichtlich der Aufgaben mit den jeweiligen Hilfsmitteln benutzt. Wie oben erwähnt, habe ich nicht explizit den Gebrauch von Konnektoren unterrichtet. Der nächste Unterricht (Stunde 2) fing mit einer Sequenz über post-editing an. Eine halbe Stunde lang diskutierten die Lernenden Themen wie gute Schreibstrategien und wie man Wörter kontrolliert. Im Unterricht informierte ich über Fehleranalyse; über Fehlertypen; zeigte eine Kontrollliste auf Satz- und Wortniveau zum Schreiben und vermittelte, wie man die Übersetzungsalternativen analysieren und beurteilen kann. Hier folgt eine detaillierte Beschreibung der Unterrichtssequenzen über GT und WB. Es folgt zuerst eine Beschreibung des GT-Unterrichts, danach folgt eine Beschreibung über den WB-Unterricht:

3.5.1 Stunde 1 – Die Verwendung von GT

Ziel der ersten Unterrichtsstunde war, dass die Teilnehmenden sowohl deklaratives als auch prozedurales Wissen über GT erhalten sollten, also ein Kenntnis darüber, wie Wissen verarbeitet und wie Strategien angewendet werden können (Hufeisen 2000). Meine Hoffnung war auch, die Schüler/-innen bei den Möglichkeiten und Herausforderungen der Verwendung von GT bewusster zu machen. Ich stellte Fragen wie «Worüber denkst Du nach, wenn Du Texte schreibst?» an die Lernenden, die sie zuerst für sich selbst schriftlich beantworteten und später in Gruppen diskutierten. Sie diskutierten auch den Begriff «Text» und «Textschreiben» und formulierten Hypothesen, wie ihre Werkzeuge funktionierten und was sie dabei beachten mussten. Zur Diskussion war auch das Thema, wie ein Schreibprozess mit und ohne GT vorgeht. Die Lernenden bildeten dann Hypothesen über die Verwendung von GT (z. B. «Wie müsste man vorgehen, um eine gute Übersetzung zu bekommen?»). Als Hauptteil der Unterrichtseinheit galt mein Unterricht über die Verwendung von GT: Wie man Wörter, Phrasen, Sätze und Texte einschreiben kann; wie man den Output analysiert und nach Alternativen sucht. Im Anschluss daran folgte eine Sequenz, in der ich über die Herausforderungen des GTs berichtete und zum kritischen Nachdenken aufforderte. Hier zeigte ich wie die Faktoren Kontext und Pragmatik in der Übersetzung die im geringen Grad mit einbezogen werden und wie abhängig GT von korrekter Orthografie und Syntax in der Quellsprache bzw. in der selbst eingeschriebenen Sprache ist. Ferner vermittelte ich, dass Übersetzungen zwischen weit verbreiteten Sprachen korrekter übersetzt werden als zwischen wenig verbreiteten Sprachen und dass GT kaum Synonyme aufweist. Die Teilnehmenden sahen aber auch, dass GT, in Kontrast zu Wörterbüchern, einige deklinierte Wortformen versteht und diese richtig übersetzt. Letztlich bekamen die Teilnehmenden Zeit mit GT zu experimentieren, eigene Texte mithilfe von GT zu produzieren und übersetzte Texte zu analysieren (post-editing).

3.5.2 Stunde 2 – Die Kontrollfunktion bei GT

Vor der zweiten Schreibaufgabe habe ich über GT als eine Kontrollfunktion vermittelt. Auch dieses Mal wurde der Unterricht mit einer Sensibilisierungssequenz eingeleitet. Gemeinsam haben wir Fragen erörtert wie z. B. «Wie werden Sätze zu einem Text?». Die Schüler/-innen diskutierten ferner in Gruppen, wie man einen Text schreibt, unterschiedliche Typen und Kategorien von Fehlern und wie man sie umgehen kann. Der Hauptfokus des Unterrichts lag beim post-editing und wie man eine Gegenprobe vollzieht. Bei «Gegenprobe» meine ich eine in zwei Schritten arrangierte Kontrollübung, in der man zuerst vom Norwegischen ins Deutsche und danach vom Deutschen zurück ins Norwegische übersetzt. Die Lernenden

analysieren dann welche eventuelle Änderungen am Text im Vergleich zu einer normalen Übersetzung vorgenommen werden, warum es sich ändert und wie man es vermeiden oder eventuell bestärken kann. Letztendlich wurden die Schüler/-innen gebeten, mithilfe von post-editing und der Gegenprobe, einige Textauszüge zu lesen und zu analysieren. Nach Vollendung dieser Aufgabe schrieben sie die Methode nieder und die eigene Meinung über dieses Verfahren.

3.5.3 Stunde 1 – Die Verwendung von WB

Die Struktur und der Aufbau des WB-Unterrichts als auch der Ziel der Unterrichtssequenzen war fast identisch mit dem Unterricht der GT-Klasse, mit Sensibilisierungsfragen am Anfang; Hypothesenbildung, expliziter Unterricht über Verwendung der Wörterbücher; Herausforderungen beim Nachschlagen und relevante Übungsaufgaben. Zu den Herausforderungen zählte ich beispielsweise die fehlende Rücksicht auf Kontext und die Schwierigkeit bei der Auflistung von Synonymen. Ich unterrichtete auch über die Stilniveaus, zeigte die Minigrammatik, die Abkürzungen und die Synonyme und erklärte, wie man die Übersetzungen analysiert. Auch diese Lerngruppe diskutierte was einen Text von einer Satzreihe unterscheidet. Ich zeigte ferner unterschiedliche Abkürzungen, wie man das Nachschlagewort findet und die Bedeutung der Kolon in Vergleich zu Semikolon bzw. mit synonymem oder ähnlicher Bedeutung. Auf Cappelens Homepage habe ich Inspiration zu den Aufgaben gefunden (Cappelen 2013). Nach dieser Unterrichtssequenz diskutierten die Schüler/-innen, welche Erfahrungen sie mit dem Gebrauch von Wörterbüchern hatten und übten sich auf das Nachschlagen eines Wörterbuchs.

3.5.4 Stunde 2 – Die Kontrollfunktion bei WB

Die zweite Unterrichtssequenz der WB-Klasse ähnelte wieder dem Unterricht der GT-Klasse, diesmal aber an der Verwendung von Wörterbüchern und Orndnett angepasst. Bei der Gegenprobe und post-editing hatten sie nur die Möglichkeit, nach Wörtern und Redewendungen zu suchen, während die GT-Klasse auch Phrasen, Sätze und Texte kontrollieren konnte. Sonst war der Aufbau des Unterrichts gleich, mit einem Niederschreiben von ihren Auffassungen zu den Übungen und zur Methode.

Wie vorher erwähnt, bedeutet das, dass die Lernenden nicht von dem Forschungsfokus meiner Arbeit unterrichtet wurden. Die Wörter «Konnektor», «Verknüpfungsmittel», «Textkohärenz» und ähnliche Wörter wurden vermieden, um die ungestörte Sprachproduktion beobachten zu

können und nicht die Effekte meines Unterrichts zu sehen. Beiläufig wurde aber das Wort «Textkompetenz» erwähnt, aber als Textkompetenz vermutlich in Bezug auf Einschätzungskriterien oft genannt wird, scheint es nicht, dass die Schüler/-innen den Begriff besonders herausgehoben haben.

3.6 Zum Analyseverfahren

In dieser Arbeit habe ich sämtliche Texte zunächst separat analysiert und sie danach mit den anderen geschriebenen Texten der jeweiligen Lernenden verglichen. Dabei habe ich die Konnektoren registriert und jeder Konnektor nach Langer et al. (1974) und Groeben (1982) analysiert. Ich habe auch die Fehler nach General Motors und SAE J2450 (In: Allen 2003) kategorisiert. Erst danach habe ich ihre Ergebnisse innerhalb der Gruppe und die zwei Klassen miteinander verglichen. Hier folgt erst eine Präsentation des Bewertungsverfahrens und danach deren Erläuterungen.

3.6.1 Bewertung der Aufgaben

Zur Inspiration der Beurteilung von Textkompetenz dienten vor allem LK06 und Schmölzer-Eibinger (2008). Die Kriterien im Lehrplan LK06 sind dennoch vage formuliert, denn sie erfordern hauptsächlich nur einen relevanten Inhalt, eine klare Textstruktur und eine funktionelle Sprache (LK06 2006d). Schmölzer-Eibingers (2008) Kriterien dagegen sind sehr anspruchsvoll. Nichtsdestominder zeigt Schmölzer-Eibinger (2008), dass man bei Analyseverfahren neutral anfangen sollte, und nicht mit Suggestivfragen, also mit Fragen, die so gestellt sind, dass eine bestimmte Antwort nahe liegt (*Duden*, s.v. «Suggestivfrage», am 19. Januar 2015 gelesen), oder mit führenden Kriterien wie «Wie gut ist ...» oder «Wie schlecht ist...». Für die Beurteilung der Textkompetenz der Lernenden wurden zu jedem geschriebenen Text folgende Fragen gestellt:

1) Zu den Texten:

Wie ist der Text

- strukturiert?
 - o Wie ist die Gliederung auf Makro- und Mikroniveau, bzw. innerhalb von Abschnitten und zwischen Sätzen?
- in Bezug auf Lexik, Syntax und Morphologie?
 - o Sind die verwendeten sprachlichen Mittel und Strukturen korrekt bzw. angemessen?

- in Bezug auf Kommunikation?
 - o Hat der/die Textverfasser/-in einen deutlichen Inhalt, und wie schafft er/sie es, diesen Inhalt dem Lesenden zu vermitteln?
 - o Lässt den Text sich zu einer Textsorte zuordnen?

2) Zu den Konnektoren:

- Wie viele Konnektoren gibt es im Text?
- Welche Konnektoren werden verwendet?
- Sorgen sie für Variation im Text?
- Passen sie zum Kontext?
- Welche Platzierung im Satz haben sie?

Der Follow-up-Test hatte zusätzlich diese Fragen:

3) Zu den Texten:

- Verwendet die Schüler/-innen mehr Konnektoren als im Einstufungstest?
- Ist der Text in anderer Weise besser verknüpft als im Einstufungstest?
 - o Sind Kohärenz und Kohäsion anders hergestellt?
- Könnte man die Sprache für diese Textsorte für adäquater halten als im Einstufungstest?

Alle erwähnten Konnektoren wurden näher analysiert. Wie das Theoriekapitel zeigt, werden diese von Pasch et al. (2003) kategorisiert, während Langer et al. (1974) und Groeben (1982) Textmerkmale im Allgemeinen kategorisieren. In der vorliegenden Arbeit stütze ich mich hauptsächlich auf die Einteilung nach Langer et al. (1974) und Groeben (1982), weil sie besser Textmerkmale zur Textkompetenz verknüpft. Mit dieser Einteilung sehen wir deutlicher die Strategien der Schüler/-innen beim Gebrauch von Konnektoren. Nach dem Grad der Verständlichkeit und Lesbarkeit teilen sie etwa vereinfacht Textmerkmale in folgenden Abstufungen ein:

Gliederung
 Folgerichtig
 Wesentlich/unwesentlich
 Sequentiell
 Hervorhebung
 Zusammenfassung
 Beispiele
 Verdeutlichung von Unterschieden
 Sonstige

(Langer et al. 1974, 14; Groeben 1982, 191)

Eine adäquate Verwendung von diesen Kategorien zeigt einen hohen Grad an Kohärenz bzw. Textkompetenz. Mit anderen Worten wird nicht nur die Anzahl Konnektoren analysiert, sondern auch die unterschiedlichen Konnektortypen und die eventuelle Entwicklung in Bezug auf Konnektorengebrauch im Laufe der Datenerhebungsperiode.

Zusätzlich zu einer deskriptiven Textanalyse und einer Aufzählung der Konnektoren wollte ich auch ein fehlerorientiertes Analyseverfahren durchführen. Wie im Theoriekapitel erklärt werden Fehler als eine natürliche Folge des Spracherwerbs betrachtet (Teilkapitel 2.5). Ich habe deshalb zudem die folgenden Fehlerkategorien nach SAE J2450 aufgestellt.

Fehlerkategorien
Falscher Begriff
Syntaxfehler
Auslassung eines Wortes u. Ä.
Wort-Struktur oder «Vereinbarungsfehler»
Rechtschreibfehler
Interpunktionsfehler
Sonstige Fehler
(General Motors und SAE J2450 In: Allen 2003, 307)

Tabelle 5: Fehlerkategorien

Zu der Kategorie «Falscher Begriff» habe ich den Einsatz von norwegischen oder englischen Wörtern hinzugefügt. Obwohl diese Wörter in der geschriebenen Sprache orthografisch korrekt und situationsgemäß verwendet werden, deuten sie an, dass der/die Schüler/-in nicht imstande ist, in der Fremdsprache adäquat zu kommunizieren. Bei «Syntaxfehler» habe ich vor allem die falsche Platzierung des deklinierten Verbs registriert. Bei anderen Syntaxfehlern zählte ich nur diejenigen Fehler, die die Kommunikation in wesentlichem Grad stören könnten. Dies machte ich aus der Annahme, dass die meisten Schüler/-innen noch nicht gelernt haben, wo und wie die Adverbien platziert werden sollen. Eine noch detaillierte Registrierung der Fehler würde sehr zeitaufwendig sein. Die Fehlerkategorien zeigen auch, dass grammatische und orthografische Korrektheit nur zwei von vielen Beurteilungskriterien sind. Das spiegelte auch den Fokus meiner Arbeit wider, dass die Fähigkeit der Textkompetenz und der Kommunikation von großer und dass grammatische und orthografische Korrektheit von untergeordneter Bedeutung sind (vgl. der Fokus des LK06 im Theoriekapitel 2.6).

Darüber hinaus wurde die Länge der Antworten in Betracht genommen. Kurze Texte sind nicht automatisch von schlechterer Qualität als längere Texte. Ein kurzer Text könnte aber implizieren, dass der/die Schüler/-in über einen geringen Wortschatz verfügt, oder dass ihm/ihr die Kreativität oder Ideenvielfalt fehlt, einen längeren Text zu schreiben.

3.6.2 Bewertung des Fragebogens

Bei der Ausformung des Fragebogens wollte ich die Übersetzungs- und Schreibstrategien der Lernenden aufdecken. Ich entschied dafür sowohl multiple choice-Fragen, geschlossene als auch offene Fragen zu stellen. Die geschlossenen Fragen wurden mit Folgefragen gestellt (z. B. «Gibt es Unterschiede einen Text auf Norwegisch zu schreiben in Vergleich damit, einen Text auf Deutsch zu schreiben? Wenn ja, was?», «Ist es anders, einen Text auf Deutsch in Vgl. zu auf Norwegisch zu schreiben? Wenn ja, wie?»). Manche Lerner/-innen antworteten nicht auf die Folgefragen. Einige haben einzelne Fragen übersprungen, besonders bei der ersten und der fünften Frage («Wie fandest du es, mit einem Wörterbuch/Google Translate zu schreiben?» und eine Markierungsaufgabe). Nach der Analyse der eingelieferten Fragebögen wurde deutlich, dass es für diese Arbeit dienlicher wäre, die Fragen über Strategien offen und nicht mit einer multiple choice-Ausformung zu formulieren.

Zusammengefasst kann behauptet werden, dass ich bei der Einschätzung von Textkompetenz ein reiches «Messgerät» eingesetzt habe. Sowohl die Textkohärenz und die Textkohäsion durch Einsatz von Konnektoren; das Fehlervorkommen; die Länge der Texte als auch die deutliche Kommunikation mit den Lesenden wurden gemessen. Die Beurteilung verlief aber nicht ganz problemlos. Einige Herausforderungen werden im Folgenden besprochen.

3.7 Ethik, Anonymität und die Ansprüche zu dem/r Forscher/-in

Vor dem Projektanfang wurden allen Testteilnehmenden ein Informationsblatt ausgehändigt, das Informationen über ihre absolute Anonymität in dieser Studie unterrichtete. Sie wurden von ihrem/-er Lehrer/-in aufgefordert, den Text zu lesen und zu unterschreiben, wenn sie an dem Projekt teilnehmen wollten. Dies entspricht die Richtlinien des Norwegischen Gesellschaftswissenschaftlichen Computerdienstes (NSD). Um die Anonymität der Schüler/-innen zu sichern, wurde der Name der jeweiligen Lernenden durch einen Buchstaben ersetzt. Die Lernenden der GT-Klasse haben, ohne Zusammenhang mit Klassenlisten, Buchstaben zwischen A und L zugeteilt bekommen, während der WB-Klasse Buchstaben zwischen A und

U gegeben wurden. Für jede Person steht die Verkürzung des verwendeten Hilfsmittels am Anfang mit den jeweiligen Buchstaben in der Mitte. Am Ende steht die Aufgabe (also Einstufungstest als «1» geschrieben, der zweite Text als «2» usw.). Beispielsweise hat ein/e Lerner/-in, die GT in der ersten Aufgabe verwendet, die Kennzeichnung GTA1, während der Follow-up-Test des/der A-Schülers/-in in der WB-Klasse den Namen WBA5 trägt.

