

Carola Strobl (Universität Antwerpen)

## “Danke für die Tipps :-)” – “Macht nichts :-)”

Peer-Tutoring im Fremdsprachenstudium  
im Online- und im Präsenzkontakt<sup>1</sup>

---

*This study investigates cross-level peer tutoring in online and face-to-face (f2f) settings, focusing on the amount and target of feedback provided and on interaction patterns. Data was collected at a Flemish university during two in-class tutoring sessions taking place online via GoogleDoc and f2f, respectively. The tutors (n=42, third-year students) provided feedback to the tutees (n=64, first-year students) in small groups on a summarisation task in German as a foreign language. Their feedback behaviour differed substantially according to the setting, with online feedback provided and discussed via GoogleDoc being more extensive (+ 25%) and more focused on higher-order concerns, such as structure and content-related issues, than feedback provided on paper and f2f. With regard to interaction patterns, no substantial difference between the two settings was observed. Tutees produced more initiating conversational moves in the f2f setting, but their overall participation in the feedback dialogue was low in both settings, with 20% of the total amount of turns in the online setting and 13% in the f2f setting. Notwithstanding their lower participation rate, tutees declared a clear preference for the f2f setting.*

*Keywords: Cross-level peer tutoring; Second language writing; Online vs. face-to-face mode; Feedback behaviour; Interaction patterns*

---

### Einleitung

Literale Kompetenzentwicklung spielt im universitären Fremdsprachenerwerb eine wichtige Rolle. Der formativen Evaluation kommt dabei große Bedeutung zu, denn Schreiben kann man am besten durch „reflective practice“ (Schunk/Zimmerman 1998) erlernen, d.h. durch umfangreiche Praxis verbunden mit Selbstreflexion, die durch korrekatives Feedback (FB) von außen unterstützt wird. Dieses korrektive FB wird nicht nur von

1 Mein herzlicher Dank gilt allen Studierenden, die an diesem Projekt mitgewirkt und ihre Daten bereitwillig zur Verfügung gestellt haben, sowie der Dozentin der Tutees, Hinde De Metsenaere. Ebenso gebührt den beiden anonymen Gutachter/-innen aufrichtiger Dank für ihr konstruktives formatives Feedback.

Dozenten/innen<sup>2</sup>, sondern oft auch in Schreibzentren von sogenannten Peer-Tutoren/-innen vorgenommen, also fortgeschrittenen Studierenden mit Erfahrung im wissenschaftlichen Schreiben, die auf diese Aufgabe vorbereitet wurden. Die Effektivität dieser Art der Schreibberatung wurde bisher vor allem im US-amerikanischen Kontext untersucht, wo universitäre Schreibzentren eine lange Tradition haben und spätestens seit den 1980er Jahren eine etablierte Einrichtung sind. Seit den Nuller Jahren wird dieses Konzept auch in Europa zunehmend populärer (vgl. z.B. Pydde/Girgensohn 2011), aber die Forschungslage zu Schreibzentren und dem damit verbundenen Konzept des Peer-Tutoring ist hier noch vergleichsweise dünn.

Dieser Artikel trägt mit einer Pilotstudie zum Peer-Tutoring im universitären fremdsprachlichen Schreiben dazu bei, die Forschungslage hinsichtlich dieses Konzepts der Schreibunterstützung zu erweitern. Dabei handelt es sich hierbei um einen Sonderfall des Peer-Tutoring: Die Tutoren/-innen waren in diesem Fall zwar auch Studierende auf einem deutlich höheren Spracherwerbs- und Studienerfahrungsniveau als die Tutees, sie waren aber nicht als Tutoren/-innen ausgebildet. Außerdem fand die Schreibberatung nicht in einem Schreibzentrum, sondern im Unterrichtskontext statt. Die Pilotstudie diente dazu herauszufinden, inwieweit Studierende des Deutschen als Fremdsprache im dritten Studienjahr eines Bachelorstudiums in Angewandter Sprachwissenschaft als Tutoren/-innen in der Lage sind, ihren Kommilitonen/-innen im ersten Studienjahr adressatengerecht und treffsicher bei einer komplexen Schreibaufgabe, nämlich der schriftlichen Zusammenfassung eines informativen Hörtextes, zu assistieren. Der Hauptfokus im vorliegenden Beitrag und den hier präsentierten Ergebnissen liegt auf dem Feedback und der Interaktion zwischen Tutoren/-innen und Tutees in zwei unterschiedlichen Kontaktsituationen (online bzw. Präsenz).

2 Gemäß den Richtlinien des DUDEN (2021) werden generische Personenbezeichnungen in diesem Beitrag vermieden.

Universitäres Schreiben findet immer mehr online statt. Da diese Umgebung auch für das Tutoring gewisse Vorteile wie Zeit- und Ortsunabhängigkeit bietet, ist in den letzten beiden Jahrzehnten eine Entwicklung hin zu mehr Online-Tutoring zu verzeichnen (Jones/Garralda/Li/Lock 2006). Die unterschiedlichen Affordanzen, d.h. die jeweiligen spezifischen Handlungsanregungen im Online- bzw. im Präsenzkontakt, und ihre Auswirkungen auf den Tutoringprozess wurden bereits in einigen Vorgängerstudien untersucht, zumeist in Bezug auf Peer-FB zwischen Studierenden des Englischen als Fremdsprache (FS) auf derselben Erwerbsstufe. Mit der vorliegenden Studie wird der Forschungshorizont erweitert, und zwar erstens in Hinsicht auf die untersuchte Fremdsprache (Deutsch) und zweitens in Hinsicht auf den Niveauunterschied in der Sprachkompetenz zwischen Feedbackgebern/-innen und Empfängern/-innen. Konkret geht der vorliegende Beitrag den Fragen nach, welche Kontaktsituation (online bzw. Präsenz) die Teilnehmenden für das Peer-Tutoring bevorzugen und wie sich die Situation auf die Interaktionsmuster und auf die Qualität und Quantität des FB durch die Tutoren/-innen auswirkt.

### Peer-Feedback und Peer-Tutoring im fremdsprachlichen Schreiben

Die einschlägige Literatur unterscheidet zwischen *Peer-FB* und *Peer-Tutoring* aufgrund der An- bzw. Abwesenheit eines Sprachkompetenzgefälles und der Reziprozität der Unterstützung. Da für die hier beschriebene Situation Forschungserkenntnisse zu beiden Formen der Unterstützung relevant sind, werden sie im Folgenden gemeinsam besprochen.

Die Annahme, dass Peer-FB bzw. Peer-Tutoring dem FS-Erwerb zuträglich sein kann, fußt auf Grundlagen, die einerseits der soziokulturellen Theorie des Lernens und andererseits der kognitivistisch-interaktionistischen Spracherwerbtheorie zugeordnet werden können. Dem allgemeinen lerntheoretischen Ansatz des Sozialen Konstruktivismus nach Vygotsky (1978) zufolge findet Lernen immer im Austausch mit anderen und auf Basis von sozialer Stützung (*scaffolding*) statt. Diese soziale Stützung

kann auch zwischen Lernenden auf demselben Entwicklungsstand stattfinden. Das Postulat der notwendigen Interaktion liegt in modifizierter Form auch der kognitivistischen, spezifisch auf den FS-Erwerb bezogenen Interaktionshypothese nach Long (1996) zugrunde, die den Nutzen von Peer-FB im FS-Unterricht unterbaut. Laut dieser Hypothese kann der modifizierte Output von Konversationspartnern/-innen auf einer höheren (bzw. erstsprachlichen) Kompetenzstufe dem Fremdsprachenerwerb zuträglich sein. Zentrale Begriffe hierbei sind das *noticing* (das Gewahrwerden eines unbekanntes Elements in der Äußerung eines/r kompetenteren Gesprächspartners/in und dessen Registrierung im Arbeitsgedächtnis; Schmidt, 1990) und *negotiation for meaning* (das explizite Aushandeln von Bedeutung bei unbekanntes Elementen in der FS mit einem/r Gesprächspartner/in; Long, 1996). Damit in der Interaktion zwischen Peers bzw. zwischen Tutoren/-innen und Tutees erfolgreiches Lernen stattfinden kann, sollte die Interaktion sowie das Verhältnis zwischen den Interagierenden bestimmte Merkmale aufweisen. Für die Beschreibung von Interaktionsmustern im Peer-FB wird oft auf die Kategorisierung nach Storch (2001) zurückgegriffen, die zwischen den vier Varianten *dominant/dominant*, *dominant/passive*, *expert/novice* und *collaborative* unterscheidet, wobei die beiden letzteren gute Voraussetzungen für den FS-Erwerb bieten, da hier eine Stützung im sozialkonstruktivistischen Sinne stattfindet. Storch (2001) und Ohta (2001) beobachteten bei Peers mit deutlichen Kompetenzunterschieden (wie beim Tutoring) mehr dem Sprachenlernen zuträgliches kooperative Interaktionsformen als bei Peers auf derselben Spracherwerbsstufe. Watanabe/Swain (2008) verfeinerten diese Beobachtung dahingehend, dass nicht der Niveauunterschied, sondern individuelle Merkmale der Peers, wie z.B. eine prinzipielle Bereitschaft zur Kooperation, eine ausschlaggebende Rolle für die erfolgreiche Interaktion spielen. Tatsächlich ist bislang die Interaktion zwischen Peers desselben FS-Erwerbsniveaus am besten erforscht. Obwohl in mehreren Studien der positive Effekt einer solchen Zusammenarbeit auf den FS-Erwerb bestätigt wurde (Villamil/de Guerrero 2006), leidet dieser Effekt oft unter dem gegen-

seitigen Misstrauen der Peers gegenüber der Kompetenz des Partners (Brathwaite 2009).

## Effektivität von Feedback auf Schreibaufgaben

Die eingangs erwähnte Behauptung, dass Schreiben am besten mit Hilfe von korrektivem FB erlernt werde, wird in Hinsicht auf die *Korrektheit* des Schreibprodukts in der FS nicht einhellig geteilt. Es gibt vielmehr eine lebendige Debatte über die Effektivität schriftlicher Fehlerkorrektur (engl. *written corrective feedback*, WCF). Truscott (2007) ist ein eifriger Verfechter der These, dass WCF auf längere Sicht keinen Einfluss auf die Korrektheit von Schreibprodukten in der FS habe, während beispielsweise Bitchener (2012) und Ferris (2006) die Notwendigkeit von fokussiertem FB für die Entwicklung von Korrektheit beim Schreiben in der FS unterstreichen. Mehrere Forschungssynthesen (z.B. Hyland/Hyland 2006; Kang/Han 2015) kommen zu dem Schluss, dass die Größe des gemessenen Effekts von verschiedenen individuellen, studiendesign- und umgebungsbedingten Faktoren abhängt. Kang/Han (2015) führen neun unterschiedliche Variablen an, darunter Erwerbsstufe der Lernenden, Art des FB (fokussiert vs. unfokussiert, direkt vs. indirekt), Bildungsniveau (Schule vs. Universität) und Art der Schreibaufgabe. Die Kontaktsituation (online bzw. Präsenz) fehlt in ihrer Übersicht, möglicherweise aufgrund einer bis dato relativ geringen Anzahl an veröffentlichten Studien zur Effektivität von elektronischem WCF. Allerdings hat die Aufmerksamkeit für das Potential elektronischer Umgebungen für FS-Lernprozesse, insbesondere für FB, im letzten Jahrzehnt stark zugenommen (Strobl/Satar 2017).

