

- Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.) (2015). *Handreichung Englisch zur Durchführung der Sprechprüfung als Prüfungsteil des Schriftlichen Abiturs im Fach Englisch*. Kiel: Schmidt & Klaunig.
- Schmidt, T. (2016). Sprechen und Interagieren. In: E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6. Aufl., S. 102–106). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Schmidt, T. & Strasser, T. (2018). Media-assisted foreign language learning – concepts and functions. In: C. Surkamp & B. Viebrock (Hrsg.), *Teaching English as a foreign language* (S. 211–231). Stuttgart: Metzler.
- Schmitt, H. (2016). *Teaching English pronunciation*. Heidelberg: Winter.
- Siebold, J. (2004). *Let's talk. Lehrtechniken. Vom gebundenen zum freien Sprechen*. Berlin: Cornelsen.
- Surkamp, C. (Hrsg.) (2017). *Lexikon Fremdsprachendidaktik* (2. aktualisierte und erweiterte Auflage). Stuttgart: Metzler.
- Surkamp, C. & Viebrock, B. (Hrsg.) (2018). *Teaching English as a foreign language*. Stuttgart: Metzler.
- Tsagari, D. & Banerjee, J. (Hrsg.) (2017). *Handbook of second language assessment*. Boston/Berlin: de Gruyter.
- Wilden, E. (2018). Settings – Teaching in and beyond the English language classroom. In: C. Surkamp & B. Viebrock (Hrsg.), *Teaching English as a foreign language* (S. 233–247). Stuttgart: Metzler.

Svea Hundertmark

Schreiben

Das Verfassen von Texten, mit anderen Worten also das Schreiben, ist eine unserer zentralen Kulturtechniken. Diese sollte auch im Englischunterricht anhand von angemessenen Aufgaben vermittelt und gefördert werden (vgl. KMK 2012, S. 14–15). Ken Hyland teilt das Wissen, das beim Erfüllen einer Schreibaufgabe benötigt wird, in fünf Gruppen ein (vgl. Hyland 2011, S. 31):

- Inhaltswissen zu dem Thema, über das geschrieben wird:
 - Welche Aspekte des Themas sollen in dem Text angesprochen werden?
- Systemwissen über die Sprache, in der geschrieben wird:
 - Welche grammatikalischen Strukturen und Vokabeln werden für den Text benötigt?
 - Welche formalen Konventionen der jeweiligen Sprache müssen beachtet werden?
- Prozesswissen über das Schreiben:
 - Wie ist Schreiben allgemein vorzubereiten und durchzuführen?
- Wissen über Textsorten (*genres*):
 - Welchem kommunikativen Zweck dient die jeweilige Textsorte?
 - Welchen Stellenwert hat eine Textsorte in einem bestimmten Kontext?
- Wissen über den Kontext, in dem der Text geschrieben und gelesen wird:
 - Was sind die Erwartungen der Lesenden?

Für den schulischen Schreibunterricht sind vor allem Kenntnisse über den Schreibprozess, der in Erst-, Zweit- und Fremdsprache große Ähnlichkeiten aufweist, sowie das Wissen über verschiedene Textsorten und den Adressaten von großer Bedeutung. Darüber hinaus ist für das Schreiben in der Fremdsprache das sprachliche Wissen ein zentraler Aspekt. Es bleibt allerdings zu beachten, dass sprachliches Wissen allein, etwa in Form von grammatikalischen Regeln, noch kein Garant für eine gelingende Textproduktion ist (vgl. *ibid.*, S. 22).

Der vorliegende Beitrag behandelt das fremdsprachliche englische Schreiben im deutschen Schulkontext. Anhand der Bildungsstandards wird zunächst dessen institutioneller Rahmen aufgezeigt. Im theoretischen Teil werden wissenschaftliche Erkenntnisse zum Schreibprozess, zu Schreibenanlässen, Textsorten und Adressaten dargestellt. Neben diesen Aspekten, die Teil des Schreibenlernens (*learning to write*) sind, wird auch der Ansatz des Lernens durch Schreiben (*writing to learn*) betrachtet. Der praxisorientierte Teil dieses Beitrags geht auf Möglichkeiten zur Förderung der Schreibkompetenz, das kreative Schreiben und auf Feedback zu Schreibprodukten sowie deren Beurteilung ein.

1 Die Bildungsstandards als Grundlage für das fremdsprachliche Schreiben

In den *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss* ist das Schreiben im Fremdsprachenunterricht dem Bereich der „funktionalen kommunikativen Kompetenzen“ in zweifacher Weise zugeordnet: Es wird einerseits als eine der „kommunikativen Fertigkeiten“ genannt, andererseits ist es implizit auch in der „Verfügung über sprachliche Mittel“ enthalten, etwa im Teilbereich Orthografie. Des Weiteren ist das Schreiben auch eine der „methodischen Kompetenzen“, zu denen unter anderem die Fähigkeit zur Textproduktion zählt (vgl. KMK 2003, S. 8–10). Die Beschreibung dieser Fähigkeit rückt vor allem das Gestalten von Texten, einen der Teilschritte des Schreibprozesses, in den Fokus. Die Formulierung bezieht aber auch den jeweiligen Schreib Anlass und die entsprechenden Textsortenkonventionen ein, indem auf Anwendungs- und Produktorientierung verwiesen wird: „In diesem Kompetenzbereich können Schülerinnen und Schüler z. B. [...] Verfahren zum anwendungs- und produktorientierten Gestalten von mündlichen und schriftlichen Texten anwenden.“ (ibid., S. 10)

In den *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife* werden die Kompetenzbereiche des Mittleren Schulabschlusses teilweise übernommen, teilweise neu gefasst und um zusätzliche Elemente erweitert (vgl. KMK 2012, S. 12–13). Das Schreiben ist einer der fünf primären Teilaspekte der „funktionalen kommunikativen Kompetenz“, findet sich aber auch im sekundären Bereich dieser Kompetenz unter dem Titel „Verfügung über sprachliche Mittel und kommunikative Strategien“ wieder. Bei der funktionalen Schreibkompetenz in der Sekundarstufe II wird ein verstärkter Fokus auf den Prozess des Schreibens, die Konventionen von Textsorten und den Adressaten gelegt (vgl. ibid., S. 17–18). Außerdem ist das Schreiben Teil der „Text- und Medienkompetenz“. Hier steht die Texterschließung durch das Verfassen eigener Texte sowie die selbstständige Verwendung von Hilfsmitteln für die Textproduktion im Zentrum (vgl. ibid., S. 20–21).

Neben der Einteilung der von den Schülerinnen und Schülern zu erwerbenden Fähigkeiten in die übergeordneten Kompetenzbereiche werden die hierbei zu erzielenden Standards definiert. Mit Erlangen des Mittleren Schulabschlusses sollen die Schülerinnen und Schüler in der ersten Fremdsprache das Niveau B1 des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (CEFR/GeR) erreicht haben. Für die kommunikative Fertigkeit Schreiben heißt dies konkret: „Die Schülerinnen und Schüler können zusammenhängende Texte zu vertrauten Themen aus ihrem Interessengebiet verfassen (B1).“ (KMK 2003, S. 13) In Hinblick auf die Orthografie sollen die Schülerinnen und Schüler „unter Anwendung der Rechtschreib- und Zeichensetzungsregeln der Zielsprache ausreichend korrekt und verständlich schreiben“ können (ibid., S. 16). Der angestrebte Standard bei der Textproduktion umfasst alle Teilschritte beim Verfassen eines Textes: die inhaltliche Recherche, die Vorbereitung durch Notizen oder Gliederungen sowie

den Schreibprozess im engeren Sinne, also das Entwerfen, das Gestalten und das Überarbeiten (vgl. ibid., S. 17).