3.8 Zu den Herausforderungen des Projektes

Die Texte der Lernenden ließen sich zum Teil sehr schwer interpretieren. Sowohl Wörter als auch Abschnitte wurden aufgrund von undeutlicher Handschrift, falsch übersetzten Wörtern und variablen Grammatikkenntnissen missverständlich. Beispielsweise schien es mir, dass der/die Schüler/-in GTA besonders in dem ersten Text Schwierigkeiten mit der Unterscheidung von L und T; B und H hatte, sodass Wörter wie «Folografiren» [fotographieren], «undere» [andere], «möchles» [möchte], «huhe» [habe], «movie narth» [movie night] und «slrase» [Straße] auftauchten (meine Interpretation steht in Klammern). Wegen des Kontexts ließen sich die Bedeutungen relativ einfach erschließen, aber andere Fehler ließen sich teilweise schwer interpretieren und folglich einem Fehlerbereich zuordnen. Beispielsweise schrieb WBH in dem dritten Text: «Hitler nahm Personen til fange und Gänserich ihr» [Hitler nahm Personen gefangen und vergaste sie]. Hier ist ein falscher Begriff entstanden, da das norwegische Wort «gasse» sowohl zu *vergasen* als auch *ein Gänserich* bedeutet.

Das Aufzählen der Fehler war auch teilweise heikel. Bei einigen Sätzen war es schwer einzuschätzen, ob man ein oder, wie hier, neun Fehler registrieren sollte: «Einwohnern gehen rett frem og vet hva de vil og skal» (WBN4). Diese/r Lerner/-in scheint einfach aufgegeben zu haben, diesen Satz auf Deutsch auszuformulieren. Man könnte diese Fehler deshalb auch als einen Fehler registrieren. Ich entschloss mich, alle Fehler wie diese aufzuzählen und sie als neun Verstöße zu kategorisieren, um die Tabellen möglichst repräsentativ zu gestalten.

Gelegentlich verwendeten die Lernenden Wortformen, die zwar Konnektoren waren, die im Satz aber nicht als Konnektor passten (*wenn* vs. *wann*, *und* vs. *auch* usw.). Auch das Gegenteil fand statt, dass sie z. B. ein Adverb oder Präposition schrieben, welche aber als Konnektor gelten sollten (*vor* – *weil* usw.). Weder die falsch verwendeten Konnektoren noch die Präpositionen und die Adverbien sind in den Tabellen mit einbezogen.

Mein Ziel war, ungefähr 40 Respondenten/-innen d. h. 20 pro Klasse zu unterrichten. Da es aber schwer ist, große Deutschklassen in den norwegischen Gymnasien zu finden, war ich relativ zufrieden, zwei Klassen mit insgesamt 33 Schüler/-innen zu finden. Es erwies sich aber bald, dass mehrere Schüler/-innen nur bei einigen der Dateneinsammlungen dabei waren, und folglich wurden nur Daten von 20 Lernenden analysiert. Das bedeutet, dass die Ergebnisse meiner Studie nicht repräsentativ für die norwegische Schule sind. Ich glaube aber trotzdem, dass wir einige Tendenzen aufzeigen können, die bei norwegischen Deutschlernenden typisch sind.

3.9 Zusammenfassung

In diesem Kapitel ist schrittweise das Verfahren der Untersuchung beschrieben und begründet worden. Die Forschungsfragen, die Untersuchungsmethode, der Unterricht, die Einschätzungskriterien und die Wahrung der personalen Angaben sind ausführlich behandelt und diskutiert worden. Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der Untersuchung dargestellt.

4.0 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

Im folgenden Kapitel stelle ich die wichtigsten Ergebnisse meiner Untersuchung dar. Als Erstes sollen die Unterschiede und Ähnlichkeiten der zwei Klassen sowohl in Anzahl und Adäquatheit der Konnektoren; der Grad der Variation in Bezug auf Kohäsionsmittel; der Anzahl grammatischer, syntaktischer und semantischer Verstöße (vgl. General Motors und SAE J2450 In: Allen 2003) als auch die Textlänge behandelt werden. Besonders betont wird die Entwicklung von dem ersten zu dem letzten Text, also die Texte ohne Hilfsmittel.

Wichtiger als ein Vergleich zwischen den Klassen ist eine Besprechung der Entwicklung innerhalb der jeweiligen Klassen. Im zweiten Punkt erläutere ich die Entwicklung von vier Lernenden. Es handelt sich um eine markante Entwicklung bei den von Schmölder-Eibinger (2008) erstellten Textkriterien «falsche Begriffe» und «Syntaxfehler». Dadurch zeige ich deren große Variation innerhalb der Gruppen als auch den divergierenden Einsatz der einzelnen Lernenden. Beschrieben wird sowohl die Qualität der Texte bzw. die Adäquatheit der Sprache; die Kohärenz der Texte; ihre Strategien als auch die Länge der Texte (vgl. mit den Beurteilungsfragen im Teilkapitel 3.6.1). Letztendlich präsentiere ich eine Zusammenfassung der Ergebnisse der Fragebögen.

Obwohl die Gruppen klein sind, werde ich die Angaben in Prozent darstellen, sofern es nicht anders angegeben ist. Der Grund dafür ist, dass die WB-Klasse, mit elf Schüler/-innen, größer ist als die GT-Klasse mit ihren neun Schüler/-innen. Daher könnte eine Darstellung der Ergebnisse in Zahlenwert verwirrend sein.

4.1 Die Texte

4.1.1 Die Textlänge

Die Länge der Texte beeinflusst die anderen Ergebnisse in wesentlichem Grad. Die folgende Tabelle zeigt die Entwicklung der Schüler/-innen in Bezug darauf wie viele Wörter sie durchschnittlich pro Text schrieben. «A» wird ab hier als Abkürzung von «Aufgabe» benutzt.

Die Klasse mit GT	Die Klasse mit WB
A1 163,8 pro Schüler/-in	A1 153,3 pro Schüler/-in
A2 115 pro Schüler/-in	A2 108,1 pro Schüler/-in
A3 116 pro Schüler/-in	A3 99,6 pro Schüler/-in
A4 113,8 pro Schüler/-in	A4 99,3 pro Schüler/-in
A5 145,3 pro Schüler/-in	A5 119,6 pro Schüler/-in

Tabelle 6: Die Textlänge beider Klassen

Beide Klassen schrieben markant mehr im ersten Text als in den anderen Texten. Die Tabelle zeigt uns erstens, dass die beiden Gruppen kürzere Texte schrieben, wenn sie über ein Hilfsmittel verfügten, also in Aufgabe zwei, drei und vier. Da Textschreiben mit Hilfsmitteln einen geringeren Grad von kognitiver Anforderung anbietet (vgl. Groeben 1982) als bei Textschreiben ohne Hilfsmittel, ist dieses Ergebnis etwas unerwartet. Es schien mir, als ich die Lernenden während des Schreibens beobachtete, dass sie abwarteten bis sie ihre jeweiligen Hilfsmittel benutzen durften. Sie vertrauten möglicherweise den Hilfsquellen mehr als ihre eigenen Fähigkeiten und wurden durch die Möglichkeit von Hilfsmitteln passiver. Die beiden Klassen hatten zwar mehr Zeit beim Schreiben in der ersten und letzten Aufgaben (45 Min.) und 35 Minuten für das Schreiben in den drei mittleren Aufgaben. Da aber die meisten Lernenden bei den fünf Übungen schon nach 20 Minuten fertig waren, schätze ich diesen Unterschied als kaum ausschlaggebend ein. Dies könnte implizieren, dass sie andere Schreibstrategien verwendeten als im ersten Text und dass folglich Fortschritte beim Schreiben und bei der Kohärenz aufzuweisen sind. Eine Möglichkeit wäre auch, dass sie wegen derselben Aufgabeformulierung höhere Anforderungen von der Lehrkraft erwarteten, und deshalb anstrebten, bessere Texte zu verfassen. Zudem schrieb die GT-Klasse durchaus länger als die WB-Klasse und dies zeigte sich am deutlichsten im letzten Text. Dies könnte auch ein Zeichen dafür sein, dass die GT-Klasse von Anfang an mehr motiviert als die WB-Klasse war und/oder mehr Schreiblust hatte. Es könnte ferner bedeuten, dass sie ein allgemein höheres Ausmaß an Text- und Schreibkompetenz besaß. Auch dies ist etwas unerwartet, da die GT-Klasse nicht an längeren Schreibübungen gewöhnt war.

Die folgenden Tabellen illustrieren die individuellen Unterschiede in Bezug auf Textlänge von Texten mit und ohne Hilfsmittel.

Wörter der GT-Klasse

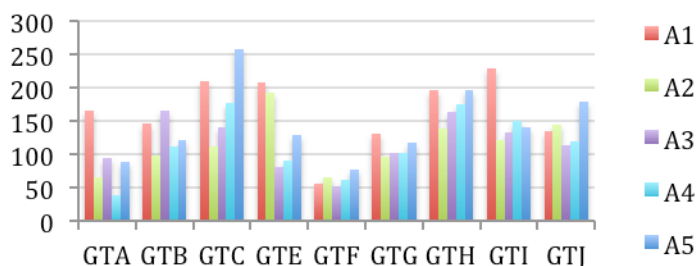


Abbildung 2: Anzahl Wörter pro GT-Lernende

Wörter der WB-Klasse

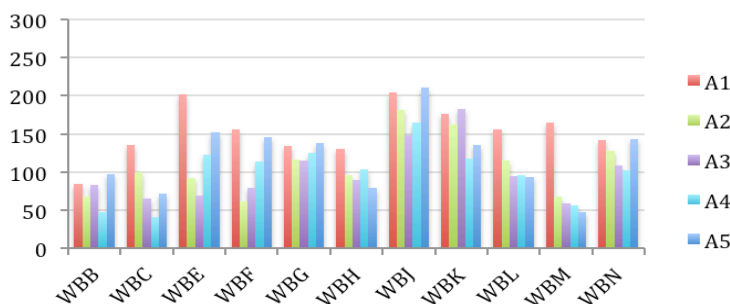


Abbildung 3: Anzahl Wörter pro WB-Lernende

Wie man in der Tabelle erkennen kann, ist die individuelle Variation in Bezug auf Textlänge sehr groß. GTF und WBB schrieben beispielsweise nur die Hälfte der Länge der GTC und WBJ. Die Tabellen zeigen trotzdem einige Tendenzen zur Änderung der Schreibstrategien und dieser Unterschied an Textlänge stellt einen interessanten Aspekt dar.

4.1.2 Konnektoren

Wie in dem Theoriekapitel (Siehe Teilkapitel 2.2.3.1) schon behandelt, erklären Schmölzer-Eibinger und Weidacher (2007), dass Schüler/-innen mit geringer Textkompetenz in der Regel wenige Kohäsionsmittel einsetzen. Lerner/-innen mit guter Textkompetenz verwenden nicht unbedingt viele Konnektoren, haben aber einen bewussten Einsatz von variierten und komplexeren Verknüpfungsmitteln (Bachmann 2005). Die folgenden Tabellen zeigen die Häufigkeit des Konnektorvorkommens in den zwei Klassen. Die erste Tabelle zeigt die durchschnittliche Anzahl von Konnektoren pro Schüler/-in.

	GT					WB				
	A1	A2	A3	A4	A5	A1	A2	A3	A4	A5
Konnektor pro Schüler/-in	14,9	11,0	9,1	11,9	15,3	9,9	9,4	9,1	8,2	9,5

Tabelle 7: Der Konnektoreinsatz der Lerngruppen

Verglichen mit dem ersten Text, setzte die GT-Klasse mehr Konnektoren im letzten Text ein (14,9 in A1 und 15,3 in A5), während die WB-Klasse weniger Konnektoren im letzten Text einsetzte (9,9 in A1 und 9,5 in A5). Da die A5-Texte generell kürzer waren, deutet dies an, dass beide Klassen und besonders die GT-Lernenden besser imstande wurden, mehr Konnektoren pro Wörter einzusetzen. Beide Klassen setzten weniger Konnektoren ein, wenn sie ihre jeweiligen Werkzeuge hatten (also bei A2, A3 und A4). Dies zeigt sich deutlicher bei den GT-Lernenden. Wir sehen auch, dass die GT-Lernenden von Anfang an häufiger

Konnektoren als die WB-Lernenden verwendeten. Es gab ferner Unterschiede zwischen den Klassen in Bezug auf die verwendeten Konnektortypen. In Bezug auf die durchschnittliche Verwendung von Konnektorkategorien zeigt die folgende Tabelle einen deutlichen Unterschied. Die Klassifizierung der Konnektoren folgt die Einteilung von Langer et al. (1974) und Groeben (1982) (Siehe Theoriekapitel 2.2.3). Wegen des geringen Vorkommens ist die Kategorie der Zusammenfassung hier außer Acht genommen (insgesamt einmal pro Klasse verwendet).

Durchschnitt der zwei Klassen

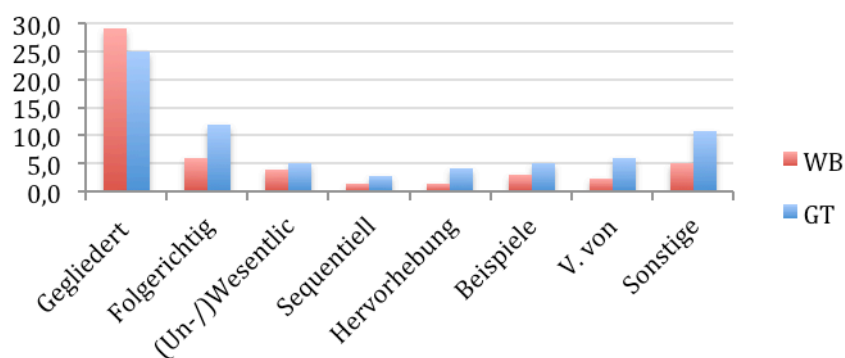


Abbildung 4: Durchschnittliche Konnektorverwendung pro Lerngruppe

Auf den ersten Blick scheint die Tabelle zu zeigen, dass die WB-Klasse mehr Konnektoren verwendete, da sie häufiger Gliederungskonnektoren einsetzte (29,1 pro Schüler/-in), während die GT-Klasse nur 24,8 Gliederungskonnektoren pro Schüler/-in einsetzte. Die GT-Klasse wies aber allgemein eine größere Vielfalt in Konnektoren auf. Sie verwendete in allen anderen Kategorien mehr Konnektoren als die WB-Klasse. Die GT-Klasse benutzte besonders häufig Konnektoren, die Sätze in einer logischen Reihenfolge aufbauen und einige «sonstige» Konnektoren. Die Lernenden der WB-Klasse verwendeten etwas weniger Konnektoren mithilfe des Wörterbuches (jeweils 9,4; 9,1 und 8,2 Konnektoren). Sie setzten also mehr im ersten Text ein (9,9 in A1). Auch die GT-Lernenden benutzten weniger Konnektoren wenn sie ein Hilfsmittel verwenden konnten (jeweils 11,0; 9,1 und 11,9 in Vergleich zu 14,9 in A1 und 15,3 in A5). Die WB-Klasse hatte also einen stabileren Einsatz von Konnektoren und setzte ungefähr dieselbe Anzahl von Konnektoren ein, unabhängig von der Textlänge.

Die nächsten Tabellen sollen verdeutlichen, welche Typen Konnektoren am häufigsten in den Texten ohne Hilfsmittel eingesetzt wurden, bzw. Aufgabe 1 und 5. Jede Kolonne zeigt also die durchschnittliche Verwendung jeder Konnektorsorte.

Konnektoren der GT- Lernenden in A1 und A5

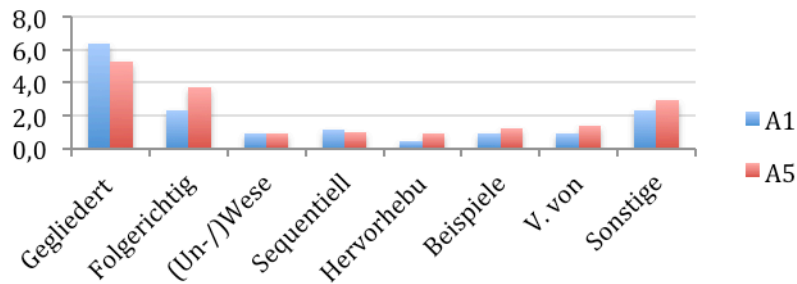


Abbildung 5: Konnektorverwendung der GT-Klasse ohne Hilfsmittel

Konnektoren der WB- Lernenden in A1 und A5

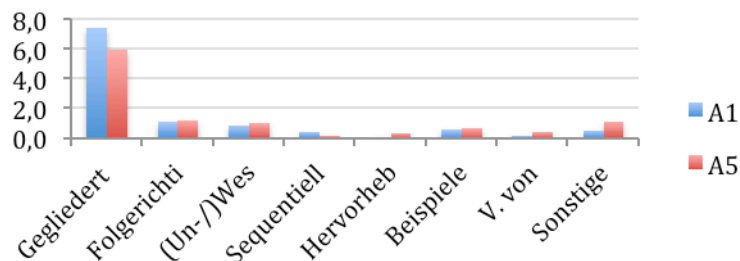


Abbildung 6: Konnektorverwendung der WB-Klasse ohne Hilfsmittel

Beide Gruppen wiesen insgesamt eine markante Überrepräsentation der Gliederungskonnektoren auf und setzten mehr Gliederungskonnektoren im ersten Text als im letzten Text ein (von 58 bis 48 der GT-Klasse; von 81 bis 65 der WB-Klasse). Bei den anderen Kategorien setzte die GT-Klasse häufiger folgerichtige, hervorhebende, unterschiedsverdeutlichende, sonstige und beispielesgebende Konnektoren im letzten Text ein (Siehe Tabelle). Die WB-Lernenden verwendeten häufiger sonstige, folgerichtige, beispielgebende, unterschiedsverdeutlichende, (un-/)wesentliche und hervorhebende Konnektoren ein. Sie wiesen einen weniger variierten Einsatz von Konnektorsorten auf als die GT-Klasse und zeigten wenige Hinweise auf einen verstärkten Einsatz von Konnektoren.