## Affordanzen von Online- und Präsenzkontakt für Peer-Feedback und Peer-Tutoring

Ziegler (2016) bietet einen Forschungsüberblick über synchrone computergestützte Interaktion (synchronous computer-mediated communication, SCMC) im FS-Unterricht. Hierin findet sich auch ein Kapitel über vergleichende Studien zur Interaktion im Online- und im Präsenzkontakt.

Aus der Metaanalyse in Ziegler (2016) ergibt sich für SCMC insgesamt ein größerer Lerneffekt als für die Interaktion im Präsenzkontakt (1,13 gegenüber 0,84), wobei der Unterschied nicht signifikant ist. Insgesamt kommen die meisten Studien zu dem Ergebnis, dass SCMC in Hinsicht auf den FS-Erwerb prinzipiell dieselben Möglichkeiten wie ein Austausch im Präsenzkontakt bietet. Doch werden bestimmte Unterschiede in den Affordanzen hervorgehoben, die sich auf die für den FS-Erwerb wichtigen Aspekte des *noticing* und *negotiation for meaning* auswirken können. Beispielsweise treten in SCMC typischerweise Zeitverschiebungen zwischen einem initiierenden und dem dazu gehörigen reagierenden Redebeitrag auf, was das Aushandeln von Bedeutung erschweren kann. Ebenso fehlen die paralinguistischen Signale der Präsenzkommunikation im Onlinekontakt. Guardado/Shi (2007: 445) erwähnen allerdings auch den möglichen Gesichtsverlust als Nachteil dieser Affordanz: „Another advantage of online peer FB is the possibility of a less threatening environment that encourages greater and more equal member participation than face-to-face conferencing.“ Jones et al. (2006: 17) machen dieselbe Beobachtung und fügen hinzu, dass die Kontaktsituation einen möglichen Einfluss auf die Machtverhältnisse ausübte

CMC seems to have an effect on power relations, the lack of physical cues often resulting in more egalitarian communication [...] [P]articipants in computer-mediated interactions often develop closer relationships and feel more comfortable disclosing personal information, partly because of the perceived distance and relative anonymity of CMC.

Des Weiteren haben Lernende in SCMC mehr Zeit, sprachliche Signale zu verarbeiten, und wird durch die geschriebene Form möglicherweise das *noticing* unterstützt (Rouhshad/Wigglesworth/Storch 2016).

Die Anzahl der Studien, die Peer-FB im Präsenz- und Onlinekontakt vergleichen, ist beschränkt. Tabelle 1 bietet eine Übersicht über einige ausgewählte Untersuchungen. Hierbei fällt auf, dass der Forschungsfokus und vor allem die Ergebnisse hinsichtlich der Vorteile von Präsenz- und Onlinekontakt recht unterschiedlich ausfallen. Die meisten Studien führen Untersuchungen zur Quantität und/oder Qualität des FB und zum *uptake*

(also der Berücksichtigung des FB durch den Empfänger bei Überarbeitungen) durch, aber auch die Interaktionsmuster werden verglichen. Während es sich bei DiGiovanni/Nagaswami (2001), Ho (2015), Liu/Sadler (2003) und Rouhshad et al. (2016) um FB zwischen Peers auf der gleichen Erwerbsstufe handelt, erforschen Jones et al. (2006) das FB-Verhalten bei Teilnehmenden in einer Tutoring-Situation; bei Tuzi (2004) handelt es sich um eine Mischung von verschiedenen FB-Gebnern. Im Hinblick auf die Quantität und Qualität des FB kommen die Studien jeweils zu unterschiedlichen Ergebnissen. So beobachten Liu/Sadler (2003) mehr FB im Onlinekontakt, während DiGiovanni/Nagaswami (2001) mehr FB im Präsenzkontakt feststellen. Was die Qualität angeht, kommen mehrere Studien zu dem Ergebnis, dass im Onlinekontakt mehr FB im Hinblick auf die so genannten „higher-order concerns“ (HOC), also satzübergreifende Probleme wie Inhalt, Struktur und Kohärenz (im Kontrast zu den „lower-order concerns“ (LOC) wie z.B. Grammatik-, Orthografie- und Lexikfehler), gegeben wird, während Ho (2015) und Liu/Sadler (2003) hier eine Ausnahme bilden. Rouhshad et al. (2016), die die Anzahl der *negotiations for meaning* und deren *uptake* für die Überarbeitung der Texte untersuchen, finden deutliche Vorteile für den Präsenzkontakt, wobei die Anzahl der Interaktionen insgesamt aufgrund der niedrigen FS-Erwerbsstufe gering blieb. Ho (2015) beschreibt des Weiteren eine unterschiedliche Präferenz für die Annotation einerseits (lieber online als auf Papier) und die Besprechung des FB andererseits (lieber face-to-face als online), was ebenfalls auf die unterschiedlichen Affordanzen der Kontaktsituationen zurückzuführen ist.

Autor(en)	Fokus	Präsenzkontakt	Onlinekontakt
DiGiovanni/ Nagaswami (2001)	Quantität und Qualität (Art der <i>negotiation</i> ) des FB + Präferenz	Präferenz für Präsenzkontakt + mehr FB	Höhere Konzentration auf die Aufgabe

Autor(en)	Fokus	Präsenzkontakt	Onlinekontakt
Ho (2015)	Qualität des FB, <i>Uptake</i> und Präferenzen	Mehr HOC, weniger LOC + Präferenz für Interaktion	Präferenz für Annotation
Jones et al. (2006)	Interaktionsmuster Tutor-Tutee und FB-Fokus	Mehr FB auf LOC, Tutor dominiert die Interaktion	Mehr FB auf HOC und Schreibprozess, egalitäre Interaktion
Liu/Sadler (2003)	Quantität und Qualität des FB + <i>uptake</i>	Mehr <i>uptake</i> des FB bei Überarbeitung	Mehr FB (vor allem in Bezug auf LOC)
Rouhshad et al. (2016)	Quantität der negotiation for meaning im Peer-FB + uptake	Mehr <i>negotiations</i> insgesamt, v.a. hinsichtlich HOC, mehr <i>uptake</i>	Keine Vorteile festgestellt
Tuzi (2004)	<i>Uptake</i> von FB nach Kontaktsituation, Fokus und Formulierung + Präferenzen der TN	Deutliche Präferenz für Präsenzkontakt	Mehr <i>uptake</i> auf HOC-Niveau und egalitärer Überarbeitungsprozess

Tabelle 1. Ausgewählte vergleichende Studien zum Peer-FB im Präsenz- und Onlinekontakt

Auf Basis dieser Forschungsübersicht ergeben sich für die vorliegende Studie die folgenden Detailfragen:

1. Welche der von Storch (2001) klassifizierten Interaktionsmuster für Peers lassen sich zwischen den Tutoren/-innen und Tutees in dieser spezifischen Situation feststellen? Werden diese Muster durch die Kontaktsituation (Online- bzw. Präsenztutoring) beeinflusst, wie nach Jones et al. (2006) zu erwarten?
2. Beeinflusst die Kontaktsituation die Quantität und Qualität des FB, und wenn ja, in welcher Hinsicht? Aufgrund der vorliegenden Aufgabe (Zusammenfassung eines Hörtextes) interessiert hier vor allem,

ob es mehr HOC-bezogenes FB im Onlinekontakt gibt, wie bei Jones et al. (2006) und Tuzi (2004), oder weniger, wie bei Ho (2015), bzw. mehr LOC-bezogenes FB, wie bei Liu/Sadler (2003).

3. Wie erleben die Teilnehmenden selbst die unterschiedlichen Kontaktsituationen für diese Aufgabe? Kann man eine Präferenz für den Präsenzkontakt feststellen wie bei Ho (2015), Tuzi (2004) und Rouhshad et al. (2016)?

## Methoden

An dieser Fallstudie, die im Zeitraum von drei Wochen im Rahmen von zwei universitären Schreibkursen während der Unterrichtszeit (jeweils 2 Stunden) durchgeführt wurde, nahmen insgesamt 106 Studierende im Fach Angewandte Sprachwissenschaft einer flämischen Universität teil (Ba1: n=64 und Ba3: n=42). Die Tutees (Ba1) erstellten jeweils individuell eine Schreibaufgabe (Zusammenfassung auf Deutsch eines deutschen Hörtextes). In der ersten Sitzung in Woche 1 (Onlinekontakt) taten sie dies elektronisch in einem GoogleDoc mit Zugang zu Hilfsmitteln (die sie aber aufgrund der knappen Bearbeitungszeit kaum nutzen konnten), in der zweiten Sitzung in Woche 2 (Präsenzkontakt) handschriftlich auf Papier und ohne Hilfsmittel. Für den Tutoringvorgang (1. Annotation der Texte, 2. Besprechung des FB) wurden die Teilnehmenden in Kleingruppen von zwei (1:1-Tutoring) bis fünf (2:3-Tutoring) Mitgliedern unterteilt. Die unterschiedlichen Gruppenzusammenstellungen ergaben sich aus den unterschiedlichen Zahlenverhältnissen zwischen den Teilnehmenden aus Ba1 und Ba3 und der ungleichgewichtigen Besetzung der Parallelgruppen, in die die beiden Jahrgänge jeweils unterteilt waren. Die Teilnahme am Experiment und die Texte der Ba1-Studierenden wurden nicht benotet. Das Experiment stellte vielmehr eine fertigkeitenbezogene Übung für beide Gruppen dar: Für die Ba1-Studierenden handelte es sich um zwei von mehreren Übungen zum schriftlichen Zusammenfassen von Hörtexten auf Deutsch; für die Ba3-Studierenden handelte es sich um eine Auffrischung der Prinzipien des Zusammenfassens für das Einüben von wissenschaftlichen Synthesen und gleichzeitig um eine „Schnupperübung“ für

die Fehlerannotation in Hinsicht auf eine mögliche Berufstätigkeit als Deutschlehrer/-innen.

Die Annotation der Texte wurde von den Tutoren/-innen (1-2 pro Kleingruppe) individuell oder gemeinsam vorgenommen. Hierfür nutzten sie ein den Ba1-Studierenden bekanntes Annotationssystem mit Symbolen (siehe Anhang A). Es handelt sich hierbei um eine erweiterte Liste der Performanzfehlerkategorien nach Kleppin (1998). Eine Auswahl aus Kleppins Liste für Fehler auf der Wort- und Satzebene wurde um eigene Abkürzungen für Fehler auf der Textebene (HOC) ergänzt, da für die Beurteilung von Zusammenfassung gerade Probleme in Bezug auf Inhaltsauswahl und Textkohärenz eine wichtige Rolle spielen. Um inhaltliche Probleme beurteilen zu können, erhielten die Tutoren/-innen den Hörtext, den die Tutees zusammenfassen sollten, in schriftlicher Form. Im Onlinekontakt wurden die Annotationssymbole mithilfe der Kommentarfunktion von GoogleDocs angebracht, im Präsenzkontakt als handschriftliche Randkommentare mit Unterstreichung der jeweiligen Textstellen (siehe Beispiele in Anhang B und C).