Mit Erreichen der allgemeinen Hochschulreife sollen die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler in der fortgeführten Fremdsprache dem Niveau B2 des CEFR/GeR entsprechen (vgl. KMK 2012, S. 11). In Bezug auf das Schreiben bedeutet dies, dass „[d]ie Schülerinnen und Schüler [...] Texte zu einem breiten Spektrum von Themen des fachlichen und persönlichen Interesses adressatengerecht und textsortenspezifisch verfassen [können]. Sie verfügen über Techniken und Strategien des formellen, informellen und kreativen Schreibens.“ (ibid., S. 17) Hierbei ist allerdings zu beachten, dass die Beherrschung von verschiedenen Textsorten sowie das Schreiben mit konkretem Adressatenbezug als operationalisierte Standards dem erhöhten Anforderungsniveau zugeordnet sind (vgl. ibid.). Insgesamt zeigt sich, dass auch in den *Bildungsstandards* für beide Abschlüsse in Hinblick auf das Schreiben ein besonderer Fokus auf den Schreibprozess mit seinen Teilschritten, die Konventionen unterschiedlicher Textsorten und das adressatenbezogene Schreiben gelegt wird.

2 Psycholinguistische und empirische Erkenntnisse zum Schreibprozess

Das Ziel der schulischen Schreibausbildung ist eine umfassende Schreibkompetenz, für deren Erreichen die Berücksichtigung aller Teilkompetenzen des komplexen Schreibprozesses eine wichtige Rolle spielt. Daher sollte im Englischunterricht neben dem Schreibprodukt vor allem der Schreibprozess verstärkt in den Blick genommen werden (vgl. Kieweg 2016, S. 163). Dies ist umso wichtiger, da vom Produkt nicht auf den Prozess geschlossen werden kann und somit auch nicht auf die möglichen Ursachen eventueller Fehler (vgl. Krings 1992, S. 71). Bei den Teilkompetenzen der fremdsprachlichen Schreibkompetenz handelt es sich nach Hans Krings im Einzelnen um die folgenden Fähigkeiten: die Beherrschung der Schreibmotorik, die Beherrschung der Orthografie, die Beherrschung eines fremdsprachlichen Schriftsystems, die Fähigkeit, Texte entsprechend gültigen Textkonventionen verfassen zu können und die Fähigkeit, die komplexen mentalen Teilprozesse der Textproduktion zu planen und zu steuern, mit anderen Worten also das Schreibprozessmanagement (vgl. Krings 2016, S. 107).

Der Schreibprozess im engeren Sinne ist ein Dreischritt, der sich aus Planung, Gestaltung und Überarbeitung eines Textes zusammensetzt (vgl. Kieweg 2016, S. 163). Ausgehend von einem erweiterten Begriff des Schreibprozesses, kommen weitere Schritte beim Verfassen eines Textes hinzu, beispielsweise die Recherche von Informationen und das Einholen von Feedback (vgl. Hyland 2011, S. 18). Das Verfassen von Texten ist dabei kein linearer Vorgang, wie Vivien Zamel bereits 1983 aufzeigt: „This research has revealed that composing is a non-linear, exploratory, and generative process whereby writers discover and reformulate their ideas as they attempt to approximate meaning.“ (Zamel 1983, S. 165)

Ken Hyland führt diesen Gedanken mit Blick auf die Prozesstheorie, in der das Schreiben eher der Problemlösung als der Kommunikation dient, weiter. Ihm zufolge kann die Überarbeitung eines Textes bereits vor dem Schreiben stattfinden: „Most centrally, planning, drafting, revising, and editing are not seen as occurring in a linear sequence, but are recursive, interactive, and potentially simultaneous while all work can be reviewed, evaluated and revised, even before any text has been produced.“ (Hyland 2011, S. 18) Das Verstehen und das Beherrschen der einzelnen Teilschritte dieses Prozesses scheint demnach die Grundvoraussetzung für erfolgreiches Schreiben – sowohl in der Erstsprache als auch in der Fremdsprache – zu sein.

Die einzelnen Schritte, die beim Schreiben unternommen werden, können folgendermaßen veranschaulicht werden: Dem Schreiben ist zumeist eine Schreibabsicht vorangestellt, die im Text mithilfe von Diskursstrategien und klaren Organisationsstrukturen verfolgt wird. Hierbei sind die Konventionen der gewählten Textsorte, welche wiederum zur Schreibabsicht passen muss, zu befolgen. Außerdem bedarf es der Ausrichtung am jeweiligen Adressaten und einer dem Schreib Anlass und der Textsorte angemessenen Diktion. Vor allem im Bereich des fremdsprachlichen Schreibens muss zudem auf die Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache geachtet werden. Während des ganzen Prozesses wird die Textproduktion durch den Schreibenden überwacht, wobei neue Gedanken ergänzt und bereits geschriebene Textteile neu formuliert oder gänzlich verworfen werden können. Am Ende des Schreibprozesses wird das Textprodukt nochmals auf sprachliche Richtigkeit und Kohärenz überprüft. Das Schreiben eines Textes erfordert demnach also nicht nur Inhaltswissen und Sprachwissen, sondern auch rhetorisches Wissen (vgl. Kieweg 2016, S. 163–164).

Die Kombination all dieser Aspekte sorgt für eine hohe Komplexität des Schreibprozesses, die zu einer starken Beanspruchung des Arbeitsgedächtnisses führt. Diese kann wiederum den Schreibprozess beeinflussen. Eine mitunter auch nur zeitweise Überlastung des Arbeitsgedächtnisses kann sich auf verschiedene Weise äußern, etwa durch das Übersehen von Mängeln im eigenen Text oder (im Extremfall) durch eine Schreibblockade (vgl. Krings 2016, S. 109). Gerade in Anbetracht dieser Einsicht, sollten Schreibpausen und Phasen der Textüberarbeitung stärker in den Schulalltag integriert werden. Sowohl ältere als auch neuere Studien zum Schreibprozess und zum Schreiben in der Fremdsprache liefern weitere Erkenntnisse, die diese Forderung unterstützen.

Bis in die 1980er-Jahre hinein gab es allerdings nur wenig empirische Forschung in diesem Bereich, was sich an Krings' Forschungsüberblick aus dem Jahr 1992 ablesen lässt: Seine Analyse von Studien, in denen empirische Untersuchungen zu Schreibprozessen in der Fremdsprache durchgeführt wurden, umfasst lediglich neun Arbeiten, einschließlich derer, die eher der Zweitsprachen- als der Fremdsprachenforschung zuzuordnen sind (vgl. Krings 1992, S. 47–50). Obwohl seitdem weitere Studien unternommen wurden, fällt auf, dass auch in aktuellen Veröffentlichungen noch vielfach auf die Ergebnisse der

von Krings analysierten Untersuchungen verwiesen wird, etwa auf die Arbeit von Zamel (1983), in der sie sich mit den Texten und den Schreibprozessen von Englisch-als-Zweitsprache-Lernenden (ESL-Lernenden) befasst. Neuere Studien, konkret zum englischsprachigen Schreiben in deutschen Schulen, liegen beispielsweise von Mechthild Hesse (2002) und Raphaela Porsch (2010) vor. Es sei jedoch darauf verwiesen, dass Hesse in ihrer Arbeit nicht empirisch vorgeht.

Hesse thematisiert die langjährige Vernachlässigung des Schreibens im Englischunterricht und legt ein von ihr in der Praxis erprobtes Unterrichtskonzept vor, in dem sie das Lesen einer Ganzschrift mit dem Schreiben unterschiedlicher Textsorten verbindet. Sie bezieht hierbei den Schreibprozessansatz als Weg zum effektiveren Schreiben ein. Methodisch nutzt sie die Form des Lesetagebuchs, in welchem die Schülerinnen und Schüler ihre Reaktionen auf das Gelesene festhalten (vgl. Hesse 2002, S. 13–14). In der Reflexion ihres Unterrichts und der Analyse der produzierten Texte kommt sie unter anderem zu dem Ergebnis, dass im Englischunterricht eine systematische Schreibschulung durchgeführt werden sollte, was bereits ab der neunten Klasse möglich sei (vgl. *ibid.*, S. 207).