Mithilfe von ihren jeweiligen Hilfsmitteln setzten sie etwa mehr variierte Konnektoren ein, obwohl insgesamt mehr Konnektoren in den Texten ohne Hilfsmittel vorkamen:

Konnektoren der GT-Lernenden in A2, A3 und A4

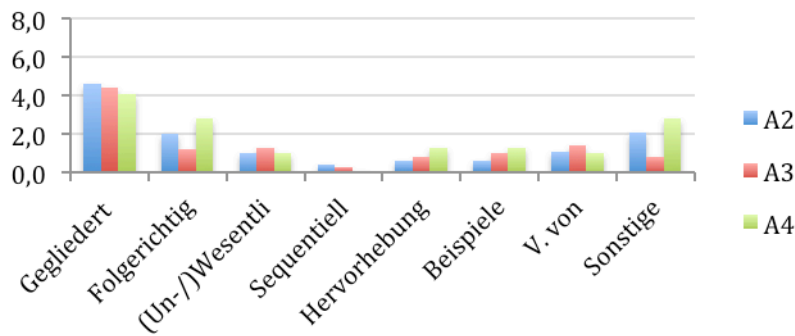


Abbildung 7: Konnektoreinsatz der GT-Klasse anhand von Hilfsmittel

Konnektoren der WB-Lernenden in A2, A3 und A4

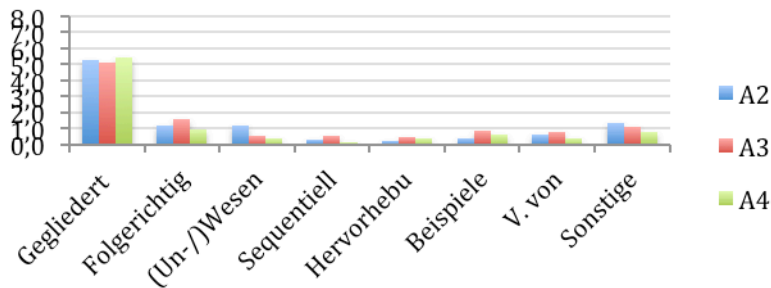


Abbildung 8: Konnektoreinsatz der WB-Klasse anhand von Hilfsmittel

Der Eindruck wird in der Tabelle bestätigt, dass die GT-Klasse wieder einen insgesamt höheren Einsatz von Konnektoren hatte. Die GT-Klasse verwendete noch weniger Gliederungsmittel mithilfe von GT, verwendete jedoch häufiger hervorhebende, (un-)/wesentliche und unterschiedsverdeutlichende Konnektoren ohne Hilfsmittel. Die WB-Klasse verwendete etwas seltener Gliederungskonnektoren mithilfe von Wörterbuch, setzte aber häufiger folgerichtige, hervorhebende, sequentielle und verdeutlichende Konnektoren ein. Wenn wir auch berücksichtigen, dass beide Gruppen gleichzeitig kürzere Texte anhand von Hilfsmitteln schrieben, sehen wir, dass die GT-Klasse mehr (un-)/wesentliche und

unterschiedsverdeutlichende Konnektoren einsetzte. Auch die WB-Klasse machte mehr unterschiedsverdeutlichende, aber auch folgerichtige und beispielesgebende Konnektoren.

Bei der Aufzählung der frequentesten Konnektoren finden wir ähnliche Ergebnisse. Ferraresi (2008) zeigt, dass *und*, *aber* und *weil* diejenigen Konjunkturen sind, die erst erworben werden und deshalb vermutlich die frequentesten sind. Hier wird anschaulich, dass die WB-Klasse wesentlich häufiger den Gliederungskonnektor *und* verwendete, obwohl beide Klassen den Einsatz von *und* in dem letzten Text reduzierten. Die Tabelle veranschaulicht den prozentualen Einsatz des jeweiligen Konnektors von den insgesamt verwendeten Konnektoren pro Aufgabe.

Die frequentesten K. der GT-Klasse				Die frequentesten K. der WB-Klasse		
		A1	A5		A1	A5
1	und	39,5 %	29,7 %	und	66,1 %	53,8 %
2	dass	11,2 %	16,7 %	auch	8,3 %	8,7 %
3	wenn	12,7 %	10,9 %	wenn	8,3 %	6,7 %
4	aber	5,2 %	8,7 %	dass	2,8 %	5,5 %
5	auch	3,3 %	4,3 %	so	3,7 %	4,8 %

Tabelle 8: Die frequenteren Konnektoren der Lerngruppen ohne Hilfsmittel

Die Lernenden der GT-Klasse verwendeten am meisten den Konnektor *und* im ersten Text (39 % der gesamten Konnektoren) und im letzten Text nahm der Einsatz bis zu 29,7 Prozent ab. Die WB-Klasse verwendete auch meistens *und* im ersten Text (66,1 % der Konnektoren) und wesentlich weniger im letzten Text (53,8 %). Bei den anderen Konnektoren gab es keine eindeutige Entwicklung, man kann weder einen vermehrten noch einen abnehmenden Gebrauch feststellen. Die Tabellen zeigen aber, dass beide Klassen *dass* öfter im letzten Text verwendeten und *wenn* seltener verwendeten. Mithilfe von ihren jeweiligen Hilfsmitteln kann man folgendes beobachten:

Die frequentesten K. der GT-Klasse					Die frequentesten K. der WB-Klasse			
		A2	A3	A4		A2	A3	A4
1	und	32,3 %	37,8 %	29,0 %	und	44,7 %	51,0 %	63,3 %
2	dass	9,1 %	4,9 %	15,9 %	auch	10,7 %	5,0 %	3,3 %
3	auch	8,1 %	11,0 %	5,6 %	dass	5,8 %	7,0 %	2,2 %
4	aber	9,1 %	12,2 %	4,7 %	weil	6,8 %	11,0 %	4,4 %
5	weil	6,1 %	4,9 %	8,4 %	wenn	4,9 %	0,0 %	4,4 %

Tabelle 9: Die frequenteren Konnektoren der Lerngruppen anhand von Hilfsmittel

Beide Gruppen verwendeten seltener *wenn* bei der Anwendung von Hilfsmitteln. Beide Klassen setzten auch häufiger *weil* mithilfe ihrer Hilfsmittel ein. Während die Verwendung von *und* ziemlich stabil in der GT-Klasse war, variierten die WB-Lernenden den Einsatz von *und*. Beispielsweise zählte in A2 *und* 22 Prozentpunkte weniger als in A1. In A3, A4 und A5 zählte *und* wieder mehr als 50 Prozent der verwendeten Konnektoren der WB-Klasse. Anhand von GT setzte die GT-Gruppe deutlich mehr *auch* mithilfe von GT ein. Interessant ist auch, dass die WB-Lernenden häufig *so* einsetzten, wenn sie keine Hilfsmittel hatten. Die GT-Lernenden benutzten nicht *so* im gleichen Maße. Die GT-Gruppe verwechselte es möglicherweise mit dem norwegischen Wort *så*, das im Deutschen eher *sodass*, *somit*, *deshalb*, *dann* oder *also* bedeutet. Verglichen mit den Texten ohne Hilfsmitteln, ist der größte Unterschied zu denjenigen Texten, die mit Hilfsmitteln geschrieben sind, dass die GT-Klasse öfter *weil* anstelle von *wenn* verwendete, während die WB-Gruppe *so* mit *weil* austauschte. Ferner wurde *dass* erheblich öfter in der GT-Klasse verwendet – besonders in A1, A4 und A5. Da *dass* ein Postponierer ist (Pasch et al. 2003), könnte es sein, dass die GT-Lernenden andere Bedürfnisse beim Textschreiben ohne Hilfsmittel als die WB-Lernenden hatten.

Im Anfangsstadium einer Sprache benutzen Schüler/-innen, laut Bachmann (2005), zumeist koordinierende und reihende Konnektoren mit assoziativ-expressiven Sprachformen verwenden (Siehe Teilkapitel 2.2.3.1). Erst später werden subordinierende Konnektoren benutzt obwohl sie weniger Verknüpfungsmittel insgesamt einsetzen. Letztlich kommen auch thematische, syntaktisch-kausale und logisch-konzeptionelle Zusammenhänge im Text vor (Bachmann 2005). Dies zeigt sich hier zum Teil durch den durchschnittlichen Einsatz von den unterschiedlichen Wortgruppen:

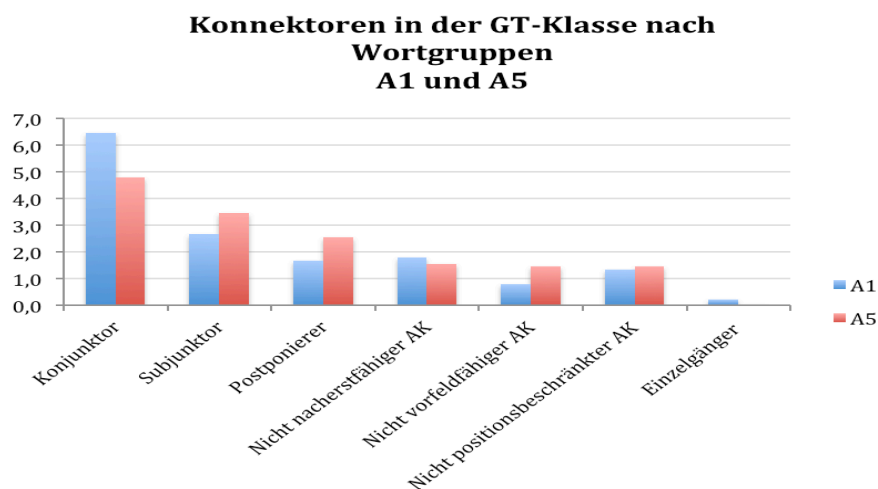


Abbildung 9: Konnektoren der GT-Klasse nach Wortgruppe ohne Hilfsmittel

Konnektoren in der WB-Klasse nach Wortgruppen A1 und A5

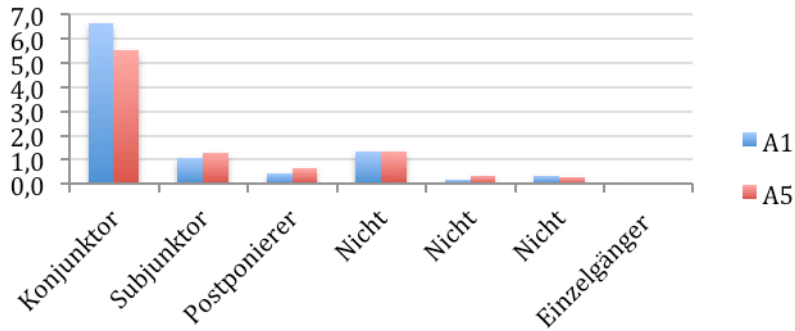


Abbildung 10: Konnektoren der WB-Klasse nach Wortgruppe ohne Hilfsmittel

Konnektoren in der GT-Klasse nach Wortgruppen A2, A3 und A4

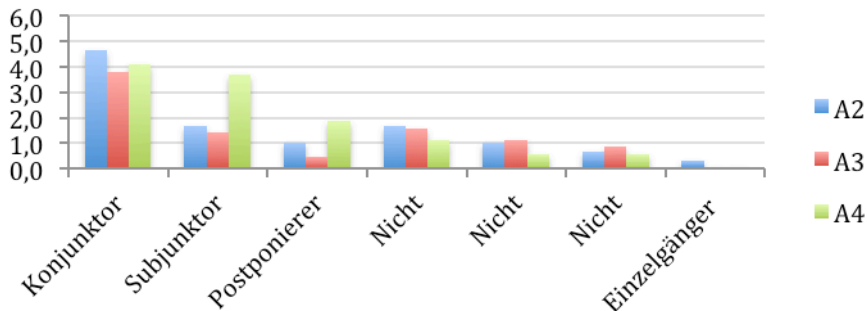


Abbildung 11: Konnektoreinsatz der GT-Klasse nach Wortgruppe anhand von Hilfsmittel

Konnektoren in der WB-Klasse nach Wortgruppen A2, A3 und A4

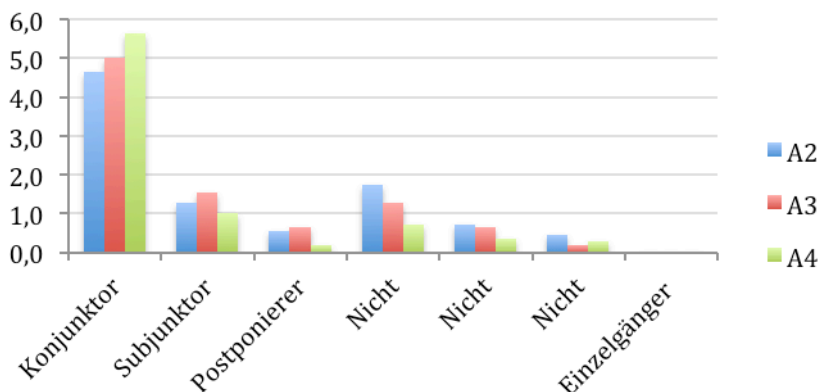


Abbildung 12: Konnektoreinsatz der WB-Klasse nach Wortgruppe anhand von Hilfsmittel

«AK» steht hier für «Adverbkonnektor» und die Einteilung der Wortgruppen sind nach Pasch et al. (2003). Die Tabellen veranschaulichen, dass beide Lerngruppen hauptsächlich Konjunkturen benutzten, also anreihende, koordinierende Konnektoren. Die WB-Schüler/-innen beherrschten noch nicht ausreichende Subjunkturen in Texten einzusetzen, auch nicht anhand von WB. Die GT-Klasse setzte generell öfter Subjunkturen, Postponierer und Adverbkonnektoren ein. Diese Übersicht gibt folglich den Eindruck, dass die WB-Klasse in einer anfänglichen Stufe stehen geblieben ist, während die GT-Lernenden eine besser entwickelte Schreib- und Textkompetenz besaßen. Beide Klassen setzten aber seltener Konjunkturen im letzten Text ein und öfter Subjunkturen, Postponierer und nicht vorfeldfähige Adverbkonnektoren. Mithilfe von ihren Hilfsmitteln setzten sie seltener Konjunkturen ein und die GT-Klasse setzte seltener Postponierer ein. Es scheint also, dass beide Klassen die Wortgruppen nach und nach mehr variierten.

4.1.3 Fehler

In Bezug auf die General Motors- und SAE J2450-Modelle für Bewertung des post-editings (In: Allen 2003) habe ich folgende Ergebnisse herausgefunden: Die GT-Klasse hatte insgesamt weniger Fehler als die WB-Klasse. Die GT-Klasse machte durchschnittlich 190,4 Fehler pro Schüler/-in. Im Kontrast dazu hatte die WB-Klasse 198 Fehler pro Schüler/-in. Die WB-Klasse machte also nicht deutlich mehr Fehler, aber man kann eine interessante Tendenz erkennen, die in Kombination mit dem häufigen Konnektoreinsatz der GT-Klasse ist. Von den Fehlern der WB-Klasse sind 47,5 Prozent der Fehler im ersten und im letzten Text, also die Aufgaben ohne Hilfsmittel. Auch die GT-Klasse machte 48,4 Prozent der Fehler im ersten und letzten Text. Wir sehen in der Tabelle einen Rückgang vom ersten zum letzten Text in den Kategorien «Rechtschreibfehler» und «Vereinbarungsfehler». Dies zeigt sich am besten in der Rechtschreibung der GT-Klasse (von 18,9 bis 11,8 Fehler pro Schüler/-in) und den Vereinbarungsfehlern der WB-Klasse (von 22,5 bis 14,7 pro Schüler/-in). Die Tabelle zeigt die durchschnittlichen Fehler pro Schüler/-in in Bezug auf Rechtschreib- und Vereinbarungsfehler:

	GT	WB
--	----	----

	A1	A2	A3	A4	A5	A1	A2	A3	A4	A5
Rechtschreibfehler	18,9	12,1	9,9	12,3	11,8	10,6	7,4	5,8	7,6	8,1
Vereinbarungsfehler	13,3	8,7	8,7	11,1	12,4	22,5	13,3	12,8	15,4	14,7

Die GT-Klasse wies viele

Tabelle 10: Rechtschreib- und Vereinbarungsfehler der Lerngruppen Vereinbarungs- und Rechtschreibfehler auf (jeweils 54,2 und 65 pro Schüler/-in), während die WB-Klasse meist Vereinbarungsfehler (78,7 pro Schüler/-in) und weniger Rechtschreibfehler machte (39,5 pro Schüler/-in). Beide Klassen erfuhren eine hilfreiche Unterstützung anhand ihrer Hilfsmittel und dies bestätigte sich durch weniger Fehler im zweiten, dritten und vierten Text.