Die Handhabung des Annotationssystems wurde in einer vorbereiteten Sitzung mit den Tutoren/-innen anhand eines Beispieltexes und wechselseitigen Peer-FBs geübt. Die Tutoren/-innen wurden explizit ermuntert, alle Textniveaus (Wort, Satz, Text) zu beachten. Sie wurden auch aufgefordert, ihren Annotationsstil an die Fehlerart anzupassen:

- Vermutliche Performanzfehler sollten nur markiert werden.
- Fehler, deren Klassifizierung bei der Behebung hilfreich sein kann, sollten zusätzlich mit einem Annotationssymbol am Rand und ggf. mit näheren Informationen versehen werden.
- Für Kompetenzfehler, zu deren Behebung den Tutees vermutlich noch (sprachliches und/oder prozedurales) Wissen fehlt, sollte ein konkreter Änderungsvorschlag gemacht werden.

Nach der Annotation fand das eigentliche Tutoring statt. Im Onlinekontakt (Woche 1) erfolgten Texterstellung (ca. 60 Minuten), Annotation (ca. 15-20 Minuten) und Tutoring (ca. 30-45 Minuten) in GoogleDocs

während einer einzigen Sitzung. Im Präsenzkontakt (Wochen 2 und 3) besprachen alle Teilnehmenden einer Kleingruppe gemeinsam das FB zu allen Texten der Tutees (1-3 pro Kleingruppe). Die Texterstellung fand in Woche 2 statt, die Annotation (ca. 30 Minuten) und das Tutoring (ca. 45-60 Minuten) in Woche 3. Die Studierenden konnten für Annotation und Tutoring jeweils die Sprache (FS Deutsch oder Erstsprache Niederländisch) selbst wählen. Im Onlinekontakt dienten die Kommentar- und die Chatfunktion von GoogleDocs als Interaktionskanäle, während im Präsenzkontakt die Gruppenteilnehmenden gemeinsam um den/die annotierten Text(e) versammelt waren und sich mündlich darüber austauschten. Es handelte sich bei diesem Tutoring insofern um ein gutes Beispiel für formative Evaluation, als die Texte nach der eventuellen Korrektur durch die Tutees aufgrund des FB durch die Tutoren/-innen nochmals von der Dozentin nachkorrigiert und bewertet wurden.

Für die Analyse wurden drei unterschiedliche Datenquellen herangezogen: (1) die Texte der Tutees und Annotationen der Tutoren/-innen von sieben Kleingruppen, (2) Ton- bzw. Bildschirmaufzeichnungen der Interaktionen in denselben Kleingruppen, und (3) ein abschließender Fragebogen zu Präferenzen, den alle Teilnehmenden ausfüllten.

- (1) Das Annotationsverhalten der Tutoren/-innen wurde anhand der Daten von sieben Kleingruppen näher untersucht. Die Auswahl der sieben Kleingruppen erfolgte nach dem Zufallsprinzip, aber mit Rücksicht auf die Teilnehmendenzahl, um eine repräsentative Stichprobe für die vorhandenen Gruppenkonstellationen zu erhalten (3x 1:1, 3x 2:3, 1x 1:2). Dazu wurden die insgesamt 26 Texte (13 handschriftliche und 13 elektronische), die von den 13 Ba1-Studierenden (d.h. 20% aller Teilnehmenden aus Ba1) verfasst und von den 10 Ba3-Studierenden (d.h. 23%) annotiert worden waren, einer quantitativen Analyse unterzogen. Dabei wurden der Annotationsstil, die genutzten Annotationssymbole und die sprachliche Bezugsebene (Wort, Satz, Text) berücksichtigt.
- (2) Alle Tutoringsitzungen wurden aufgezeichnet: die mündliche Interaktion im Präsenzkontakt über Tonaufnahmen (mithilfe der Handys der

Studierenden) und die online Interaktion über Screenshots der Chats und Download der Kommentare in den GoogleDocs. Für die vergleichende Interaktionsanalyse wurden die Gespräche im Präsenzkontakt und die Kommunikation über die beiden Kanäle in GoogleDocs, d.h. Kommentare und Chatberichte, transkribiert. Aus Gründen der Vergleichbarkeit wurden zwei Fünfergruppen (jeweils zwei Tutoren/-innen und drei Tutees) für eine Detailanalyse ausgewählt. Diese Analyse basiert größtenteils auf der von Jones et al. (2006) beschriebenen Methode. Zunächst wurden alle transkribierten Redebeiträge quantitativ nach Anzahl der Wörter und qualitativ nach Art der semantischen Gesprächsfunktion, basierend auf Halliday (2014), kategorisiert. Hier wird das Gespräch als eine Abfolge kommunikativer, aufeinander bezogener Schritte beschrieben (initiiierende und reagierende Gesprächsschritte), die verschiedene semantische Basisfunktionen erfüllen. Auf eine Frage als initiierenden Gesprächsschritt kann beispielsweise eine Antwort in Form einer Aussage (Erläuterung, Information, Bewertung), einer Handlungsanweisung oder eines Angebots erfolgen. Für die Hierarchie in der Gesprächsführung, die beim Tutoring eine wichtige Rolle spielt, war es besonders interessant, die Anzahl der sequenzinitiierenden Gesprächsschritte nach Gesprächsteilnehmenden zu untersuchen. Aber auch die Verteilung der Gesprächsschritte über verschiedene semantische Funktionen war aufschlussreich.

- (3) Alle Probanden/-innen füllten direkt nach Ablauf des Experiments, also nach der zweiten Tutoringsitzung (Woche 3), einen kurzen Online-Fragebogen aus, in dem Einstellungen zu und Erfahrungen mit den Tutoringsitzungen im Online- und im Präsenzkontakt abgefragt wurden.

## Ergebnisse

### Annotationsverhalten der Tutoren/-innen je nach Medium

Abbildung 1 lässt ein unterschiedliches Annotationsverhalten der Tutoren/-innen in quantitativer Hinsicht in den beiden Medien erkennen:

Insgesamt wurden in GoogleDocs, also elektronisch, 25% mehr Annotationen vorgenommen als handschriftlich (223 bzw. 179). Aufschlussreich ist dabei die Unterteilung nach sprachlicher Ebene: Während auf der Wortebene etwas mehr handschriftliche als elektronische Annotationen erstellt wurden (+9,6%), ist vor allem die deutliche Überzahl der elektronischen Annotationen auf der Satz- und der Textebene auffällig (jeweils 64% bzw. 40% mehr als handschriftlich). Auch wurden elektronisch etwas mehr einfache Markierungen ohne Annotationen zur Hervorhebung von vermeintlichen Flüchtigkeitsfehlern vorgenommen als auf Papier (+29%).

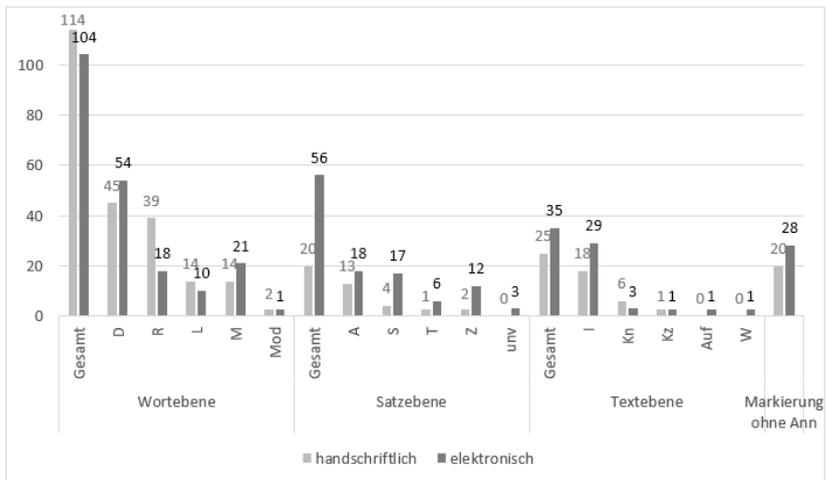


Abbildung 1: Annotationssymbole von 10 Tutoren/-innen in 2x13 Texten, abhängig vom Medium

In Bezug auf einzelne Symbole fallen starke Unterschiede hinsichtlich der annotierten Fehler in Bezug auf Orthographie (*R*: +117% auf Papier), Syntax (*S*: +325% elektronisch), Tempus (*T*: +500% elektronisch), Zeichensetzung (*Z*: +500% elektronisch) und Inhalt (*I*: +39% elektronisch) auf.

Ein deutlicher Unterschied zwischen beiden Kontaktsituationen zeigt sich auch beim Annotationsstil: Während handschriftlich beinahe ausschließlich Markierungen mit und ohne Annotationssymbol vorgenommen wurden (mit Ausnahme eines einzigen lobenden Randkommentars

(„gut!“), ergänzten die Tutoren/-innen in den elektronischen Kommentaren die Annotationssymbole häufig mit zusätzlichen Informationen/Sprechakten, wobei sie sich sowohl der Erst- als auch der Fremdsprache bedienten (die Beispiele, die im Original auf Deutsch formuliert waren, sind im Folgenden kursiv gedruckt):

- (1) (Annotation/Markierung +) sprachliche Regel / Meta-informationen:
  - „‘ist’ ist ein Kopulaverb, also zweimal Nominativ“
  - „*D, das Antezedens ist Tradition*“
  - „Z, vor ‘um’ immer ein Komma“
  - „*S: Ausklammerung*“
- (2) (Annotation/Markierung +) Kommentar
  - „*Beispiele sind nicht wirklich relevant in einer Zusammenfassung*“
  - „I, diese Liste ist noch nicht vollständig“
  - „I: Hier schreibst du eigentlich zweimal dasselbe“
  - „Ich merke, dass du noch viel auf Kasus und Genus aufpassen musst.“
- (3) Lob:
  - „Guter Text, aber manchmal etwas zu wörtlich am Originaltext“
  - „Guter Zusammenhang!“
  - „*Sehr gut! Infinitivsatz ohne um*“
- (4) (Annotation/Markierung +) (Regel +) Lösungsvorschlag:
  - „Versuch zusammengehörige Informationen in einem Absatz zusammenzubringen, und nicht nach jedem Satz einen Absatz zu machen“
  - „*Indirekte Rede auf Deutsch = Konjunktiv → gebe oder hier vielleicht auch: geben würde*“
  - „*entweder ‘im Jahre’ oder 1900, ohne Präposition*“

Aus Abbildung 2 sind die absoluten Zahlen und Proportionen der verschiedenen Annotationsstile ersichtlich. Während etwas über die Hälfte aller Annotationen nur aus einer Markierung und/oder einem Symbol bestand, hatten die Tutoren/-innen bei 15% aller Annotationen zur Erinne-

zung eine sprachliche Regel hinzugefügt, bei 9% einen längeren Kommentar und bei 17% einen Lösungsvorschlag. Achtmal wurde im Kommentar ein explizites Lob ausgesprochen.