Porsch stellt in ihrer Dissertation die Ergebnisse dreier von ihr durchgeführter empirischer Studien vor. In einer Vorstudie stellt sie zwei unterschiedliche Ansätze zur Entwicklung von Schreibaufgaben und Bewertung von Texten auf der Basis des CEFR/GeR einander gegenüber. In den zwei folgenden Studien untersucht sie zunächst die Auswirkungen der motivationalen Einstellungen von Schülerinnen und Schülern auf deren Schreibleistungen im Englischen. Anschließend vergleicht sie die Schreibkompetenzen von Schülerinnen und Schülern im Englischen mit denen in ihrer Erstsprache Deutsch (vgl. Porsch 2010, S. 5). Ein Ergebnis ihrer Studien ist, dass Schülerinnen und Schüler „gemeinsame Kompetenzen beim Schreiben in der Mutter- und Fremdsprache“ (*ibid.*, S. 216) nutzen.

Sowohl Hesse als auch Porsch schlagen einen Bogen zur schulischen Praxis, indem sie die unterrichtlichen Konsequenzen, die sich aus ihren Untersuchungen ergeben, darstellen. Hesse tut dies in Form eines konkreten, erprobten Unterrichtskonzepts. Porsch stellt die Relevanz der Auseinandersetzung mit dem Schreibprozess nochmals deutlich heraus:

Vorschläge aus der Schreibdidaktik und -forschung, zum Beispiel in Bezug auf die Nutzung von Rückmeldung als einem Mittel der Schreibkompetenzförderung, sind unter Lehrkräften anerkannt, spielen aber im Schulalltag für viele Fremdsprachenlehrer nur eine geringe oder keine Rolle. Die Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts sollte sein, dass Schüler erfahren, dass Schreiben immer einen Prozess darstellt, der in der Lebens- und Arbeitswelt interaktiv gestaltet und durch verschiedenen [sic] Wissensquellen wie Wörterbücher oder das Internet unterstützt wird. (Porsch 2010, S. 217)

An dieser Forderung zeigt sich auch die allgemeine Problematik, Erkenntnisse der didaktischen Forschung in den Schulalltag zu integrieren. In Hinblick auf das Schreiben kommt oftmals vor allem das Überarbeiten als ein wichtiger Teil-

schritt auf dem Weg zu einem guten Text in der unterrichtlichen Praxis zu kurz. Dabei weist schon Zamel darauf hin, dass es einen gewissen zeitlichen Abstand zum Text braucht, um diesen gewinnbringend überarbeiten zu können: „It seems that the intervention of time had given students the ability to distance themselves from their ideas and thus re-view their written work as if with the eyes of another reader.“ (Zamel 1983, S. 174)

Der aus dem anglo-amerikanischen Raum stammende Prozessansatz, dessen Einfluss in den 1980er-Jahren auch in Deutschland zunahm, scheint für das schulischen Schreiben noch immer gewinnbringend zu sein (vgl. Hesse 2002, S. 67). Die Verabsolutierung dieses Ansatzes im Rahmen des Schreibunterrichts für ESL-Lernende rief in den USA jedoch auch kritische Stimmen hervor, vor allem aus dem Umfeld der Theorien zu *English for Academic Purposes*. Bei diesen liegt der Fokus auf dem Schreibprodukt und den jeweiligen Textsortenkonventionen, wobei die zu produzierenden Texte vor allem einem akademischen Kontext genügen sollen (vgl. Silva 2002, S. 15–17). Das Schreiben als einen Prozess zu begreifen, der zunächst verstanden und erlernt werden muss, bevor der Fokus auf das Produkt dieses Prozesses gerichtet werden kann, ist im Kontext des Schreibens in der Schule trotzdem zielführend. Dabei sollten sich Lehrkräfte allerdings auch darüber bewusst sein, dass es große Unterschiede bei der individuellen Realisierung des Schreibprozesses gibt, etwa in Hinblick auf die Reihenfolge und Häufigkeit der verschiedenen Arbeitsschritte oder die Sorgfalt, mit der diese durchgeführt werden (vgl. Krings 1992, S. 72). Metakognitives Wissen über den Schreibprozess wird demnach nicht bei allen Schülerinnen und Schülern zu qualitativ gleichwertigen Schreibprodukten führen.

3 Schreibenanlass, Textsorten und Adressatenbezug

Geschrieben wird in unterschiedlichsten Kontexten: in der Schule, im beruflichen Alltag, aber auch im privaten Umfeld. Die lebensweltliche Relevanz der Fähigkeit, angemessene Texte für verschiedenste Situationen verfassen zu können, und der Umstand, dass Schreiben in der Fremdsprache nicht nur in der Schule stattfindet, sollten den Schülerinnen und Schülern bewusst gemacht werden. Die in Zusammenhang mit den *Bildungsstandards* bereits erwähnten Schreibenanlässe bilden hierfür eine gute Grundlage. Schreiben dient meistens einem bestimmten außersprachlichen Ziel. Dieses leitet sich aus dem Anlass des Schreibens ab: Wenn etwa ein Produkt defekt ist (Schreibenanlass) und hierfür einen Ersatz gewünscht wird (Ziel), kann die Forderung nach dem Ersatz mithilfe eines Reklamations Schreibens erfolgen und das Ziel erreicht werden. Texte lassen sich anhand des zu erreichenden Ziels bzw. des Schreibenanlasses klassifizieren:

- informatives Schreiben (*writing to convince*), z. B. Bewerbungsschreiben;
- argumentatives Schreiben (*writing to persuade*), z. B. Kommentare;
- Schreiben zum Erhalt persönlicher Kontakte (*writing to keep in touch with someone/phatic writing*), z. B. persönliche Briefe;

- unterhaltsames/kreatives Schreiben (*writing to entertain*), z. B. alternative Versionen bekannter Märchen;
- emotives Schreiben (*emotive writing to convey feelings*), z. B. Liebesbriefe (Kieweg 2016, S. 164).

In engem Zusammenhang mit diesen Schreibenanlässen stehen die verschiedenen Textsorten. Deren Wahl hängt ebenfalls von Anlass und Ziel des Schreibens ab. Jede Textsorte folgt eigenen Konventionen, welche die Schülerinnen und Schüler im Rahmen des Unterrichts kennenlernen und erproben sollten. Hierfür kann der aus dem englischsprachigen Raum stammende *Genre*-Ansatz nützlich sein. Texte werden hierbei als kommunikative Diskurse und nicht lediglich als Produkte des Schreibvorgangs angesehen. Der Begriff *genre* steht dabei für die Gruppierung von Texten der Alltagskommunikation anhand formaler Muster. Diese wiederholen sich in den ebenfalls wiederkehrenden (Kommunikations-)Situationsen, für die die Texte geschrieben werden (vgl. Hyland 2011, S. 23). Dieser Gruppierung entspricht im Deutschen eher das Wort „Gattung“ als das Wort „Genre“, worunter meistens die Einordnung von Texten und Filmen anhand vornehmlich inhaltlicher, aber auch formaler Merkmale verstanden wird. Im Folgenden wird die Terminologie des *Genre*-Ansatzes verwendet.

Wolfgang Hallet hat den *Genre*-Ansatz auf das deutsche Schulsystem übertragen, wobei er den *Genre*-Begriff beibehält (vgl. Hallet 2016, S. 8). Zu Beginn seiner Ausführungen stellt er heraus, was das Schreiben eines Textes beeinflusst und wie Genres damit zusammenhängen:

Auf dieser Ebene [des Textes] kommt es daher entscheidend darauf an, eine Form der Äußerung zu wählen, die dem jeweiligen sozialen Kontext und dem mit ihr verbundenen Kommunikationszweck entspricht, und die Regeln zu kennen, denen die textuelle Form der Äußerung folgt [...].

(ibid., S. 7)

Hallets vielfältige Argumente für den Einsatz des generischen Lernens im fremdsprachlichen Unterricht sowie seine umfassenden Definitionen des Begriffs „Genre“ können und sollen an dieser Stelle nicht wiedergegeben werden. Stattdessen werden die Textsorten bzw. Genres, die im Englischunterricht eingesetzt werden können, in den Blick genommen. Hallet teilt diese unter Bezugnahme auf David Rose und James R. Martin zunächst in drei Makrogenres (*macro genres*) ein und weist den Einzelgenres je einen Zweck (*purpose*) zu. Bei den drei Großgruppen handelt es sich um narrative Genres (*narratives*), expositorische Genres (*expository (factual) texts*) und argumentative Genres (*arguments*). Er spezifiziert diese Einteilung noch weiter, indem er konkrete Beispiele für mündliche, schriftliche, multimodale und digitale Realisierungen der Genres gibt (vgl. ibid., S. 78–86).