	GT					WB				
	A1	A2	A3	A4	A5	A1	A2	A3	A4	A5
Falscher Begriff	9,4	5,9	3,4	7,0	9,1	10,1	5,1	7,7	10,4	8,0

Tabelle 11: Falsche Begriffe der Lerngruppen

Auch bei der nach General Motors und SAE J2450 größten Fehlerkategorie «Falscher Begriff» machten die beiden Klassen weniger Fehler im letzten Text im Vergleich zum ersten Text, obwohl die GT-Klasse kaum weniger Fehler im letzten Text hat. Es sieht aus, als ob die Lernenden der GT-Klasse kaum etwas nach dem Schreiben mithilfe von GT gelernt haben. Dieses Ergebnis ist ferner interessant, da die WB-Klasse kaum weniger Fehler anhand von dem WB macht, besonders in A4. Normalerweise bieten Wörterbücher mehr Synonyme und Erklärungen als GT an. Das könnte bedeuten, dass die GT-Klasse besser imstande war, die vorhandenen Synonyme kritisch zu bewerten und gute Übersetzungen zu finden, oder dass GT besser die passenden Wörter für sie findet. Bei der Pilotstudie, die ich im Frühling 2014 durchführte, meinten alle der 52 Teilnehmenden, dass ihre Lehrer/-innen GT negativ bewerteten. In Anknüpfung daran deuten die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit an, dass die WB-Lernenden glaubten, dass der Output der WB zuverlässiger ist und dass sie deshalb den Output nicht kritisch bewerten mussten. Die GT-Klasse machte ungefähr dieselbe Menge Fehler im letzten Text, während die WB-Klasse markant weniger Fehler im letzten Text aufwies. Die WB-Lernenden machten aber auch am häufigsten Fehler mithilfe von Wörterbuch in A4 und somit können wir nicht mit einer eindeutigen positiven Entwicklung bei der Wortwahl schlussfolgern.

Beide Klassen hatten auch deutlich weniger syntaktische Fehler mithilfe der jeweiligen Hilfsmitteln (Siehe Tabelle). Dies ist ein positives Zeichen, da auch syntaktische Fehler als sehr gravierend betrachtet werden (Allen 2003). Im Vergleich zum ersten Text belegten beide Klassen eine Entwicklung zu einem adäquateren Satzbau im letzten Text.

Syntaktische Fehler	GT					WB				
	A1	A2	A3	A4	A5	A1	A2	A3	A4	A5
	5,8	3,0	1,8	2,1	3,3	7,4	4,8	3,5	3,4	6,6

Tabelle 12: Syntaktische Fehler der Lerngruppen

Wenn wir jetzt die Fehlerkategorien näher betrachten, sehen wir deutliche Unterschiede in *welchen* Fehlern die zwei Klassen machten. Hier sehen wir die durchschnittlichen Fehler pro Schüler/-in:

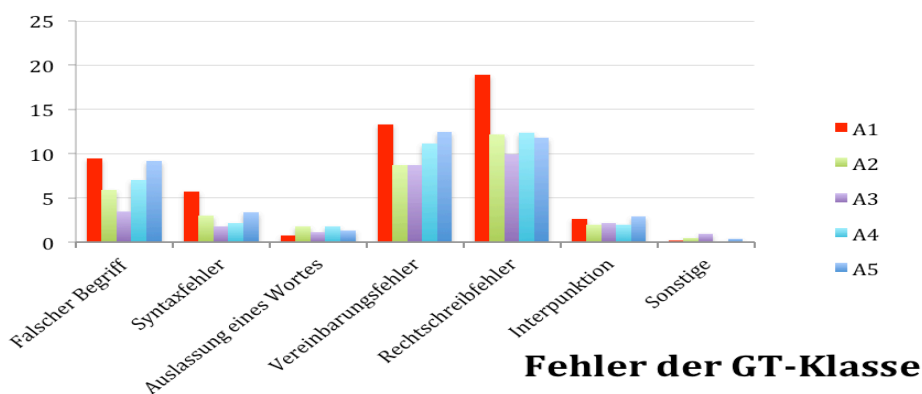


Abbildung 13: Fehler in der GT-Gruppe

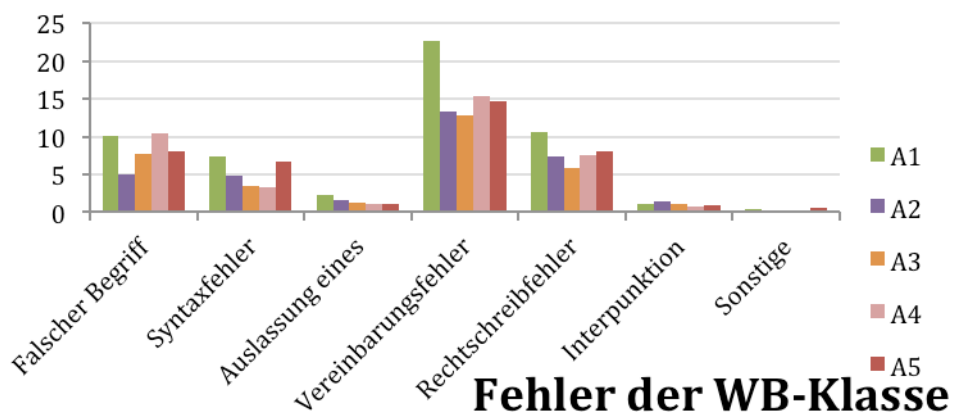


Abbildung 14: Fehler in der WB-Gruppe

Interessant ist auch, dass beide Klassen im Vergleich zum ersten Text beim letzten Text weniger Fehler in allen Kategorien außer Interpunktion und sonstige Fehler machten. Dies könnte bedeuten, dass die Lernenden sich tatsächlich Textkompetenz und sprachliche Korrektheit angeeignet haben oder dass sie effektiver Schreibstrategien einsetzten und folglich besser Fehler vermeiden können. Man könnte auch die Tabelle so verstehen, dass Schüler/-innen durch Wörterbücher mehr lernen, da die WB-Klasse einen deutlichen Rückgang in allen Kategorien außer den sonstigen Fehlern zeigte, während die GT-Klasse eine etwas diffuse Entwicklung anzeigte. Die Lernenden der GT-Klasse hatten beispielsweise im letzten Text ungefähr dasselbe Vorkommen der Vereinbarungsfehler. Die Ergebnisse sind wahrscheinlich von mehreren Faktoren geprägt. Erstens schrieben die Hälfte der Lernenden allmählich kürzere Texte. Zweitens war die GT-Gruppe nicht damit gewöhnt, längere Aufgaben zu schreiben. Es ist also möglich, dass die Lernenden einen bewussteren, zurückhaltenden Einsatz von Konnektoren im letzten Text hatten und folglich eine entwickeltere Text- und Schreibkompetenz aufzeigten (vgl. Bachmann 2005). Wie die Tabellen zeigten, sind die Unterschiede aber teilweise minimal und es ist schwer einzuschätzen, ob sie wirklich etwas gelernt haben.

4.2 Fallbeispiele.

Der Einsatz der Schüler/-innen variierte erheblich. Anhand der Texte vier Einzellernenden (GTF, GTI, WBK und WBH) werden die Forschungsfragen vom Methodenkapitel näher erläutert. Diese Lernenden dienen als Beispiel dafür, wie variabel die Textkompetenz der Teilnehmenden war. Nach Langer et al. (1974) und Groeben (1982) sind die Kategorien «Falscher Begriff» und «Syntaxfehler» die größten Fehler und ich habe deshalb hier diejenigen Lernenden ausgewählt, die eine deutliche Änderung in Entwicklung vor allem in diesen zwei Bereichen auswiesen. Erst beschreibe ich das Fehlervorkommen in ihren Texten und ihre Verwendung von Konnektoren. Danach kommentiere ich kurz die Länge der Texte und letztlich die Aspekte der Texte, die mit Themenentfaltung und Textkohärenz sowie sprachliche Variation zu tun haben (vgl. Schmolzer-Eibinger 2007 im Teilkapitel 2.2.1). Die Tabellen haben unterschiedliche y-Werte, da die Entwicklung der Einzelschüler/-innen in Fokus steht. Die Lernenden werden in willkürlicher Reihenfolge aufgelistet. Wegen der Anonymität der Schüler/-innen wissen wir auch nicht, ob es sich um ein Mädchen oder einen Jungen handelt. Ich verwende aus diesem Grund die gleichgestellte Form (z. B. der/die Schüler/-in und der/die Lerner/-in) in der Darstellung der Ergebnisse. Schließlich fasse ich

eine Analyse der Textkompetenz von diesen Lernenden zusammen. Dabei wird erörtert, in welchem Grad die Schüler/-innen die Forschungsfragen beantworten können.

Der/die Schüler/-in WBH

Wie in der Tabelle zu sehen ist, wies WBH weniger Syntaxfehler anhand von Wörterbuch auf. Der/die Schüler/-in hatte auch weniger Syntaxfehler im letzten Text (11 in A1, 10 in A5), obzwar der Unterschied zu dem ersten Text nicht groß ist. Bei falschen Begriffen ist es schwieriger abzumessen, ob das Wörterbuch hilfreich war. Der/die Schüler/-in hatte aber noch weniger Fehler im letzten Text mit durchschnittlich 37,8 Fehlern pro Text.

Gleichzeitig verwendete WBH insgesamt 15 Konnektoren im ersten Text und sieben im letzten Text. Der/die Lerner/-in zeigte eine negative Entwicklung in Bezug auf

Konnektoren, d. h. dass er/sie nach und nach weniger Konnektoren einsetzte. Von denen benutzte der/die Lerner/-in fast nur

Gliederungskonnektoren und folgerichtige Konnektoren. Die Texte des WBHs waren aber allgemein relativ kurz. Der/die Schüler/-in schrieb durchschnittlich nur 100,2 Wörter pro Text (Aufforderung von 200 Wörtern).

Es war manchmal sehr schwer die Ausgaben des/der Schülers/-in zu verstehen. Viele Sätze beinhalteten grobe Fehler mit falschen Wörtern, wie «Hitler nahm Personen til fange und Gänserich ihr» [Hitler nahm Personen gefangen und vergaste sie] in A3 oder «Es ist glücklich eine Stunde till ich wirst meine eigene Familie» [Zum Glück dauert es noch ein bisschen, bis ich eine eigene Familie bekommen werde] in A2. Es gab ferner weder eine deutliche Struktur noch Kohäsion im ersten und im letzten Text. Im zweiten Text war die Sprache etwas besser, aber die Kohärenz war wieder gering. Besonders im dritten Text waren die vielen falsch verwendeten Konnektoren deutlich: *Dass* wurde zweimal falsch geschrieben und wurde deshalb nicht mit einbezogen. *Wie* wurde in der Bedeutung von *als* verwendet. Ferner wurde

Fehler - WBH

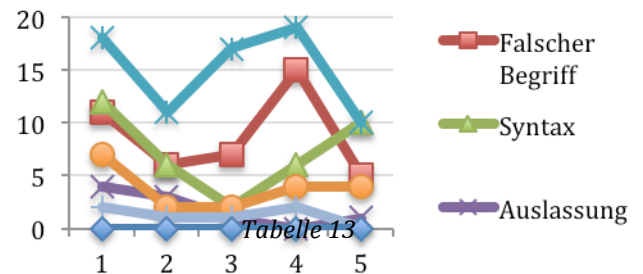


Abbildung 16: Fehler des WBHs

Konnektoren - WBH

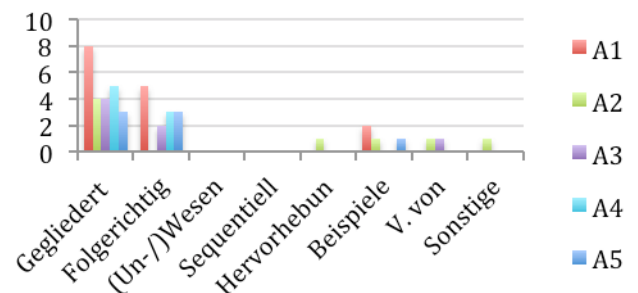


Abbildung 15: Konnektoreinsatz des WBHs

weil in der Bedeutung von *als* verwendet. *Danach* wurde in der Bedeutung von *dann* verwendet. Zusätzlich wurde *wo* in der Bedeutung von *wer* verwendet. Der Aufschwung der Konnektoren in A4 und A5 deutet aber an, dass der/die Lerner/-in sich mehr bemühte, den Text variiert zu gestalten. Es scheint also, dass WBH mithilfe von dem Wörterbuch nach und nach versuchte, die Sprache zu variieren, fiel aber in alte Muster zurück wenn er/sie keine Hilfsmittel hatte.

Der/die Schüler/-in GTF

Diese/r Lerner/-in erfuhr eine gute Unterstützung mit GT und machte wesentlich weniger Fehler in Bezug auf Syntax anhand von GT. Verglichen mit dem ersten Text hatte er/sie auch weniger falsche Begriffe (9 in A1, 7 in A5). In Bezug auf Syntax ist es schwieriger zu sagen, ob der/die Lerner/-in Fehler besser vermeidet, wenn er/sie nicht GT zur Verfügung hat, denn er/sie beging fast genauso viele syntaktische Fehler im letzten Text wie im ersten (10 in A1, 7 in A5). Diese/r Schüler/-in hatte aber nur 24,4 Fehler pro Text. Wie die nächste Tabelle zeigt, verwendete GTF kaum Konnektoren – am meisten fünf in einem Text, aber mit variierten Konnektortypen. In dem zweiten Text verwechselte er/sie auch *dann* mit *denn* («Dann ich will zwei Kinder habe») und *da* mit *dann*, obwohl er/sie GT zu Verfügung hatte («Da sie würde nicht ein enkeltkind gewesen»). Der/die Lerner/-in schrieb auch generell sehr kurze Texte – durchschnittlich 62 Wörter pro Text. Er/sie schrieb aber mehr im letzten Text als im ersten Text (A1 55 Wörter, A5 77 Wörter).

Generell war die Kohärenz der Texte von GTF inadäquat. Im ersten Text war die Struktur einfach und kaum variiert, mit einem Aufzählen von Information. Die zwei nächsten Texte, A2 und A3 waren besser in Bezug auf Kohärenz, aber A4 und A5 hatten wieder eine verwirrende Kohärenz und Kohäsion. Der zweite Text zeigte also eine variierte Sprache mit unterschiedlichen Konnektoren und allgemein weniger Fehler. Im dritten Text war die

Fehler - GTF

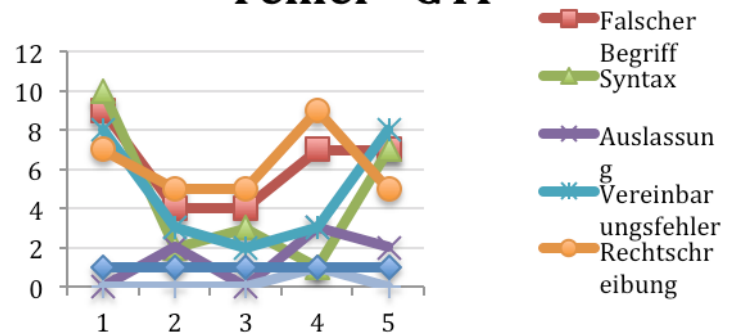


Abbildung 17: Fehler des GTFs

Konnektoren - GTF

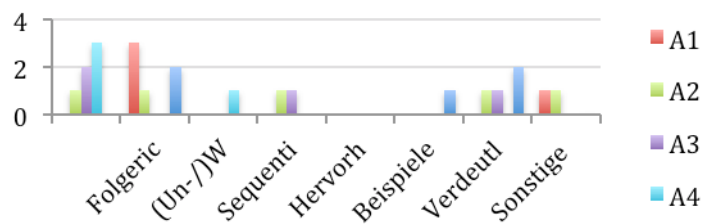


Abbildung 18: Konnektoreinsatz des GTFs

Struktur deutlicher in einer Einleitung und einem eingeteilten Hauptteil, im Text vier und fünf war er aber wieder undeutlich. Überraschend war auch die häufige Verwendung von englischen und norwegischen Wörtern in dem vierten Text, der auch viele Satzfragmente ohne Verben beinhaltete, obwohl er/sie GT verwenden durfte. In diesem Text wurde auch deutlich, wie viele Rechtschreibfehler GTF machte. Auch diese/r Schüler/-in hatte Probleme, wenn er/sie ohne Hilfsmittel arbeitete.