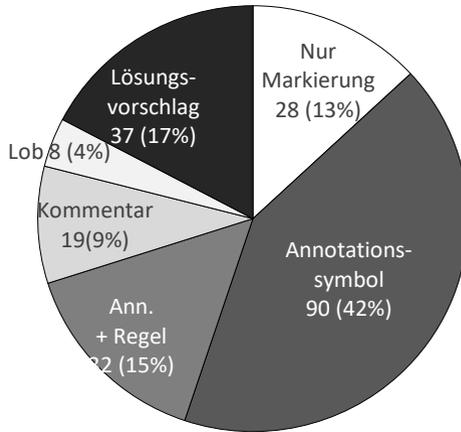


Abbildung 2: Variation in der Annotationsform im Onlinekontakt

## Interaktionsmuster im Online- und im Präsenzkontakt

In engem Zusammenhang mit dem Annotationsverhalten steht auch die Art der Interaktion der Tutoren/-innen mit den Tutees. Zunächst sollte festgehalten werden, dass die Teilnehmenden bis auf wenige Ausnahmefälle (meist wenn ein sprachliches Problem besprochen wurde) in ihrer Erstsprache, Niederländisch, miteinander kommunizierten. Dazu waren sie ausdrücklich ermutigt worden, um eine zusätzliche sprachliche Barriere (und mögliche Quelle der Angst vor Gesichtsverlust) neben der kognitiven und sozialen Barriere der Tutoringsituation (die Teilnehmenden konnten sich nicht) auszuschließen.

Was den Onlinekontakt anbelangt, konnte zunächst ein Unterschied in der Handhabung der verschiedenen Interaktionsmöglichkeiten festgestellt werden: Während einige Kleingruppen nur über die Kommentarfunktion miteinander kommunizierten (siehe Anhang C2), nutzten andere Klein-

gruppen die Kommentarfunktion ausschließlich für die Annotation und kommunizierten im Chatkanal (C1). Drei Kleingruppen tauschten sich im Onlinekontakt überhaupt nicht über die Fehlerannotation aus, sondern nutzten den Chat nur für soziale Interaktion zur Begrüßung, Verabschiedung und für kurze Dankfloskeln. Die Kommunikation im Chat wies z.T. Ähnlichkeiten mit der Privatkommunikation in sozialen Medien auf: hier wurden Emoticons zum Ausdruck persönlichen Engagements benutzt (siehe Anhang C1). Dies kann in Bezug auf die hierarchische Beziehung eine wichtige Rolle spielen, da sich die Teilnehmenden zum Zeitpunkt der Online-Tutoringsitzung (Woche 1) noch nicht persönlich kannten.

Im Präsenzkontakt wurden sehr große Unterschiede im Tutoringstil sichtbar. Dies ist z.T. auf die fehlende Vertrautheit aller Teilnehmenden mit dieser Form der Interaktion zurückzuführen, aber auch auf individuelle Unterschiede. Insgesamt dominierten die Tutoren/-innen die Gespräche deutlich, was die Redezeit angeht. Unterschiede waren vor allem hinsichtlich der Unterstützungsstrategien erkennbar: Während manche Tutoren/-innen die annotierten Fehler nacheinander besprachen, ohne sich durch Nachfragen des Verständnisses der Tutees zu versichern, bezogen andere die Tutees durch Nachfragen aktiv ins Korrektorgespräch mit ein.

Die Detailanalyse von zwei ausgewählten Fünfergruppen zeigt die gemeinsame Tendenz auf, dass die Tutees in beiden Kontaktsituationen, gemessen an der Anzahl der Wörter, einen viel geringeren Anteil am Gespräch hatten als die Tutoren/-innen. Allerdings gibt es deutliche Unterschiede hinsichtlich der Proportionen: Während sich die Tutees in Gruppe 1 (G1) mit 8% (Präsenz) bzw. 25% (Online) deutlich mehr am Gespräch im Onlinekontakt beteiligten, ist der Unterschied zwischen den Kontaktsituationen in Gruppe 2 (G2) eher gering: Hier beteiligten sich die Tutees zu 19% am Gespräch im Präsenzkontakt und zu 14% im Onlinekontakt. Auch an der Anzahl der Wörter pro Redebeitrag ist ein deutlicher Unterschied zwischen Tutoren/-innen und Tutees einerseits und zwischen den Gruppen andererseits festzustellen: In G1 waren die Redebeiträge der Tutor/-innen im Online- und im Präsenzkontakt mit durchschnittlich 15,4 bzw. 17 Wörtern in etwa gleich lang, während die der Tutees im Online-

kontakt immerhin 10,5 Wörter beinhalteten (also  $2/3$  der Länge der Beiträge der Tutoren/-innen), im Präsenzkontakt jedoch auf 5,2 Wörter (also weniger als  $1/3$ ) beschränkt waren. Auffällig ist, dass eine G1-Tutorin im Präsenzkontakt mit mehr als der Hälfte aller Redebeiträge (36 von 61) der Fünfergruppe und einer durchschnittlichen Beitragslänge von 18,6 Wörtern das Gespräch dominierte. In G2 waren die Redebeiträge der Tutorinnen<sup>3</sup> in beiden Kontaktsituationen durchschnittlich nur unwesentlich länger als die der Tutees, dabei online (5,7 bzw. 3,3) deutlich kürzer als face-to-face (10,4 bzw. 7,8). Allerdings waren die Gesprächssequenzen im Onlinekontakt mit insgesamt 327 (G1) bzw. 97 (G2) Wörtern wesentlich kürzer als die im Präsenzkontakt mit insgesamt 858 (G1) bzw. 1175 (G2) Wörtern, was die Vergleichbarkeit einschränkt. Auch beteiligten sich am Präsenzgespräch jeweils alle fünf Gruppenteilnehmenden, während im Onlinekontakt jeweils nur der/die Tutee mit (einem von) beiden Tutoren/-innen korrespondierte.

Möglicherweise noch aufschlussreicher als der Prozentsatz nach Anzahl der Wörter ist die Verteilung der initiiierenden und reagierenden Gesprächsschritte zwischen Tutoren/-innen (Ba3) und Tutees (Ba1) (siehe Abbildung 3).

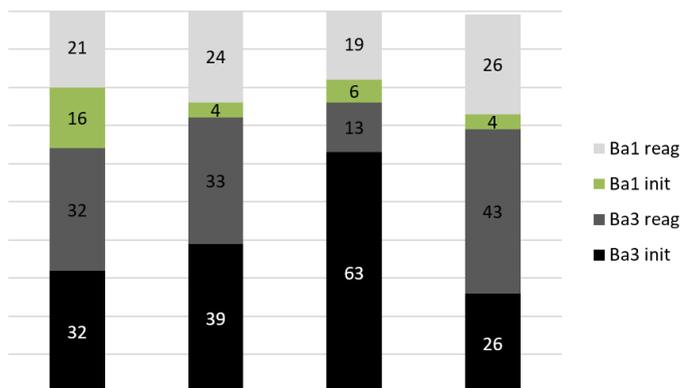


Abbildung 3: Prozentuale Beteiligung der Gesprächspartner (Ba1, Ba3) nach Art des Gesprächsschritts: init(iierend) vs. reag(iierend)

3 Es handelte sich hierbei um zwei weibliche Tutorinnen.

Demnach initiierten in G1 die Tutoren/-innen im Onlinekontakt doppelt so häufig einen Gesprächsschritt wie die Tutees (32% bzw. 16% aller Gesprächsschritte), im Präsenzkontakt sogar zehnmal so häufig (39% bzw. 4%). In G2 betrug das Verhältnis im Onlinekontakt in etwa 10:1 (63% bzw. 6%) und im Präsenzkontakt etwa 6:1 (26% bzw. 4%). Interessanterweise übertreffen die Tutoren/-innen die Tutees aber auch in den reagierenden Gesprächsschritten, mit Ausnahme des Onlinekontakts in G2. Demnach reagierten die beiden Tutoren/-innen beider Gruppen jeweils auch oft auf initiiierende Gesprächsschritte ihrer/-s Tutorenpartners/-in. Dies war in der Tat der Fall, wie die folgende Gesprächssequenz,<sup>4</sup> die am Ende der Präsenzsitzung in G2 stattfand, zeigt.

- T2 was ich schon komisch finde, ist, dass ihr alle „*die Königin der Hanse*“ im Text habt stehen lassen, weil ich das eigentlich überflüssig finde, wenn man Wörter sparen möchte
- S2 ich hab hier geschrieben, welche Gebiete alle dazugehörten und hab mich gefragt, ob das hier nötig ist
- T1 ja, ich glaube – da stand in der Tat zweimal „*das ist ein Gebiet von heute sieben Staaten*“, und „von da bis da“. Dann glaub ich, dass du besser nur eins von beiden schreibst
- T2 ich würde schreiben „sieben Gebiete“ und dann „von Osten bis Westen“ – ich würde nicht zu lange... ja ich weiß nicht, das ist eigentlich schwierig
- T1 ja, ich würde die sieben Staaten weglassen
- T2 ich habe nur über Nord, Süd, Ost, West geschrieben und dann ein Beispiel von Skandinavien bis Portugal oder sowas.
- T1 weil, wenn man „*sieben Staaten*“ schreibt und dann nicht dazusagt, welche, dann kann es ja um ganz Russland und ganz China gehen und das kann dann ja riesengroß werden
- T2 ja
- T1 Sonst noch Fragen?

4 Die Gespräche fanden im Original auf Niederländisch statt. Diese und alle folgenden Gesprächsauszüge wurden für diesen Artikel ins Deutsche übersetzt, wobei Textstellen, die im Original auf Deutsch sind, kursiv wiedergegeben werden. T1, T2 = Tutoren/-innen; S1, S2, S3 = Tutees

Es scheint hier beinahe, als hätten die Tutorinnen ihre Tutees vergessen, weil sie in ihren eigenen Verstehensprozess vertieft sind. Das bedeutet natürlich nicht, dass der Inhalt des Gesprächs für die Tutees nicht aufschlussreich sein kann – immerhin werden hier verschiedene Optionen, wie eine Textstelle inhaltlich zusammengefasst werden kann und welche Aspekte dabei berücksichtigt werden sollten, diskutiert.

Ebenfalls aufschlussreich ist eine quantitative Analyse der Redebeiträge nach systemisch-linguistischer Funktion. Das von Jones et al. (2006) genutzte Schema wurde hier erweitert, weil es im vorliegenden Kontext interessant erschien, die Häufigkeit prozeduraler (also auf die Vorgehensweise des Tutoring bezogener) Gesprächsinhalte und von *social talk*, also von Gesprächsschritten, in denen die Teilnehmenden die Beziehungsebene ansprechen und sich von der eigentlichen Aufgabe wegbewegen (auch als *off-task talk* bezeichnet), festzuhalten. Zum *social talk* wurde dabei auch *pep talk* der Tutoren/-innen gerechnet, mit dem sie ihren Tutees Mut für das Studium machen. Angesichts der für Ba1 tatsächlich sehr herausfordernden Aufgabe, die hier besprochen wird, war das für die Studierenden hilfreich. Abbildung 4 zeigt die absolute Häufigkeit der Gesprächsschritte nach ihrer Funktion. Die beiden dunkleren Balken bilden die Situation in G1 (Online- bzw. Präsenzkontakt) ab, die beiden helleren Balken die in G2. Insgesamt widerspiegelt die Abbildung die bereits festgestellte Asymmetrie im Tutoringgespräch zuungunsten der Tutees. Die Gesprächsbeiträge der Tutees beschränken sich auf Fragen und auf den *social talk* („Beziehung“). In beiden Kategorien werden die Tutees jedoch mehr oder weniger deutlich von den Tutoren/-innen übertrumpft. Fragen werden im Allgemeinen kaum gestellt, weder von den Tutoren/-innen („T Frage“) noch von den Tutees („S Frage“), weder im Online- noch im Präsenzkontakt.