Die Genres, die dem narrativen Makrogenre zugeordnet sind, umfassen die Nacherzählung (*recount*), die Geschichte (*story*), die Anekdote (*anecdote*), das

Exempel (*exemplum*) und die (Zukunfts-)Vision (*vision*). Schriftliche Formen dieser Genres finden sich nicht nur im schriftlichen, sondern auch im multimodalen und im digitalen Modus. Hierbei reichen die Beispiele auf der Einzeltextebene von der verschriftlichten Nacherzählung und der Geschichte, über den Brief an einen Freund, den Artikel für die Schulzeitschrift und den Tagebucheintrag bis hin zum Portfolio, dem Comic und dem Blogbeitrag (vgl. *ibid.*, S. 82).

Zu den expositorischen Genres gehören die Beschreibung (*description*), der Bericht (*report*), die Erklärung (*explanation*), die Vorgangsbeschreibung (*procedure*), und das Protokoll (*minutes*). Diese Genres treten sowohl in geschriebener Form als auch im multimodalen und im digitalen Modus auf. Schülerinnen und Schüler können beispielsweise ein Exposé für eine Wohnung entwerfen oder in der Rolle des Maklers eine Broschüre gestalten. Auch das Einrichten einer Website oder das Drehen eines Videos mit einer Schritt-für-Schritt-Anleitung können als Übungen im Bereich der expositorischen Genres dienen. Im Schulkontext bereits erprobte Formen sind der schriftliche Bericht, die „*how to*“-Anleitung, das Poster und die Multimedia-Präsentation (vgl. *ibid.*, S. 84).

Die argumentativen Genres umfassen die Darstellung (*exposition*), die Erörterung (*discussion*), die Diskussion (*argument*) und den Einsatz sprachlicher Mittel, um zu überzeugen (*persuasion*). Neben den klassischen Formen, die diese Textsorten im Unterricht oftmals annehmen, gibt es weitere verschriftlichte Realisierungen in den drei Modi: als Brief an den Präsidenten, als Korrespondenz per E-Mail, etwa zwischen Eltern und Kindern zum Thema Mobiltelefon-Nutzung, als Handout, Pamphlet oder Flyer für einen Wahlkampf, als Website oder als Foreneintrag (vgl. *ibid.*, S. 86).

Hallet weist in Bezug auf seine Genre-Matrix darauf hin, „dass es sich um eine Systematik elementarer Genres (*key genres*) für den Fremdsprachenunterricht handelt“ (*ibid.*, S. 83). Konkret bedeutet dies, dass nicht alle Texte, die im Englischunterricht produziert werden, einem der genannten Genres genau entsprechen müssen. Übereinstimmende Elemente ließen sich jedoch in den meisten Fällen finden: so enthält beispielsweise eine *farewell speech* meistens eine Form des *recount* oder der *anecdote* (*ibid.*, S. 83).

Zusätzlich zur Auswahl der zum Schreib Anlass passenden Textsorte ist das Schreiben mit Bezug auf die Adressaten für das Erreichen des Schreibziels relevant. Denn das Schreiben ist auch ein sozialer, kommunikativer Prozess, in den zukünftige Lesende bereits während der Textproduktion einbezogen werden sollten. Besonders beim Schreiben in der Fremdsprache ist es wichtig, sich darüber Gedanken zu machen, wie der Text auf Lesende wirkt, für die diese Sprache die Erstsprache ist. Denn die Erwartungen, die diese an einen Text bzw. an eine Textsorte stellen, können stark von dem abweichen, was in der Kultur des Schreibenden von dieser Textsorte erwartet wird. Somit ist auch die Bewertung eines Textes als gut strukturiert, witzig oder logisch abhängig vom kulturellen Hintergrund der Lesenden (vgl. Hyland 2011, S. 26). In engem Zusammenhang mit dieser Einsicht steht auch die Auffassung, dass Schreiben eher einem Dialog

zwischen Schreibenden und Lesenden entspricht, als einer monologischen Darstellung durch den Schreibenden: „[W]riting involves creating a text that the writer assumes the reader will recognise and expect and the process of reading involves drawing on assumptions about what the writer is trying to do. [...] The text is where readers and writers meet.“ (*ibid.*, S. 26–27)

Damit Schülerinnen und Schüler lernen können, die Erwartungen der Lesenden einzuschätzen, ist es wichtig, dass sie selbst im Unterricht ein möglichst breites Spektrum an Textbeispielen unterschiedlicher Qualität kennenlernen. So können sie sich selbst als Lesende und Kritiker des jeweiligen Genres erleben und ihre eigenen Texte an der Reflektion ihrer eigenen Leseerfahrungen ausrichten. Dem Verfassen einer bestimmten Textsorte sollte daher auch immer eine Phase der Auseinandersetzung mit Beispielen dieser Textsorte vorausgehen.

Der Schreib Anlass, die Wahl der passenden Textsorte und der Einbezug der Adressaten sind eng miteinander verknüpft. Ihre Berücksichtigung, vor allem im schulischen Schreiblehrgang, sollte zusätzlich zur Auseinandersetzung mit dem Schreibprozess erfolgen. Denn nur, wenn die Schülerinnen und Schüler bereits verstanden haben, was sie beim Schreiben tun (müssen), sind sie in der Lage, ihre Textproduktion mithilfe der richtigen Textsorte und dem Einbezug der Lesenden auf ein bestimmtes Ziel auszurichten.

4 Schreiben, um zu lernen (*writing to learn*)

Während die bisherigen Ausführungen das Schreibenlernen an sich (*learning to write*) in den Fokus gerückt haben, kann das Schreiben selbst auch als eine Möglichkeit zum Lernen (*writing to learn*) angesehen werden. Hierbei wird zwischen dem Schreiben zum Lernen von fachlichen Inhalten und dem Schreiben zum Lernen von Sprache unterschieden (vgl. Manchón 2011a, S. 3).

Im ersten Fall ist das Schreiben ein Lernwerkzeug, mit dessen Hilfe sich die Schülerinnen und Schüler einem Gegenstand nähern und sich Inhalte aneignen können: „[V]ia such forms as note taking, organizing outlines, composing summaries, writing in journals, and constructing syntheses, students make sense of the subject matter at hand“ (Hirvela 2011, S. 37). Die theoretische Grundlage für diese Sichtweise auf das Schreiben setzt sich einerseits aus Elementen der allgemeinen *Writing-to-Learn*-Forschung und andererseits aus Vorgehensweisen der *Content-Based Instruction* (CBI) und des *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), also des bilingualen Unterrichts, zusammen. Die *Writing-to-Learn*-Forschung geht unter anderem davon aus, dass Wissen durch den Schreibprozess zunächst geordnet und dann systematisch erweitert werden kann, da Schreiben das Überdenken, Wiederholen und Formulieren eines Gegenstandes voraussetzt (vgl. *ibid.*, S. 39). CBI und CLIL basieren zwar auf ähnlichen Ansätzen, unterscheiden sich jedoch in ihrer Umsetzung: „[T]he cultural component is central to learning in the CLIL framework, whereas in CBI the focus is on the acquisition of academic content and the language related to it.“ (*ibid.*, S. 42; siehe

auch Fleckenstein, Möller & Rumlich in diesem Band). Empirische Untersuchungen zum Schreiben als Werkzeug des Inhaltslernens liegen vor allem aus dem US-amerikanischen Raum vor, wobei meist Englisch als Zweitsprache (ESL) in den Blick genommen wird. Die Studien zeigen, dass es sich hierbei um ein sehr hilfreiches Werkzeug für ESL-Lernende handeln kann. Allerdings wird auch deutlich, dass sich der Umgang mit diesem Instrument nur langsam erlernen lässt und großer Unterstützung durch die Lehrkräfte, sowohl in Hinblick auf das Schreiben selbst als auch auf die fachlichen Inhalte, bedarf (vgl. *ibid.*, S. 56–57).