Der/die Schüler/-in GTI

Wie man in der Tabelle erkennen kann, hat GTI eine ganz andere Entwicklung. GTI machte gänzlich wenig Fehler in allen Kategorien und fand anscheinend keine oder kaum Hilfe in Bezug auf Vereinbarungsfehler und falsche Begriffe in GT. Er/sie verwendete 25 Fehler pro Text, aber in Vergleich zu GTF ist das ein gutes Ergebnis, besonders weil diese/r Schüler/-in auch lange Texte schrieb, mit 154,8 Wörtern pro Text. Interessant war auch der plötzliche Aufschwung der falschen Begriffe in Aufgabe vier. Es könnte sein, dass GT eine falsche Übersetzung angeboten hat.

Dieser Text beinhaltete einige grobe Fehler bei der Wortwahl (z. B. *wer* anstelle von *wohin*; *enthalte Person* anstelle von *extrovertierte* oder *inkludierende Person*; *wie* anstelle von *wir*; *verhaftet* anstelle von *verheiratet*). Diese/r Lerner/-in wies einen großen Wortschatz in Bezug auf Konnektoren auf. GTI verwendete weniger Gliederungskonnektoren mithilfe von GT, zeigte aber sonst keine deutliche Entwicklung.

Die Strategie des GTIs schien es zu sein, die Sätze immer wieder gleich zu anfangen. Die Texte hatten zumeist eine gute Kohärenz mit einer iterativen Sprache trotz einiger Ausnahmen. Der fünfte Text war von geringer Kohärenz geprägt, aber mit einer variierten Syntax und adäquater Sprache. Sonst gab es in den anderen Texten zumeist eine SVO-Struktur, d. h. dass die Sätze immer wieder identisch anfangen mit einem Subjekt erst, Verbal

Fehler - GTI

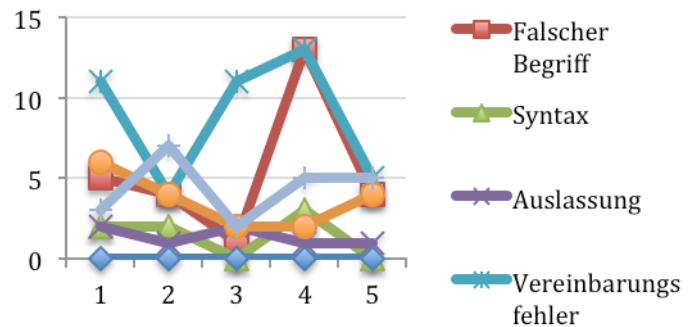


Abbildung 19: Fehler des GTIs

Konnektoren - GTI

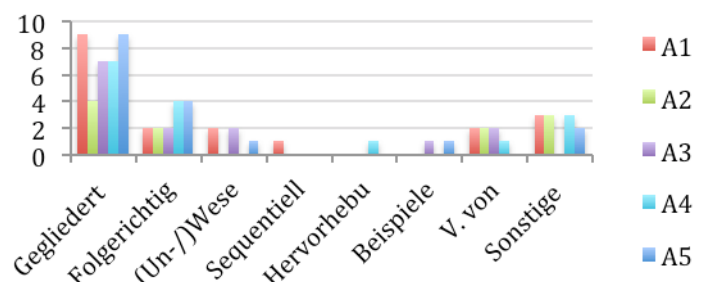


Abbildung 20: Konnektoreinsatz des GTIs

als Kern und Objekt oder Adverbial am Satzende. GTI ist deshalb vermutlich noch in den frühen Stadien des Fremdspracherwerbs (vgl. Rosén 2006 im Teilkapitel 2.0 und Baumann 1992 in 2.2). Man konnte ebenso eine geringe Kohäsion in Text vier erkennen («Sie haben auch ein Hütte. Ich denke dass Fisch normal ist»). Inhaltlich gesehen gab es aber einen deutlichen roten Faden in allen Texten. Bei GTI scheint es deswegen, dass GT sowohl eine Hilfe als auch ein Hindernis gewesen ist.

Der/die Schüler/-in WBK

Auch WBK zeigte eine interessante Entwicklung. Die Tabelle zeigt, dass diese/r Lerner/-in nach dem ersten Text besser falsche Begriffe vermied (12 in A1, 1 in A5). Auch die Rechtschreibfehler und Auslassungsfehler wurden allmählich besser. Die Syntaxfehler waren relativ stabil, nahmen aber in dem letzten Text zu (7 in A1, 8 in A5). Diese/r Schüler/-in benutzte auch häufiger sequentielle und unterschiedsverdeutlichende Konnektoren mithilfe von einem Wörterbuch. Auch WBK, wie teilweise bei WBH, verwendete markant mehr Vereinbarungsfehler mithilfe von dem Wörterbuch. Obwohl WBK sehr lange Texte schrieb, mit einem Durchschnitt an 155,2 Wörter pro Text, sind wenig Fehler, mit 30,2 pro Text aufzuweisen.

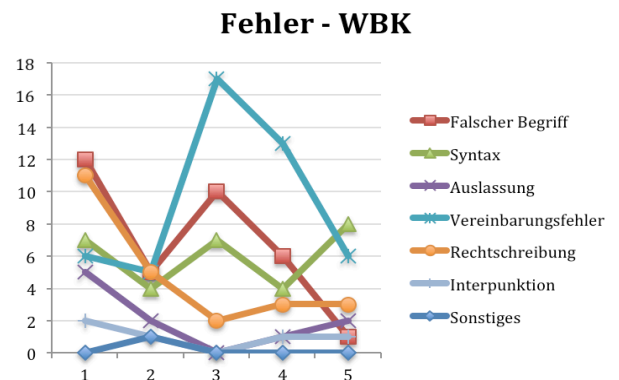


Abbildung 21: Fehler des WBKs

WBK ist eine/r interessante Lerner/-in, da er/sie ein starkes Bewusstsein auf die Lesende ausübte. Besonders im letzten Text zeigte der/die Schüler/-in ein deutliches Verständnis des Genres; ein narrativer Text, in dem er/sie sich an die Lesende direkt wendete («nicht wahr?», «Faktisch»). WBK hatte auch eine «wasserdichte» Taktik, und kreuzte alle Alternativen in der Motivationsfrage des Fragebogens an (Siehe Kommentar im Teilkapitel 4.4) Die Sprache war zumeist variiert, mit variierten Konnektoren (besonders A2, A3 und A5) und mit variiertem Satzaufbau. Die Kohärenz der Texte war nur teilweise adäquat, aber gut im dritten und fünften Text.

Konnektoren - WBK

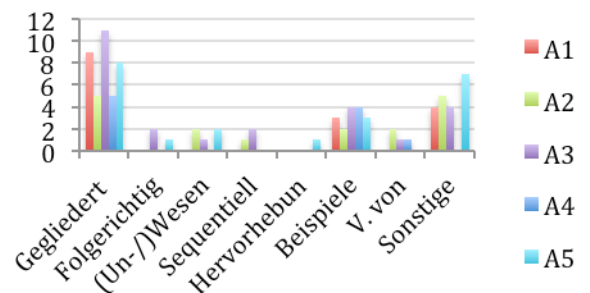


Abbildung 22: Konnektoreinsatz des WBKs

Was die Forschungsfragen dieser Arbeit betrifft, haben wir mit denselben Problemen eine deutliche Entwicklung festzustellen. GTF und WBH hatten eine ähnliche Entwicklung in Bezug auf Syntax: Ohne ihre Hilfsmittel hatten sie ungefähr genauso viele Fehler wie in A1. Die vier Schüler/-innen hatten alle weniger syntaktische Fehler anhand von ihren Hilfsmitteln. In Bezug auf begriffliche Fehler zeigten die Tabellen eine ganz andere Entwicklung. WBK machte weniger Fehler anhand von dem Wörterbuch und hatte nur einen Fehler im letzten Text, aber die drei anderen Lernenden zeigten keine deutliche Entwicklung mithilfe von ihren Hilfsmitteln. GTI schrieb beispielsweise sowohl seinen besten als auch seinen schlechtesten Text in Bezug auf falsche Begriffe mithilfe von GT. Anhand dieser vier Lernenden ist eine Schlussfolgerung über die Lernförderung von sowohl GT als auch WB schwer festzuhalten. Sie zeigten aber dass sie mithilfe von ihren Hilfsmitteln mehr variierte Konnektoren einsetzten.

4.3 Merkmale zum (eventuellen) Nutzeffekt der digitalen Hilfsmittel

Die zwei Lerngruppen unterschieden sich also in sprachlichem Niveau. Auch auf das Makroebene der Texte sehen wir, dass nur WBK und zum Teil WBJ ein deutliches Bewusstsein auf Genre und die dazu passenden Formulierungen zeigte. Das deutlichste Ergebnis dieser Arbeit scheint deshalb dies zu sein, dass die Lernenden sich nicht auf Genre oder Textausformung in der Fremdsprache konzentrierten. Einigen Texten fehlten beispielsweise sowohl Einleitung als auch eine Konklusion (2 Texte der GT-Klasse, 6 der WB-Klasse). Andere Texte hatten weder Überschrift noch Konklusion (1 der GT-Klasse, 6 der WB-Klasse). Es sieht deshalb aus, dass sie sich kaum darüber bewusst waren, dass die Texte zu einer Textsorte zuzuordnen waren. Es schien mir, dass sie sich mehr um eine grammatische Korrektheit auf Mikroebene konzentrierten als um kohärente und nachvollziehbare Texte zu gestalten. Ihre Texte wurden deshalb etwa schwierig zu lesen und interpretieren. Sie haben möglicherweise noch nicht genug kognitive Kapazität gehabt bzw. wurden überfordert, auf sowohl Mikro- als auch Makroebene zu fokussieren, d. h. Fähigkeiten für Perspektivenwechsel und Strategievielfalt einzubringen (vgl. Schmölder-Eibinger 2008, 147-151 in 2.2.1).

Wenn wir wieder die Indikatoren der Textkompetenz auf eine Mikroebene betrachten, können wir feststellen, dass beide Klassen im letzten Text mehr Konnektoren in den Kategorien *Folgerichtig*, *(Un-/)Wesentlich*, *Hervorhebung*, *Beispiele*, *Verdeutlichung von Unterschieden* und *Sonstige* benutzten, mit Ausnahme von Gliederungskonnektoren, die einen Rückgang

erfahren und die sequentiellen Konnektoren, die keine eindeutige Entwicklung hatten. Dieser Aufstieg der Konnektortypen impliziert, dass beide Klassen nach und nach ihre Sprache mehr variierten und deutlicher präzisierten. Es deutet auch an, dass sie besser imstande wurden, eine gute Kohäsion zu erstellen bzw. die Kohärenz präziser auszuarbeiten.

Eine deutliche Verbesserung sehen wir auch nicht in der Verwendung von Konnektoren, aber es scheint, dass die GT-Klasse einen variierteren Einsatz von Konnektoren beim Benutzen von GT aufwies. Eine ähnliche Tendenz sehen wir nicht in der WB-Klasse, außer einigen sporadischen Verwendungen von Gliederungskonnektoren. Die WB-Gruppe machte aber insgesamt weniger Fehler anhand des Wörterbuches und zeigte eine sehr gute Entwicklung im Vergleich der drei Faktoren Fehler, Konnektorverwendung und Wörter.

Die Leistungen der GT-Gruppe waren vom ersten bis zum letzten Text gut. Viele Schüler/-innen schrieben durchgängig gute Texte mit adäquaten und variierten Konnektoren und relativ wenig Fehlern. Die WB-Klasse machte weniger Fehler im letzten Text und verwendete vielfältigere Konnektoren im Vergleich zum ersten Text (Siehe z. B. Abbildung 14 «Fehler in der WB-Gruppe»). Anhand ihrer Hilfsmittel setzten die GT-Schüler/-innen mehr (un-)wesentliche und unterschiedsverdeutlichende Konnektoren ein, während die WB-Klasse mehr unterschiedsverdeutlichende, folgerichtige und beispielesgebende Konnektoren verwendeten. Auch die Schreibstrategien der Lernenden variierten in beiden Gruppen erheblich. Die Ergebnisse deuten deshalb an, dass die WB-Klasse ihre Schreibstrategien mehr geändert hat. Um einen besseren Einblick in die Strategien der Lernenden zu bekommen, werde ich in dem folgenden Teilkapitel einige Ergebnisse der Fragebögen präsentieren.

4.4 Ergebnisse der Fragebögen

Bei den Fragebögen, die sie nach dem Schreiben der letzten Aufgabe beantworteten, habe ich versucht, die Strategien der Lernenden bei Textarbeit besser zu verstehen. Es zeigte sich aber, dass die Angaben der Teilnehmer/-innen aber leider von geringem Informationswert waren, weil einige Lerner/-innen einzelne Fragen und besonders die Folgefragen übersprungen haben und teilweise sehr kurz beantwortet haben. Ich werde aus diesem Grund nur die relevantesten Ergebnisse des Fragebogens präsentieren.

Bei der Frage, welche Wortgruppen eines Textes sie in einem Wörterbuch oder in GT nachschlagen würden, antworteten die Klassen folgendes:

Die angegebenen Wortklassen

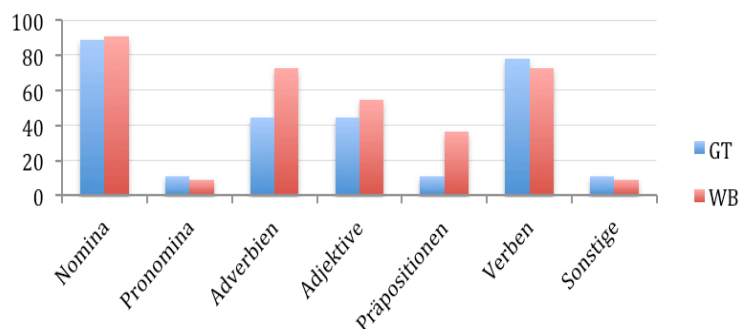


Abbildung 23: Nachgeschlagene Wortklassen

Die y-Achse markiert hier den Prozentanteil der Lernenden, der die jeweilige Wortklasse nachschlagen wollte. Eine Mehrzahl der Lernenden wollten oft Nomen in einem Wörterbuch oder im GT kontrollieren (8 der 9 GT-Schüler/-innen, 10 der 11 WB-Schüler/-innen). Auch Verben und Adverbien wurden angeblich häufig nachgeschlagen (jeweils 7 und 4 der GT-Klasse, 8 und 8 der WB-Klasse). Pronomina, Präpositionen und sonstige Wortklassen (Interjektionen, Konjunktionen, Partikel, Determinativa) hingegen wurden selten kontrolliert (jeweils 1 und 1 der GT-Klasse, 1 und 4 der WB-Klasse). Hier sehen wir deutliche Unterschiede in den Strategien der zwei Klassen. Die WB-Klasse will «jedes Wort» nachschlagen, während die GT-Lernenden ein mehr zurückgehaltenes Verhältnis zum Hilfsmittel haben.

Auf die Frage über Motivation des Nachschlagens haben die Lernenden so geantwortet:

Warum schlägst Du in Deinem Hilfsmittel nach?		
	GT	WB
Um eine gute Übersetzung eines norwegischen Wortes zu finden	77,8	100
Um ein adäquaten Synonym zu finden und folglich Variation im Text zu schaffen	55,6	63,6
Um das, was ich schon glaubte, zu kontrollieren	66,7	100
Sonstiges	33,3	9,1

Tabelle 13: Hintergrund zum Nachschlagen eines digitalen Hilfsmittels

Hier sind die Angaben wieder in Prozent präsentiert. Die Schüler/-innen GTH, GTI und WBK haben alle vier Alternative angekreuzt, was andeutet, dass sie mehrere Gründe für das Nachschlagen haben und möglicherweise auch, dass sie seltener als die anderen

Teilnehmenden nachschlagen. Der größte Kontrast der Klassen liegt bei der dritten Alternative, die alle WB-Lernenden positiv beantworteten, während nur drei Viertel der GT-Klasse zustimmten. Die Unterschiede der Klassen sind aber nicht markant. WBK kommentiert bei «Sonstiges», dass er/sie das Wörterbuch verwendet «um zu überprüfen, welche anderen Bedeutungen ein Wort haben kann». Die anderen Schüler/-innen kommentierten nicht, was sie bei «Sonstiges» meinten. Die Tabelle deutet deshalb an, dass die Strategien der Klassen sich voneinander unterschieden. Während eine Mehrzahl der WB-Gruppe öfter im Wörterbuch nachschlägt, auch wenn sie eine Ahnung haben, wie den Output lautet, haben die GT-Lernenden ein mehr zurückhaltendes Verhältnis zum Nachschlagen anhand GT. Dies deutet an, dass die WB-Gruppe ihr Hilfsmittel mehr vertraute als die GT-Lernenden.