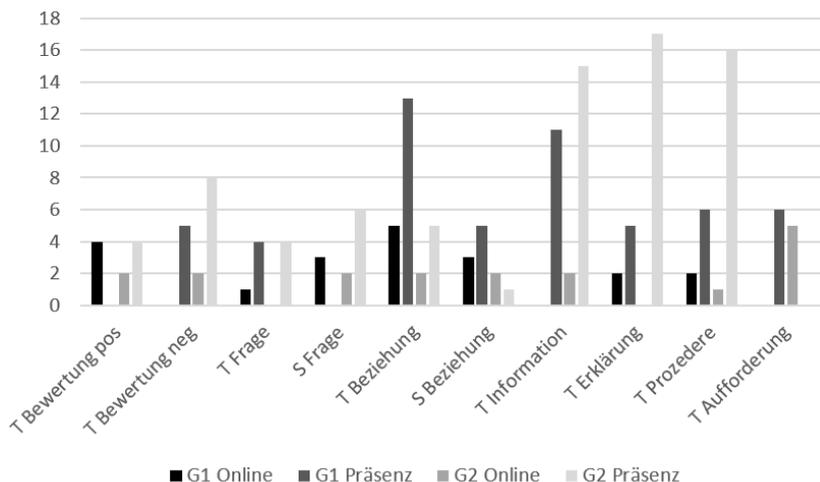


Abbildung 4: Häufigkeit der Gesprächsschritte nach Funktion, Gruppe und Kontaktsituation

In den Gesprächsbeiträgen der Tutoren/-innen lassen sich vor allem im Präsenzkontakt deutliche Unterschiede zwischen beiden Gruppen erkennen: Während sehr viele Gesprächsbeiträge der Tutoren/-innen in G1 der Beziehungsebene zuzurechnen sind, kommunizieren die Tutorinnen in G2 viel über den Tutoringvorgang selbst (z.B. „dann besprechen wir erst den Text von [Name]“) und geben viele Erklärungen zu ihren Annotationen ab (z.B. „hier musst du das Präteritum benutzen“). Außerdem geben alle vier Tutoren/-innen oft zusätzliche Informationen zu den Annotationen; hiermit sind vor allem direkte Korrekturvorschläge gemeint (z.B. „Passt auf mit der niederländischen Schreibweise, zum Beispiel ‘Gebiet’ mit ‘d’“). Die Tatsache, dass in G1 viel Zeit des Präsenzggesprächs auf *off-task talk* entfällt, widerspiegelt sich auch in der relativ geringen Anzahl der besprochenen Probleme (2 HOCs und 4 LOCs) im Vergleich zu G2 (7 HOCs und 20 LOCs).

Im Folgenden werden Gesprächssequenzen im Präsenzkontakt wiedergegeben, die die unterschiedlichen Gesprächsstile der Tutorenpaare illustrieren. Die erste Gesprächssequenz veranschaulicht den aktivierenden

Tutoringstil in G2 im Sinne des Sozialkonstruktivismus, bei dem die Tutees bei der Lösung annotierter Probleme aktiv mit eingebunden werden:

- T1 wenn du hier auch „von“ schreibst, brauchst du noch einen Artikel.  
also das ist dann „von deeee...“ - welchen Artikel würdest du hier schreiben?  
nach „von“
- S1 äh „von dem“
- T2 ja
- T1 ja, also „vom“ und dann hier „Mitte“ und dann
- S1 ah, muss ich dann noch „bis zum“?
- T1 nee. im Originaltext stand da sowas wie „bis in die Mitte“, aber einfach mit dem *Genitiv* gehts auch. also schreibst du „bis Mitte...“
- S1 des
- T1 „Mitte des 15. Jahrhunderts“. ja

Dahingegen finden sich in G1 einige Sequenzen, die ein starkes Machtgefälle ausstrahlen, etwa die Aufforderung einer Tutorin an die Tutees zu Beginn des Gesprächs, sich Notizen zu machen, und das Vorlesen oder Hervorheben von annotierten Textstellen durch die die Tutoren/-innen, ohne sich zu vergewissern, ob den Tutees die Fehler bzw. die korrekten Lösungen jeweils deutlich sind:

- T1 „untrennbar“ [sic], das ist halt Orthografie  
[...]
- T1 hier wieder Kasus  
[...]
- T1 in diesem Satz ist es ein Subjekt und eine Passivkonstruktion
- S1 ja

Im Folgenden ein Beispiel für den frequenten *off-task talk* in G1:

- T1 wenn du einen Text schreibst, echt einfach am Ende nur nochmal daraufhin kontrollieren, Kasus, und so Sachen, *Klammerstellung* – das kannst du dann noch verbessern. aber das kann man natürlich auch nicht lernen,

- wenn man nicht auf die Fehler hingewiesen wird [...] ich bin im ersten Jahr für alle Fächer in Deutsch durchgefallen.
- S1 ja, ich im ersten Semester auch
- T1 tja, siehste. ich hab mich reingestresst und hab dann auch alles in der Wiederholungsprüfung geschafft – also: das geht. man muss es schon wollen, aber es ist nicht unmöglich.
- S2 welche Sprachenkombination machst du?
- T1 Englisch - Deutsch. und du?
- S1 auch Englisch - Deutsch
- S3 Französisch - Deutsch
- S2 Italienisch - Deutsch
- T1 ui, das ist auch keine leichte Kombination
- T2 und ists bei dir gut gelaufen im ersten Semester?
- S2 nee auch nicht
- T1 auch nicht. das ist normal, tja.
- T2 ja. ist ein ganz schön hohes Niveau, was.
- T1 ja. nur nicht den Mut verlieren. einfach weiter machen, du wirst sehen, es wird besser.

## Einstellungen zu und Erfahrungen mit den Kontaktsituationen: Onlinekontakt vs. Präsenzkontakt

Im Fragebogen wurde zunächst nach einer allgemeinen Präferenz der Teilnehmenden für den Präsenz- bzw. Onlinekontakt im Peer-Tutoring gefragt. Die Ergebnisse sind in Abbildung 5 zusammengefasst. Auffällig ist die insgesamt eher gleichmäßige Verteilung der Präferenzen für beide Kontaktsituationen in Bezug auf die Vorbereitungsphase (Texterstellung bzw. Annotation, siehe untere zwei Balken), während für die Tutoringsituation selbst (obere zwei Balken) eher der Präsenzkontakt bevorzugt wurde. Für die Texterstellung ist bei den Ba1-Studierenden keine eindeutige Präferenz festzustellen. Hinsichtlich der Tutoringsituation bevorzugte eine deutliche Mehrheit von 83% der Ba1-Studierenden den Präsenzkontakt. Was die Ba3-Studierenden angeht, zeichnet sich eine leichte Präfe-

renz für den Onlinekontakt bei der Annotation und eine deutliche Präferenz (59%) für den Präsenzkontakt bei der Interaktion ab.

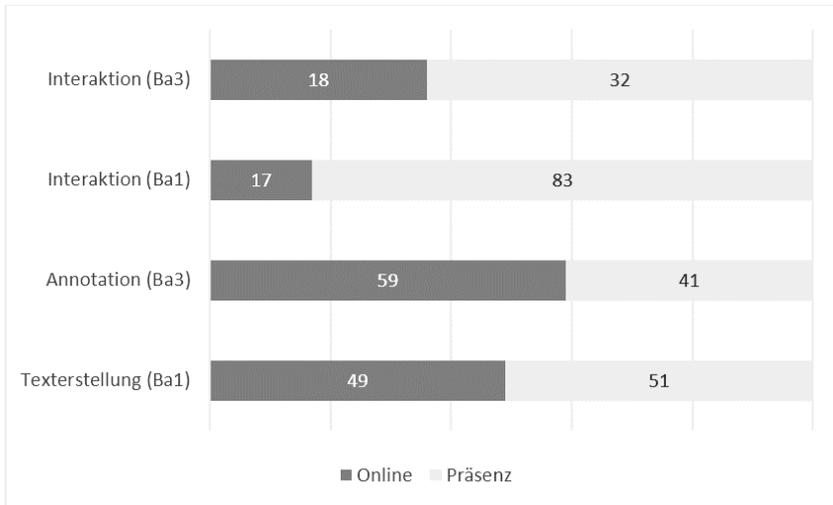


Abbildung 5: Präferenzen für den Präsenz- bzw. Onlinekontakt bei Texterstellung, Annotation und Interaktion

Auf die offenen Fragen zu Vor- und Nachteilen beider Kontaktsituationen wurden folgende Aspekte am häufigsten genannt:

Vorteile des Präsenzkontakts für die Texterstellung:

- (Ba1) bessere Übung fürs Examen des betreffenden Faches, in dem ebenfalls eine handschriftliche Zusammenfassung erforderlich ist
- (Ba1) durch langsames Schreibtempo weniger Fehler

Vorteile des Onlinekontakts für die Texterstellung bzw. Annotation:

- (Ba1 + Ba3) bessere Lesbarkeit und Übersichtlichkeit von Text und Annotationen
- (Ba3) mehr Platz für erweiterte Annotationen (Hinweise auf mögliche Lösungen)
- (Ba1 + Ba3) Möglichkeit der schnellen Suche und Kontrolle im Internet
- (Ba1) automatische Rechtschreibkontrolle

Vorteile des Präsenzkontakts für die Tutoringsituation:

- (Ba1 + Ba3) höhere Konzentration auf die Tutoringsituation durch den persönlichen Kontakt
- (Ba1) Möglichkeit, aus den Fehlern der anderen Tutees in der Kleingruppe zu lernen
- (Ba3) inhaltliche Probleme lassen sich besser besprechen
- (Ba3) höherer Anteil der Tutees am Gespräch
- (Ba1) es ist einfacher Fragen zu stellen
- (Ba3) durch Mimik und Tonfall wirken Verbesserungsvorschläge weniger harsch

Vorteile des Onlinekontakts für die Tutoringsituation:

- (Ba1) fühlt sich trotz der Anonymität „persönlicher“ an und geht mit weniger Gesichtsverlust einher
- (Ba1) unmittelbares FB (auf Papier: 1 Woche Wartezeit)
- (Ba1) schnellere und leichtere Korrektur auf Basis des Input von Tutor/-in
- (Ba1) auch inhaltliche Fehler können leichter behoben werden (Verschieben von Inhalt für bessere Kohärenz, Löschen von weniger wichtigen Details)

Neben diesen Aspekten, die eindeutig der Vorbereitungsphase bzw. der Tutoringphase zuzuordnen sind, wurde von einem/-r Ba1-Studierenden auch ein Argument hinsichtlich der weiteren Verarbeitung und den möglichen Effekt auf das Behalten genannt, nämlich dass Fehler auf Papier nach einer Selbstkorrektur auf Basis des FB „sichtbar“ bleiben, im GoogleDoc dahingegen „verschwinden“<sup>5</sup>.

5 Die Möglichkeit, Korrekturen im Vorschlagsmodus anzubringen, so dass sie auf der Oberfläche des Dokuments sichtbar bleiben, war den Studierenden nicht bekannt.