Im zweiten Fall wird das Schreiben ebenfalls als Werkzeug angesehen, hier allerdings für die Verbesserung der sprachlichen Kompetenz in der Fremdsprache. Der Fokus liegt dabei auf dem „language learning potential (LLP) of writing.“ (Manchón 2011b, S. 62) Die Grundlagen dieser Sichtweise setzen sich sowohl aus kognitiven als auch aus soziokulturellen Theorien zusammen. In den kognitiven Theorien spielt der Faktor Aufmerksamkeit (*attention*) eine wichtige Rolle, denn die Lernenden müssen zunächst ein Bewusstsein dafür entwickeln, was sie in der Zweit- oder Fremdsprache noch nicht können, bevor das Sprachlernen angeregt wird (vgl. *ibid.*, S. 63). Soziokulturelle Theorien stellen hingegen eher die Frage nach dem individuellen Sprachenlernen als Folge sozialer Interaktionen in den Mittelpunkt, beispielsweise bei Gruppenarbeiten, in denen auf einer Metaebene über Sprache reflektiert wird (vgl. *ibid.*). Durch die Analyse verschiedener Studien kommt Rosa Manchón zu dem Schluss, dass der Vermutung, das Schreiben würde die Sprachkompetenz generell verbessern, auch auf der Basis empirischer Erkenntnisse zuzustimmen ist. Des Weiteren stellt Manchón unter anderem zwei Aspekte heraus, für die das Schreiben in der Fremdsprache förderlich sein kann: die Einbindung der ESL-Lernenden in verschiedene Lernprozesse sowie das Lernen grammatikalischer Formen durch den Prozess des Schreibens und durch das Feedback zum Geschriebenen (vgl. *ibid.*, S. 75).

In der Auseinandersetzung mit dem Schreiben als Lernwerkzeug zeigt sich das Potenzial, das diese Kompetenz über ihre eigentliche Funktion hinaus auch für den Englischunterricht besitzt. Denn sowohl fachliche Inhalte als auch sprachliche und interkulturelle Feinheiten lassen sich mithilfe des Verfassens von Texten und der Reflexion über diese vermitteln. Dass die Umsetzung dieses Ansatzes jedoch einer guten Vorbereitung bedarf und sich Erfolge erst über einen längeren Zeitraum einstellen werden, sollte dabei nicht außer Acht gelassen werden.

5 Zugänge und Aufgaben zum Fördern des Schreibens

Um das Schreiben im Englischunterricht angemessen fördern zu können, ist es wichtig, sich auch die Probleme bewusst zu machen, die das Schreiben in der Fremdsprache mit sich bringen kann. Die möglichen Schwierigkeiten beim fremdsprachlichen Schreiben im Englischen ergeben sich teilweise aus den bereits erwähnten Teilkompetenzen des Schreibens in einer Fremdsprache. Denn

etwas, das gekonnt werden sollte, um in einer Tätigkeit erfolgreich zu sein, hat auch immer das Potenzial, nicht gekonnt zu werden:

- *Mechanical problems with the script of English;*
- *Problems of accuracy of English grammar and lexis;*
- *Problems of relating the style of writing to the demands of a particular situation;*
- *Problems of developing ease and comfort in expressing what needs to be said.* (Broughton et al. 2002, S. 116)

Für das erfolgreiche Schreiben in der Fremdsprache sind demnach nicht nur sprachliche Faktoren, wie etwa korrekte Orthografie, Grammatik und Lexik, von großer Wichtigkeit. Genauso relevant sind Kenntnisse über den Schreibprozess, die Konventionen der zu verfassenden Textsorte und das adressatenbezogene Schreiben. Außerdem kann ein positives Selbstkonzept (im Sinne des von Broughton et al. erwähnten *ease and comfort*) in Hinblick auf die eigenen Fähigkeiten in der Fremdsprache den Schreibprozess positiv beeinflussen.

Bei der Erstellung von Schreibaufgaben, die diese Probleme berücksichtigen, ist es zunächst ratsam, möglichst realistische, das heißt lebensweltnahe, Schreib-anlässe zu schaffen, die einen spezifischen Adressaten einschließen oder den Auftrag beinhalten, einen möglichen Adressaten zu bestimmen (vgl. Hyland 2011, S. 27). Eine Aufgabe, in der durch Kontextinformationen bereits eine solche Hilfestellung (*Scaffolding*) vorhanden ist, könnte für die Jahrgangsstufe 6 folgendermaßen formuliert sein:

Aufgabe

During your holidays last year, you had a lot of fun with someone from England. You and your friend are staying in touch via mobile phone.

- Write a message to your friend in which you tell him/her about your weekend.
- Don't forget to greet your friend in the beginning and to say goodbye at the end of the message.

In diesem Aufgabenbeispiel wird die Nähe zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler zunächst über die Wahl der Textsorte erzeugt: Eine digitale Kurznachricht entspricht eher der realen Kommunikation der Schülerinnen und Schüler untereinander als Briefe oder E-Mails. Sie folgt jedoch teils ähnlichen Konventionen, weshalb eine stilistische Anlehnung an diese erfolgen kann.¹ Darüber hi-

¹ In SMS liegt ein stärker mündlich geprägter Sprachgebrauch vor als es bei E-Mails und Briefen der Fall ist: „Die allgemeinen sprachlichen ‚Markenzeichen‘ von SMS, konzeptionelle Mündlichkeit und Reduktionsphänomene, sind als beziehungssensitive Ausdrucksmittel anzusehen. Ihr Ausmaß lässt Schlüsse über die zugrunde liegende Beziehung bzw. ihren momentanen Zustand zu: je vertrauter die Beziehung, desto höher die Wahrscheinlichkeit einer konzeptionell mündlichen Kurzmitteilung.“ (Schmidt & Androutsopoulos 2004, S. 68).

naus wird ein Kontext für die Textproduktion geschaffen: Zuerst wird der Adressat, eine Urlaubsbekannntschaft, klar benannt. Dadurch, dass der Kontakt bereits seit dem vorherigen Jahr besteht, wird zudem ein gewisser Grad an Vertrautheit vorausgesetzt, der dennoch keinen täglichen Austausch impliziert. Die Kombination aus der Textsorte und dieser partiellen Vertrautheit mit dem Adressaten weist außerdem auf die passende Diktion (informell, persönlich) hin. Obwohl das Repertoire an unterschiedlichen Schreibstilen im Englischen bei Schülerinnen und Schülern der sechsten Klasse noch nicht allzu umfangreich sein wird, können sie eventuell bereits kennengelernte Jugendsprache und passende Emojis einsetzen oder zumindest die Begrüßung variieren. Die Aussage, Grußformel und Verabschiedung nicht zu vergessen, weist auf die Konventionen² der zu verfassenden Textsorte hin und bietet eine Hilfestellung dabei, diese zu befolgen.

Eine Aufgabenstellung, in der der Lebensweltbezug, der Kontext, der zu verwendende Stil und die Teilschritte des Schreibprozesses berücksichtigt werden, könnte für die Jahrgangsstufe 9 wie folgt aussehen:

Aufgabe

You are going to spend your summer holidays in Sydney with a host family. While you are there, you will have the possibility to do an internship in a local company of your choice. Before being accepted for the internship you have to write a letter of application.

- First, search for interesting companies in Sydney on the internet and choose one. Find out the name of the personnel manager of this company and address your letter of application directly to him or her.
- Second, take notes on what you want to tell the manager about yourself and why you are the right person for the internship.
- Third, write your letter of application for the internship in Sydney. Consider the information on letters of application you received last week (→ use the info sheet).
- In the end, proofread and revise your letter of application.