4.5 Zusammenfassung

Alles in allem scheint es, dass die Klasse, die mit GT gearbeitet hat, die insgesamt besten Ergebnisse aufwies. In dieser Arbeit fokussiere ich aber an Verbesserungsmöglichkeiten und die Weiterentwicklung von Textkompetenz. Die Untersuchung deutet darauf an, dass diejenigen, die mit Wörterbuch gearbeitet haben, eine etwas bessere Kombination von Fehlerverbeugung, Konnektoreinsatz und Textlänge gehabt haben bzw. dass sie ihre Textkompetenz verbessert haben. Die Fragebögen deuten an, dass die WB-Lernenden auch eine bewussteren Strategie beim Schreiben besitzen und ihre eigene Intuition als Hilfsmittel benutzen. Sie verwenden in einem größeren Ausmaß das Wörterbuch als eine Kontrollinstanz.

Bei dem Einsatz von Konnektoren zeigten beide Klassen eine überwiegende Tendenz dazu, Gliederungskonnektoren und Konjunkturen einzusetzen. Mithilfe von ihren Werkzeugen nahm diesen Einsatz gewissermaßen ab, aber das könnte dadurch erklärt werden, dass die Lernenden gleichzeitig kürzere Texte schrieben. Die WB-Klasse variierte kaum ihre Konnektoren, während die GT-Klasse dies etwa besser schaffte. Beide verwendeten mehr variierte Konnektortypen mithilfe von ihren Hilfsmitteln und setzten weniger Gliederungskonnektoren und Konjunkturen ein. Anhand des Wörterbuchs setzte die GT-Klasse sowohl mehr (un-/)wesentliche und unterschiedsverdeutlichende Konnektoren ein als auch Einzelgänger und zum Teil Subjunkturen. WB-Gruppe hingegen verwendete mehr folgerichtig, unterschiedsverdeutlichende, beispielgebende und sonstige Konnektoren, aber auch Subjunkturen und nicht vorfeldfähige Adverbkonnektoren.

Bei den falschen Begriffen zeigten beide Klassen, dass sie Unterstützung in ihren Werkzeugen bekommen hatten. Die GT-Gruppe machte aber dieselbe Anzahl von begrifflichen Fehlern im letzten Text als im ersten. Mit Bezug auf die Textlänge sieht es nicht aus, dass die GT-Lernenden gelernt haben, wie sie diese Fehler vermeiden können. Bei den anderen Kategorien sieht es so aus, dass diese Fehler der Textlänge folgen. Die WB-Klasse machte mithilfe von dem Wörterbuch viele begriffliche Fehler im vierten Text. Auch sie schrieben kürzere Texte mithilfe von dem Wörterbuch, also wurden sie möglicherweise von den Angaben des Wörterbuchs überfordert. Im letzten Text machten sie wieder weniger Fehler. Die WB-Lernenden machten insgesamt mehr Syntaxfehler pro Schüler/-in als die GT-Klasse. Sie haben auch kaum Hilfe in dem Wörterbuch gefunden, da sie im letzten Text fast so viele Fehler wie im ersten Text begingen. Die anderen Kategorien zeigten entweder wenig Entwicklung überhaupt oder folgten derselben Entwicklung.

Die Einzelanalysen zeigen die große Variation innerhalb der Gruppen und machen deutlich, dass eine klare Aussage über die Verwendung von GT und WB in dieser Studie heikel ist. Obwohl die GT-Klasse gute Texte schrieben und eine gute Entwicklung aufwies, schrieben diese Lernenden von Anfang an relativ gute Texte, und die Ergebnisse dieser Arbeit können allein nicht sagen, ob GT lernfördernd war. Auch bei den schwächeren Ergebnissen der WB-Klasse ist es schwer einzuschätzen, ob die Wörterbücher falsche oder mangelhafte Erklärungen, Übersetzungen und Anwendungsbeispiele hatten oder ob die Lernenden nicht fähig waren, die Angaben der WB zu verstehen. Möglich ist auch, dass die Lernenden bessere Texte mit einem anderen Wörterbuch geschrieben hätten.

Rosén (2006) beschreibt anfängliche Schüler/-innen als diejenigen Lernenden, die Texte mit wenigen und kaum variierten Kohärenzmitteln verknüpfen. Durch die Untersuchung haben wir eine ähnliche Tendenz gesehen. Die schwächeren Lernenden dieser Untersuchung verknüpften in einem geringen Grad die Textaussagen und mit wenigen Mitteln. Die Teilnehmenden der Untersuchung wiesen auch, dass sie eine geringe Aufmerksamkeit auf Textsorte und andere Textaspekte auf Makroniveau hatten. Sie beherrschten noch nicht die transsprachliche Stufe (Hufeisen 2000), aber einige von den Lernenden näherten sich die Stufe der Fortgeschrittenen und benutzten eine Sprache, die eine Transsprache ähnelte. Die Grundlage der Forschung ist aber zu vage und unklar, um für den künftigen FSU aussagekräftig zu sein.

5.0 Konklusion und Ausblick

Im abschließenden Kapitel soll die Wahl der Theorie und Methode veranschaulicht werden. Erörtert werden die im Methodenkapitel beschriebenen Forschungsfragen. Schließlich fasse ich die Mängel der Untersuchung zusammen indem ich einige Implikationen dieser Arbeit für den Fremdsprachen- und Deutschunterricht in Norwegen vorschlage.

5.1 Zur Theorie- und Methodenwahl

In dieser Arbeit wollte ich herausfinden, inwiefern der Gebrauch von digitalen Hilfsmitteln der Textkompetenz unterstützen konnte. Dabei habe ich eine implizite, input-basierte Handhabung gewählt, da ich an dem realen Einsatz von Konnektoren und an dem eventuellen Erlernen derer durch Verwendung von Wörterbüchern und GT interessiert war. An der Studie nahmen zwanzig Schüler/-innen teil. Um die eventuelle Entwicklung der Lernenden beobachten zu können, habe ich eine longitudinale Methode gewählt. Ferner wollte ich sowohl quantitative als auch qualitative Daten erheben. Dabei habe ich versucht, die quantitativen Daten in Bezug auf unterschiedliche Kategorien zu analysieren. Ich habe sowohl die Texte der einzelnen Lernenden als auch die Gruppendaten analysiert. Hier habe ich auch einige Vor- und Nachteile des Designs besprochen – einige davon sind bereits in dem Methodenkapitel erläutert worden. Bei den Nachteilen dieser Methodenwahl zählte vor allem, dass ich zu wenig teilnehmende Schüler/-innen hatte, dass die Ergebnisse teilweise schwer zu erklären waren und dass die Schlussfolgerungen daher für die norwegische Schule wenig aussagekräftig sind. Die wichtigsten Vorteile waren folglich, dass trotz geringen Datenmaterials der Hintergrund der Ergebnisse erklärt werden konnte. Diese Studie kann deshalb andeuten, wie Lerner/-innen GT und WB bei der Textproduktion einsetzen und Hinweise darauf geben, wie diese Werkzeuge besser im FSU einzusetzen sind.

Pilotstudien können die Validität der Arbeit dadurch stärken, dass sie zeigen, ob eine Untersuchung verständlich ist und ob eine Studie mit denselben Voraussetzungen ähnliche Ergebnisse erreichen würde. Da die Arbeit Beschränkungen wie Zeit- und Personenmangel unterlag, war diese Art Studie nicht möglich. Eine ähnliche Untersuchung wurde aber von mir im Frühjahr 2014 durchgeführt. Die gewonnenen Ergebnisse unterstützen die Tendenzen dieser Arbeit und auf Grund dessen wurden diese Resultate im Methodenkapitel verdeutlicht.

5.2 Die Forschungsfragen

Zu der Arbeit habe ich folgende Forschungsfragen gestellt. Sie werden die Präsentation entlang erläutert und letztlich auf- und zusammengefasst:

- 1) Inwieweit ist eine Kombination von maschinellen Übersetzungsprogrammen bzw. Google Translate und post-editing lernstützend?

Meine Erwartung vor der Untersuchung war, dass die GT-Lernenden mehr Syntaxfehler als die WB-Lernenden machen würden, da GT selten syntaktische Merkmale übersetzt bzw. da sie die Syntax der Quellsprache an der Zielsprache überführt. GT bietet bekanntlich auch keine Information zu Genus, Tempus oder Flexion. Die GT-Gruppe zeigte aber von Anfang an gute Ergebnisse in den meisten Kategorien, die einen interessanten Befund darstellen. Von den sieben Fehlerkategorien machten sie anhand von GT nur mehr Wortauslassungsfehler und sonstige Fehler.

In Bezug auf Konnektoren verwendeten beide Klassen wesentlich weniger Gliederungskonnektoren nach der ersten Aufgabe und setzten vor allem sonstige Konnektoren ein. Die GT-Klasse setzte relativ viele folgerichtige Konnektoren ein. Der Unterschied zwischen den Texten mit Hilfsmitteln und den Texten ohne war aber weder in der GT- noch in der WB-Klasse auffallend. Auch bei den Wortgruppen sehen wir, dass die GT-Lernenden eine große Variation von Konnektoren aufzeigten. Während die WB-Lernenden sozusagen ausschließlich Konjunkturen sowohl mit als auch ohne das Wörterbuch einsetzten, wiesen die GT-Lernenden ein reflektiertes Verhältnis zu den Konnektoren auf. Die GT-Gruppe verwendete relativ viele Subjunkturen und Postponierer sowohl mit als auch ohne GT. Mit GT setzte sie aber weniger Konjunkturen ein und zeigte dadurch, dass sie allmählich variiere Konnektoren und Verknüpfungsmittel in Text nutzte.

- 2) Inwieweit ist eine Kombination von digitalen Wörterbüchern bzw. Orndnet und post-editing lernstützend?

Da die Lernenden der WB-Klasse die Möglichkeit hatten, Wortklasse, Genus und Flexion usw. nachzuschlagen, erwartete ich, dass sie besser als die GT-Gruppe Vereinbarungsfehler und falsche Begriffe vermeiden würden. Diese Lernenden machten aber mehr Vereinbarungsfehler als die GT-Klasse und hatten anscheinend noch Probleme damit, die Syntax in der deutschen Sprache zu beherrschen. Da die digitalen Werkzeuge nur als eine Kontrollfunktion angeboten wurden (post-editing), könnte es deshalb sein, dass sie die muttersprachliche Syntax in der L2 übernahmen.

Der Einsatz von Konnektoren in der WB-Klasse zeigte eine positive Entwicklung und sie setzte anhand von dem Wörterbuch mehr unterschiedsverdeutlichende, folgerichtige und beispielgebende Konnektoren ein. Diese Lerngruppe setzte auch mehr variierte Konnektoren im letzten Text ein und bewegt sich von daher möglicherweise in Richtung der mittleren Stufe der Schreibentwicklung von Bachmann (2005). Die Untersuchung zeigte ferner, dass die Lernenden beider Klassen relativ wenig Konnektoren kannten und dass sie diese wiederholten. Einige Schüler/-innen wechselte zumeist zwischen *und* und *aber* (z. B. GTA mit zweimal *und* in A2 und *wenn* und *oder* in A4). Die repetitive Verwendung von *und* zeigte sich aber am deutlichsten in der WB-Klasse. 66 Prozent der WB-Konnektoren in A1 ist der Konjunktoren *und*. Dieser Gebrauch nahm zum Teil ab, sodass es in A5 nur 53 Prozent der Konnektoren ausmachte. Die meisten Lernenden der GT-Klasse hingegen verwendeten wie erwähnt eine größere Vielfalt an Konnektoren, wiesen aber zusätzlich eine positivere Entwicklung dadurch auf, dass *und* sich in A1 auf 39 Prozent und nur 29 Prozent in A5 belief. Diese Ergebnisse stimmen mit der Annahme überein, dass die anfänglichen Deutschlernenden zumeist koordinierende Konnektoren einsetzen, wie in der WB-Klasse, während subordinierende, thematische, syntaktisch-kausale und logisch-konzeptionelle Konnektoren später erworben werden, wie die GT-Klasse manchmal aufwies (vgl. Bachmann 2005 im Teilkapitel 2.2.3.1).

Die WB-Schüler/-innen schienen aber nicht gewohnt zu sein, längere Texte zu schreiben und wussten vermutlich nicht welche Schreibstrategien sie einsetzen sollten. Nach und nach wiesen sie eine bessere Entwicklung auf und zeigten, dass auch sie zum Teil variierte Konnektoren einsetzen und Fehler vermeiden konnten. Es ist schwieriger einzuschätzen, ob die WB-Klasse sich auch Textkompetenz angeeignet hat d. h. ob sie allmählich kohärentere Texte ohne Hilfe des Wörterbuchs schreibt. Anhand Ordnett setzten sie mehr Konnektoren ein, aber vergaßen öfter, die formalen Anforderungen zur Textsorte, wie Einleitungen, Konklusionen und Überschriften zu erfüllen. Man könnte darauf schließen, dass sie WB-Gruppe sich auf die Mikroebene konzentrierte, wenn sie über ihr Hilfsmittel verfügte.

3) Inwieweit kann man Textkompetenz bzw. Konnektoren durch GT bzw. Ordnett entwickeln?

Wir sahen in der Untersuchung eine große Variation in Bezug auf Textqualität in den beiden Gruppen. Einige Schüler/-innen schrieben kurze und präzise Texte; andere schrieben kurze und verwirrende Texte; wieder andere schrieben lange und nachvollziehbare Texte mit einer

variierter Sprache. Die meisten Teilnehmenden schrieben aber kurze Texte mit einer wenig befriedigenden Kohärenz. Anhand der ausgewählten Kriterien zur Textkohärenz war es schwer, eine deutliche Konklusion darüber zu erschließen, ob die letzteren Texte verständlicher als die ersten Texte waren. Beispielsweise enthielten acht Texte weder Konklusion noch eine Einleitung. Zusätzlich dazu fehlten sieben Texte eine Überschrift und eine Konklusion. Zwölf von diesen waren Schüler/-innen der WB-Klasse. Es scheint deshalb, dass beide Klassen und besonders die WB-Gruppe sich mehr darum bemühten, die Texte auf Mikroniveau nachvollziehbar zu gestalten.

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass weder die GT- noch die WB-Gruppe markante Änderungen in ihren Texten nach Verwendung von ihren jeweiligen Hilfsmitteln aufwiesen, aber beide Klassen schrieben leichter nachvollziehbare Texte anhand von ihren Hilfsmitteln. Ausgenommen Gliederungskonnektoren setzten beide Klassen in der letzten Aufgabe mehr Konnektoren in allen Kategorien ein. Die Texte der letzten Aufgabe sind aber auf dasselbe Niveau inhaltlich, grammatisch als auch in Bezug auf Struktur und der Einsatz von den Hilfsmitteln nach fünf Textübungen scheint deshalb trotzdem nicht lernunterstützend zu sein. Digitale Hilfsmittel in Kombination mit post-editing gelten also eher als eine augenblickliche Hilfe anstelle als Lernförderung. Es scheint, dass ohne den «Gerüstbau» bzw. die digitalen Hilfsmittel, Teile der Grundmauer bzw. Teile der Grammatik- und Textkompetenz zerfallen.

5.3 Mängel der Studie

5.3.1 Die Unterschiede der Klassen

Beide Klassen hatten vier und ein halb Jahre Deutsch als Fremdsprache studiert. Das Niveau innerhalb und zwischen den Gruppen variierte jedoch erheblich. Schon nach der Analyse des ersten Texts stellten die zwei Klassen große Unterschiede dar, sowohl in Bezug auf Textlänge, Adäquatheit in Syntax, Lexik und Morphologie als auch auf das Vorkommen von Konnektoren. Beispielsweise verwendete die GT-Klasse im ersten Text insgesamt 14,2 Konnektoren pro Schüler/-in, während die WB-Gruppe nur 9,9 Konnektoren pro Schüler/-in verwendete. Die WB-Klasse beging auch insgesamt deutlich mehr syntaktische Fehler als die GT-Klasse (25,7 pro Schüler/-in gegen 16 der GT-Klasse). Die Unterschiede der Klassen manifestierten sich möglicherweise auch dadurch, dass die GT-Gruppe andere Schreibstrategien als die WB-Klasse einsetzen musste, da sie zu keinem Zeitpunkt Fragen zur Grammatik nachschlagen konnten (z. B. Verb, Adjektiv, Dativ, Genitiv usw.). Obwohl die Klassen in dieser Forschungsarbeit hin und wieder miteinander verglichen werden, habe ich

angestrebt, die Entwicklung meist möglich innerhalb der Klassen zu beobachten, sodass diese Unterschiede nur geringfügige Konsequenzen an den Ergebnissen ausmachten.