## Diskussion

Die Ergebnisse werden im Folgenden unter Berücksichtigung der vorhandenen Literatur diskutiert. Dabei werden die Ergebnisse bezüglich des Annotationsverhaltens (1), der Interaktionsmuster (2), und der Präferenzen (3) teilweise miteinander verwoben, da alle drei eng zusammenhängen: Das Annotationsverhalten kann als Teil der Interaktionsmuster interpretiert werden, vor allem im Onlinekontakt, wo Annotation und Interaktion sich in manchen Gruppen im selben Kanal (GoogleDocs Kommentare) überschneiden. Die Antworten im Fragebogen bezüglich der Präferenzen dienen teilweise zur Triangulation der Ergebnisse bezüglich Interaktion und Annotation.

Im Annotationsverhalten (Forschungsfrage 1) lassen sich deutliche Unterschiede zwischen beiden Kontaktsituationen erkennen, und dies sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht: Online wurden insgesamt ca. 25% mehr Annotationen vorgenommen als handschriftlich. In Bezug auf inhaltliche und strukturbezogene Anmerkungen betrug der Unterschied sogar 40%. Dies stimmt mit den Ergebnissen von Jones et al. (2006) und Tuzi (2004) überein, die ebenfalls einen deutlichen Fokus auf HOCs im Onlinekontakt, im Vergleich zu mehr LOC-bezogenen Diskussionen im Präsenzkontakt dokumentierten. Ebenso wurden die Online-Annotationen bedeutend häufiger von unterstützender Metainformation und/oder –kommunikation begleitet. Die einzige Fehlerkategorie, die auf Papier deutlich häufiger annotiert wurde, ist die Rechtschreibung. Dies ist allerdings nicht verwunderlich, da in GoogleDocs potentielle Orthografiefehler automatisch markiert werden, so dass diese hier leichter vermieden werden können. Was die häufigeren Annotationen bezüglich des Inhalts angeht, könnte man ein mögliches Bias durch die beiden unterschiedlichen Textgrundlagen in beiden Kontaktsituationen vermuten. Um dies auszuschließen, wurde eine vergleichende Analyse des Schwierigkeitsgrades der beiden Ausgangstexte mit Hilfe des *Language Level Evaluator*

*Deutsch* hinsichtlich Wörter- und Satzzahl, durchschnittlicher Satzlänge, Anzahl der Lemmata, und Anzahl der Wörter pro ERK-Niveau durchgeführt. Diese Analyse ergab keine wesentlichen Unterschiede, so dass ein ähnlicher Schwierigkeitsgrad bezüglich Satzstrukturen und Lexik angenommen werden kann. In thematischer Hinsicht schließt der erste Text über den deutschen Karneval als Neuzugang auf der UNESCO-Welterbeliste (Onlinekontakt) eher an die Erlebniswelt der Studierenden an als der zweite Text über die Rolle der Stadt Leipzig in der Geschichte der Hanse (Präsenzkontakt), was auch in einem Tutoringgespräch thematisiert wurde. Daher lässt sich ein mögliches Bias auch in thematischer Hinsicht ausschließen. Anscheinend begünstigt also tatsächlich der Onlinekontakt an sich Annotationen auf HOC-Ebene. Dies ist wohl auf die Affordanzen des Mediums zurückzuführen, da HOC-Annotationen zumeist eine zusätzliche Erläuterung erfordern, was sich in einem getippten Kommentar ohne räumliche Einschränkung schneller und einfacher realisieren lässt als auf Papier, und da Korrekturen auf der HOC-Ebene ebenfalls leichter machbar sind. Im Allgemeinen empfanden vor allem die Tutoren/-innen den Onlinekontakt als praktischer für die Annotation, was mit den Ergebnissen von Ho (2015) übereinstimmt.

Was die Interaktionsmuster (Forschungsfrage 2) der Tutoringgespräche angeht, konnten nur geringfügige Unterschiede zwischen beiden Kontaktsituationen festgestellt werden. In beiden Kontaktsituationen handhabten die Tutoren/-innen ihren individuell unterschiedlichen Interaktionsstil auf ähnliche Weise und hatten insgesamt einen deutlich höheren Anteil an der Interaktion als die Tutees. Zwar nahmen die Tutees im Onlinekontakt insgesamt eine aktivere Haltung ein, was sich im höheren Anteil initiiender Redebeiträge zeigt, jedoch bleibt ihr Anteil an der Gesamtmenge der Kommunikation gemessen an der Wörterzahl mit durchschnittlich 20% (Online) bzw. 13% (Präsenz) insgesamt gering. Dies wird auch in der durchschnittlichen Länge der Redebeiträge deutlich, die im Präsenzkontakt, vergleichbar mit den Ergebnissen von Jones et al. (2006),

6 <https://www.derdiedaf.com/c-191> (Klett Verlag)

in G2 ca. im Verhältnis 1 (Ba1) : 2 (Ba3) stand. Ganz anders als bei Jones et al. (2006) waren die Verhältnisse im Onlinekontakt jedoch nicht umgekehrt, sondern verschoben sich nur geringfügig in Richtung eines stärkeren Gleichgewichts. In G1 fiel die dominante Haltung einer Tutorin auf, die vor allem im Präsenzgespräch beinahe als Alleinunterhalterin in der Fünfergruppe fungierte, wobei die Tutees besonders kurze Antworten gaben. Daher ist der Interaktionsstil in dieser Gruppe der Einteilung von Storch (2001) zufolge als *dominant/passive* einzustufen, ein Machtgefälle, das dem FS-Erwerb eher abträglich ist (Storch/Aldosari 2013). In dieser Gruppe bestand auch ca. die Hälfte aller Redebeiträge aus *off-task talk* über das Studium an sich. Dennoch weist dieser sicherlich gut gemeinte *pep talk* ebenfalls deutliche Kennzeichen eines Machtgefälles auf. Im Präsenzgespräch der G2 gab es unterschiedliche Phasen, wobei die Gruppe sich hier insgesamt mehr auf die Aufgabe konzentrierte und ein Mehrfaches an LOC (x 3,5) und HOC (x 5) besprach. Aufgrund der relativ ausgewogenen Gesprächsbeteiligung der Teilnehmenden und einiger Episoden, die Stützung im sozialkonstruktivistischen Sinne aufweisen, wäre der Interaktionsstil dieser Gruppe nach Storch (2001) als *expert/novice* einzustufen.

Aus diesen unterschiedlichen Interaktionsmustern geht hervor, dass FB durch Tutoren/-innen nicht in jedem Fall die Grundvoraussetzungen für erfolgreichen FS-Erwerb erfüllt, obwohl in dieser Konstellation eines der Hauptprobleme beim Peer-FB, nämlich Misstrauen gegenüber der Kompetenz des FB-Gebers (Guardado/Shi 2007; Storch 2019), umgangen wird. Wie Watanabe/Swain (2008) beobachteten, spielen individuelle Teilnehmendenmerkmale eine wichtige Rolle. Fruchtbare Tutoring im FS-Unterricht erfordert daher ein Training der Tutoren/-innen, das darauf abzielt, das Bewusstsein für Machtgefälle und dominantes Interaktionsverhalten zu schärfen und alternative Verhaltensmuster zu trainieren (Lam, 2010; Min, 2005). Die individuell unterschiedlichen Tutoringstile hatten in der vorliegenden Studie unterschiedliche Dynamiken in den Interaktionen in beiden Kontaktsituationen zur Folge, was wohl zum Teil die unterschiedlichen Aussagen hinsichtlich der Präferenzen für die Tutoringsitzung erklärt.

Hinsichtlich der Präferenzen (Forschungsfrage 3) zeichnet sich im Allgemeinen dieselbe Zweiteilung wie bei Ho (2015) ab: Die Tutoren/-innen bevorzugten für die Annotation etwas stärker die Onlinesituation (bei den Tutees beträgt das Verhältnis 1:1), während für die Interaktion beim Tutoringgespräch von beiden Parteien eindeutig der Präsenzkontakt bevorzugt wurde. Eine wichtige Rolle spielte bei den Ba1-Studierenden, die sich für die Texterstellung auf Papier aussprachen, wohl vor allem die Übung für das Prüfung, in der die Zusammenfassung ebenfalls auf Papier und ohne Hilfsmittel erstellt werden muss. Die starke Präferenz der Ba1-Studierenden für die Interaktion im Präsenzkontakt könnte zum Teil auf einen Sequenzierungseffekt zurückzuführen sein, da die zweite Tutoringsitzung im Präsenzkontakt stattfand, so dass die Studierenden bereits mehr Übung im Umgang miteinander und mit dieser ungewohnten Form des FB hatten. Diese Vermutung wird durch die Tatsache gestärkt, dass bei derselben Intervention im Vorjahr mit einer anderen, beinahe gleich großen Teilnehmendengruppe, aber mit verschränkten Konditionen (1. Präsenz-, 2. Onlinekontakt) die Präferenzen der Ba1-Studierenden klar positiv für den Onlinekontakt ausfielen.

Folgende drei Aussagen illustrieren häufig genannte Gründe für die Bevorzugung des Präsenzkontakts, nämlich den Wohlfühlfaktor und die Affordanz der zusätzlichen außersprachlichen Kommunikationssignale für ein effizientes Tutoringgespräch:

(Ba3) Ich fühlte mich wohler beim FB Geben face-to-face. Online wusste ich nicht wirklich, was ich sagen oder tun sollte.

(Ba3) Manche Dinge kann man einfach face-to-face besser erklären als in so einem Chatfenster oder Kommentar. Anhand der spontanen Antworten der Tutees kann man auch erkennen, wo sie noch strukturelle Probleme haben, und was einfach Flüchtigkeitsfehler sind.

(Ba1) Face-to-face wurden die Fehler deutlich erklärt und ich durfte sie auch selbst verbessern. Online bekam man weniger erklärt und es war auch nicht so deutlich. Man konnte auch nachfragen, wenn man was nicht verstand; das ging online nicht so einfach.

Allerdings gibt es auch einige interessante Kommentare von Befürwortern/-innen des Onlinekontakts, die die in der bestehenden Literatur genannten Vorteile widerspiegeln. Die beiden folgenden Kommentare illustrieren die Affordanz des Onlinekontakts für das *scaffolding* durch die einfachere Anbringung von Änderungen:

(Ba3) Ich glaube, dass die Ba1-Studierenden bei der Online-Verbesserung mehr selbst nachdenken. Im Präsenzkontakt haben die Ba3-Studierenden eigentlich immer selbst die Lösung gesagt, während online die Ba1-Studierenden mehr selbst nach Lösungen gesucht haben.

(Ba3) Im Präsenzkontakt hatte ich die Neigung, alles vorzukauen; meiner Meinung nach hatten sie [die Tutees] mehr an der Onlinesitzung, weil sie da selber puzzeln konnten; es ist einfacher zu experimentieren, weil es keinen Platzmangel gibt.

Als weitere Pluspunkte für den Onlinekontakt wurden der geringere Gesichtsvverlust (vgl. Guardado/Shi 2007 und Jones et al. 2006) und die höheren Chancen des Behaltens potenzieller Fehler (vgl. Rouhshad et al. 2016) kommentiert:

(Ba1) Mit Leuten, die man nicht so gut kennt, kann man leichter online kommunizieren. Das ist auch persönlicher, weil das dann unter uns bleibt und keine Mitstudierenden mithören.

(Ba1) Ich glaube, dass die Leute sich online mehr trauen Kommentar zu geben, als wenn sie dir ins Gesicht sehen. Bei den Präsenzsitzungen waren wir mehrere Tutees, und dann gab es nicht viel persönlichen Kommentar.