In diesem Beispiel werden die Teilschritte des Schreibprozesses (Recherche, Planung, Gestaltung, Überarbeitung) in die Aufgabenstellung integriert. Die Konventionen der Textsorte werden als bekannt vorausgesetzt, da diese bereits im

² Abhängig vom Grad der Vertrautheit, erfolgt in digitalen Kurznachrichten (SMS, Facebook-Chat) die Einstiegssequenz oftmals auch ohne eine direkte Ansprache oder Begrüßung. Da in der vorausgesetzten Situation jedoch weder von einem täglichen Kontakt noch von einer synchronen Kommunikation ausgegangen wird, kann die Begrüßung durchaus Teil der Aufgabenstellung bleiben: „Vielmehr scheinen die Interagierenden auf die jeweiligen kommunikativen Rahmenbedingungen einer Unterhaltung einzugehen und daran die Gestaltung ihrer Einstiegssequenz auszurichten. So ist für den Einstieg eines Gesprächs primär relevant, in welchem Verhältnis die Schreiber zueinanderstehen, ob ihre Kommunikation eher synchron oder asynchron verläuft und welches Thema in der Konversation diskutiert wird.“ (Graffe 2014, S. 55)

Unterricht behandelt und als Merkblatt zur Verfügung gestellt wurden. Der Adressat ist zunächst nicht bekannt und muss daher erst in Erfahrung gebracht werden. Es ist anzunehmen, dass die lebensweltliche Relevanz der Aufgabe, eine Bewerbung zu schreiben, den Schülerinnen und Schülern in der neunten Jahrgangsstufe allmählich bewusst wird. Dass die Beherrschung dieser Fähigkeit für sie auch auf Englisch relevant ist und dass die Recherche von Unternehmen und Ansprechpartnern ein Bestandteil hiervon sein kann, mag einigen von ihnen dennoch neu sein.

Eine weitere Möglichkeit, die Schreibkompetenz der Schülerinnen und Schüler zu fördern, ist das kooperative Schreiben. Hierbei findet das Schreiben nicht in Einzelarbeit, sondern in einer Gruppe oder als Partnerarbeit statt. In der Kommunikation darüber, wie beim Erstellen des Textproduktes vorgegangen werden soll, gerät auch der Schreibprozess in den Fokus der Schülerinnen und Schüler (vgl. Krings 2016, S. 110). In engem Zusammenhang mit dem kooperativen Schreiben steht das Peer-Feedback, also die Rückmeldung von Mitgliedern der Lerngruppe zu den im Unterricht verfassten Texten. Dass Überarbeitungsprozesse von Texten durch die Berücksichtigung von erhaltenem Feedback unterstützt werden können, ist durch die vorangegangenen Ausführungen bereits deutlich geworden. Ein wichtiger Aspekt hierbei ist, dass Schülerinnen und Schüler aufgrund der Rückmeldungen ein Gespür dafür entwickeln, mit welchen Bestandteilen eines Textes Lesende Probleme haben könnten (vgl. Hyland 2011, S. 27). Diese Fähigkeit, die Lesenden und deren eventuelle Probleme zu antizipieren, kann sich bei der Textproduktion in Hinblick auf den Adressatenbezug positiv auswirken.

Die Einführung von Peer-Feedback hilft aufgrund des Perspektivenwechsels darüber hinaus auch dabei, den Schülerinnen und Schülern zu verdeutlichen, auf welche Weise die Bewertung von Texten vorgenommen wird, was wiederum zu einem besseren Verständnis des erhaltenen Feedbacks führt (vgl. Kieweg 2016, S. 173). Das Geben (und Annehmen) von Feedback im Rahmen des kooperativen Schreibens oder als Rückmeldungen zu in Einzelarbeit erstellten Texten müssen die Schülerinnen und Schülern zunächst lernen, weshalb es durch die Lehrkraft vorbereitet werden sollte. Eine Hilfestellung hierbei bietet das *Comment Form* von Werner Kieweg, dessen übergeordnete Aufgabenstellung lautet: „When reading your classmates' texts, tell them your responses to the following points.“ (Kieweg 2009, S. 11). Den Schülerinnen und Schülern werden Teilsätze vorgegeben, anhand derer sie ihre Reaktionen auf die Texte der anderen Klassenmitglieder strukturiert darstellen können:

- *My immediate reactions to this piece of writing are ...*
- *I find the content ...*
- *I like the part about ...*
- *The best part of this writing is ...*
- *The part about ... should be improved.*
- *The part about ... could be further developed/elaborated upon.*

- *The part about ... should be reduced.*
- *You tend to ...*
- *I'm not sure about ...*
- *The specific language errors I notice are ...* (vgl. *ibid.*)

Vor allem bei umfangreicheren Schreibaufgaben mit mehreren Überarbeitungsphasen kann es für die Textproduktion zudem gewinnbringend sein, die Rückmeldungen zu Zwischenständen eines Textes verschiedenen Schülerinnen und Schülern zu überlassen, anstatt dass diese von der (immer gleichen) Lehrperson gegeben werden (vgl. Kieweg 2016, S. 174).

Dass die metakognitive Auseinandersetzung mit den Teilschritten des Schreibprozesses die Schreibkompetenz positiv beeinflussen kann, insbesondere dann, wenn diese Schritte während der Textproduktion rekursiv durchlaufen werden, wurde des Öfteren erwähnt. Durch die Einteilung des Prozesses in einzelne Phasen können die Schülerinnen und Schüler diesen verstehen, was sie dazu befähigt, die Kontrolle über ihr eigenes Schreiben zu übernehmen (vgl. Krings 2016, S. 110). Die Folge kann eine Erhöhung des Selbstkonzepts und des Interesses am Schreiben auf Englisch sein, was die Schreibkompetenz ebenfalls positiv beeinflussen würde, da beide Faktoren einen signifikanten Einfluss auf diese haben (vgl. Porsch 2010, S. 166).

Neben den einzelnen Zugängen und schreibfördernden Aufgaben, die in diesem Abschnitt vorgestellt werden, können auch umfangreichere methodische Ansätze zum Schreiben in den Blick genommen werden. Ein im Englischunterricht sehr beliebtes Beispiel hierfür ist das kreative Schreiben. Bei dem Versuch, eine Minimaldefinition von *Creative Writing* zu erstellen, kommt Brigitte Spindler-Thüringer zu dem Schluss, dass die „Begriffe [...] ›selbstständig‹, ›frei und ›neu‹“ (Spindler-Thüringer 1998, S. 126) die verbindenden Elemente zwischen den bestehenden Definitionen sind. Obwohl die Textproduktion meist nicht ohne eine Form der Lenkung durch die Lehrkraft stattfindet, ist sie dennoch dahingehend selbstständig und frei, dass die Schülerinnen und Schüler durch die Aufgabenstellung Impulse und einen Rahmen erhalten, in welchem sie ihre Fantasie einsetzen können. Dies ist umso wichtiger, da eine komplett freie Ideenfindung gerade für jüngere Schülerinnen und Schüler sehr schwer ist (vgl. *ibid.*, S. 131–132). Die Textprodukte sind in der Hinsicht neu, dass die Schülerinnen und Schüler zwar auf ihnen bekannte Elemente zurückgreifen, sie diese jedoch auf eine Weise miteinander kombinieren, dass für sie selbst etwas Neues entsteht (vgl. *ibid.*, S. 126). Es geht beim kreativen Schreiben in der Schule also nicht darum, literarisch innovative Meisterwerke zu produzieren, sondern um den spielerischen Umgang mit Sprache und Texten (vgl. *ibid.*, S. 135).

Häufig wird kreatives Schreiben im Rahmen des Literaturunterrichts eingesetzt, wobei dessen traditionell analytische Verfahren um kreative Herangehensweisen ergänzt oder durch diese ersetzt werden können (vgl. Hesse 2013, S. 6). Es gibt viele Möglichkeiten, kreatives Schreiben in den Englischunterricht ver-

schiedener Jahrgangsstufen einzubinden. Hierbei sind sich die generellen Verfahren oft ähnlich, sie müssen nur für die entsprechende Lerngruppe angepasst werden: Das Neuschreiben eines Textes aus der Perspektive einer anderen Figur kann anhand von einfachen Lehrbuchtexten in der Unterstufe genauso erfolgen wie mit Texten der Weltliteratur in der Sekundarstufe II. Nach der Analyse von Gedichten kann der Versuch unternommen werden, selbst ein entsprechendes Gedicht zu verfassen. Im Unterricht gelesene Texte können durch kreative Verfahren außerdem analytisch behandelt werden, etwa durch das Umschreiben in eine andere Gattung, durch die Veränderung des Schlusses, die Fortführung der Geschichte oder das Füllen von Leerstellen (vgl. Spindler-Thüringer 1998, S. 128–130). Ebenso ist der Wechsel des Mediums denkbar, beispielsweise bei der Umformung einer Textpassage in ein Filmskript oder in einen Comic (vgl. Hesse 2013, S. 6).