Auch die Unterschiede in Bezug auf formale Kriterien eines Textes waren auffallend. Oft vergaßen die Lernenden eine Konklusion einzuführen und Überschriften und Einleitungen fehlten manchmal auch. In dieser Arbeit waren nur die Texte von WBK deutlich zu einer Textsorte verbunden. Diese/r Lerner/-in zeigte sowohl Einleitungen, Hauptteile, Konklusionen als auch Formulierungen, die zu der narrativen Textsorte angepasst waren. Die Sprache war auch variiert. Warum die Lernenden diese Textmerkmale nicht eingeschrieben haben stammt vermutlich nicht aus Kompetenzmangel, sondern möglicherweise weil sie in einer gekünstelten Prüfungssituation waren und dass sie von daher dachten, dass eine Einleitung und Konklusion unnötig war oder durch Kontext erschließbar war. Eventuell wurden sie von der kognitiven Anforderung der Aufgabe überfordert und mussten sich um grammatische Aspekte auf Mikroniveau konzentrieren.

5.3.2 Die Kombination von Bewertungskriterien

Wegen der mangelhaften Forschungsbeiträge dieses Themas musste ich ein eigenes Bewertungsschema erstellen. Die gewählten Kriterien waren zumeist leicht anwendbar, aber führten dazu, dass einige Ergebnisse problematisch zu erklären und zu interpretieren waren. Beispielsweise zeigten die Tabellen der Konnektorverwendung nicht, dass die Lernenden nach und nach kürzere Texte schrieben. Das bedeutet, dass beide Gruppen auch durchschnittlich mehr Konnektoren pro Wörter einsetzten, obwohl die Tabellen nur zeigen, dass sie den Konnektoreinsatz reduzieren. An die Lesenden dieser Forschungsarbeit muss dieser Aspekt ausdrücklich erwähnt werden.

Von den Indikatoren der Textkompetenz hätte ich mehrere Indikatoren näher analysieren können. Bei dem Fokus an Konnektoren und die Textkohärenz fokussiere ich also nur auf einen Ausschnitt der Textkompetenz. Interessant wären z. B. auch (noch) weitere Analysen des Perspektivenwechsels, der sprachlichen Variation und der globalen Textstruktur, die auch wichtig für die Textkompetenz sind. In Rahmen dieser Masterarbeit ließe ein solcher Fokus sich aber nicht durchführen.

5.3.3 Teilnehmersterblichkeit («participant mortality»)

Wie im Methodenkapitel erwähnt, nahmen nicht alle Teilnehmer/-innen an allen Aufgaben teil. Ich habe mich auf diejenigen Schüler/-innen beschränkt, die an allen Schreibübungen teilgenommen haben. In der GT-Klasse gab es deshalb eine Teilnehmersterblichkeit von 25 Prozent und in der WB-Klasse lag die Teilnehmersterblichkeit bei 47,6 Prozent. Die reelle Textkompetenz und das Sprachbeherrschen der Lernenden wären bei einer längeren prozessorientierten Projektarbeit mit Textübungen leichter anschaulich. Allerdings wäre eine Durchführung einer langen Projektarbeit mit Textübungen problematisch gewesen und mit einer erhöhten Teilnehmersterblichkeit. Ich musste mich deshalb auf fünf Aufgaben beschränken, um so viele Teilnehmende wie möglich zu bekommen.

5.4 Zur Relevanz der Untersuchung für die L2-Forschung und den FSU

Die Entwicklung der fremdsprachlichen Textkompetenz mithilfe von MÜ und WB ist noch wenig erforscht. Obzwar Schwarzl (2001); White und Heidrich (2013); Świątkiewicz-Siklucka (2008); Niño (2008a,b); Fredholm (2014) und Allen (2003) alle einige Elemente dieser Thematik erforscht haben, ist diese Kombination wenig untersucht worden. Die Abhandlung basiert deshalb auf den Theorien von Bachmann (2005) und Fredholm (2014), die feststellen, dass es nur einen geringen Zusammenhang zwischen Schreibkompetenz und Einsatz von kohärenzstützenden Mitteln gibt (Siehe Teilkapitel 2.2.3.1). Ferner wies Fredholm (2014) auf, dass die Rolle der maschinellen Übersetzung und andere Technologien im FSU erst in zweiter Linie stehen sollen. Erst sollte die Rolle des Schreibens erörtert werden.

Aufgrund der kleinen Gruppe sind die Ergebnisse dieser Arbeit kaum übertragbar. Sie markieren aber einige Tendenzen des norwegischen Schulsystems und der norwegischen Schüler/-innen, beispielsweise dass sprachliche Korrektheit wichtiger als textformale Korrektheit mit Einleitungen und Konklusionen eingeschätzt wird. Die Lernenden, die an der Studie teilgenommen haben, zeigten keine überzeugende Entwicklung. Beide Lerngruppen hatten weniger Syntaxfehler anhand der Hilfsmittel, schrieben aber gleichzeitig kürzere Texte. Die WB-Gruppe setzte seltener Gliederungskonnektoren und häufiger unterschiedsverdeutlichende Konnektoren anhand des Wörterbuchs ein, während die GT-Klasse weniger folgerichtige, sequentielle und Gliederungskonnektoren und häufiger (un-)wesentliche Konnektoren mithilfe von GT einsetzte. Die Teilnehmer/-innen der Untersuchungen von Fredholm (2014); Niño (2008a,b) und Steding (2009) haben eine ähnliche Konklusion. Sie schlussfolgern damit, dass man weder eine starke Lernförderung

oder -schwäche durch Verwendung von GT messen kann. Beim Einsatz von Wörterbüchern im FSU ist es also abhängig davon, welches Lehrwerk eingesetzt wird und wie es präsentiert wird (Steinmetz 1995; Świątkiewicz-Siklucka 2008). Es scheint deshalb, dass sowohl Wörterbücher als auch GT im Deutschunterricht eingesetzt werden können, wenn die Lehrkraft gründlich erklärt wie die Lerngruppe sie am besten verwenden können, d. h. welche Vorteile und Nachteile bei der Verwendung vorkommen können und in welchen Zusammenhängen sie besser einsetzbar sind.

Eine Beurteilung der Textkompetenz basierend auf der Konnektorverwendung, der Textlänge und dem Fehlervorkommen der Lernenden ist eine unkonventionelle Methode, die auch unter Umständen Diskussionen hervorrufen kann. Die vorliegende Arbeit gilt deshalb als ein Beitrag zum Fremdspracherwerb bzw. zum Einsatz von maschineller Übersetzung und Wörterbüchern und zum post-editing. Mit der Weiterentwicklung von maschinellen Übersetzungsdiensten und Wörterbüchern gewinnt diese Thematik stetig an Aktualität, die immer wieder zu neuen und informativen Forschungsbeiträgen inspiriert.

6.0 Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1: Explizite Satzverknüpfungen</i>	11
<i>Tabelle 2: Dimensionen der Textverständlichkeit</i>	13
<i>Tabelle 3: Entwicklung von kohärenzstiftenden Elementen</i>	16
<i>Tabelle 4: Fehlerkategorien</i>	26
<i>Tabelle 5: Fehlerkategorien</i>	47
<i>Tabelle 6: Die Textlänge beider Klassen</i>	51
<i>Tabelle 7: Der Konnektoreinsatz der Lerngruppen</i>	53
<i>Tabelle 8: Die frequenteren Konnektoren der Lerngruppen ohne Hilfsmittel</i>	57
<i>Tabelle 9: Die frequenteren Konnektoren der Lerngruppen anhand von Hilfsmittel</i>	57
<i>Tabelle 10: Rechtschreib- und Vereinbarungsfehler der Lerngruppen</i>	60
<i>Tabelle 11: Falsche Begriffe der Lerngruppen</i>	61
<i>Tabelle 12: Syntaktische Fehler der Lerngruppen</i>	62
<i>Tabelle 13: Hintergrund zum Nachschlagen eines digitalen Hilfsmittels</i>	70

7.0 Abbildungen

<i>Abbildung 1: Die Sprachkompetenz.....</i>	<i>8</i>
<i>Abbildung 2: Anzahl Wörter pro GT-Lernende</i>	<i>52</i>
<i>Abbildung 3: Anzahl Wörter pro WB-Lernende.....</i>	<i>53</i>
<i>Abbildung 4: Durchschnittliche Konnektorverwendung pro Lerngruppe.....</i>	<i>54</i>
<i>Abbildung 5: Konnektorverwendung der GT-Klasse ohne Hilfsmittel.....</i>	<i>55</i>
<i>Abbildung 6: Konnektorverwendung der WB-Klasse ohne Hilfsmittel.....</i>	<i>55</i>
<i>Abbildung 7: Konnektoreinsatz der GT-Klasse anhand von Hilfsmittel.....</i>	<i>56</i>
<i>Abbildung 8: Konnektoreinsatz der WB-Klasse anhand von Hilfsmittel.....</i>	<i>56</i>
<i>Abbildung 9: Konnektoren der GT-Klasse nach Wortgruppe ohne Hilfsmittel.....</i>	<i>58</i>
<i>Abbildung 10: Konnektoren der WB-Klasse nach Wortgruppe ohne Hilfsmittel.....</i>	<i>59</i>
<i>Abbildung 11: Konnektoreinsatz der GT-Klasse nach Wortgruppe anhand von Hilfsmittel.....</i>	<i>59</i>
<i>Abbildung 12: Konnektoreinsatz der WB-Klasse nach Wortgruppe anhand von Hilfsmittel.....</i>	<i>59</i>
<i>Abbildung 13: Fehler in der GT-Gruppe.....</i>	<i>62</i>
<i>Abbildung 14: Fehler in der WB-Gruppe.....</i>	<i>62</i>
<i>Abbildung 15: Fehler des WBHs.....</i>	<i>64</i>
<i>Abbildung 16: Konnektoreinsatz des WBHs.....</i>	<i>64</i>
<i>Abbildung 17: Fehler des GTFs.....</i>	<i>64</i>
<i>Abbildung 18: Konnektoreinsatz des GTFs.....</i>	<i>65</i>
<i>Abbildung 19: Fehler des GTIs.....</i>	<i>65</i>
<i>Abbildung 20: Konnektoreinsatz des GTIs.....</i>	<i>66</i>
<i>Abbildung 21: Fehler des WBKs.....</i>	<i>66</i>
<i>Abbildung 22: Konnektoreinsatz des WBKs.....</i>	<i>67</i>
<i>Abbildung 23: Nachgeschlagene Wortklassen.....</i>	<i>69</i>

8.0 Literaturverzeichnis

Untersuchungsgegenstände

Google Translate. 2014. <https://translate.google.com>.

Ordnnett. 2014. <http://www.ordnett.no>.

Die Quellen

Allen, Jeffrey. 2003. «Post-editing». In *Computers and Translation : A Translator's Guide*, editiert von Harold L. Somers, 297-318. Amsterdam: J. Benjamins.

Babych, Bogdan, Buckley, Anne, Hughes, Richard und Babych, Svitlana. 2012. «Machine Translation Technology in Advanced Language Teaching and Translator Training : A Corpus-based Approach to Post-editing MT Output». *Proceedings of TALC*. Am 17. Dezember 2014 gelesen. <http://www.comp.leeds.ac.uk/bogdan/publications/2012-Babych-et-al-TALC.pdf>.

Bachmann, Thomas. 2005. Kohärenzfähigkeit und Schreibentwicklung. In *Literale Textentwicklung : Untersuchungen zum Erwerb von Textkompetenz*, editiert von Helmuth Feilke und Regula Schmidlin, 155-183. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Berger, Doris. 2010. «Praxis empirischer Sozialforschung und Begrifflichkeiten». In *Wissenschaftliches Arbeiten in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften : Hilfreiche Tipps und praktische Beispiele*, 107-123. Wiesbaden: Gabler Verlag.

Bohn, Rainer. 2001. «Schriftliche Sprachproduktion». In *Deutsch als Fremdsprache : Ein internationales Handbuch*, editiert von Gerhard Helbig, 921-930. Berlin/New York: de Gruyter.

Breindl, Eva und Waßner, Ulrich Hermann. 2006. «Syndese vs. Asyndese : Konnektoren und andere Wegweiser für die Interpretation semantischer Relationen in Texten». In *Text - Verstehen : Grammatik und darüber hinaus*, editiert von Hardarik Blühdorn, Eva Breindl und Ulrich Hermann Waßner, 46-70. Berlin: de Gruyter.

Burchardt, Aljoscha, Egg, Markus, Eichler, Kathrin, Krenn, Brigitte, Kreutel, Jörn, Leßmöllmann, Annette, Rehm, Georg et al. 2012. «Die deutsche Sprache im digitalen Alter : The German Language in the Digital Age». Editiert von Georg Rehm und Hans Uszkoreit. Berlin: Springer. Am 22. Januar 2015 gelesen. <http://www.meta-net.eu/whitepapers/e-book/german.pdf>.

Cappelen. 2013. «Oppgavehefte: Tysk Skoleordbok». Am 8. September 2014 gelesen. <http://tyskordbok.cappelendamm.no/c528392/artikkel/vis.html?tid=532326>.

Carrai, Debora. 2014. «Fremmedspråk på ungdomstrinnet : en analyse av motivasjon og andre faktorer involvert i elevenes fagvalg og tilfredshet med faget». Dissertation, Universität Oslo.

- Columbia Records. «Das kann uns keiner nehmen.» Video. 3:48. 2. August 2013.
<https://www.youtube.com/watch?v=zs7DtEQ4E>.
- Duden. 2011. «Duden-Newsletter vom 07.01.11». Am 5. Mai 2015 gelesen.
<http://www.duden.de/sprachwissen/newsletter/duden-newsletter-vom-07-01-11>.
- Duden, s.v. «Suggestivfrage», am 19. Januar 2015 gelesen,
<http://www.duden.de/rechtschreibung/Suggestivfrage>.
- Duden, s.v. «Text», am 13. Januar 2015 gelesen,
http://www.duden.de/rechtschreibung/Text_Aeuszerung_Schrift.
- Fabricius-Hansen, Cathrine. 2011. Was wird verknüpft, mit welchen Mitteln - und wozu? : Zur Mehrdimensionalität der Satzverknüpfung. In *Satzverknüpfungen : Zur Interaktion von Form, Bedeutung und Diskursfunktion*, editiert von Eva Breindl, Gisella Ferraresi und Anna Volodina. Göttingen: de Gruyter.
- Ferraresi, Gisella. 2008. *Adverbkonnectoren : Von der Theorie zur Praxis*. Göttingen: Universitätsverlag.
- Ferraresi, Gisella. 2011. *Konnectoren im Deutschen und im Sprachvergleich : Beschreibung und grammatische Analyse, Studien zur deutschen Sprache*. Tübingen: Gunter Narr.
- Fredholm, Kent. 2014. «Effects on Online Translation on Morphosyntactic and Lexical-Pragmatic Accuracy in Essay Writing in Spanish as a Foreign Language». *CALL Design : Principles and Practice. Proceedings of the 2014 EUROCALL Conference, Groningen, The Netherlands*, editiert von Sake Jager, Linda Bradley, Estelle J. Meima und Sylvie Thouésny, 96-101. Dublin: Research-publishing.net.
http://www.academia.edu/9764612/Effects_of_online_translation_on_morphosyntactic_and_lexical-pragmatic_accuracy_in_essay_writing_in_Spanish_as_a_foreign_language.
- Groeben, Norbert. 1982. *Leserpsychologie*. Münster: Aschendorff.
- Gross, Harro. 1998. *Einführung in die germanistische Linguistik*. München: Iudicium.
- Haukås, Åsta und Hoheisel, Minka. 2013a. «Das Vorfeld im argumentativen Text : Eine kontrastive Studie des L1-Norwegischen, des L1-Deutschen und des L2-Deutschen». *Deutsch als Fremdsprache*, 50, (1): 28-35.
- Haukås, Åsta und Hoheisel, Minka. 2013b. «Vermittlung der Textstruktur im fremdsprachlichen Deutschunterricht : Eine Interventionsstudie». *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 18, (1): 76-92. http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-1/beitrag/Haukas_Hoheisel.pdf.
- Higgins, Julian P. T. und Green, Sally. 2009. *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions*. Chichester: Wiley Blackwell.