(Ba3) Online traute ich mich viel mehr wie ein echter Lehrer zu verbessern. Auf Papier habe ich nur die Fehler angestrichen und ein bisschen erklärt, aber das haben die Ba1-Studierenden wahrscheinlich schnell wieder vergessen.

(Ba1) Wenn man online einen Fehler gemacht hat, kann der direkt besprochen werden und muss man nicht eine Woche auf die Korrektur warten. Wenn man direkt auf einen Fehler hingewiesen wird, macht man ihn in Zukunft nicht mehr so schnell.

Abschließend soll die salomonische Formulierung eines/-r Tutoren/-in wiedergegeben werden:

(Ba3) Ich fände also halb online und halb face-to-face die beste Art, z.B. erst die Fehler online verbessern, und danach noch face-to-face erklären.

Genau dieser Vorschlag findet sich auch bei Liu/Sadler (2003) und ähnlich bei Jones et al. (2006), die anregen, beide Kontaktsituationen anzubieten und die Studierenden selbst wählen zu lassen. Die inzwischen ungleich größeren Internetbandbreiten und technischen Neuerungen würden alternativ auch die Nutzung von Videochat parallel zu einem Online-Texteditor (wie hier GoogleDocs) ermöglichen. Ansätze zu solchen Kombinationen von Onlinetools unterschiedlicher Affordanzen werden in Chang/Cunningham/Satar/Strobl (2017) beschrieben.

## Zusammenfassung und abschließende Bemerkungen

In diesem Beitrag wurde untersucht, welchen Einfluss der Präsenz- bzw. Onlinekontakt auf die Art des FB von Tutoren/-innen hat und wie sich die Kontaktsituationen auf die Interaktion mit den Tutees und auf die Präferenz aller Teilnehmenden auswirkt. Im Annotationsverhalten lassen sich deutliche Unterschiede zwischen beiden Kontaktsituationen erkennen, und zwar sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht: Online wurden insgesamt ca. 25% mehr Annotationen vorgenommen als handschriftlich. In Bezug auf inhaltliche und strukturbezogene Anmerkungen, die im universitären Schreibunterricht eine besonders wichtige Rolle spielen, betrug der Unterschied sogar 40%. Ebenso wurden die Online-Annotationen bedeutend häufiger von unterstützender Metainformation und/oder -kommunikation begleitet. Dies widerspiegelt sich auch in der leichten Präferenz der Teilnehmenden für die Texterstellung bzw. Annotation im Onlinekontakt. Was die Interaktionsmuster der Tutoringgespräche angeht, konnten keine nennenswerten Unterschiede zwischen beiden Kontaktsituationen festgestellt werden. Zwar nahmen die Tutees im Onlinekontakt insgesamt eine aktivere Haltung ein, was sich im höheren Anteil initiiierender Redebeiträge zeigt, jedoch bleibt ihr Anteil an der Gesamtmenge der Kommunikation gemessen an der Wörterzahl mit durchschnittlich 20% (Online) bzw. 13% (Präsenz) insgesamt gering. Interes-

santerweise äußerte dennoch eine Mehrheit der Teilnehmenden eine Präferenz für Tutoringgespräche im Präsenzkontakt.

Schwachstellen im Studiendesign sind in erster Linie auf den quasi-experimentellen Charakter der Intervention zurückzuführen, da diese im Rahmen von universitären Kursen stattfand und daher mit den üblichen organisatorischen Einschränkungen behaftet war. Dadurch ist die Vergleichbarkeit zwischen den Tutoringgruppen und den Kontaktsituationen eingeschränkt und sollten die Ergebnisse mit der gegebenen Vorsicht interpretiert und verallgemeinert werden. Dies bezieht sich vor allem auf die unterschiedliche Zusammensetzung der Tutoringgruppen (aufgrund der zeitlichen und räumlichen Gegebenheiten) und auf geringfügige Unterschiede in der Phasierung im Präsenz- und Onlinekontakt. Auch lassen sich die Ergebnisse nicht direkt auf das von Universitäten institutionell organisierte Tutoring übertragen, da es sich bei den Tutoren/-innen hier meist um Studierende im Master handelt, die vorab ein gezieltes Training erhalten (Pydde/Girgensohn 2011).

Eine Revisionsanalyse zur Untersuchung der Effektivität des FB durch die Tutoren/-innen hinsichtlich des *uptake*, also der Umsetzung von Korrekturen durch die Tutees, wie sie beispielsweise von Tuzi (2004) und Ho (2015) vorgenommen wurde, würde den Rahmen dieses Artikels sprengen, wäre aber ein interessanter Ansatz, um weiterführende Einsichten in die Affordanzen der Kontaktsituationen zu gewinnen. Im Allgemeinen fällt auf, dass die meisten bestehenden Studien *entweder* den Effekt von Gruppierung und/oder von der Kontaktsituation auf die Kommunikationsstrukturen – meist kombiniert mit Präferenzbefragungen – *oder* den Zusammenhang zwischen Kontaktsituationen und Arten von FB und dessen Akzeptanz und Umsetzung durch den Empfänger – oft kombiniert mit Posttests, die das kurz- und langfristige Behalten der korrekten Formen überprüfen – untersuchen. Dadurch sind auch die wenigen existierenden Metastudien zum Thema (Sauro 2011; Ziegler 2016) nur eingeschränkt aussagekräftig. Eine größer angelegte Studie, die alle Aspekte berücksichtigt und sich auf mehrere vergleichbare Experimente in verschie-

denen Konstellationen, etwa in Form von Replikationsstudien, stützt, wäre sicher lohnenswert.

Der erste Teil des Beitragstitels entstammt einem Online-Tutoringgespräch aus dem hier verarbeiteten Datensatz und veranschaulicht einerseits eine nette Interaktion in der Fremdsprache, aber andererseits auch das Problem der potenziellen Übertragung und Fossilisierung von Lernendenfehlern. Diesem Problem sollte im Zusammenhang mit Tutoring im FS-Unterricht die ihm gebührende Aufmerksamkeit gewidmet werden. Verschlimmbesserungen und/oder falsche Annotationen durch unerfahrene Tutoren/-innen können die Tutees verunsichern und dadurch den positiven Effekt des Tutoring zumindest teilweise konterkarieren.

## Bibliografie

- Bitchener, John (2012): *A reflection on 'the language learning potential' of written CF*. In: *Journal of Second Language Writing* 21(4). S. 348-363.
- Brathwaite, Sara Strickland (2009): *The efficacy of peer review in a university-level ESL writing class*. University of Alabama [Unveröffentlichte Doktorarbeit]. Unter: <https://ir.ua.edu/handle/123456789/552>. Letzter Zugriff: 21.4.2021
- Chang, Carrie/Cunningham, Kelly/Satar, H. Müge/Strobl, Carola (2017): *Electronic feedback on second language writing: A retrospective and prospective essay on multimodality*. In: *Writing and Pedagogy* 9(3). S. 405-428.
- DiGiovanni, Elaine/Nagaswami, Giria (2001): *Online peer review: an alternative to face-to-face?* In: *ELT Journal* 55(3). S. 263-272.
- Ferris, Dana R. (2006): *Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-term effects of written error correction*. In: Hyland, Ken/Hyland, Fiona (Hg.): *Feedback in second language writing: Contexts and issues*. Cambridge: Cambridge University Press. S. 81-104.
- Guardado, Martin/Shi, Ling (2007): *ESL students' experiences of online peer feedback*. In: *Computers and Composition* 24(4). S. 443-461.
- Halliday, Michael (2014): *An introduction to functional grammar*. 4th edition, revised by Christian M.I.M. Matthiessen. London/New York: Routledge.

- Ho, Mei-Ching (2015): *The effects of face-to-face and computer-mediated peer review on EFL writers' comments and revisions*. In: *Australasian Journal of Educational Technology* 31(1). S. 1-15.
- Hyland, Ken/Hyland, Fiona (2006): *Feedback on second language students' writing*. In: *Language Teaching* 39(2). S. 83-101.
- Jones, Rodney H./Garralda, Angel/Li, David C. S./Lock, Graham (2006): *Interactional dynamics in on-line and face-to-face peer-tutoring sessions for second language writers*. In: *Journal of Second Language Writing* 15(1). S. 1-23.
- Kang, Eunyong/Han, Zhaohong (2015): *The efficacy of written corrective feedback in improving L2 written accuracy: A meta-analysis*. In: *The Modern Language Journal* 99(1). S. 1-18.
- Kleppin, Karin (1998): *Fehler und Fehlerkorrektur*. München: Langenscheidt.
- Lam, Ricky (2010): *A Peer Review Training Workshop: Coaching Students to Give and Evaluate Peer Feedback*. In: *TESL Canada Journal* 27(2). S. 114-127.
- Liu, Jun/Sadler, Randall W. (2003): *The effect and affect of peer review in electronic versus traditional modes on L2 writing*. In: *Journal of English for Academic Purposes* 2(3). S. 193-227.
- Long, Michael H. (1996): *The role of linguistic environment in second language acquisition*. In: Ritchie, William/Bhatia, Tej (Hg.): *Handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Press. S. 413-468.
- Min, Hui-Tzu (2005): *Training students to become successful peer reviewers*. In: *System* 33(2). S. 293-308.
- Ohta, Amy Snyder (2001): *Second language acquisition processes in the classroom: Learning Japanese*. London: Routledge.
- Pydde, Mandy/Girgensohn, Katrien (2011): *Schreibberatung durch Peer Tutorinnen: Herausforderungen in Theorie und Praxis*. In: Berning, Johannes (Hg.): *Textwissen und Schreibbewusstsein. Beiträge aus Forschung und Praxis*. Münster: Lit-Verlag. S. 263-295.
- Rouhshad, Amir/Wigglesworth, Gillian/Storch, Neomy (2016): *The nature of negotiations in face-to-face versus computer-mediated communication in pair interactions*. In: *Language Teaching Research* 20(4). S. 514-534.
- Sauro, Shannon (2011): *SCMC for SLA: A research synthesis*. In: *CALICO Journal* 28(2). S. 369-391.
- Schmidt, Richard W. (1990): *The role of consciousness in second language learning*. In: *Applied Linguistics* 11(2). S. 129-158.