Die Voraussetzungen für das kreative Schreiben ähneln in ihrer Formulierung den Maßnahmen zur Schreibförderung – ein schreibfördernder Unterricht ist dementsprechend die Bedingung für erfolgreiches kreatives Schreiben in der Schule. Das Aufgreifen lebensweltlicher Erfahrungen sowie das Wissen über den Schreibprozess und die verschiedenen Genres spielen eine große Rolle für das Gelingen kreativer Schreibaufgaben (vgl. Spindler-Thüringer 1998, S. 131). In jedem Fall sollte eine angemessene Würdigung der Textprodukte erfolgen, da die Schülerinnen und Schüler beim kreativen Schreiben in hohem Maße persönlich involviert sind. Möglichkeiten der Würdigung sind etwa das Vorlesen (lassen) der Texte auf freiwilliger Basis, die Veröffentlichung der Texte in Heftform für alle Schülerinnen und Schüler oder eine Ausstellung im Klassenraum (vgl. *ibid.*, S. 132).

Insgesamt sind der Lebensweltbezug, der Kontext und die Sozialform der jeweiligen Schreibaufgabe, das Wissen über Textsortenkonventionen und verschiedene Schreibstile sowie das Verstehen des Schreibprozesses die Aspekte, über die Lehrkräfte auf die Qualität von Schreibprodukten Einfluss nehmen können. Hierdurch wird es dann letztendlich auch möglich, die Schreibkompetenz der Schülerinnen und Schüler zu verbessern. Durch den persönlichen Zugang, den das kreative Schreiben bietet, kann außerdem die Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts in Bezug auf das Schreiben auf Englisch begünstigt werden.

6 Möglichkeiten des Feedbacks und der Bewertung

Die Möglichkeit, Peer-Feedback für die Verbesserung der Textprodukte einzusetzen, wurde bereits als eine schreibfördernde Maßnahme vorgestellt. Doch auch von Seiten der Lehrkraft sollten Schülerinnen und Schüler Rückmeldungen zu ihren Texten erhalten. Hierbei ist es wichtig, zu beachten, dass die sprachliche Richtigkeit nicht als alleiniger Indikator für die Qualität eines Textes angelegt werden kann und sollte (vgl. Hyland 2011, S. 22). Die Konsequenz, die sich für das Feedback durch die Lehrkraft daraus ergibt, ist, dass bei der Durchsicht

von Textprodukten nicht nur die sprachliche Richtigkeit zurückzumelden ist. Insgesamt sollte davon abgesehen werden, ausschließlich eventuelle Mängel aufzuzeigen (vgl. Nation 2009, S. 137–138). Hinweise auf das, was gut gemacht worden ist, geben den Schülerinnen und Schülern nicht nur ein Gefühl dafür, was sie bereits können, sondern zeigen ihnen auch, was sie für künftige Textproduktionen beibehalten können. Dies trägt unter anderem zur Festigung eines individuellen Schreibstils bei.

Genauso wie beim Verfassen von Texten der Fokus auf den Prozess oder das Produkt gelegt werden kann, ist es auch bei der Beurteilung der Schreibkompetenz möglich, das Produkt oder den Prozess zu bewerten. Die prozeduralen Leistungen der Schülerinnen und Schüler können beispielsweise anhand eines Portfolios beurteilt werden, in dem vom ersten Entwurf bis zum Endprodukt alle Phasen der Textproduktion dokumentiert werden. Soll das Schreibprodukt bewertet werden, sollte eine Einschätzung anhand zuvor festgelegter Kriterien erfolgen (vgl. Kieweg 2016, S. 172–173).

Da je nach Schreibaufgabe sehr unterschiedliche Textsorten produziert werden, müssen das Feedback und die Beurteilung der Texte an diese angepasst werden: Das argumentative Essay zu einem vorgegebenen Thema, beispielsweise in Form eines *five-paragraph essay*, das als Hausaufgabe zu verfassen war, bedarf anderer Bewertungskriterien als das personalisierte Portfolio, an dem über ein ganzes Schulhalbjahr hinweg gearbeitet wurde. Die Kriterien zur Beurteilung sollten dabei für die jeweils zu bewertende Textsorte konstant bleiben, sodass diese einen verlässlichen Rahmen für die Textproduktion der Schülerinnen und Schüler bilden können (vgl. *ibid.*, S. 172). Außerdem sollte die Lehrkraft bereits vor dem Stellen einer Schreibaufgabe mögliche Bewertungskriterien reflektieren, sodass die Aufgabe mit Blick auf diese formuliert werden kann. Die Kriterien sollten den Schülerinnen und Schülern zudem frühzeitig, idealerweise durch deren gemeinsame Erarbeitung im Unterricht, aber spätestens mit Erteilen der Schreibaufgabe, transparent gemacht werden, beispielsweise in Form einer Checkliste mit den Anforderungen an das zu erstellende Textprodukt. Dies gilt umso mehr, wenn es sich um einen Arbeitsauftrag handelt, dessen Produkt benotet wird.

Eine allgemeine Aufstellung von Kriterien zur Textbeurteilung, die für die gewählten Textsorten und die im Unterricht thematisierten Inhalte jeweils angepasst werden kann, findet sich bei Werner Kieweg:

- Angemessenheit einer Leistung gegenüber der gesetzten Schreibaufgabe (*evidence, relevance, clearly defined terms, adequateness of task*);
- logische Stringenz/Schlüssigkeit des Inhalts eines Textes (*compositional organisation of a text, appropriateness of content*);
- Berücksichtigung der generischen Merkmale einer Textsorte (*appropriateness of genre*);
- kommunikative Umsetzung einer Schreibabsicht als sichtbar realisierte Strategie (*strategy and cohesion/coherence*);

- Sprachrichtigkeit, die sich in der angemessenen Wortwahl (*choice of words/ idiomatic language*) und den verwendeten Strukturen zeigt (Register, Diktion, Idiomatik, *appropriateness of language*);
- Sicherheit in der Rechtschreibung und Satzzeichensetzung (*spelling and punctuation [sic]*);
- äußere Form des Textes, z. B. Konventionen und *layout* (*ibid.*, S. 173).

In Hinblick auf die zu beachtenden Faktoren bei der Textproduktion könnte diese Liste noch um das Kriterium des Adressatenbezugs ergänzt werden. Handelt es sich bei dem Text um das Produkt einer kreativen Schreibaufgabe, schlägt Hesse vor, die Beurteilung nicht in Form von Noten, sondern ebenfalls anhand eines Rasters mit transparenten Kriterien vorzunehmen (vgl. Hesse 2013, S. 7). Spindler-Thüringer empfiehlt außerdem, den Fokus der Beurteilung zu verschieben. Inhaltliche und formale Angemessenheit sowie die sprachliche Korrektheit sollten nicht als primäre Bewertungsmaßstäbe herangezogen werden. Stattdessen plädiert sie für „Kriterien wie Einfallsreichtum, Kohärenz, Adressatenbezogenheit, stilistische Konsequenz, Abwechslungsreichtum der Ausdrucksmittel usw.“ (Spindler-Thüringer 1998, S. 133), von denen allerdings einige bereits in der obigen Liste vorkommen.