- Holme, Reidun O. «Welche Haltungen haben schulische Fremdsprachenlernende zur Verwendung von *Google Translate*». Nicht veröffentlichte Arbeit, Universität Bergen, letzte Änderung 10. Juni 2014. Microsoft Word-fil.
- Hufeisen, Britta. 2000. «Erlernen von Schreib- und Textkompetenz in der Fremdsprache : ein konstruktivistischer Ansatz». In *Sprachen im Beruf : Stand, Probleme, Perspektiven*, editiert von Klaus-Dieter Baumann, Hartwig Kalverkämper und Kerstin Steinberg-Rahal, 233-252. Tübingen: Gunter Narr.
- Kleppin, Karin. 1998. *Fehler und Fehlerkorrektur*. Vol. 19. Berlin: Langenscheidt.
- Kühn, Peter. 2010. «Wörterbücher/Lernernwörterbücher». In *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache : ein internationales Handbuch*, editiert von Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen und Claudia Riemer, 304-314. Göttingen: de Gruyter.
- Langer, Inghard, Schulz v. Thun, Friedemann und Tausch, Reinhard. 1974. *Verständlichkeit in der Schule, Verwaltung, Politik und Wissenschaft : Mit einem Selbsttrainingsprogramm zur verständlichen Gestaltung von Lehr- und Informationstexten*. München: Basel.
- Larson-Guenette, Julie. 2013. «'It's just Reflex now' : German Language Learners' Use of Online Resources». *Die Unterrichtspraxis/Teaching German* 46, (1): 62-74.
- LK06. 2006a. «Læreplan i fremmedspråk : Formål». Am 13. November 2014 gelesen. <http://www.udir.no/kl06/FSP1-01/Hele/Formaal/>.
- LK06. 2006b. «Læreplan i fremmedspråk : Grunnleggende ferdigheter». Am 13. November 2014 gelesen. http://www.udir.no/kl06/FSP1-01/Hele/Grunnleggende_ferdigheter/.
- LK06. 2006c. «Læreplan i fremmedspråk : Hovedområder». Am 13. November 2014 gelesen. <http://www.udir.no/kl06/FSP1-01/Hele/Hovedomraader/>.
- LK06. 2006d. «Læreplan i fremmedspråk : Kompetansemål Fremmedspråk nivå II». Am 13. November 2014 gelesen. <http://www.udir.no/kl06/FSP1-01/Kompetansemaal/?arst=1858830315&kmsn=-1464567501>.
- Niño, Ana. 2008a. «Evaluating the Use of Machine Translation : Post-editing in the Foreign Language Class». *Computer Assisted Language Learning* 21, (1): 29-49.
- Niño, Ana. 2008b. «MT Post-editing: A Text Repair Experience for the Foreign Language Class». *Cadernos de Tradução, Florianópolis* 1, (19): 115-131.
- Nybøle, Rolf Steinar. 2015. «Aldri før har så mange elever i norsk skole lært seg fremmedspråk». *Lektorbladet* 2, (14): 14-15.
- Ordnett Pluss. 2014. «Om». Am 8. September 2014 gelesen. <http://www.ordnett.no/om>.

- Pasch, Renate, Brauße, Ursula, Breindl, Eva und Waßner, Ulrich Hermann. 2003. *Handbuch der deutschen Konnektoren : linguistische Grundlagen der Beschreibung und syntaktische Merkmale der deutschen Satzverknüpfen (Konjunktionen, Satzadverbien und Partikeln)*. Berlin: de Gruyter.
- Redder, Angelika. 2009. «Konjunktoren». In *Handbuch der deutschen Wortarten*, editiert von Ludger Hoffmann, 483-524. Berlin: de Gruyter. Originale Version, 2007.
- Resch, Renate. 2006. *Translatorische Textkompetenz : Texte im Kulturtransfer*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Richmond, Ian M. 1994. «Doing it Backwards : Using Translation Software to Teach Target-Language Grammaticality». *Computer assisted language learning* 7, (1): 65-78.
- Rosén, Christina. 2006. «Warum klingt das nicht deutsch? : Probleme der Informationsstrukturierung in deutschen Texten schwedischer Schüler und Studenten». Dissertation, Lund Universität.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine. 2008. *Lernen in der Zweitsprache : Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen*. Tübingen: Gunter Narr.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine und Weidacher, Georg Ernst. 2007. *Textkompetenz : eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung*. Tübingen: Gunter Narr.
- Schwarzl, Anja. 2001. *The (im)possibilities of machine translation*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Somers, Harold L. 2003. *Computers and translation : a translator's guide*. Amsterdam: J. Benjamins.
- Steding, Sören. 2009. «Machine Translation in the German Classroom : Detection, Reaction, Prevention». *Die Unterrichtspraxis/Teaching German* 42, (2): 178-189.
- Steinmetz, Christine. 1995. «Wörterbuch? Nein, danke! : Über den Umgang mit diesem Medium im Unterricht "Deutsch als Fremdsprache"». *Fremde Sprache Deutsch : Grammatische Beschreibung, Erwerbsläufe, Lehrmethodik*, editiert von Brigitte Handwerker, 277-292. Tübingen: Gunter Narr.
- Swain, Merrill. 2007. «The Output Hypothesis : Just Speaking and Writing aren't enough». *The Canadian Modern Language Review* 50, (1): 158-164. [http://2010-soph-writing-nccu.wikispaces.com/file/view/05+Swain+\(1993\)+The+Output+Hypothesis.pdf](http://2010-soph-writing-nccu.wikispaces.com/file/view/05+Swain+(1993)+The+Output+Hypothesis.pdf).
- Świątkiewicz-Sikluka, Dorota. 2008. «Zur Wörterbuchbenutzung im Fremdsprachenunterricht / beim Fremdsprachenlernen». *Deutsche Grammatik im europäischen Dialog*. Am 12. November 2014 gelesen. http://www2.rz.hu-berlin.de/linguistik/institut/syntax/krakau2006/beitraege/swiatkiewicz_sikluka.pdf.

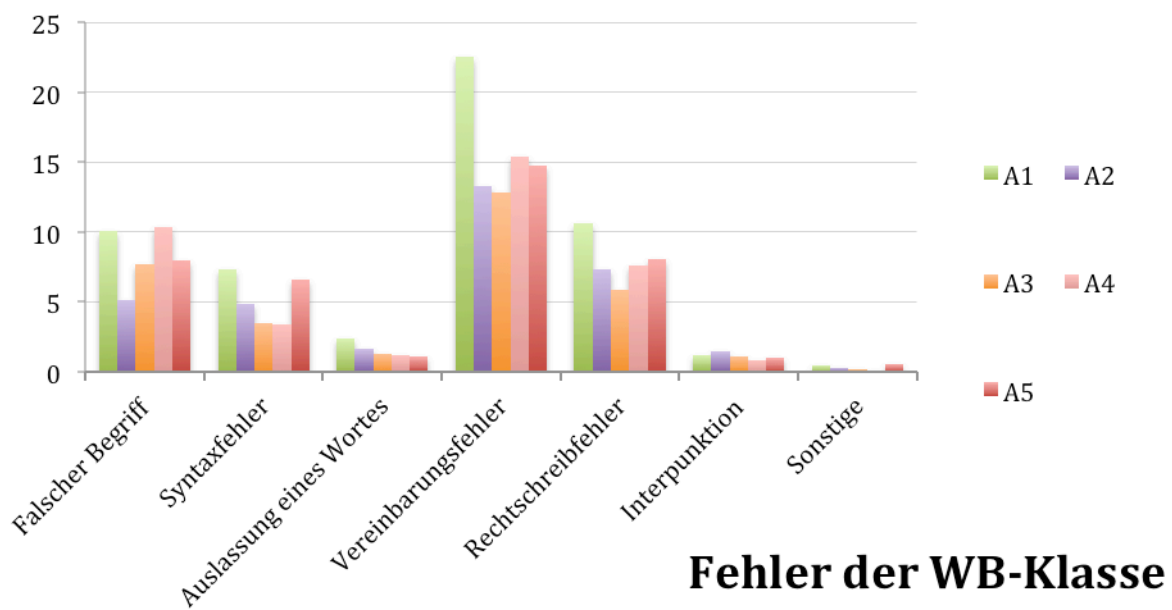
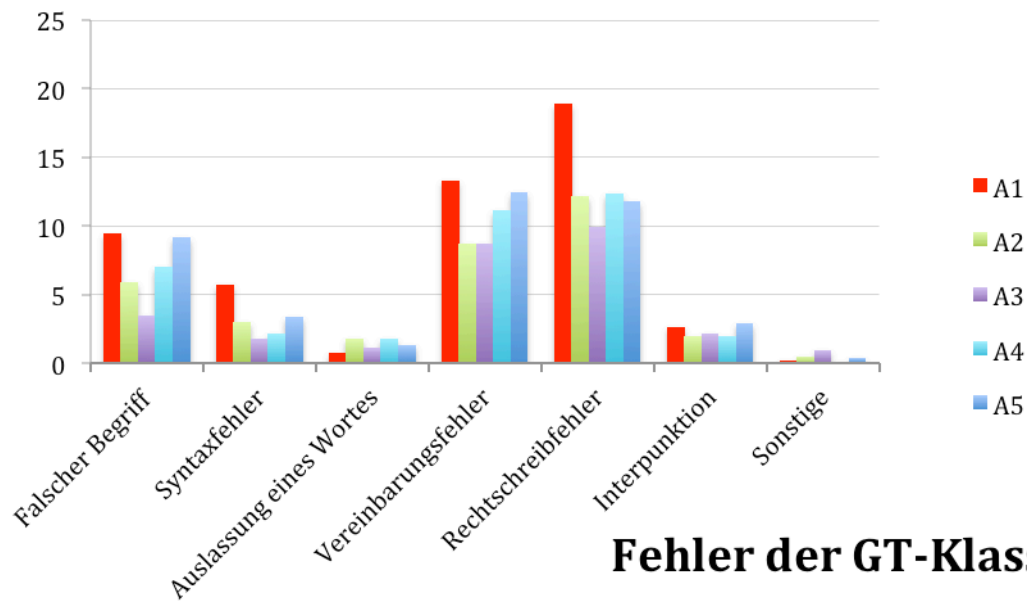
- Udir. 2011. «Evaluering av Kunnskapsløftet : 2006 - 2012». Am 23. Oktober 2014 gelesen.
http://evaluering.nb.no/eval-utlevering/innhold/URN:NBN:no-nb_overfordokument_1822_Eval_0/pdf.
- Udir. 2012. «Rammeverk for grunnleggende ferdigheter». Am 9. Dezember 2014 gelesen.
http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf?epslanguage=no.
- Udir. 2013. «Fremmedspråk, språklig fordypning og arbeidslivsfag». *Utdanningsspeilet*. 10, (1): 8.
<http://www.udir.no/Tilstand/Utdanningsspeilet/Utdanningsspeilet/Utdanningsspeilet-2013/1-Fakta-om-grunnskole-og-videregaende-opplaring/15-Fremmedsprak-spraklig-fordypning-og-arbeidslivsfag-/>.
- White, Kelsey D. und Heidrich, Emily. 2013. «Our Policies, Their Text : German Language Students' Strategies with and Beliefs about Web-Based Machine Translation». *Die Unterrichtspraxis/Teaching German* 46, (2): 230-250.

9.0 Anhang

Anhang 1: Durchschnittlicher Einsatz von Konnektoren

Verwendung von Konnektoren										
	GT					WB				
	A1	A2	A3	A4	A5	A1	A2	A3	A4	A5
Gegliedert	6,4	4,6	4,4	4,1	5,3	7,4	5,3	5,1	5,5	5,9
Folgerichtig	2,3	2,0	1,2	2,8	3,7	1,1	1,2	1,5	0,9	1,2
(Un-)Wesentlich	0,9	1,0	1,3	1,0	0,9	0,8	1,2	0,5	0,4	1,0
Sequentiell	1,1	0,4	0,3	0,0	1,0	0,4	0,3	0,5	0,1	0,2
Hervorhebung	0,4	0,6	0,8	1,3	0,9	0,1	0,2	0,5	0,4	0,3
Beispiele	0,9	0,6	1,0	1,3	1,2	0,5	0,4	0,8	0,6	0,6
Verdeutlichung von Unterschieden	0,9	1,1	1,4	1,0	1,4	0,2	0,6	0,7	0,4	0,4
Sonstige	2,3	2,1	0,8	2,8	2,9	0,5	1,4	1,1	0,7	1,1

Anhang 2: Fehler der Lerngruppen



Spørsmål rundt bruk av Google Translate og ordbok

Hvordan opplevde du å skrive med hjelp av GT/ordbok?

Har du forandret dine *holdninger* til Google Translate/ordbok?

I så fall;

- hvordan?
- hvorfor?

Har du endret *bruken* av GT/ordbok?

I så fall;

- hvordan?
- hvorfor?

Føler du at du har lært noe?

I så fall, hva? (feks. ord, setningsoppbygging, tekstskriving, hvordan man bruker GT/ordbok best mulig osv. Du kan skrive flere ting)

Hvis du hadde vært nødt til å slå opp ett eller flere av disse ordene; hva ville du slått opp? Marker hva du ville slått opp. Du kan streke under et eller flere ord eller hele setninger.

“Følgesvennen.

Det var engang en bondegutt som drømte han skulle få en kongsdatter langt borti landene, og hun var så rød og hvit som melk og blod, og så rik at det aldri kunne bli ende på rikdommen hennes. Da han våknet, syntes han hun sto lys levende for ham enda, og han tykte hun var så fin og vakker at han kunne ikke være til om han ikke fikk henne. Så solgte han det han eide, og reiste ut i verden for å lete henne opp.

Han gikk langt og lenger enn langt, og om vinteren kom han til et land der alle allfarveiene lå ende bent ut og ikke gjorde noen bøyning. Da han hadde vandret rett fram et fjerding-års tid, kom han til en by, og utenfor kirkedøren der lå det en stor isklump som det sto et lik inni, og den spyttet hele kirkealmuen på da de gikk forbi

den.”

Hvorfor slår du opp i GT/ordboka?

Du kan krysse av for ett eller flere alternativ

- For å finne en god oversettelse av et norsk ord
- For å finne et passende synonym og dermed skape variasjon i teksten
- For å kontrollsjekke det du trodde fra før
- Noe annet?

Hvilke ord/uttrykk må du slå opp ofte?

Du kan sette ett eller flere kryss.

- Substantiv
- Pronomen
- Adverb
- Adjektiv
- Preposisjoner
- Verb
- Annet

- Kjønn
- Kasus
- Bøyning i tid
- Bøyning i tall
- Bøyning i person

Hvordan skriver du en tekst på tysk?

Kryss av for det som stemmer for deg.

- Jeg skriver noen setninger. Vips – ferdig! Sover resten av tiden.
- Jeg skriver noen ord/setninger. Visker ut. Begynner på nytt. Skriver. Osv.
- Jeg skriver en innledning, hoveddel og avslutning.
- Jeg skriver noen ord og setninger her og der. Setter det sammen til en tekst etter hvert.
- Jeg tenker, skriver, tenker, skriver, tenker, skriver osv.
- Jeg skriver/tenker på norsk og oversetter det til tysk.
- Annet:

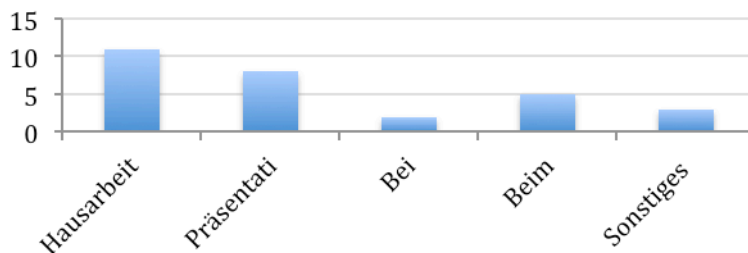
Er det forskjell på å skrive en tekst på tysk og på norsk?

I så fall; hva?

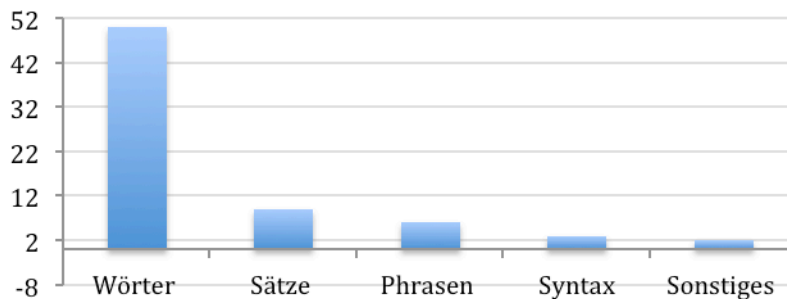
Ergebnisse der Untersuchung Frühjahr 2014

Die Fragebögen zeigen die Antworten von 52 Schülern/-innen der gymnasialen Oberstufe. Alle 52 Schüler/-innen geben an, dass sie Google Translate verwenden.

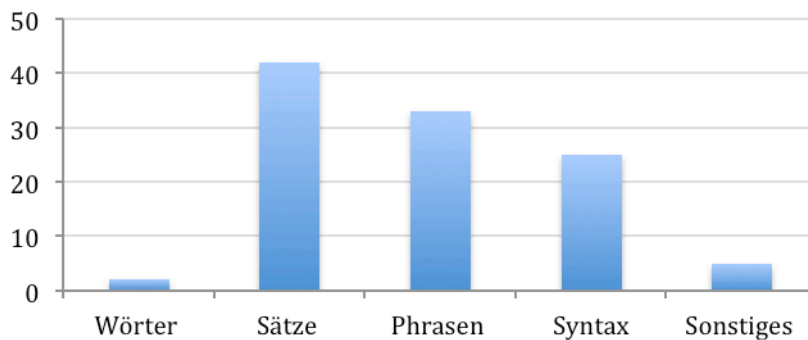
"Wann benutzt Du Google Translate?"



"Was lässt am Besten übersetzen?"



"Was lässt sich schwer übersetzen?"



Die meisten Schüler/-innen sind sich dem Fehlerauftauchen beim Google Translate bewusst (50 von 52). Ferner geben 42 an, dass sie den Angaben korrigieren, wenn sie Fehler in der Übersetzung entdecken. Darüber hinaus glauben die Schüler/-innen auch, dass die Lehrkräfte ausschließlich negativ zum GT sind (52 von 52).