- Schunk, Dale H./Zimmerman, Barry J. (Hg.): (1998): *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford Press.
- Storch, Neomy (2001): *How collaborative is pair work? ESL tertiary students composing in pairs*. In: *Language Teaching Research* 5(1). S. 29-53.
- Strobl, Carola/Satar, H. Müge (2017): *Spoilt for choice: A plethora of modes for electronic feedback on second language writing*. In: *Writing and Pedagogy* 9(3). S. 393-403.
- Truscott, John (2007): *The effect of error correction on learners' ability to write accurately*. In: *Journal of Second Language Writing* 16(4). S. 255-272.
- Tuzi, Frank (2004): *The impact of e-feedback on the revisions of L2 writers in an academic writing course*. In: *Computers and Composition* 21(2). S. 217-235.
- Villamil, Olga S./de Guerrero, Maria C. M. (2006): *Sociocultural theory: A framework for understanding the social-cognitive dimensions of peer feedback*. In Hyland, Ken/Hyland, Fiona (Hg.): *Feedback in second language writing: Contexts and issues*. Cambridge: Cambridge University Press. S. 23-41.
- Vygotsky, Lev S. (1978): *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Watanabe, Yuko/Swain, Merrill (2008): *Perception of Learner Proficiency: Its Impact on the Interaction Between an ESL Learner and Her Higher and Lower Proficiency Partners*. In: *Language Awareness* 17(2). S. 115-130.
- Ziegler, Nicole (2016): *Synchronous computer-mediated communication and interaction: A meta-analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

## Anhänge

## Anhang A: Fehlerannotationsschema

## Korrekturzeichen

Wort-, Satz-, Textebene

Zeichen	Bedeutung	Ebene
<b>D</b>	Deklination (Genus, Kasus) <i>Zwischen England und Frankreich liegt nur <u>die</u> Kanal (anstatt: der)</i> <i>Es gibt <u>einen</u> <u>großen</u> Problem (anstatt: ein großes Problem)</i>	Wort
<b>L</b>	Lexik: falsche Wortwahl <i>Er wollte Geld <u>gewinnen</u> (anstatt: sparen)</i> <i>Das ist <u>gewöhnlich</u> bei uns (anstatt: üblich)</i>	Wort
<b>M</b>	Morphologischer Fehler: nicht existierende Formen von Verben, Adjektiven, Substantiven <i>Das Gebirge <u>erhebte</u> sich vor mir (anstatt: erhob)</i> <i>Er grüßt mich mit <u>dröhender</u> Stimme (anstatt: dröhnender)</i> <i>Die Polizei hat Blutspuren eines <u>Mensches</u> gefunden (anstatt: Menschen)</i>	Wort
<b>Mod</b>	Falscher Modusgebrauch <i>Wenn ich reich <u>war</u>, würde ich nach Deutschland in Urlaub fahren (anstatt: wäre)</i> <i>Vorgestern <u>würde</u> mein Patenkind geboren (anstatt: wurde)</i>	Wort
<b>R</b>	Falsche Rechtschreibung	Wort

<b>A</b>	Falscher Ausdruck: Kollokationen, unidiomatische Wendungen...	Satz
	<i>Wir <u>haben Schwierigkeiten gefunden</u> (anstatt: Wir sind auf Schwierigkeiten gestoßen.)</i>	
	<i>Sie <u>machte den ersten Fuß</u> (anstatt: Sie machte den ersten Schritt.)</i>	
<b>S</b>	Syntax: falsche Wort- oder Satzgliedstellung	Satz
	<i>Sie <u>konnte nicht kommen, weil sie war krank</u> (anstatt: weil sie krank war)</i>	
	<i>Peter hat gesagt, dass er <u>will kommen</u> (anstatt: kommen will)</i>	
<b>T</b>	Falscher Tempusgebrauch	Satz
	<i>Gestern <u>esse ich eine Pizza</u> (anstatt: habe...gegessen / aß)</i>	
<b>Z</b>	Falsche oder fehlende Zeichensetzung	Satz
	<i>Wolfgang weiß dass ich komme. (anstatt: Wolfgang weiß, dass ich komme)</i>	
	<i>Carla hat das Kleid <u>das sie gestern gekauft hat, heute gleich getragen</u> (anstatt: das Kleid, das sie)</i>	
<b>unv</b>	Unverständlicher Inhalt, unverständliche Sprache	Satz / Text
<b>Auf</b>	Aufbau: fehlende Einleitung, fehlender Schluss, Absatzstruktur entspricht nicht dem Inhalt (1 Absatz = 1 Hauptgedanke)	Text
<b>I</b>	Falscher oder fehlender Inhalt	Text
<b>Kn</b>	Kohäsion: falscher oder undeutlicher syntaktischer oder semantischer Bezug	Text
	<i>Das Wetter ist schön; <u>es freut mich</u> (anstatt: das freut mich)</i>	

	<p><i>Ich habe Angst vor dem Hund, <u>die</u> mich gebissen hat (anstatt: der)</i></p> <p><i><u>Wenn</u> ich gestern aufwachte (anstatt: Als ich gestern aufwachte)</i></p> <p><i>Meine Freundin war im Laden, <u>weil</u> ich draußen wartete (anstatt: während)</i></p> <p><i><u>Als Nächstes</u> bespreche ich... und dann erklären wir... (anstatt: zunächst)</i></p>	
<b>Kz</b>	Kohärenz: kein inhaltlicher Zusammenhang	Text
<b>Rek</b>	Rekurrenz: Wortwiederholung	Text
	<p><i>Thomas Mann hat ... Thomas Mann wurde... Thomas Mann kannte... (anstatt: Thomas Mann hat... Der Autor wurde... Er kannte...)</i></p>	
<b>St</b>	Stil	Text
	<p><i>Die reiche Dame hatte die Absicht, neue <u>Klamotten</u> zu kaufen (anstatt: Kleidung)</i></p>	
<b>W</b>	Wiederholung Inhalt	Text

## Anhang B: handschriftlich annotierter Text

<u>Lübeck und die Hanse</u>		
Lübeck ist eine Stadt in Norddeutschland und wurde die Königin der Hanse genannt. Die Geschichte und das Wachstum sind untrennbar <del>verbunden</del> mit der führenden Rolle der Stadt verbunden.		T
Die Hanse ist eine einmalige Erscheinung der deutschen Geschichte. Aus der Zusammenarbeit einiger Städte entstand ein Städtebund. Nach einiger Zeit waren sie so mächtig, dass sie auch Kriege führten im Ausland.		T D Kn S/D
Die Hansestädte lagen in einem Gebiet, das heute neben europäische Staaten befasst. Das Gebiet geht von der Niederlande bis Estland und von Schweden bis Köln. Lübeck liegt darin zentral.		L L T
Im 13. Jahrhundert begann ein Austausch zwischen dem Osten und Westen. Der Westen brauchte Rohstoffe und Nahrungsmittel des Ostens und sie lieferten je ihre Produkte am Osten. Dieser Austausch ist bis 15. Jahrhundert geblieben. Die große Niederlassungen wurden Kontou genannt und die kleine Faktoreien.		D I/RD Kn/D
In die zweite Hälfte des 14. Jahrhunderts versuchten die Städte, noch enger zusammen zu arbeiten und auch politisch aktiv zu werden. Sie meinten, dass ein erstarktes Nationalbewusstsein gut wäre für die Wirtschaft. Das leitete zum Konkurrenz zwischen verschiedenen Ländern und dadurch schränkte die hanseische Handel ein.		D D D
1669 fand der letzte Hansestag statt, zu dem nur noch 6 Städte erschienen.		D

## Anhang C: elektronisch in GoogleDocs annotierte Texte (Auszüge)

### *C1: Nutzung der Kommentarfunktion für Annotation (Ba3) und des Chats für Tutoring (2 Ba1 + 1 Ba3)*

The screenshot shows a Google Docs interface with a document on the left and a chat window on the right. The document text is as follows:

Kölner Karneval  
Der Kölner Karneval will immaterielles Weltkulturerbe der Unesco werden. Der Antrag ist 2013 in **Kraft getreten**. Eine liste mit **gepflegtem immateriellen** Kulturerbe wird erstellt. Der Kölner Karneval fängt an im **Wieberlatschnacht** mit dem Straßenkarneval. Männer und Frauen laufen verkleidet durch die Straßen. Man kann also dem 5. Jahreszeit nicht entziehen im Rhein- und Schwarzwald. Ende 2013 hat der Bund Deutscher Karneval einen Antrag eingereicht bei dem Kultusministerium. Nicht nur Bauwerke, sondern auch Bräuche, Darstellungen und Personen sind Kulturerbe, also hat der Kölner Karneval auch einen Antrag gewagt, aber es gibt mehr als ein Karnevalgebrauch in Deutschland. Peter Krawietz ist der Präsident der BBK und er ist auch den Antragsteller.

Fastnacht ist der rheinischen Karneval zwischen Düsseldorf, Aachen, Mainz und Köln. Der Karneval hat sich dort in heutigen Form seit 1900 entwickelt.  
Am Anfang war Karneval einen Ausdruck des Kulturkriegs zwischen **Katholiken** und die Preußen. Die Märsche und Parabeln der Preußen werden parodiert aber jetzt hat es die politische Kraft verloren.  
Gunther Hirschfelder ist Karnevals- und **Kulturwissenschaftler** und er will die Identität bewahren weil es ein Phänomen ist. Man erfährt auch Veränderungen und Anpassungen an Aktuelle Strömungen.  
Die **entscheidung** ob der Kölner Karneval Kulturerbe wird, erfolgt im Jahr 2016.

The chat window on the right shows a conversation:

- 11:56 Vandaag: A
- 11:58 Vandaag: L
- 11:52 Vandaag: D + R
- 11:53 Vandaag: D + R
- 11:54 Vandaag: I (S)
- 11:55 Vandaag: D

The chat content includes:

hallo 🙋  
ik heb al een eerste vraag: waarom is het niet in Kraft getreten?  
ik  
Omdat dit niet past in de context.  
Een wet kan van kracht worden, maar een voorstel niet.  
Maak ik het duidelijk zo of is het nog steeds wat vaag?  
maar ze heeft het in de tekst zo voorgelezen

## C2: Nutzung der Kommentarfunktion für Annotation (Ba3) und Tutoring (1 Ba1 + 1 Ba3)

The screenshot shows a Google Docs interface. The main document text is as follows:

werden

Die UNESCO hat vor einigen Jahren beschlossen, um zusätzlich zu Gebäuden und Kunstwerken, auch Bräuche, Darstellungen und Aufführungen als Kulturerbe aufzunehmen. Deshalb hat der Bund Deutscher Karneval (BDK) einen Antrag bei der Kultusministerkonferenz gestellt, um den Karneval als immaterielles Kulturerbe der UNESCO zu betrachten, weil die Bräuche des Karnevals etwas Besonderes sind.

Dieser Antrag hört sich gewagt an, weil der Karneval ein deutschlandweites Phänomen ist und mehrere unterschiedliche Traditionen hat. Die BDK hat aber den Antrag so formuliert, dass alle Traditionen in allen Regionen berücksichtigt werden und es keine Probleme geben soll.

Experten halten diesen Antrag für Plausibel und Notwendig, weil die Identität des Karnevals bewahrt bleiben soll. Der Schutz des Brauches könnte aber ein Problem sein. Schutz heißt nämlich das konservieren eines Brauches und das könnte laut Experten der Tod des Karnevals bedeuten. Die Antragsteller müssen sich also gut überlegen was sie schützen wollen, weil der Karneval ein dynamisches Fest ist und sich jedes Jahr verändert.

Die Entscheidung der UNESCO um den Karneval als immaterielles Kulturerbe aufzunehmen, sollte 2016 fallen.

The comment thread on the right side of the document contains the following messages:

- 14:50 Vandaag: Z voor 'um' altijd een komma
- 14:55 Vandaag: D
- 15:10 Vandaag: I misschien heb je dit niet helemaal juist begrepen of heb je niet goed kunnen verwoorden wat je bedoelt: het is 'gewagt' om dat er niet 1 fenomeen is dat in heel Duitsland hetzelfde is, maar er zijn meerdere tradities
- 15:17 Vandaag: Is het dan beter dat ik het stuk over 1 fenomeen weglaat?
- 15:17 Vandaag: nee dat is belangrijke inhoud, je kunt bij zeggen
- 15:17 Vandaag: welk probleem? Je hebt nog geen probleem vermeld