7 Fazit

Das Schreiben und der Text als Produkt des Schreibens werden je nach theoretischem Hintergrund unterschiedlich verstanden. Während das Schreiben in der Prozesstheorie eine Strategie zur Problemlösung darstellt, wird es im *Genre*-Ansatz und in der Auseinandersetzung mit den Adressaten als kommunikativer Diskurs angesehen. Für den Kontext Schule sollten beide Sichtweisen miteinander verknüpft werden. Die Prozessforschung hat aufgezeigt, wie das Verfassen von Texten allgemein abläuft. Durch die Beschäftigung mit dem Schreibprozess kann über die Vermittlung metakognitiven Wissens die Schreibkompetenz der Schülerinnen und Schüler gefördert werden. Eine Kompetenzsteigerung ist hier nicht nur beim Schreiben in der Fremdsprache Englisch zu erwarten, sondern auch beim Schreiben in anderen Sprachen, denn der Schreibprozess weist sprachübergreifende Parallelen auf. Die Reflexion von Textsorten und ihrer Konventionen kann den Schülerinnen und Schülern Muster aufzeigen, an denen sie sich für ihre eigene Textproduktion orientieren können, ohne dass sie in ihren Handlungsoptionen zu stark eingeschränkt werden. Die Berücksichtigung der Adressaten bei der Textproduktion erhöht nicht nur die lebensweltlich relevante Kompetenz der Schülerinnen und Schüler, ihre Texte an zukünftigen Lesenden auszurichten. Sie verdeutlicht auch die Relevanz des Schreibens für das Leben in unserer digitalisierten (und damit verschriftlichten) Gesellschaft, in der unsere Kommunikation miteinander immer öfter schriftlich stattfindet.

Literatur

- Broughton, G., Brumfit, C., Flavell, R., Hill, P. & Pincas, A. (2002). *Teaching English as a foreign language* (2. Aufl.). London, New York: Routledge.
- Graffe, J. (2014). Begrüßungen 2.0 – Eine kontrastive Darstellung der Einstiegssequenzen in SMS und privaten Nachrichten im sozialen Netzwerk Facebook. In: K. König, & N. U. Bahlo (Hrsg.), *SMS, WhatsApp & Co. Gattungsanalytische, kontrastive und variationslinguistische Perspektiven zur Analyse mobiler Kommunikation* (S. 41–58). Münster: Monsenstein und Vannerdat.
- Hallet, W. (2016). *Genres im fremdsprachlichen und bilingualen Unterricht: Formen und Muster der sprachlichen Interaktion* (1. Aufl.). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Hesse, M. (2002). *Jugendliteratur als Schreiblehre: Untersuchungen zum Verhältnis von Lesen und Schreiben im Englischunterricht der Sekundarstufe I*. Tübingen: Narr.
- Hesse, M. (2013). Creative writing: Textproduktion im Unterricht. In: *Praxis Englisch*, 3–2013, S. 6–7.
- Hirvela, A. (2011). Writing to learn in content areas: Research insights. In: R. Manchón (Hrsg.), *Learning-to-write and writing-to-learn in an additional language* (S. 37–59). Amsterdam, Philadelphia: Benjamins.
- Hyland, K. (2011). Learning to write: Issues in theory, research, and pedagogy. In: R. Manchón (Hrsg.), *Learning-to-write and writing-to-learn in an additional language* (S. 17–35). Amsterdam, Philadelphia: Benjamins.
- Kieweg, W. (2009). Schriftliche Leistungen evaluieren. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch – Process Writing*, 97, S. 10–13.
- Kieweg, W. (2016). Die Entwicklung der sprachlichen Fertigkeiten. In: F. Haß (Hrsg.), *Fachdidaktik Englisch. Tradition – Innovation – Praxis* (2. Aufl., S. 124–179). Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH.
- Krings, H. P. (1992). Empirische Untersuchungen zu fremdsprachlichen Schreibprozessen: Ein Forschungsüberblick. In: W. Börner & K. Vogel (Hrsg.), *Schreiben in der Fremdsprache. Prozeß und Text, Lehren und Lernen* (S. 47–77). Bochum: AKS-Verlag.
- Krings, H. P. (2016). Schreiben. In: E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6. Aufl., S. 107–111). Tübingen: A. Francke Verlag.
- Manchón, R. (2011a). Situating the learning-to-write and writing-to-learn dimensions of L2 writing. In: R. Manchón (Hrsg.), *Learning-to-write and writing-to-learn in an additional language* (S. 3–14). Amsterdam, Philadelphia: Benjamins.
- Manchón, R. (2011b). Writing to learn the language: Issues in theory and research. In: R. Manchón (Hrsg.), *Learning-to-write and writing-to-learn in an additional language* (S. 61–82). Amsterdam, Philadelphia: Benjamins.
- Nation, I. S. P. (2009). *Teaching ESL/EFL reading and writing*. New York: Routledge.
- Porsch, R. (2010). *Schreibkompetenzvermittlung im Englischunterricht in der Sekundarstufe I: Empirische Analysen zu Leistungen, Einstellungen, Unterrichtsmethoden und Zusammenhängen von Leistungen in der Mutter- und Fremdsprache*. Münster: Waxmann.
- Schmidt, G. & Androustopoulos, J. (2004). Löbke döch: Beziehungskommunikation mit SMS. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 5, 50–71. Verfügbar unter: <http://www.gespraechsforschung-online.de/fileadmin/dateien/heft2004/ga-schmidt.pdf> [Zugriff 12.06.2018].
- Silva, T. (2002). Second language composition instruction: Developments, issues, and directions in ESL. In: B. Kroll (Hrsg.), *Second language writing. Research insights for the classroom* (S. 11–23). Cambridge: Cambridge University Press.
- Spindler-Thüringer, B. (1998). Creative Writing – eine Chance, konventionellen Englischunterricht aufzubrechen?! In: S. Bach (Hrsg.), *Creative writing – kreatives Schreiben. Berichte aus den Bereichen Schule, Volkshochschule, Universität, Psychotherapie und Journalismus* (S. 125–140). Eggingen: Edition Isele.
- Zamel, V. (1983). The Composing Processes of Advanced ESL Students: Six Case Studies. In: *TESOL Quarterly*, 17(2), S. 165–187. Verfügbar unter: www.jstor.org/stable/3586647 [Zugriff 12.06.2018].

Dirk Siepmann

Sprachliche Mittel und ihre Integration

1 Einleitung

Einführungen in seit Jahrzehnten bekannte Strategien zur Vermittlung von sprachlichen Mitteln, die meist auf unkritisch rezipierten und empirisch nicht wirklich gesicherten Theorien des mentalen Lexikons (z.B. Aitchison 2003) beruhen, gibt es zuhauf. Hier soll der Versuch unternommen werden, jenseits der Spekulation nur auf linguistisch und psycholinguistisch gesichertes Wissen zurückzugreifen. Ein weiterer Irrtum gängiger in der deutschen Didaktiktradition verankerter, Einführungen ist die Annahme, dass der Gegenstand sprachliche Mittel und seine Eigenschaften hinreichend bekannt seien; entsprechend oberflächlich ist dann meist von „Wörtern und Strukturen“ oder Ähnlichem die Rede. Methoden und Strategien sind jedoch leere Hüllen, wenn man nicht weiß, was damit eigentlich vermittelt werden soll. Der vorliegende Beitrag beginnt daher mit einer Sensibilisierung für die Komplexität von sprachlichen Mitteln (Kapitel 2: Was sind sprachliche Mittel?), wobei unterrichtliche Implikationen direkt mitbedacht werden sollen. Aus dem Umstand, dass sprachliche Mittel den Schülerinnen und Schülern nicht „zufliegen“ (Kapitel 3: Müssen sprachliche Mittel bewusst gelernt werden?), ergibt sich in der Folge die Frage nach geeigneten Lehr- und Lernverfahren, einschließlich des Gebrauchs von Hilfsmitteln wie (Internet-)Wörterbüchern, Suchmaschinen und Wortschatzsammlungen (Kapitel 4: Wie lehrt und lernt man sprachliche Mittel?). Weitere Fragen – wie die der Auswahl sprachlicher Mittel oder der Beurteilung der Wirkung derselben oder der Ausspracheschulung – können hier aus Platzgründen nicht behandelt werden.

2 Was sind sprachliche Mittel? oder *the right mindset*

Man muss nicht John Hattie (2009) bemühen, um festzustellen, dass die Art und Weise, wie Fremdsprachenlehrkräfte Sprache verstehen, einen entscheidenden Einfluss auf die Haltung der Schülerinnen und Schüler zum Lerngegenstand und die Lernergebnisse hat. Wie verhält es sich nun mit dem Verständnis sprachlicher Mittel, das „von offizieller Stelle“ vermittelt wird? Unter sprachlichen Mitteln verstehen die von der Kultusministerkonferenz verabschiedeten Bildungsstandards die Teilbereiche Wortschatz, Grammatik, Aussprache und Intonation so-